CLEBER ALVES DE ATAÍDE
ANDRÉ PEDRO DA SILVA
EMANUEL CORDEIRO DA SILVA
SHERRY MORGANA DE ALMEIDA
THAÍS LUDMILA RANIERI
VALÉRIA SEVERINA GOMES
[orgs.]

Estudos Linguísticos e Literários: questões de pesquisa e ensino no Nordeste

ANAIS ELETRÔNICOS DA JORNADA ITINERANTE DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE: EDIÇÃO RECIFE

GELNE 40 anos

1º PARADA: UFRPE/RECIFE

CLEBER ALVES DE ATAÍDE
ANDRÉ PEDRO DA SILVA
EMANUEL CORDEIRO DA SILVA
SHERRY MORGANA DE ALMEIDA
THAÍS LUDMILA RANIERI
VALÉRIA SEVERINA GOMES
[orgs.]

Estudos Linguísticos e Literários: questões de pesquisa e ensino no Nordeste.

ANAIS ELETRÔNICOS DA JORNADA ITINERANTE DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE: EDIÇÃO RECIFE

Pipa Comunicação
Recife, 2017

COPYRIGHT 2017 © CLEBER ALVES DE ATAÍDE; ANDRÉ PEDRO DA SILVA; EMANUEL CORDEIRO DA SILVA; SHERRY MORGANA DE ALMEIDA; THAÍS LUDMILA DA SILVA RANIERI; VALÉRIA SEVERINA GOMES (ORGS.). É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa do autores e organizadores. Por se tratar de uma publicação de resumos, a comissão organizadora do XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, isenta-se de qualquer responsabilidade autoral de conteúdo, ficando a carga do autor de cada artigo tal responsabilidade.

ORGANIZAÇÃO EDITORIAL E REVISÃO

André Pedro da Silva, Cleber Alves de Ataíde, Emanuel Cordeiro da Silva, Joice Armani Galli, Sherry Morgana Justino de Almeida, Thaís Ludmila da Silva Ranieri e Valéria Severina Gomes.

MARCA E IDENTIDADE VISUAL DO EVENTO

Pipa Comunicação - www.pipacomunica.com.br

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO DO LIVRO DE RESUMOS

Karla Vidal e Augusto Noronha
www.pipacomunica.com.br

Catalogação na publicação (CIP)
Ficha catalográfica produzida pelo editor executivo

At12

Ataíde, C. A. et al.

Estudos linguísticos e literários: questões de pesquisa e ensino no Nordeste. Anais eletrônicos da Jornada Itinerante do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste: edição Recife / Cleber Alves de Ataíde; André Pedro da Silva; Emanuel Cordeiro da Silva; Sherry Morgana de Almeida; Thaís Ludmila da Silva Ranieri; Valéria Severina Gomes. [orgs.]. – Pipa Comunicação, 2017.
1.554 p.

1ª ed.
ISBN 978-85-66530-76-6

1. Ensino. 2. Língua. 3. Linguística. 4. Literatura. 5. Resumos. I. Título.

410 CDD
81 CDU

c.pc:06/17ajns

Prefixo Editorial: 66530

COMISSÃO EDITORIAL PIPA COMUNICAÇÃO

Editores executivos:
Augusto Noronha e Karla Vidal

Conselho Editorial:
Alex Sandro Gomes
Angela Paiva Dionisio
Carmi Ferraz Santos
Cláudio Clécio Vidal Eufrausino
Cláudio Pedrosa
Clecio dos Santos Bunzen Júnior
José Ribamar Lopes Batista Júnior
Leila Ribeiro
Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Pedro Francisco Guedes do Nascimento
Regina Lúcia Péret Dell'Isola
Rodrigo Albuquerque
Ubirajara de Lucena Pereira
Wagner Rodrigues Silva
Washington Ribeiro

GELNE

Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste

www.gelne.com.br

DIRETORIA

Presidente: Dr. Cleber Alves de Ataíde (UFRPE)

Vice-Presidente: Drª Valéria Severina Gomes (UFRPE)

1º Secretário: Dr. André Pedro da Silva (UFRPE)

2º Secretário Dr. Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE)

1ª Tesoureira: Drª Sherry Morgana Justino Almeida (UFRPE)

2ª Tesoureira: Drª Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE)

CONSELHO TITULAR

Drª Aurea Zavan (UFC) – 2014/2018

Dr. Dermeval da Hora (UFPB) – 2014/2018

Drª Kazuê Saito Monteiro (UFPE) – 2016/2020

Drª Maria Elias Soares (UFC) – 2016/2020

Drª Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS) – 2016/2020

Dr. Aldir Santos de Paula (UFAL) – 2016/2020

CONSELHO SUPLENTE

Dr. Eduardo Calil (UFAL) – 2014/2018

Drª Sulemi Fabiano Campos – 2014/2018

Dr. Thiago Trindade (UFAL) – 2016/2020

Drª Elisângela Teixeira (UFC) – 2016/2020

Drª Silvana Farias (UEFS) – 2016/2020

Drª Tânia Maria de Araújo Lima (UFRN) – 2016/2020

Jornada Itinerante
1ª PARADA: UFRPE/RECIFE

GELNE 40 anos

COMISSÃO ORGANIZADORA DA JORNADA

Prof. Dr. André Pedro da Silva
Prof. Dr. Cleber Alves de Ataíde
Prof. Dr. Emanuel Cordeiro da Silva
Profª Drª Sherry Morgana Justino Almeida
Profª Drª Thaís Ludmila da Silva Ranieri
Profª Drª Valéria Severina Gomes

COMISSÃO EDITORIAL E DE AVALIAÇÃO

Prof. Dr. André Pedro da Silva (UFRPE)
Profª Drª Bruna Lopes Fernandes Dugnani (UFRPE)
Prof. Dr. Cleber Alves de Ataíde (UFRPE)
Prof. Dr. Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE/UFPE)
Profª Drª Glaúcia Renata Pereira do Nascimento (UFPE)
Prof. Dr. Jean Paul´Antony Costa Silva (UFRPE)
Prof. Dr. Jurandir Ferreira Dias Júnior (UFPE)
Profª Drª Larissa de Pinto Cavalcanti (UFRPE)
Prof. Me.Nefatalin Gonçalves Neto (UFRPE)
Profª Drª Noádia Iris da Silva (UFRPE)
Prof. Me. Paulo Roberto de Souza Ramos (UFRPE)
Profª Ma. Rafaela Rogério Cruz (UFRPE)
Profª Drª Renata Lívia de Araújo Santos (UFRPE)
Prof. Me. Rogério Fernandes Santos (UFRPE)
Profª Drª Sherry Morgana Almeida (UFRPE)
Profª Drª Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE)
Profª Drª Valquíria Cavalcante Moura (UFRPE)
Profª Drª Valéria Severina Gomes (UFRPE)
Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa (UFRPE/UFPB)

COMISSÕES CIENTÍFICAS

1. ANÁLISE DO DISCURSO
Bruna Lopes Fernandes Dugnani (UFRPE)
Inaldo Firmino Soares (UFRPE)
Morgana Soares (UFRPE)

2. AQUISIÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE)

3. AQUISIÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS
Walison Paulino de Araújo Costa (UFRPE)

4. FONÉTICA E FONOLOGIA
André Pedro da Silva (UFRPE)
Dermeval da Hora (UFPB/CAPES/ CNPq)
Aldir Santos de Paulo (UFAL)
Stella Telles (UFPE)

5. GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS
Sulemi Fabiano Campos (UFRN)
Benedito Gomes Bezerra (UPE/ UNICAP)

6. HISTÓRIA DA LEITURA E DA ESCRITA
Thiago Trindade Matias (UFAL)
Maria Ester Vieira de Sousa (UFPB)

7. LÍNGUA, LINGUAGENS E CULTURAS POPULARES
Beliza Áurea de Arruda Mello (UFPB)
Linduarte Pereira Rodrigues (UEPB)
Lucrécio Araújo de Sá Júnior (UFRN)

8. LINGUÍSTICA APLICADA
Joice Armani Galli (UFPE)
Deywid Wagner de Melo (UFAL)

9. LINGUÍSTICA DO TEXTO
Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)
Valdinar Custódio Filho (UECE)
Franklin Oliveira Silva (UESPI

10. LINGUÍSTICA E COGNIÇÃO
Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE)
Karina Falcane (UFPE)
Maria Angélica Furtado da Cunha (UFPE)

11. LINGUÍSTICA HISTÓRICA
Expedito Ximenes (UECE)
Marlos de Barros Pessoa (UFPE)

COMISSÕES CIENTÍFICAS

12. LITERATURA E ESTUDOS FEMINISTAS
Kleyton Ricardo Wanderley Pereira (UFRPE)
Ricardo Postal (UFPE)

13. ENSINO DE LITERATURA
Sherry Morgana Almeida (UFRPE)
José Jacinto dos Santos Filho (UPE)

14. LITERATURA E ESTUDOS INTERSEMIÓTICOS
Jean Paul´Antony (UFRPE)
Valquíria Cavalcante Moura (UFRPE)

15. MORFOLOGIA E SUAS INTERFACES
Cláudia Roberta Tavares Silva (UFRPE/ SEDE)
Danniel Carvalho (UFBA)
Marcelo Sibaldo (UFPE)

16. PSICOLINGUÍSTICA E PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM
Dorothy Bezerra Silva de Brito (UFRPE)

17. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
Maria Elias Soares (UFC)

18. SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA
Erivaldo Pereira Nascimento (UFPB)

19. SINTAXE E SUAS INTERFACES
Edvaldo Bispo (UFRN)
Cleber Alves de Ataíde (UFRPE)
Camilo Rosa (UFPB)

20. SOCIOLINGUÍSTICA E DIALETOLOGIA
Adeilson Pinheiro Sedrins (UFRPE)
Raquel Meister Ko Freitag (UFS)
Renata Lívia de Araújo Santos (UFRPE)

21. TRADIÇÕES DISCURSIVAS E ESTUDOS FILOLÓGICOS
Áurea Zavam (UFC)
Valéria Severina Gomes (UFRPE)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

REITORIA

Profª Drª Maria José de Sena

VICE-REITORIA

Prof. Dr. Marcelo Brito Carneiro Leão

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO - PROAD

Moacyr Cunha Filho

PRÓ-REITORIA DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO - PRAE

Ana Virgínia Marinho

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO ESTUDANTIL - PROGEST

Severino Mendes de Azevedo Júnior

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - PREG

Maria do Socorro de Lima Oliveira

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG

Maria Madalena Pessoa Guerra

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO - PROPLAN

Carolina Raposo

Jornada Itinerante

1ª PARADA: UFRPE/RECIFE

GELNE
40 anos

Por se tratar de uma publicação do tipo ANAIS, a comissão organizadora da 1ª parada da Jornada Itinerante 40 anos do Gelne, Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, e a editora responsável por esta publicação isentam-se de qualquer responsabilidade autoral sobre o conteúdo, que fica a cargo dos autores de cada texto publicado.

Apresentação

Caros congressistas,

É com grande satisfação que nós, membros da Diretoria do **Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE)**, sediado na Universidade Federal Rural de Pernambuco, anunciamos as boas-vindas aos participantes da Jornada especial da nossa associação.

Exatamente em 2017, comemoramos as quatro décadas de existência do GELNE. Por isso, nada mais justo que comemorar os **40 anos do GELNE** com seus associados. Até hoje, a associação já realizou vinte e seis Congressos e muitos avanços foram conquistados no que se refere à política de formação de professores na área de linguagem e à promoção de pesquisas dos programas de pós-graduação das universidades nordestinas.

O **GELNE** foi instituído em 15 de junho de 1977, na Universidade Federal da Paraíba, e desde a sua fundação tem promovido encontros nacionais bianuais, que envolvem professores/pesquisadores, alunos de Pós-Graduação e de graduação e professores dos ensinos fundamental e médio da Região Nordeste de diferentes regiões do País.

Para esta edição comemorativa, a Jornada acontece de forma itinerante no *campus* da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), de 14 a 16 de junho de 2017, e no campus da Universidade Federal de Sergipe, em novembro de 2017. Com isso, assumimos um desafiador objetivo: descentralizar os eventos acadêmicos para possibilitar o acesso de estudantes e profissionais a atividades acadêmicas realizadas pelo GELNE. Com essa ação, o GELNE se consolida como uma das principais associações científicas do País.

O êxito da edição comemorativa dos 40 anos do GELNE se confirma com a participação expressiva de mais de 600 congressistas oriundos de diversas regiões do país. A programação está amplamente distribuída nas diversas atividades oferecidas: 02 conferências, 10 mesas-redondas, 17 minicursos, 43 simpósios temáticos e mais de 100 apresentações em formato de pôster.

Neste livro, encontram-se publicados os Anais Eletrônicos do evento de aniversário do GELNE: **Uma Jornada de 40 anos no desenvolvimento das pesquisas em linguística e literatura** referente aos trabalhos apresentados nas conferências, nas mesas-redondas, nos simpósios temáticos e nas sessões de pôsteres.

A todos, um excelente Encontro!

Comissão Organizadora

Relação dos Trabalhos

SESSÕES TEMÁTICAS

1. A APLICAÇÃO DA LINGUAGEM VERBO-VISUAL E SEUS ENIGMAS NO LIVRO DIDÁTICO [Erika Maria da Rocha Colaço]
2. A CHARGE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA [María Esperanza Izuel]
3. A CONCORDÂNCIA VERBAL EM TEXTOS DE FALANTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL [Jefferson Alves da Rocha; Margarete von Mühlen Poll]
4. A CONSTITUIÇÃO DO GESTO DE APONTAR E DAS PRODUÇÕES VOCAIS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM UMA CRIANÇA SURDA IMPLANTADA [Jéssica Tayrine Gomes de Melo Bezerra; Paula Michely Soares da Silva; Ully Barbosa Meireles]
5. A EMERGÊNCIA DAS PRIMEIRAS PALAVRAS INFANTIS - UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO PROSÓDICA INICIAL [Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante; Andressa Toscano Moura de Caldas Barros de Almeida]
6. A EMERGÊNCIA DO RISO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM [Valdenice Pereira de Lima]
7. A ESCOLARIZAÇÃO EM JACOBINA NO SÉCULO XIX - UM OLHAR SOBRE O MANUAL ESCOLAR [Patrícia Vilela da Silva; Emília Helena Portella Monteiro de Souza]
8. A FORMAÇÃO DOCENTE COMO EXERCÍCIO DIALÓGICO INTERACIONAL DA CIDADANIA [Karl Heinz Efken; Alexcina Oliveira Cirne]
9. A IMPORTÂNCIA DO SPELLING NA FORMAÇÃO DE UMA BASE LEXICAL PARA ALUNOS CEGOS: UMA EXPERIÊNCIA NO PROJETO MÃOS VIDENTES [Maria José Peixoto Daltro]
10. A INTRODUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA CORRELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO [Déborah dos Santos; Katiane Silva Santos]

11. A MATRIZ GESTO-FALA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E OS GESTOS RITMADOS [Keilla Anny Silva Lima; Paulo Vinícius Ávila Nóbrega]
12. A MODALIDADE EM DISSERTAÇÕES DE MESTRADO [Rebeca Fernandes Penha]
13. A ORALIDADE EM FOCO: O DEBATE REGRADO VIA WHATSAPP [Francilene Leite Cavalcante]
14. A POESIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA [Mayara Myrthes Henriques Santos]
15. A REFLEXÃO DO DITO NA ORALIDADE: UMA ANÁLISE DOS MARCADORES METADISCURSIVOS NO DEBATE POLÍTICO TELEVISIONADO [Janyellen Martins Santos; Romildo Barros da Silva]
16. A REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS EM TEXTOS SOBRE AS MANIFESTAÇÕES DE 2013 [Priscila de Oliveira Novais Lima]
17. A ROTA NÃO LEXICAL DA LEITURA NO RECONHECIMETNO DE PALAVRAS NA LEITURA EM VOZ ALTA [Marcos Suel dos Santos]
18. A TIPOLOGIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA: DA TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS AO TRABALHO NA SALA DE AULA [Laeiguea Bezerra de Souza]
19. A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC) NO PROCESSO DE LETRAMENTO [Katiane Silva Santos; Carla Correia de Almeida; Déborah dos Santos]
20. ANÁLISE DOS PROCESSOS REFERENCIAIS EM NOTÍCIAS À LUZ DO PONTO DE VISTA [Suzana Leite Cortez]
21. AS CARTAS PESSOAIS DO RIO GRANDE DO NORTE E O SEU GRAU DE PROXIMIDADE E DISTÂNCIA COMUNICATIVA A PARTIR DO FENÔMENO DA DÊIXIS [Youssef Ud Alighiere de Paiva Macena da Silva; Fernando Laerty Ferreira da Silva]
22. AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ORIENTAÇÕES EM DOCUMENTOS CURRICULARES [José Carlos de França Filho]

23. AS MÚLTIPLAS FACETAS DA LÍNGUA: DIVERGÊNCIAS E INTERSECÇÕES NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS [Maria Alcione Gonçalves da Costa; Anderson Lins Rodrigues]
24. AS PRÁTICAS DE LEITURA PROPICIADAS PELO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS [Sulanita Bandeira da Cruz Santos]
25. AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NAS REDES SOCIAIS: UMA ANALISE DIALETOLÓGICA DA PÁGINA NORDESTINOS NO FACEBOOK [Uélida Dantas de Oliveira; Maria do Perpetuo Socorro da Silva Barros]
26. AVALIANDO A FORMAÇÃO INICIAL: TENHO CONHECIMENTOS BASILARES PARA ENSINAR ORALIDADE? [Ewerton Ávila dos Anjos Luna]
27. BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: REFLEXÕES A PARTIR DA SINGULARIDADE LINGUÍSTICA DOS SURDOS [Michele Elias de Carvalho; Wanilda Maria Alves Cavalcanti]
28. CATEGORIZANDO OS COLABORADORES DE UMA PESQUISA SOBRE COMPREENSÃO LEITORA ATRAVÉS DO TESTE DE CLOZE [Niedja Balbino do Egito]
29. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SEDUC/PE: (DES)COMPASSOS ENTRE OS SABERES PRODUZIDOS NO TRABALHO DOCENTE E AS LENTES PRESCRITIVAS DAS POLÍTICAS OFICIAIS DE ENSINO [Jorge Lira; Artur Gomes de Morais]
30. CONCORDÂNCIA VERBAL E VARIAÇÃO: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DA LÍNGUA ESCRITA EM UMA ESCOLA REGULAR DO RECIFE [Flávia Tavares da Costa Ramos]
31. CRUZANDO FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS, CULTURAIS E GEOGRÁFICAS: NARRATIVAS DIASPÓRICAS NA FICÇÃO DE JULIA ALVAREZ [Tito Matias-Ferreira Jr.]
32. DESENVOLVIMENTO DE UM CLUBE DO LIVRO NO IFPE CAMPUS RECIFE: O PAPEL DO MEDIADOR EM RECORTES TEMÁTICOS [Virginia Celia Pessoa de Freitas; Edimilson Xavier Barbosa Jr.; Jamilla Soares Lobo]

33. DESVELANDO MITOS Y VERDADES SOBRE LA EAD: EL CASO DEL CURSO DE LICENCIATURA EN LENGUA ESPAÑOLA DE LA UFPB VIRTUAL [Ruth Marcela Bown Cuello; María José Núñez Merino]

34. DIACRONICIDADE DE GÊNEROS NO JORNAL: O EXEMPLO DOS ANÚNCIOS DE ESCRAVOS [Ana Karine Pereira de Holanda Bastos]

35. ELEMENTOS DE PERSUASÃO NA TEXTUALIDADE DO DEBATE POLÍTICO TELEVISIONADO [Romildo Barros da Silva; Janyellen Martins Santos]

36. ELEMENTOS SEMIÓTICOS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO: UM ESTUDO SOBRE O APLICATIVO DIGITAL LIVOX [Josiane Almeida da Silva; Isabela Barbosa do Rêgo Barros]

37. ENCONTRANDO (INTER)DISCURSOS EM O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA [Alixandra Guedes]

38. ENSINO DA PONTUAÇÃO: DA ANÁLISE DOS MATERIAIS DE EJA À PRÁTICA DOCENTE [Cláudia Aparecida Ferreira Ferraz; Natália Sathler Sigiliano]

39. ENSINO DE LITERATURA: DA ESCOLARIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS DIGITAIS NA REDE SOCIAL SKOOB [Ivanda Maria Martins Silva]

40. ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DOCENTE [Fabrini Katrine da Silva Bilro]

41. ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: ESTRUTURANDO UM CURSO DE ESPANHOL PARA FINS DE NEGÓCIOS [Pedro Paulo Nunes da Silva; Silvia Renata Ribeiro]

42. EXPRESSÕES DE NEGAÇÃO EM CONTEXTO INTERACIONAL ENTRE MÃE-BEBÊ SOB A PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE [Laís Cavalcanti de Almeida; Danieli Maria da Silva]

43. FALÁCIAS ARGUMENTATIVAS NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DO GOVERNO TEMER EM DEFESA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO [Leonardo Mozdzenski]

44. FONOLOGIA DA LIBRAS: RESTRIÇÕES DA MÃO NÃO DOMINANTE [Nídia Nunes Máximo]

45. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UFPB [Rafael Cabral Paulino; Claudia de Lima Silva; Angélica Araújo de Melo Maia]
46. FRAMES NO DISCURSO JORNALÍSTICO: ARTICULAÇÃO DE PROCESSOS TEXTUAIS-DISCURSIVOS E COGNITIVOS [Maria Sirleidy de Lima Cordeiro; Laura Jorge Nogueira Cavalcanti]
47. FREQUÊNCIA DE USO DAS VARIANTES DA VARIÁVEL SRPI NA COMUNIDADE DE FALA NATALENSE EM ENTREVISTAS SOCIOLINGUISTAS [Fernando Laerty Ferreira da Silva]
48. IMAGENS DA LEITURA E DO LEITOR EM ANÚNCIO SINCRÉTICO [Maria Leuziedna Dantas; Patrícia Oliveira de Andrade; Lívia Teixeira Lins]
49. INSTRUMENTO LINGUÍSTICO "RETÓRICA" NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE LÍNGUA NACIONAL NO BRASIL [Maria do Carmo da Silva]
50. INTERAÇÕES INFANTIS: CONSOLIDANDO A ATENÇÃO CONJUNTA COM A REALIDADE VIRTUAL [José Moacir Soares da Costa Filho]
51. LA LITERACIDAD DIGITAL COMO INSTRUMENTO PARA LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA: EL CASO DE UN SOFTWARE EN LÍNEA COMO ESTRATEGIA PARA EL INCREMENTO DE LA LECTURA EN NIÑOS ESTUDIANTES DE ELE [Siomara Regina Cavalcanti de Lucena; María José Núñez Merino; Ruth Marcela Bown Cuello]
52. MORFOLOGIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE RAIZ E DE COGNATOS [Gláucia Renata Pereira do Nascimento; Jurandir Ferreira Dias Júnior; Nídia Nunes Máximo]
53. MULHERES DO TEMPO DO REI: QUEBRA DE BINARISMOS E EXPECTATIVAS SOCIAIS NA OBRA MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS, DE MANUEL ANTÔNIO DE ALMEIDA [Adriana Minervina da Silva]
54. NA ESTEIRA DO CAPITAL, UMA ANÁLISE SOBRE A FELICIDADE NO GÊNERO TESTEMUNHO MIDIÁTICO [Joao Victor Costa Torres]
55. O DUPLO DUPLICADO: OS SERES FRAGMENTADOS DE FELISBERTO HERNÁNDEZ E DE OSMAN LINS [Raul da Rocha Colaço]

56. O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA A PARTIR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: A ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA DO DISCURSO DOCENTE [José Batista de Barros; Adriana Letícia Torres da Rosa]
57. O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: ENTRE O QUE DIZ A BCC E O QUE DIZEM OS PROFESSORES [Elaine Cristina Nascimento da Silva]
58. O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM INGLÊS: O FILM REVIEW [Maryana Josina Tavares da Rocha]
59. O ESTUDO DA REFERENCIAÇÃO E DA MULTIMODALIDADE NO GÊNERO REPORTAGEM ESCRITA [Franciane da Silva Santos]
60. O FAZER DOCENTE NO TRATO COM A PARAGRAFAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES [Leila Nascimento da Silva]
61. O GESTO DE APONTAR E A CONSTRUÇÃO DA MATRIZ MULTIMODAL [Andressa Toscano Moura de Caldas Barros; Laíse de Lima Nunes]
62. O PODER SIMBÓLICO NA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE UM DEPUTADO FEDERAL: O HABITUS LINGUÍSTICO COMO MANUTENÇÃO DO PODER [Alexcina Oliveira Cirne; Karl Heinz Efken]
63. O PÓS-COLONIALISMO E A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM “A COR PÚRPURA” DE ALICE WALKER [Renato da Silva Oliveira]
64. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: AS QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA E A COMPREENSÃO RESPONSIVA [Alexandre Duarte Gomes]
65. O PROCESSO DE INTERAÇÃO DA MÃE COM BEBÊS GÊMEAS COM ÊNFASE NA PERSPECTIVA MULTIMODAL E NA ATENÇÃO CONJUNTA [Danieli Maria da Silva; Laís Cavalcanti de Almeida]
66. O TEXTO LITERÁRIO NUMA PROPOSTA DE SALA DE AULA TECNOLÓGICA INVERTIDA [Antonia Maria Medeiros da Cruz; Maria Ladjane Pereira; Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz]
67. O TRABALHO COM LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO [Carla Correia de Almeida; Lidiane dos Santos]

68. O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE ORALIDADE E DE ESCRITA [Jailze de Oliveira Santos; Vilma Maria do Nascimento Silva]
69. O USO DA REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL DE DUAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN [Paulo Vinícius Ávila Nóbrega]
70. ORALIDADE, ENSINO E VARIAÇÃO [Cícero Kleandro Bezerra da Silva]
71. ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE INTRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS: UMA ANÁLISE [Iraci Nobre da Silva]
72. OS DISCURSOS DAS CAPAS DA REVISTA VEJA SOBRE O EX-PRESIDENTE LULA À ÉPOCA DO ACONTECIMENTO DO IMPEACHMENT DA EX-PRESIDENTA DILMA ROUSSEFF [Elba Silveira Chagas Silva; Samuel Santos]
73. OS DISCURSOS IDEOLÓGICOS E A CAPA DA REVISTA VEJA: UMA RELAÇÃO DE PODER [Veronica Tainá Ferreira e Ferreira; Aline Batista Rodigues]
74. OS EFEITOS DE SENTIDO DE ONOMATOPEIAS EM CHARGES: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA [Darcijane dos Santos Nunes; Keila Gabryelle Leal Aragão]
75. OS GESTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GÊNEROS [Ribamar Ferreira de Oliveira; Gustavo Lima]
76. OS SABERES DOCENTES E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ENSINO DA LEITURA [Maria Lúcia da Silva Cabral]
77. PÉ DE POESIA E OUTRAS SEMENTES: INTERVENÇÕES ARTÍSTICO-LITERÁRIAS [Francilene Leite Cavalcante]
78. PERSPECTIVAS SOBRE AS IMAGENS CECILIANAS: RETRATOS DE UM MUNDO INCERTO [Amanda Moury Fernandes Bioni]
79. PESQUISA NARRATIVA E EXPERIÊNCIA: O PROGRAMA ASSISTENTES BRASILEIROS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FRANÇA [Manuelle de Oliveira Inácio]
80. POESIA E ARGUMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA POSSÍVEL [Mayara Myrthes Henriques Santos]
81. PRAGMÁTICA Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA: ASPECTOS SOCIALES Y CULTURALES [Cristina Corral Esteve]

82. PRÁTICAS SOCIAIS E HISTÓRICAS DE LEITURA: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UM LEITOR ESPECÍFICO, O PROFESSOR [Keila Gabryelle Leal Aragão; Darcijane dos Santos Nunes]
83. PRODUÇÃO DE TEXTO NA EJA: UMA PRÁTICA DE ENSINO POSSÍVEL [Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho]
84. RECURSO LITERÁRIO DO TEATRO: A INTERPERSONALIDADE [Herlan José Tenório Ferreira]
85. RELAÇÕES DIALÓGICAS NA POESIA MÍSTICA DE SÃO JOÃO DA CRUZ, SOB O OLHAR BAKHTINIANO [Marcelo Tomaz de Lima; Pedro Farias Francelino]
86. ROMPENDO COM A BINARIDADE MASCULINO/FEMININO NAS CANÇÕES DE CHICO BUARQUE NUMA VISÃO PÓS-COLONIAL E PÓS-MODERNA NA TEORIA QUEER [Roberto Gabriel Guilherme de Lima]
87. SANGUE NEGRO - MÁSCARAS BRANCAS: A NEGRITUDE E O FEMINISMO EM NOÉMIA DE SOUSA [Mariana Alves Barbosa; Francisco Fábio Vieira Marcolino; Tânia Maria de Araújo Lima]
88. SEMINÁRIO E ENSINO: CONCEPÇÕES E USOS NA PRÁTICA DOCENTE [Fabrini Katrine da Silva Bilro; Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel]
89. SPANGLISH - NOVA LÍNGUA NOVO DIALETO OU VARIAÇÃO HÍBRIDA [Vicente Rodrigues de Oliveira Neto; Silvia Renata Ribeiro]
90. TIPOLOGIA VERBAL DA LÍNGUA YAWANÁWA [Aldir Santos de Paula]
91. UM DESTINO ESQUERDO: CORPO E DOMINAÇÃO NA NARRATIVA DE AUGUSTA FARO [Denise Lima Gomes da Silva]
92. UMA FOTOGRAFIA SOCIOLINGUÍSTICA DO FALAR SERRATALHADENSE: O FENÔMENO DA CONCORDÂNCIA VERBAL [Juliana da Silva]
93. UMA LEITURA DAS NEGOCIAÇÕES SINCRÉTICAS NA ÁFRICA PÓS-COLONIAL, A PARTIR DO ROMANCE O OUTRO PÉ DA SEREIA, DE MIA COUTO [Barbara Bartels Rezende]
94. VAMOS FALAR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO? RETRATANDO UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO NO SERTÃO DO PAJEÚ [Jailze de Oliveira Santos; Juliana Maria Lima Coelho]

PÔSTERES

95. “AUTO DA COMPADECIDA”: UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DE GUEL ARRAES PARA O CINEMA [Rafaely Tenório de Alcântara Mota]

96. A (RE) CONSTRUÇÃO SEMÂNTICA DO HEROI/VILÃO NO FILME “KONG SKULL ISLAND” POR TELESPECTADORES SURDOS [Thalison Breno Alves da Silva]

97. A APRENDIZAGEM DO LÉXICO ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DE ELE [Tiago Correia de Araujo; Cristina Corral Esteve]

98. A CULTURA NORDESTINA A PARTIR DO MOVIMENTO ARMORIAL NO “AUTO DA COMPADECIDA”, DE ARIANO SUASSUNA [Ana Maria Maracajá Rodrigues; Weber Firmino Alves]

99. A EPIFANIA NO CONTO “O PRIMEIRO BEIJO” DE CLARICE LISPECTOR [Mikaelly Keila Pereira da Silva; Eduardo Felipe Pereira de Lima]

100. A IDEALIZAÇÃO DO SERTÃO E O “ESPAÇO DA SAUDADE” NA POÉTICA DE JESSIER QUIRINO [Thaís Duarte Silvério]

101. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS [Liliane Maria de Oliveira Silva; Cristina Corral Esteve]

102. A LEITURA COMO OBJETO DE REFLEXÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO – UM OLHAR SOBRE OS RELATÓRIOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA [Jakeline Claudia de Andrade; Joilson Francisco de Oliveira; Mônica Maria Gadêlha de Souza Gaspar]

103. A LEXICALIZAÇÃO DOS PREFIXOS TRANS- E CIS- EM BLOGUES LGBT E FEMINISTAS BRASILEIROS [Eloísa Beatriz Gonçalves Sá Barreto; Nathalia Maria Araujo]

104. A LEXICALIZAÇÃO DOS PREFIXOS TRANS- E CIS- EM JORNAIS BRASILEIROS DA REGIÃO NORTE, NORDESTE E SUDESTE [Ana Beatriz Freire de Almeida; Anderson Souza Santos]

105. A OBRA “O PEQUENO PRÍNCIPE” E SUA INTERDISCURSIVIDADE COM TRECHOS DA BÍBLIA [Wilcley Ferreira de Macedo]
106. A PRODUÇÃO DE CRÔNICAS POR ALUNOS DE UMA PÚBLICA DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL [Eduardo Santos; Iraci Nobre da Silva]
107. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RECIFE [Suzana Brito Cavalcanti; Antonio Henrique Coutelo de Moraes]
108. CONSTRUÇÃO LEXICAL DE TERMOS MISÓGINOS NO FACEBOOK: A FORMAÇÃO DE UM DISCURSO SEXISTA [Jamile Maria de Fátima da Silva; Thaís Ludmila da Silva Ranieri]
109. ELEMENTOS NARRATIVOS DO ROMANCE-NOVELA “AMOR DE PERDIÇÃO”: UMA ANÁLISE ESTÉTICA E CONTEXTUAL [Laécio Eugênio da Silva]
110. ELEMENTOS TEXTUAL-CONVERSACIONAIS NA ENTREVISTA ORAL RADIOFÔNICA [Vitor Emmanuell Pinheiro da Silva; Maria Francisca Oliveira Santos]
111. ESTRATÉGIAS DE NEGAÇÃO SENTENCIAL NA FALA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ARACAJU/SE [Victor Rene Andrade Souza; Rayane Rocha Quirino]
112. GÊNEROS DIGITAIS VEICULADOS POR STATUS PESSOAIS DO FACEBOOK: UMA ANÁLISE DO ETHOS DE VIOLÊNCIA [Mônica Thais Cordeiro da Silva; Morgana Soares da Silva]
113. HILDA HILST – O TRANSPOR TODOS OS LIMITES DA EXPERIMENTAÇÃO PESSOAL [Yasmin Maria Macedo Torres Galindo; Lorena Félix de Andrade]
114. LEITURA E MEMÓRIA – AS EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA [Joilson Francisco de Oliveira; Jakeline Claudia de Andrade]
115. LETRAMENTO DIGITAL: A TECNOLOGIA CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA [Jéssica Siqueira Melo; Renata Barbosa Vicente]
116. LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO HOSPITALAR: “TRANSVENDO” A PRÁTICA DE ENSINO [Eliane Maria dos Santos]

117. LÍNGUA ESTRANGEIRA E SURDEZ: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS [Iris Cynthia de Souza Ferreira; Antonio Henrique Coutelo de Moraes]

118. O CONFLITO DO ESCLARECIMENTO NA SOCIEDADE MODERNA: UMA VISÃO SOCIAL DO CONTO CENTAURO, DE JOSÉ SARAMAGO [Maria Adriana Siqueira de Oliveira; Annie Tarsis Morais Figueiredo]

119. O INCENTIVO À APRECIAÇÃO DA LEITURA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL [Elizângela Maria da Silva; José Edson da Silva]

120. OS GÊNEROS ORAIS E OS LIVROS DIDÁTICOS: A REALIDADE EM SALA DE AULA [Jaiane Beatriz Cavalcante dos Santos]

121. POPOL VUH: DO MANUSCRITO "ORIGINAL" A SUA TRADUÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA [Andréia Florêncio de Figueiredo; Darío de Jesús Gómez Sánchez]

122. PREFERÊNCIAS OFF-LINE CRONOMÉTRICAS NA AMBIGUIDADE DE APOSIÇÃO ESTRUTURAL DE ADJETIVOS EM DP'S COMPLEXOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: APOSIÇÃO SINTÁTICA E PROSÓDIA [Graziele Soares; Lorrane Medeiros]

123. PROCESSOS REFERENCIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO [Jovana Roberta Lira de Souza; Suzana Leite Cortez]

124. REPRESENTAÇÕES DE LINGUAGEM: DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS IDENTITÁRIAS DA PERIFERIA EM SALVADOR [Cintia Bárbara Silva Borges; Manuelle de Oliveira Inácio]

125. VISÃO DIACRÔNICA DOS PALAVRÕES: UMA ANÁLISE ETIMOLÓGICA NO LIVRO PALAVRAS, PALAVRINHAS E PALAVRÕES DE ANA MARIA MACHADO [Suzana Brito Cavalcanti; Isabela Barbosa do Rêgo Barros]

Trabalhos publicados

SESSÃO TEMÁTICA

A APLICAÇÃO DA LINGUAGEM VERBO-VISUAL E SEUS ENIGMAS NO LIVRO DIDÁTICO

ERIKA MARIA DA ROCHA COLAÇO[1] (UNICAP)

Introdução

A linguagem é indubitavelmente uma característica humana peculiar, pois a utilizamos ao longo de toda a vida e em diversas circunstâncias. Dos momentos mais formais aos mais informais, nós nos comunicamos, fazemos acordos sociais, argumentamos, divergimos, expressamos, interagimos enfim. Em cada oportunidade que a vida nos suscita, a linguagem se manifesta.

Na Antiguidade, Sócrates aproveitava a linguagem oral para formação dos cidadãos democráticos e fazia da palavra seu instrumento para educar. Ensinava o conhecimento através do diálogo para buscar a verdade e indagava o interlocutor utilizando estratégias de argumentação. E a sua grande contribuição, se levarmos em conta a linguagem oral, consistiu em educar para a vida na pólis. Com isso, a Cultura Ocidental viu surgir a Educação Humanística, propagada pelos sofistas, na qual os cidadãos adquiriam conhecimentos através do ensinamento oriundo de pessoas mais velhas para as mais novas. Através desse modelo, os gregos desenvolviam seu processo de formação, cujas habilidades de uso da palavra, de forma oral, serviam para convencer os cidadãos.

Posteriormente, com a inserção da escrita na civilização, a linguagem pôde ser vista por outra perspectiva e, por meio do sistema alfabético, foi possível estabelecer outras relações de uso da linguagem, sobretudo pela ampla difusão da cultura que a escrita proporcionou à humanidade. A partir da invenção da prensa móvel, da industrialização e do advento da fotografia, a linguagem passou por alterações

1. Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). E-mail: erikarochacol@gmail.com.

significativas, o que desaguou em novas exigências demandadas pelo convívio social. Desse modo, o século XX foi marcado pelo surgimento de duas Ciências da Linguagem: de um lado, havia a Linguística Textual que "[...] "trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo das ações humanas". [...]" (MARCUSCHI, 2012, p.33); e, de outro lado, a Semiótica que [...] "nos permite penetrar no próprio movimento interno das mensagens, no modo como elas são engendradas, nos procedimentos e recursos nelas utilizados". [...] (SANTAELLA, 2015, p.5).

Diante desse arcabouço teórico estabelecido por estas duas ciências, e, ainda, pelo surgimento da informática e das redes sociais, as formas de comunicação se ampliaram. Assim, na contemporaneidade, é necessário repensarmos o ensino da língua materna e as práticas de letramento executadas no ambiente escolar. Nesse contexto, o livro didático, que está sempre presente na sala de aula, atualmente (PNLD-2016) atende a alguns critérios, tanto na seleção dos textos, pois, "os gêneros discursivos presentes na coleção devem ser representativos da heterogeneidade do mundo da escrita", quanto nos aspectos gráficos editoriais, nos quais a imagem deverá contribuir para a compreensão do texto.

Dessa maneira, o objetivo deste estudo é compreender a relação proveniente entre o texto e a imagem, nos gêneros textuais, proposta na seção de leitura do livro didático (ÁPIS-2016). E, nesta perspectiva, questionamos: a imagem e o texto possuem informatividade equivalente na compreensão textual? Já no que diz respeito à função social que ocupa, isto é, de acesso à cultura letrada, as escolas tornam-se comprometidas em garantir a apropriação do sistema alfabético e, nessa esteira, a linguagem verbal é priorizada. No entanto, vivemos numa sociedade em que cada vez mais encontramos signos, sinais, desenhos, imagens. Nesse viés, também indagamos: o letramento visual não deveria ser desenvolvido por estudos sistemáticos? A importância cognitiva da imagem não deveria ser ensinada?

E, para cumprir os requisitos da fundamentação teórica, empregamos a base dos estudos linguísticos e semióticos, que se respalda em Bazerman (2015);Kress & Van Leeuwen (2011); Santaella (2012; 2015); Val & Marcuschi (2008); Kleiman (2011), entre outros. A partir desses mananciais, realizamos uma reflexão acerca da linguagem verbal e da visual, bem como situamos alguns conceitos de gêneros textuais, aos quais estão inseridas as imagens analisadas. Em sequência, discutimos ainda sobre a leitura e o livro didático. Esta análise comparativa, que se debruça sobre

dois gêneros textuais, foi realizada em um livro didático de Língua Portuguesa do 5º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, devidamente aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2016). Concluímos, então, apresentando os resultados da análise empreendida acerca da linguagem verbo-visual observada no livro didático.

Os gêneros textuais e a leitura

Falar, ler e escrever são atividades exclusivamente humanas, pois ocorrem através da linguagem; repetir isto é dizer o óbvio. No entanto, essas atividades não se constituem de forma aleatória. Funcionam inseridas na língua e obedecem a determinados padrões que a sociedade e a cultura determinam tanto no funcionamento quanto em seus propósitos comunicativos. Assim, experimentamos a linguagem, de forma organizada, de acordo com a circunstância e interagimos com os nossos interlocutores, através de diferentes textos que se proliferam no dia a dia, para dar conta de nossas atividades. Precisamente acerca dessa organização, isto é, do uso da língua, Marcuschi destaca que: "Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas [...]." (MARCUSCHI, 2011, p. 20).

A propósito de investigar sobre a circulação destes textos, percebemos que eles se consolidam através dos gêneros textuais. As pesquisas sobre os gêneros textuais remontam a uma teoria milenar e, em pleno século XXI, ainda aparecem como objeto de estudo de uma infinidade de trabalhos acadêmicos (os quais sempre discutem novas tendências, tendo em vista que os gêneros se modificam de acordo com a sociedade em que estão postos). Assim, quanto mais à cultura se expande e, ademais, especialmente com as novas tecnologias, os gêneros textuais tendem a surgir e a desaparecer conforme sua necessidade na sociedade, marcando um caráter de dinamicidade. Nesse cenário, os gêneros permitem destacar sua relevância: seja para o ensino da leitura, seja para a escrita (ambas consideradas em seus diversos suportes). Para uma melhor compreensão dos gêneros textuais, resgatamos, mais uma vez, as considerações de Marcuschi quando afirma que

> [...] os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sociocognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem (MARCUSCHI, 2011, p. 23).

Por estas razões, é válido destacarmos que o estudo de gêneros textuais é de grande relevância no ensino da língua materna, sendo uma via de acesso à compreensão das práticas de escrita que vem circulando no mundo ocidental que caracterizam a comunicação verbal entre as pessoas. No que concerne ao ensino de gêneros textuais, a contribuição está centrada na possibilidade de oferecer uma inserção, aos alunos, na cultura letrada por meio de diferentes tipos de textos, para que os estudantes sejam capazes de se abastecerem de conhecimentos e de se tornarem cidadãos críticos nas interações sociais. No tocante a concepção de gêneros textuais, Bazerman chama atenção sobre as formas textuais daquilo que chamamos de gêneros, ao argumentar que "os gêneros são simultaneamente categorias de formas textuais, formas de interação social e formas de reconhecimento cognitivo e de formação de motivações e pensamentos [...]" (BAZERMAN, 2015, p.40).

A proposta de ensino em gêneros textuais deve ser considerada, já que, distinta da linguagem oral por ser um processo não sistematizado, a escrita é um bem cultural e que requer formação e exercício. Nesse processo de aquisição do conhecimento erudito, a leitura torna-se essencial ao mesmo tempo em que é uma ação complexa, já que exige capacidade intelectual a quem dela se apropria. Diante de tal domínio, há séculos, que aumentou a distinção entre as pessoas letradas das demais garantindo posições de destaque na sociedade. Afinal o domínio da leitura auxilia na educação e na emancipação dos pensamentos, conforme enfatiza Martins: "[...] ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ler pelos olhos de outrem" (MARTINS, 2012, p.23). Diante dessa autonomia, não é surpreendente que a leitura seja um instrumento de comunicação que fascina a humanidade.

Na contemporaneidade, a leitura continua exercendo um papel fundamental, especialmente porque proporciona ao indivíduo um processo de educação em

vários níveis: intelectual, social, afetivo, entre outros. Seja qual for o motivo para a realização da leitura, muitos indivíduos certamente saberiam apontar razões individuais que os movem para se ocuparem com uma leitura, pois o ato de ler designa inúmeras atividades e ainda implica numa compreensão do mundo mais abrangente. Nesse contexto, o professor se encontra diante de uma ação bastante desafiadora.

Nesse caminho, destacamos Kleiman para a discussão, quando apresenta a leitura inserida nessa proposta de interação, na medida em que o leitor faz uso de diferentes conhecimentos prévios até alcançar a compreensão da mensagem:

> [...] a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar à última síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tantos os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão (KLEIMAN, 2011, pp.17-18).

Para se apropriar da leitura, o aprendiz necessita de acesso a uma série de gêneros textuais e neste sentido o livro didático é um suporte bastante eficaz. Podemos ressaltar que os estudos dos gêneros textuais adquiriram fundamentação através da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, que, pelos seus arcabouços, permitiram uma visão específica dos gêneros em determinados eventos no âmbito acadêmico, no trabalho, no ensino, *etc*.

Para o ensino da língua seja no eixo leitura ou escrita há necessidade de materiais escritos, neste sentido o livro didático é um suporte dos gêneros textuais, que está sempre presente na sala de aula, como bem destacam Val e Marcuschi (2008):

> [...] o livro didático desempenha hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino- aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos [...] (VAL; MARCUSCHI, 2008, p. 8).

E sabemos que os textos existentes nesse suporte, além de trazer uma infinidade de possibilidades de comunicação verbal, estão ainda repletos de imagens, devido ao aspecto gráfico editorial pautado em várias ilustrações que motivam a leitura, razões pelas quais suscitam nosso estudo, com vistas a entender se há contribuições dessa relação para aprendizagem dos estudantes.

A relação entre a linguagem verbal e visual e seus enigmas do livro didático

Na Linguística Textual, a linguagem é considerada como uma atividade humana, como exposto na concepção de Koch:

> A linguagem é uma forma de atividade e assim sendo, deve ser encarada como uma atividade em geral, e, mais especificamente, como uma atividade humana. Como tal, toda atividade verbal possui, além da motivação, um conjunto de operações, que são próprias do sistema linguístico e que representam articulação das ações individuais em que se estrutura a atividade, e um objetivo final que, como o motivo inicial, tem um caráter basicamente linguístico (KOCH, 2005, p. 15-16).

Nesse contexto, é nítido que o uso da linguagem verbal não acontece de maneira desordenada, mas parte de pressupostos linguísticos que presidem sua estruturação. Ainda de acordo com Koch, a atividade verbal é definida por Leont'ev como "[...] uma atividade [...] do ser humano que se transmite até certo grau mediante os signos de uma língua (cuja característica fundamental é a utilização produtiva e receptiva dos signos da língua)" (KOCH, 2005, p.13).

E essas modalidades da língua, a fala e a escrita, realizam a comunicação de modo a constituir o processo das interações sociais, pois o que é falado e/ou escrito serve para realizar propósitos comunicativos. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2015) estabelecem a distinção entre o texto falado e escrito:

> No *texto escrito*, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor [...]
> O *texto falado***,** por sua vez, emerge no próprio momento da interação. Como se costuma dizer, ele, é o seu próprio rascunho. Por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletindo na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta [...] (KOCH; ELIAS, 2015, pp. 13-14, *grifos das autoras*).

Em si tratando do ensino da língua Marcuschi enfatiza que a Linguística Textual é imprescindível, pois:

> [...] a Linguística Textual: assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que busca estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercício e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que capacita para a compreensão de textos (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

Então, diante desse contexto, temos, por um lado, a Linguística Textual para tratar da organização da linguagem verbal e, por outro, a linguagem dos signos, que é uma das variadas formas de interação e que se fundamenta na abordagem semiótica. Santaella (2015) pontua que a invenção de Gutemberg (a prensa móvel) possibilitou a disseminação da cultura letrada nos livros e, depois, com o advento da fotografia no século XIX, os jornais e as revistas também contribuíram para a socialização das imagens na circulação dos textos (prática que permanece até os dias atuais e faz parte de todo nosso cotidiano).

Dessa forma, podemos apontar que, na contemporaneidade, pertencemos a uma sociedade semiotizada, visto que encontramos mensagens, símbolos, fotografias, desenhos e propagandas por toda a parte. Logo, não é de surpreender que a imagem esteja inserida em várias as esferas sociais, servindo para complementar e, mais além, até para suprimir a linguagem verbal. Nesse viés, Santaella destaca: "[...] a imagem foi se tornando cada vez mais proeminente nas relações que pode estabelecer com a palavra [...]" (2015, p. 113).

Costa (2013) ressalta que o aprendizado relativo à leitura de imagens precisa ser vivenciado na escola, para que o aluno tenha visão crítica acerca da interpretação da imagem e para que consiga compreender a mensagem de modo adequado, pois, da mesma forma que a escrita trouxe contribuição para a sociedade, às imagens estão cheias de significados. Ainda na concepção da autora, as imagens possibilitam um processo cognitivo a ser desenvolvido no aluno, que se baseia na Pedagogia da Imagem:

> Se a visão se desenvolve de forma espontânea em nossa relação com o mundo, o uso da linguagem visual na educação exige planejamento e aprendizado. Exatamente pelo caráter emotivo, ambíguo e afetivo das imagens, pelo fato delas nos tornarem desde o primeiro olhar e por poderem nos enganar, o seu uso na educação envolve informação, conhecimento, preparo e gestão, como deveria ser com todas as atividades educativas (COSTA, 2013, p.39).

De um modo geral visualizamos as imagens em todo o nosso cotidiano e não é surpreendente que os livros didáticos estejam corroborando para a compreensão da linguagem verbo-visual. Nesse sentido, a mediação do professor torna-se imprescindível para estimular sobre os recursos multissemióticos e os enigmas que a imagem e a palavra podem revelar, quando estão postas naqueles suportes.

O percurso metodológico

Este estudo foi realizado através de uma análise documental com abordagem qualitativa, na qual a análise se aporta na base semiótica especificamente nas categorias de relações semânticas respaldadas em Santaella. Inicialmente, delimitamos o tema, elaboramos o objetivo e direcionamos a pesquisa para um livro didático pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático PNLD – 2016 (que, atualmente, está em uso nas escolas públicas das redes oficiais). Em seguida, verificamos a seção do projeto editorial e gráfico do PNLD e, então, encontramos em um dos seus requisitos: "recorrer a imagens que contribuam para a compreensão de textos e atividades e que venham distribuídas equilibradamente na página" (GUIA, PNLD,

2016, p.19), argumento que confere pertinência ao nosso estudo da linguagem verbo-visual nesse suporte.

Em sequência, determinamos que a obra escolhida seria parte integrante da seção do ensino de Língua Portuguesa nas Séries Iniciais (5º Ano). Buscaram-se dois gêneros textuais que continham textos compostos de palavras e imagens para realização das análises e retirou-se da seção leitura. E assim, os gêneros propaganda e gênero reportagem foram devidamente analisados a partir das categorias da informatividade, a saber: complementaridade e dominância.

No que contempla a obra analisada, encontramos uma organização pautada em oito unidades que apresentam em seu bojo uma diversidade de gêneros textuais. Além disso, no início de cada uma dessas unidades, os autores mencionam os gêneros textuais que vão ser explorados, os quais irão motivar os estudos de gramática e demais estudos da língua. E, através de exposição dialogada entre a linguagem verbal e a linguagem visual das imagens examinadas apresentamos as análises situadas na sequência.

A discussão das imagens na perspectiva semiótica

A primeira atividade analisada trata-se do gênero textual propaganda e a segunda enquadra-se no gênero textual reportagem. As duas atividades selecionadas tornam-se adequadas para o cotejo do código verbal veiculado com os recursos multissemióticos oferecidos pelas imagens que acompanham esses textos escritos. A partir da perspectiva semiótica, salientamos que as imagens serão analisadas pela "contribuição dos elementos verbais e imagéticos para a combinação de uma mensagem complexa", ou seja, "relações semânticas" (SANTAELLA, 2012, p.112). E, ademais, essas imagens também apresentam um texto verbal, conforme elucida Cavalcante: "O texto [...] Constitui uma unidade de linguagem dotada de sentido e porque cumpre um propósito comunicativo direcionado a um certo público, numa situação específica de uso [...]" (CAVALCANTE, 2016, p.17).

Ao problematizar o entrelaçamento das linguagens, Santaella argumenta que

> A relação entre imagem e seu contexto verbal é íntima e variada. A imagem pode ilustrar um texto verbal, ou o texto pode esclarecer a imagem na forma de um comentário. Em ambos os casos, a imagem parece não ser suficiente fato que levou alguns autores a questionarem a autonomia da imagem [...] (SANTAELLA, 2012, p.110).

Nesse sentido, as atividades foram analisadas com base nas relações semânticas de Santaella: dominância e complementaridade. Como é de conhecimento geral, o gênero propaganda tem o caráter persuasivo em relação ao leitor, buscando impressioná-lo ou convencê-lo com fins ideológicos para conseguir adeptos que mudem de atitudes e realizem o que está sendo proposto. Diante dessas considerações, vale um olhar crítico sobre a imagem a seguir.

Exemplo 1. Propaganda

Figura 1. Propaganda sobre uma campanha.
Fonte: (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2014, p.192)

Ao observarmos o gênero textual propaganda, é nítido que, neste caso específico, a imagem prevalece sobre a linguagem verbal, pois ela se sobrepõe ao texto escrito. Nesse curso, apontamos que imagem chama atenção pelos elementos vitais (os peixes, a terra) estarem totalmente destruídos, o que causa impacto

em quem a observa. O ambiente é marcado por uma cor escura, caracterizando o local como algo triste e árido. E, também, pela presença dos peixes mortos nos indicando que o espaço seco, possivelmente, seria um rio ou lago, apelando para a nossa sensibilidade de mudar de atitude com relação à economia da água para a preservação do ambiente.

Dessa maneira, ressaltamos que a propaganda utiliza recursos semióticos impactantes para impressionar o leitor através das emoções e persuadi-lo através das mudanças de atitudes. O local sem nenhuma vegetação causa uma melancolia pela ausência da natureza em seu esplendor e, por extensão, de preservação ambiental, pois até mesmo um simples barquinho de papel não consegue flutuar, como as crianças fazem em brincadeiras, num local tão inóspito. Portanto, podemos situar com um possível objetivo a conscientização do homem em relação à preservação do meio ambiente, já que é justamente pela intervenção humana que, muitas vezes, a natureza se destroça. Logo, do ponto de vista das categorias, destacamos que esta propaganda se encaixa na dominância, visto que "[...] a imagem é superior ao texto e, portanto, o domina já que ela é mais informativa do que ele. Neste caso, há uma sobrevalorização a imagem frente ao texto [...]"(SANTAELLA, 2012,p.113).

Exemplo 2. Reportagem

Figura 2.Reportagem
Fonte: (TRINCONI; BERTIN; MARCHESI, 2014, p.192).

O exemplo 2 se enquadra no gênero reportagem (gênero que se insere no discurso jornalístico) e é composto de um texto verbal que visa a informar sobre uma determinada investigação e também, por um texto não verbal. Na reportagem em foco, o texto instiga o estudante a pensar sobre a "A saga da ararinha azul". Contudo, observamos que a reportagem traz uma série de informações verbais as quais buscam atrair leitores já que se utilizam dos recursos do jornal, são eles: a legenda, que explica sobre a foto selecionada; o olho da reportagem, que serve para complementar o texto; e a manchete, que determina o título da mensagem que se deseja transmitir. E há, ainda, uma chamada, no alto da página, para que se atente para a exposição dos quadros. Diante dos recursos linguísticos, há ainda, a imagem da ararinha azul.

No que diz respeito à imagem da ararinha azul divulgada na reportagem e a sua relação com o texto escrito, afirmamos que há uma complementaridade, pois esta ave não se trata de um animal comum e, de acordo com os autores, está em vias de extinção. Em outras palavras, sem a imagem seria praticamente impossível ter a ideia da ave. Sendo assim, constatamos, aqui, um caso de complementaridade, pois, afinal, existe uma reciprocidade entre a linguagem verbal, que tenta explicar os detalhes da reportagem, e a visual, que arremata com a figura do animal extinto da natureza (isto é, que só resiste em cativeiro) para situar o leitor. "A complementaridade se dá quando imagem e texto têm a mesma importância A imagem é neste caso integrada ao texto".(SANTAELLA, 2012 p.114).

Considerações finais

Ao analisarmos o livro didático selecionado, constatamos que todas as unidades se iniciam com os gêneros textuais de formas diversas. Isto parece positivo pela acessibilidade, dos estudantes, a diferentes tipos de textos, fator que pode aproximá-los de conhecimentos variados de nossa cultura letrada.

No tocante às imagens, podemos considerar que o livro didático prima por imagens tal qual indica o guia do PNLD e que elas contribuem para a compreensão dos textos. De uma forma mais detida, focalizamos as imagens presentes na seção de leitura do livro didático, para explorar em todos os potenciais a relação verbo-visual existente naquele ambiente. Os textos foram analisados a partir de duas

categorias da informatividade: a de dominância e a de complementaridade. Aqui cabe a mediação do professor para mostrar a relação das imagens com o texto, no sentido de despertar a informatividade nas suas várias nuances.

Além disso, partindo da compreensão leitora e dos elementos multissemióticos que as atividades oferecem, é possível estabelecer um ensino de língua portuguesa numa constante prática de multiletramentos, na qual se valorize a alfabetização linguística, como também se realize a leitura de imagens de modo a despertar a um estudo de seus significados, pois elas não são ingênuas, nem aleatórias, tendo um propósito comunicativo. Enfim: a partir da perspectiva semiótica, o professor poderá oferecer um ensino consistente sobre a prática de letramento visual, pois as imagens devem ser exploradas não só no ensino de língua portuguesa, mas também em outras áreas do conhecimento, seja nas séries iniciais, seja nas séries subsequentes.

Referências

BAZERMAN, C. *Retórica da Ação Letrada.* São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

BORGATTO, A. M. T.; HASHIMOTO. *Ápis*, Língua Portuguesa. São Paulo: Ática, 2014.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2016*: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

COSTA, C. *Educação, Imagem e Mídias.* São Paulo: Cortez, 2013. CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2016. KLEIMAN, A. *Leitura:* ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos.* 8.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual.* 2. ed. São Paulo; Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Gêneros textuais e multimodalidade. In*: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz & BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs). *Gêneros textuais:* reflexões e ensino. 4.ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp.17-31.

_____. *Linguística de texto:* o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PAGNI, P. A; SILVA, D. J. *Introdução à Filosofia da Educação. (*orgs) São Paulo: Avercamp, 2007.
SANTAELLA, L. *Semiótica Aplicada.* São Paulo: Cengage Learning, 2015.
_____. *Leitura de Imagens.* São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
VAL, M. da G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa:*
letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

SESSÃO TEMÁTICA

A CHARGE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

MARÍA ESPERANZA IZUEL[1] (UFPE)

Introdução

A charge constitui uma materialidade discursiva que está cada vez mais presente nos livros didáticos de Espanhol, nas provas do ENEM e nos vestibulares, dado que demanda um alto nível de interpretação por parte do aluno. Porém, a compreensão não se dá com a mera decodificação. Para compreender uma charge, não é suficiente entender as palavras que nela aparecem, porque se trata de um gênero que, através do uso da linguagem verbal e não verbal, a ironia, a sátira, os trocadilhos, o humor, etc., mobiliza significados que só podem ser compreendidos quando se filiam a outros elementos interdiscursivos que tem a ver com um determinado momento histórico e com um certo contexto sociocultural. Neste trabalho, procuramos observar de que forma é trabalhada a leitura das charges nos livros didáticos de Espanhol utilizados no Ensino Médio no Brasil, levando em consideração, especialmente, que os alunos-leitores não compartilham o contexto de produção desses textos.

Entendemos que a língua é atravessada pela historicidade e que as palavras estão carregadas de múltiplos sentidos, porque são resultado de processos de produção determinados e porque estão inscritos em redes de memória. Portanto, mobilizaremos, na nossa análise, as noções de memória discursiva e condições de produção, tal como foram concebidas pela Análise do Discurso de filiação pecheuxtiana, com o objetivo de refletir sobre a importância de trabalhar a charge na escola, não como uma simples amostra da língua espanhola, mas como um texto

1. Mestre em Letras pela UFPE e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

aberto a uma exterioridade histórica e inserido em uma memória do dizer que vai além da sua materialidade linguística.

Memória discursiva e seu papel na (re)produção de sentidos

A noção de memória discursiva, desenvolvida pela Análise do Discurso (AD), nos ajuda a compreender melhor o funcionamento dos discursos na medida em que faz parte das condições de produção deles e seu funcionamento promove a sedimentação ou o deslocamento dos sentidos.

Pêcheux adverte que a memória em AD não deve ser entendida no sentido psicologista da "memória individual", mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, social, inscrita em práticas. Segundo o autor, a memória seria aquilo que, "face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos- transversos, etc.) de que sua leitura necessita" (PÊCHEUX, [1983], 1999, p. 52). Todo discurso, pelo fato de estar inserido em um processo discursivo, é determinado pelos pré-construídos, definidos por Pêcheux ([1975], 1995) como elementos produzidos em outros discursos anteriores e independentemente do enunciado. Segundo o autor, o pré- construído remete "àquilo que todo mundo sabe", isto é, aos conteúdos de pensamento do "sujeito universal" e que se apresenta sob a forma das evidências. Isso implica que "o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber" (INDURSKY, 2011, p. 70).

Cabe destacar que a noção de "implícitos" que Pêcheux traz à tona é tomada de Achard (1999, p. 13), quem considera que eles não residem em nenhuma parte de forma estável e sedimentada, ou como discurso autônomo, mas "que trabalham sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado". Assim, eles se encontram na tensão entre o histórico e o linguístico, na "regularização", materializados no discurso sob a forma de citações, repetições, remissões, paráfrases, etc. Conforme Courtine (1999, p. 20), "é assim que os objetos do discurso, dos quais a enunciação se apodera para coloca-los sob a responsabilidade do sujeito enunciador, adquirem sua estabilidade referencial no domínio de memória como espaço de

recorrências das formulações". Essas recorrências são as que acabam regularizando os sentidos, cristalizando-os e organizando-os "em redes discursivas de formulações que garantem o regime de repetibilidade destes saberes, sustentando, dessa forma, as redes de memória que sustentam o memorável" (INDURSKY, 2011, p. 71, grifos da autora).

Segundo Pêcheux, o efeito de opacidade que marca o momento em que os "implícitos" não são reconstruíveis é o que obriga a AD a se distanciar das evidências das proposições. Vale remarcar, ainda, que os implícitos são sócio-históricos e estão afetados pelo esquecimento. O que já foi dito em outro lugar é apagado da memória e, assim, o sujeito, interpelado como tal pela ideologia, apropria-se disso inconscientemente para produzir sentidos com "suas" palavras. Porém, a memória, ao ser afetada pela história e pela ideologia, encontra-se sempre em um jogo de forças entre o que é esquecido e o que é lembrado, atualizado. Portanto, não pode ser concebida como um espaço fechado, com bordas planas, como um reservatório de conteúdos históricos. Pelo contrário, "é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos" (PÊCHEUX, [1983], 1999, p. 56).

Nessa perspectiva, Orlandi (1999, p. 65) compara a memória com a língua quando afirma que "assim como a língua é sujeita a falhas, a memória também é constituída pelo esquecimento". A memória que se apresenta como evidente e como completa nos lembra da língua, que também funciona sob a ilusão da transparência e da completude. Porém, assim como se defende, na perspectiva discursiva, a ideia de que isso é um efeito ideológico e que nem a língua nem a memória são blocos fechados, também se sustenta a percepção de uma língua e uma memória incompletas onde é possível a criação de outros sentidos, pois como afirma Mariani (1998, p. 42), "se a memória [e nós acrescentamos, a língua] fosse assim tão radicalmente plena, completa e homogênea, estaríamos condenados a repetir de modo infindável sentidos imutáveis".

Na sua interpretação da noção discursiva de memória, Mariani relaciona este conceito com as lutas pelo poder simbólico, pois entende que a memória é o resultado de "uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos, sendo que, como resultado do processo, ocorre a predominância de

uma de tais interpretações e um (às vezes aparente) esquecimento das demais" (MARIANI, 1998, p. 34). Dessa forma, o que fica sedimentado como um sentido natural e verdadeiro não é mais que um dos possíveis sentidos que circularam em um determinado momento histórico e que, como consequência das relações de poder, conseguiu se cristalizar e se erguer como o único sentido possível. Assim, produz-se a homogeneização de uma memória que passa a ser a memória oficial de uma sociedade. Contudo, a sedimentação

dos sentidos dominantes não implica necessariamente que eles não possam ser modificados, pois aqueles sentidos que no decorrer da história ficaram esquecidos podem voltar, podem penetrar pelas fissuras da memória sedimentada.

Por outro lado, Mariani (1998) aponta que as instituições também estão atravessadas por sua própria memória discursiva, que sedimenta sentidos em relação ao que pode ser esperável delas, ou seja, torna-as reconhecíveis, evidentes, no sentido que "todo mundo sabe" o que é uma escola, uma família, um jornal, etc. A própria história de cada uma dessas instituições, os discursos que delas e sobre elas emanam, fazem com que exista uma memória institucional que condiciona a produção de seus discursos.

Sobre as condições de produção dos discursos

Pêcheux ([1969], 1997, p. 74) define o processo de produção como o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso dado, em "circunstâncias" dadas; e chama de condições de produção às "circunstâncias" desse discurso. Essas condições de produção são as que tornam possível a formulação e a compreensão dos discursos porque são constitutivas do sentido. Como aponta Courtine (2009), essas "circunstâncias" não devem ser entendidas simplesmente como a situação concreta de comunicação em que os sujeitos interagem, pois elas implicam vários elementos complexos como as posições ideológicas dos protagonistas, o objeto do discurso, o processo sócio histórico no qual os enunciados são produzidos, as "formações imaginárias" que designam o lugar que os interlocutores se atribuem entre si, a memória discursiva, etc. Tudo isso faz com que as palavras, a sintaxe, as proposições, enfim, os elementos que estão na superfície linguística, mudem de sentido "segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam" (PÊCHEUX, [1975], 1995, p. 160).

Para Orlandi, na noção de condições de produção temos que incluir também as condições de recepção, como categoria constitutiva da primeira, uma vez que as condições de produção abrangem não apenas a emissão, mas também a recepção dos discursos, pois tanto o emissor como o receptor intervêm na instância de interlocução: "Na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto" (ORLANDI, 1996, p. 180). Essa reflexão é interessante para pensar no caso particular de nosso objeto de estudo, no qual o texto original, publicado em um determinado jornal em determinado contexto, não é o mesmo que aquele texto incluso no livro didático, embora a superfície linguística seja a mesma.

Cabe assinalar que Orlandi (1996 e 2007) distingue o contexto imediato, entendido em seu sentido estrito, que envolve a situação de interlocução, a circunstância de comunicação e instanciação de linguagem, do contexto no sentido lato, que diz respeito às determinações histórico-sociais, ideológicas, etc., que constituem as condições de produção em sentido amplo. Essas condições são fundamentais na produção dos discursos, pois possibilitam que um discurso tenha lugar e que produza determinados efeitos de sentido e não outros em um determinado contexto histórico, embora esses efeitos de sentido não sejam totalmente previsíveis.

O livro didático de Espanhol: efeito de unidade e apagamento da heterogeneidade

Estas reflexões sobre a memória e as condições de produção, a partir da perspectiva da AD, e a forma como essas noções se entrelaçam com o funcionamento das instituições, são interessantes para pensar no nosso objeto de estudo, isto é, o livro didático de espanhol (LD), pois trata-se de um objeto que, por sua pertença à formação discursiva escolar, reproduz os sentidos cristalizados historicamente e os apresenta como conteúdo que evidentemente todo aluno tem que aprender. No caso do livro didático de língua espanhola, em particular, e conforme Souza Junior (2013, p. 120), a textualização dos textos no LD pode "não somente apagar uma memória histórica que é constitutiva de todo processo enunciativo, mas, também, legitimar e alçar como única interpretação possível uma memória oficial". Nesse sentido, concordamos com o autor quando afirma que o livro didático deve ser to-

mado não como artefato, "mas como objeto histórico que direciona dizeres e sentidos determinados sócio-historicamente, e silencia outros" (op. cit. p.109).

Cabe observar também que o LD de língua estrangeira constitui uma montagem de textos de diferentes origens que procura acercar o aluno de uma(s) cultura(s)[2] diferente(s) da sua. Nesse caso, o processo de homogeneização parece ser ainda mais forte, pois se apaga o fato de que os textos utilizados foram produzidos sob condições de produção especificas, provêm de fontes diferentes, países diferentes com histórias diferentes e, portanto, com diferentes memórias discursivas, com todas as implicâncias que essas especificidades provocam na produção de sentidos. Nesse sentido, Marisa Grigoletto (1999) aponta que o LD, ao transformar o texto em um texto didático, apaga o contexto no qual foi produzido, o que dá como resultado a desistoricização do texto, além da impossibilidade de estabelecer qualquer relação com a vida do aluno.

Segundo Souza Junior (2013, p. 118), o que o LD apresenta é, por um lado, "o fragmento funcionando como um todo, evidência de unidade que apaga os vestígios de sua produção", e, por outro, uma narrativa única sobre os países de língua espanhola que responde aos processos de sedimentação da memória discursiva desses países.

Assim, acreditamos que um dos desafios do trabalho de leitura em língua estrangeira é que o professor seja consciente de que os textos que utiliza na aula não são simples amostras da língua, mas discursos que estão inseridos necessariamente em processos históricos, em contextos sociais e discursivos determinados, que foram produzidos sob certas condições de produção e que estão sustentados por memórias específicas.

Cabe lembrar que, quando falamos de memória, estamos nos referindo à "existência de um corpo sócio histórico de traços discursivos que constituem o espaço de memória" (PÊCHEUX, [1982], 2011, p.145). A partir desse espaço de memória que regulariza os sentidos, os leitores se debruçam sobre o texto, mas eles podem não

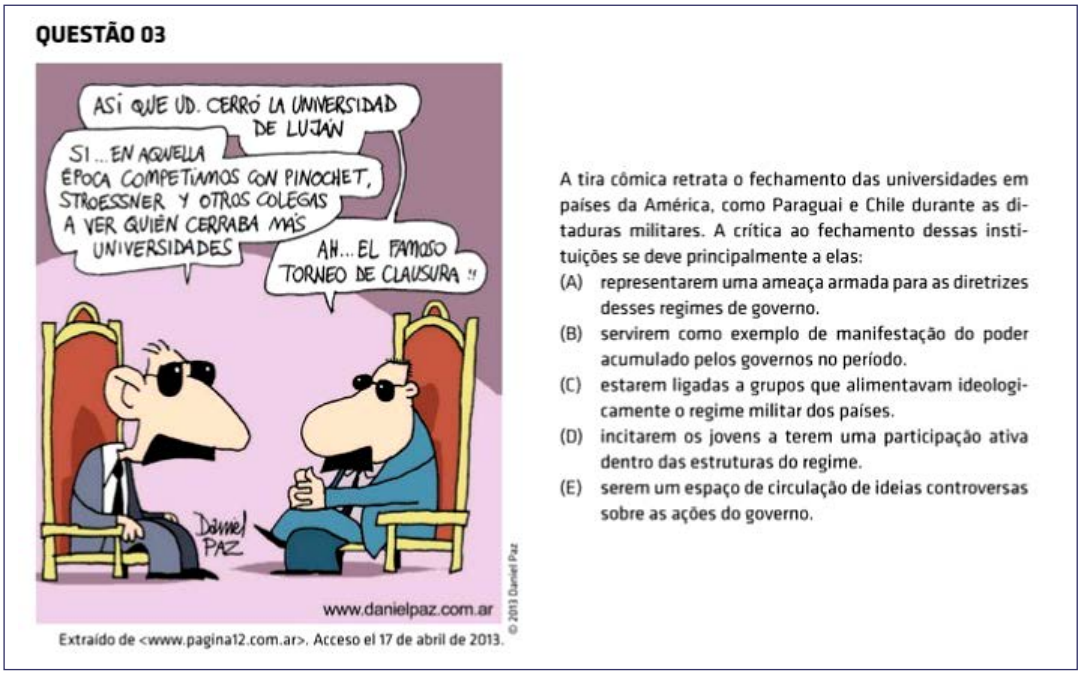
2. Acreditamos que é reducionista falar em "cultura hispânica", pois nos leva a pensar que é realmente uma única cultura. Embora os países de língua espanhola tenham vários elementos comuns, a heterogeneidade linguística, social e cultural é muito grande, especialmente se consideramos que são 21 países com espanhol como língua oficial, cada um deles com suas particularidades e diferenças internas.

compartilhar esse mesmo espaço. Possivelmente, esse seja o caso do aluno de uma língua estrangeira. Nesse sentido, Celada aponta que o conceito de interdiscurso, entendido como espaço de uma memória e de um saber sobre a língua, "é fundamental na prática de ensino da língua estrangeira, pois ele abrigaria a alteridade e a cultura, que, com frequência, definimos de forma tão imprecisa" (CELADA, 1999, p. 309), pois para a autora, a ilusão de transparência da língua, presente na língua materna, encontra-se afetada no aprendizado de uma língua estrangeira. Dessa forma, se o contato do aluno com a língua estrangeira se reduz a fragmentos adaptados, abordados de forma deshistoricizada e apagando as tramas de memória que neles se inscrevem, cria-se nele a ilusão de que o sentido que o texto mobiliza só pode ser um e que o processo de leitura consiste em simplesmente conseguir pegar esse sentido que está na superfície textual. Cria-se assim a evidência de que pode "dominar" a língua, como se ela pudesse ser isolada da sua história.

No processo de leitura do aprendiz de uma língua estrangeira, ele se encontra, em um primeiro momento, com a barreira linguística que constitui, no nosso ponto de vista, o obstáculo mais fácil de eludir, pois, com ajuda de um dicionário ou do professor, poderá conhecer o significado literal, por exemplo, de uma palavra. Mas isso não é suficiente para que o texto seja legível, pois a compreensão não se dá com a mera decodificação. Nesse sentido, concordamos com a concepção de legibilidade proposta por Orlandi (1996), segundo a qual, essa noção vai além da palavra escrita, da gramática, da sintaxe, da coesão e da coerência textual. O estudante, especialmente em um nível avançado, pode "dominar" esses aspectos muito bem e, não obstante, o texto pode não fazer sentido para ele. Essa reflexão é muito pertinente para pensar nas propostas de leitura do livro didático em relação com as charges, gênero que, por sua riqueza, está cada vez mais presente nas provas do ENEM e nos vestibulares, porque, como já foi mencionado, demandam um alto nível de interpretação por parte do aluno. Para compreender uma charge, não é suficiente entender as palavras que nela aparecem, porque se trata de um gênero que mexe de forma complexa com as relações de sentidos e com a atualidade, dado que, em geral, aborda assuntos que estão presentes na agenda pública em um determinado momento histórico e em certo contexto sociocultural. Através do uso da linguagem verbal e não verbal, a ironia, a sátira, os trocadilhos, o humor etc., a charge mobiliza significados que só podem ser compreendidos quando se filiam a outros elementos inter-

discursivos, porque esses significados vão além do que está ali, na superfície. Eles se alimentam também do não-dito, do subentendido, e estes dificilmente poderão ser restituídos se trabalhamos a leitura de forma apenas conteudista, deixando de fora os processos de interação que a leitura envolve. É por isso que Orlandi (1996, p. 185) afirma que "sem o contexto e a relação definida do leitor com a situação, [...] não há o distanciamento necessário para a leitura, e o leitor perde o acesso ao sentido. É isso que se dá quando o leitor lê palavra por palavra".

Para ilustrar esta questão, apresentamos um exemplo de uma charge incluída em um dos livros didáticos de Espanhol escolhidos pelo PNLD 2015, em uma seção especificamente destinada a preparar os alunos para as provas do ENEM. Nela, observa- se a imagem de dois homens de óculos escuros e bigode, sentados em duas grandes poltronas. Não se indica explicitamente quem são essas pessoas. Sobre o contexto da publicação, a única informação é o link do site do jornal, cujo domínio é ".com.ar", o que permite inferir que se trata de um jornal argentino:



QUESTÃO 03

Extraído de <www.pagina12.com.ar>. Acceso el 17 de abril de 2013.

A tira cômica retrata o fechamento das universidades em países da América, como Paraguai e Chile durante as ditaduras militares. A crítica ao fechamento dessas instituições se deve principalmente a elas:

(A) representarem uma ameaça armada para as diretrizes desses regimes de governo.
(B) servirem como exemplo de manifestação do poder acumulado pelos governos no período.
(C) estarem ligadas a grupos que alimentavam ideologicamente o regime militar dos países.
(D) incitarem os jovens a terem uma participação ativa dentro das estruturas do regime.
(E) serem um espaço de circulação de ideias controversas sobre as ações do governo.

Figura 1 (OSMAN, 2013, p. 178)

Nessa charge, mobilizam-se muitos sentidos que não são recuperados nem no enunciado para o aluno, nem no comentário que o livro didático coloca para o professor. De fato, a resposta que se espera do aluno pouco tem a ver com as significações que o texto produz:

> Gabarito comentado Questão 03
> Letra E. As universidades sempre representaram um espaço para a discussão de ideias em favor da democracia e contra os regimes ditatoriais. O aluno deverá estabelecer conexões, incluindo seus conhecimentos do regime militar brasileiro, para chegar à resposta.

(OSMAN, 2013, p. 178)

Por um lado, o enunciado da questão já se apresenta interpretado pelos autores do livro: a tira cômica critica o fechamento das universidades na América Latina durante as ditaduras militares. O aluno tem que responder a que se deve essa crítica, mas não baseado nas estratégias ou nos sentidos que a charge mobiliza, mas no seu próprio conhecimento de mundo. Portanto, o que se propõe não é um trabalho de leitura do texto, na medida em que a resposta não tem a ver com essa materialidade linguística nem com as relações de sentido que ela estabelece com a história, mas com as filiações que o aluno pode fazer com a história da ditadura no Brasil. Embora seja desejável ajudar o aluno a estabelecer relações entre os povos de língua espanhola e seu próprio contexto, nesta proposta isso não se faz a partir do contato com textos produzidos nesses países. De fato, a mesma questão poderia ser proposta sem necessidade de incluir uma charge nela, pois observando a atividade proposta se percebe que o objetivo da tarefa não é trabalhar a compreensão do texto.

Por outro lado, como já dissemos, a complexidade deste tipo de gênero faz com que os sentidos mobilizados dificilmente sejam acessíveis para os leitores que não compartilham o contexto de produção do texto e, dessa forma, desperdiça-se a riqueza da charge. No exemplo analisado, muitos dos sentidos que a tira mobiliza não são facilmente acessíveis para leitores não argentinos, uma vez que os elementos que ali aparecem estão ligados a redes de memória que lhes escapam. Em princípio, parte da compreensão da charge exige saber que a pessoa que está

sendo entrevistada no desenho é Jorge Rafael Videla, o principal genocida da última ditadura militar argentina. Por outro lado, quando ele diz “en aquella época”, está se referindo, sem dize-lo, à década de 70, momento histórico em que muitos países latino-americanos estiveram sob um regime ditatorial, daí a referência a outros ditadores latino-americanos como Pinochet (Chile) e Stroessner (Paraguai). No texto, aborda-se a questão do fechamento de universidades públicas durante esse momento histórico, entre elas, a Universidad Nacional de Luján, da Argentina. No remate da charge, o entrevistador comenta “ah... el famoso torneo de clausura”, que é o nome que se dá a uma das duas competições anuais do futebol local argentino. Dessa forma, produz-se um trocadilho a partir do termo “clausura”, através do qual se estabelece uma relação entre a clausura, enquanto ato de fechar as universidades, e a clausura enquanto nome de um torneio de futebol. Essa relação pode-se filiar à memória do particular vínculo que a ditadura argentina estabeleceu com o futebol, especialmente na organização da Copa do ano 1978, e que funcionou, do ponto de vista da política interior, como uma estratégia para fomentar a suposta unidade do povo e disfarçar assim os graves conflitos que o país estava vivendo. E, do ponto de vista da política exterior, para mostrar ao mundo que, na Argentina, tudo estava funcionando em harmonia e ocultar as graves violações aos direitos humanos que se estavam cometendo.

Todos estes implícitos que são mobilizados na charge podem não ser compreendidos por um leitor brasileiro, mesmo que ele conheça muito bem o espanhol enquanto código linguístico. Isso porque este texto, assim como qualquer outro, não está fechado sobre ele mesmo, mas aberto a uma exterioridade histórica e inserido em uma memória do dizer que vai além da materialidade linguística.

Nesse sentido, Orlandi (1996) marca uma questão que é especialmente significativa no processo de leitura em uma segunda língua, pois existe uma tendência a traduzir literalmente as palavras e a focar a leitura no nível da informação. Mas isso não garante que o texto se torne legível para o aluno, já que a língua é atravessada pela historicidade e as palavras estão carregadas de múltiplos sentidos, porque são resultado de processos de produção determinados e estão inscritos em redes de memória. Se partimos de uma concepção de língua que não se reduza à mera forma, mas que considere os processos de interlocução entre sujeitos socio-historicamente situados, as condições de produção desses textos cobram uma relevância

maior ainda, uma vez que os contextos de produção das materialidades discursivas que se utilizam para colocar o aluno em contato com a língua alvo são muito distantes, mesmo para o professor, e portanto, as redes de memória tornam-se difíceis de reconstruir.

Considerações finais

Os implícitos, os estereótipos, os não-ditos, mudam de uma cultura para outra. Portanto, para que um aluno, enquanto sujeito-leitor, interprete — e não apenas leia — um texto em uma língua estrangeira, deverá se inscrever em redes de memória que lhe são alheias. É claro que essa não é uma tarefa simples.

Tentamos observar aqui a forma em que o livro didático de espanhol propõe esse trabalho de leitura para remarcar a importância de refletir, nas aulas de espanhol e na utilização do material didático, sobre as condições de produção dos textos, no caso, das charges, e sobre a memória discursiva, elementos fundamentais na produção de sentidos.

A partir do exemplo analisado, procuramos lançar o desafio de pensar quais são as contribuições que o livro didático pode fazer para promover no professor e no aluno a reconstrução da memória discursiva dos países de língua espanhola, entendendo sempre que ela é móvel, heterogênea e passível de deslocamentos.

Referências

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In:___et al. Papel da memória. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-17.

CELADA, M. T. Um equívoco histórico. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. (orgs.). Os Múltiplos territórios da Análise do Discurso. Porto Alegre: Sagra e Luzzatto, 1999. p. 301-320.

COURTINE, J-J. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. (orgs.) Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso. Porto Alegre: Sagra e Luzzatto, 1999, p. 15-22.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999, p. 79-91.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F., MITTMANN, S. E FERREIRA, M. C. L. (orgs). Memória e história na/da Análise do Discurso. Campina, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 67-89.
MARIANI, B. S. C. O PCB e a Imprensa: Os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
_____. Maio de 1968: Os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. Papel da memória. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 59-67.
OSMAN, S. et al. Enlaces: español para jóvenes brasileños, 2° ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013.
PÊCHEUX, M. (1969) Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-87.
_____. (1975) Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
_____. (1982) Leitura e memória: projeto de pesquisa. In:_____. Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 141-150.
_____. (1983). Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. Papel da memória. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-56.
SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. Autoridade, autoria e o livro didático. Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, v. 03, p. 55-62, 1996.

SESSÃO TEMÁTICA

A CONCORDÂNCIA VERBAL EM TEXTOS DE FALANTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

JEFFERSON ALVES DA ROCHA[1] (UFPB)
MARGARETE VON MÜHLEN POLL[2] (UFPB)

Introdução

O presente trabalho vem observar, em textos escritos por estrangeiros aprendizes do português como língua adicional, a ocorrência ou não da concordância verbal. Investigamos nos textos se os critérios gramaticais de concordância da língua portuguesa entre o verbo e o sujeito ou o predicativo do sujeito, quando o verbo deve concordar com este, são seguidos. Este estudo é parte de um estudo mais amplo de análise do emprego de elementos gramaticais na língua portuguesa por estudantes de português como língua adicional, cujo objetivo é fornecer dados sobre as dificuldades na escrita da língua portuguesa em relação a questões gramaticais encontradas pelos aprendizes de português como língua adicional e, assim, fornecer subsídios para um ensino mais voltado para as dificuldades recorrentes na escrita de textos por esses estudantes. Neste trabalho especificamente, averiguaremos a ocorrência ou não da concordância verbal em textos de falantes de espanhol, inglês e alemão como língua materna. Com isso, conforme afirmado anteriormente, pretendemos oferecer subsídios para um planejamento mais eficaz de aulas para aprendizes de português como língua adicional, uma vez que, a partir dos dados obtidos por esta pesquisa, será possível dirigir o ensino para as questões com as quais os alunos mais encontram dificuldade.

---

1. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2. Doutora em Linguística, Professora do curso de Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para a realização deste estudo, utilizamos textos das provas de nivelamento de alunos do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais – PLEI, da Universidade Federal da Paraíba. As provas são realizadas para averiguar o conhecimento de língua portuguesa dos ingressantes nos cursos de português para estrangeiros, com vistas ao ingresso em um dos níveis de ensino oferecidos pelo Programa: Básico, Pré-intermediário, Intermediário e Avançado. Para este estudo, valemo-nos das provas dos ingressantes nos níveis Intermediário e Avançado, realizados por falantes de espanhol, inglês e alemão como língua materna. Utilizamos cinco provas de falantes do espanhol, duas de falantes do inglês, quatro de falantes do alemão. Nas provas de nivelamento, pede-se que o aluno escreva textos narrativo-dissertativos de cinco a dez linhas sobre os seguintes temas: sua viagem ao Brasil, seu país de origem e seus planos para o futuro. Com a escrita de textos sobre esses temas, espera-se que o aluno empregue os três tempos verbais do modo indicativo e também o modo subjuntivo, uma vez que lhe é solicitado escrever sobre ações/acontecimentos ocorridos no passado, na primeira questão; escrever sobre seu país de origem, na segunda questão; e escrever sobre seus planos futuros, independentemente de haver ou não possibilidade de eles de fato ocorrerem, na terceira questão. Além da necessidade de empregar todos os tempos e modos verbais nos textos, o aluno deve utilizar o nível formal da escrita em língua portuguesa. Um desses aspectos no nível formal da escrita, a concordância verbal, é objeto deste estudo.

Através deste estudo, pretendemos observar a ocorrência da concordância verbal nos textos supracitados e, com isso, verificar em quais fatos sintáticos os aprendizes do português como língua adicional têm maior dificuldade em realizar a concordância verbal.

Entendemos que, com a identificação dos casos em que os alunos aprendizes de português como língua adicional apresentam maior prevalência de dificuldades na realização da concordância verbal, será possível direcionar o ensino de português a esses alunos com vistas a sanar os pontos específicos de dificuldade. Além disso, será possível formular material didático com vistas ao melhoramento do desempenho linguístico-gramatical dos alunos no que diz respeito à identificação do termo com o qual o verbo deverá realizar a concordância adequada na frase.

Concordância verbal: analisando os dados

Neste trabalho, analisamos provas de nivelamento do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Na análise em questão, observamos a relação de concordância verbal existente nos textos escritos por alunos do português como língua adicional, como já foi mencionado na seção anterior. Verificamos a incidência de realização da concordância verbal conforme a norma padrão, prescrita pelas gramáticas que nos servem de parâmetro para nossas análises, e também a incidência de concordância verbal que não segue a norma padrão da língua portuguesa. Com isso, pretendemos averiguar as possíveis dificuldades dos alunos falantes de português como língua adicional, para possibilitar um planejamento das atividades de ensino mais voltadas para as reais dificuldades dos aprendizes de português como segunda língua no que diz respeito à concordância verbal.

Para fins de verificação dos casos de concordância verbal levantados nas provas de nivelamento, marcaremos o verbo em *itálico,* quando for empregada a concordância verbal adequada; marcaremos o verbo com sublinhado, quando da não ocorrência da concordância verbal. Além disso, entendemos como produtivo transcrever também as frases em que ocorrem problemas de ortografia e de conjugação verbal, ou seja, verbos que não apresentam problemas de concordância especificamente, mas que apresentam outros tipos de problemas no texto; esses verbos marcaremos com BORDAS. Abaixo, transcreveremos as frases empregadas nos textos que formam o *corpus* desta pesquisa. Nas transcrições das frases, não faremos quaisquer correções, o que significa, também, que haverá problemas de grafia, de vocabulário e de regência, que não serão comentados aqui, por fugirem ao escopo do estudo que aqui propomos. Ainda, para evitar possível identificação dos sujeitos autores dos textos, colocaremos em pontilhado (.....) todos os topônimos que possam levar à identificação os autores das frases.

Inicialmente, apresentaremos os dados colhidos na análise a partir dos textos de falantes nativos da língua espanhola, abordando os casos de falta de concordância ou não nas provas de nivelamento dos níveis Intermediário e Avançado. Para esta análise, analisaremos cinco provas de nivelamento de falantes nativos do espanhol,

sendo uma de falante do nível Intermediário e quatro de falantes do nível Avançado. De (1) a (14), temos os empregos verbais de ingressantes no nível intermediário.

(1) "A minha chegada no Brasil *foi* melhor do que eu *imaginei*."
(2) "A maioria das pessoas do Nordeste forom amáveis comigo."
(3) "*Foi* uma longa viagem até João Pessoa [...]".
(4) "Eu *gostei* do clima, da gente e da cidade em geral."
(5) "Eu já fez algumos amigos que *fazem* minha estadia no Brasil mais fácil e agradável."
(6) "Eu *venho* do ....., um país pequeno mais com muitas coisas [...]".
(7) "[...] meu país não *tem* costas sobre o mar."
(8) "Mas quando *faz* muito calor *aproveitamos* praças que *ficam* sobre o rio para *refrescarmos*."
(9) "O .....*é* o único país da ..... que *tem* duas línguas oficiais [...]".
(10) "Eu *achei* algums costumes do ..... e do Brasil muito parecidos, como por exemplo o chimarrão do Matogrosso do Sul *é* bem parecido ao ".....", somente que o .....*é* com água fria."
(11) "No ..... também *comemos* muito churrasco [...]".
(12) "Eu *recomendo-lhes visitar* o meu país."
(13) "Meus planos para os próximos 5 anos é terminar meu curso de engenharia ambiental com um bom promedio para *poder conseguir* um bom trabalho."
(14) "Como o que me *interessa é* a engenharia ambiental eu *gostaria de fazer* projetos para o melhoramento do meio ambiente [...]".

Nas frases transcritas acima, pode-se evidenciar que a maioria dos casos de concordância verbal utilizados ocorreram com sujeito simples anteposto ao verbo. A concordância verbal, também em sua maioria, foi realizada nas frases.

Em 2, observa-se o uso da forma "forom", em vez de "foram", o que constitui um erro de grafia. Quanto à concordância verbal, embora a palavra apresente problema de grafia, é possível depreender que o aluno empregou a terceira pessoa do plural. Nesse caso, ocorre a falta de concordância com o sujeito, uma vez que se trata de um sujeito partitivo. Cabe aqui ressaltar que a concordância foi realizada com o complemento do sujeito, não com seu núcleo. Para Almeida (1995; p. 442), a concordância com o sujeito partitivo deve dar-se no singular, sendo o plural considerado concordância siléptica. Para Cegalla (2005; p. 445), a concordância no

plural é uma concordância enfática e a concordância no singular é a gramatical. Para Bechara (2004; p. 557), ambas as construções são gramaticais. Em nossas análises, consideramos gramatical a concordância realizada com o núcleo do sujeito; dessa forma, na frase em questão, a concordância verbal não ocorre.

Em 5, na primeira ocorrência do verbo "fazer", ocorre a falta da concordância verbal em relação à pessoa verbal, uma vez que o sujeito é a primeira pessoa do singular "eu", e o verbo foi conjugado na terceira pessoa do singular "ele/ela". Também em 13, o verbo "ser" não concorda com o sujeito a que se refere "meus planos".

Das análises realizadas nas frases transcritas acima, pode-se afirmar que, dos vinte e sete casos de empregos de verbos e locuções verbais, apenas em três empregos ocorreu falta de concordância verbal.

Agora, faremos um levantamento dos casos de concordância verbal presentes nas provas de nivelamento dos falantes nativos do espanhol, ingressantes no nível Avançado:

(15) "Minha chegada ao Brasil *foi* um desejo realizado e planejado no meu coração *há* muitos anos."
(16) "Meu país ..... *é* um país rico em qualidade humana [...]"
(17) "[...] no plano familiar *ter* filhos e *comprar* uma casa [...]".
(18) "[...] no plano espiritual *procurar* mais de Deus e os propósitos que ele *tem* para minha vida."
(19) "Eu *quero conhecer* muitos países, *viajar*, *conhecer* culturas, *continuar estudando* dia atrás dia para quando eu *voltar* ao meu país *ajudar* mais à minha família [...]"
(20) "*Cheguei* no Brasil em 2010 na cidade de Maceió [...]"
(21) "*Fui fazer* meu estágio do mestrado [...]"
(22) "[...] *senti* o calor brasileiro do Nordeste."
(23) "Além do que a cidade de Maceió *é* linda de mais com umas praias [...]"
(24) "*Sou* de uma cidade pequena de seis mil habitantes no Nordeste da ....."
(25) "Nesta região da .....*temos* outra língua [...]"
(26) "Esta cidade *está* a uma hora ao Norte de ..... [...]"
(27) "Também *fica* perto da montanha [...]"
(28) "Nos próximos cinco anos *gostaria de desenvolver* o meu doutorado [...]"
(29) "Também SEGUE *conhecendo* o Brasil e seu povo [...]"
(30) "Além de *fazer* visitas para o meu país [...]".
(31) "No dia seguinte eu *voei* até Recife e *assisti* o pré-carnaval de Olinda".

(32) "Nos dias com mais sol *pode-se ver*a ..... [...]".
(33) "Atualmente a situação econômica e social na ..... e crítica e os jovens estudantes *são* forçados a *emigrar*."
(34) "Eu *tenho* sorte de não *ser* patriota e não *sentir* saudade, mas muitos de meus amigos *sentem* saudades do país."
(35) "Nos próximos cinco anos meus planos *são terminar* me *graduar* no curso de administração [...]".
(36) "Eu *gostaria fazer* um intercâmbio a alguma faculdade na .....ou a ....., pois *são* dois destinos que *adoraria conhecer*."
(37) Também *gostaria* de COMENÇAR um curso de filologia inglesa e, posivelmente, *morar* um tempo na ..... ou nos ....."
(38) "Eu já *tinha pensado vir* para o Brasil [...]".
(39) "Quando *estive fazendo* o internato no hospital *conheci* a minha namorada que *é* brasileira e *foi* ali que COMECÉ a *conhecer* mais sobre a cultura."
(40) "[...] *decidi vir* depois de *acabar* a faculdade para *fazer* a especialidade."
(41) "No primeiro ano *tive* bastante dificuldade para me *comunicar* com as pessoas [...]"
(42) [...] ate hoje ainda *misturo* portugues y espanhol."
(43) "O país se dividem em 9 estados [...]".
(44) "A região oriental *consta* de diversas riquezas naturais que *fica* fronteira com o Brasil [...]"
(45) "Atualmente *revalidando* o diploma de medicina para *tirar* o CRM."
(46) "Logo *fazer* a especialização em traumatologia [...]".
(47) "*Voltar* para meu país, *contribuir* e ejercer a minha profissão [...]".

Nas frases acima transcritas, observam-se casos bastante diversificados de emprego do verbo, porém sem problemas quanto à concordância verbal. Em todas as frases, a concordância verbal é observada. Aqui, o sujeito também é utilizado predominantemente anteposto ao verbo, além da presença de formas verbais simples e compostas. Em 29, ocorre uma inadequação em relação à conjugação verbal, pois a ideia apresentada requer o emprego do verbo no infinito e há o emprego da forma no presente do indicativo "segue". No conjunto de frases analisado aqui, há ocorrências com uso de formas no infinitivo em dezessete das vinte e duas frases analisadas. Podem-se evidenciar ainda que algumas impropriedades do emprego do verbo se devem ao não conhecimento de alguns aspectos de acentuação gráfica

e de ortografia, mas em nenhum caso a impropriedade ocorre em relação à concordância verbal, como já afirmamos acima.

Agora, trataremos da análise da concordância verbal nos textos de falantes nativos do inglês. Analisaremos uma prova de ingressante no nível Intermediário e uma do nível Avançado. Primeiramente, analisaremos a realização da concordância verbal em prova de ingressantes no nível Intermediário:

(48) "*Foi* ótima a chegada aqui, *encontrei* minha prima no aeroporto do Recife."
(49) "Ela *levou* a gente para casa dela.
(50) "Lá nos *fizemos* uma festa com amigos dela."
(51) "*Foi* muito interessante, amáveis e a comida foram bem feito, caseira e do grande bondade."
(52) "Os amigos deles CONTAREM um pouco do história do cidade do João Pessoa [...]".
(53) "Eles *falaram* muito sobre as costumes [...]"
(54) "Meu país da ..... *é* muito bonita [...]"
(55) "Todo lá são muitos caros, os pessoas *ganham* bem e *gostam* de *gastar* dinheiro *comprando* roupas bonitas."
(56) "Todo mundo *viaja* porque a clima lá *está* muito frio [...]"
(57) "O país preferido da viagem *é* ....., *é* não tão longe e no Junho, Julho e Augusto a sol brilham todos os dias."
(58) "Meu plano *é descansar* depois muitos anos de *trabalhar*."
(59) "*Quero aprender* muitos detalha do Brasil [...]"
(60) "Eu *quero aprender* portuguese, *precisa comunicar* com o povo aqui e *aproveitar* meu tempo."

As frases transcritas acima apresentam predominantemente relação de concordância entre o verbo e o sujeito. Os casos de não concordância verbal ocorrem nas seguintes frases: em 51, ocorrem orações coordenadas, sendo que o primeiro verbo da frase realiza a concordância com o termo "festa" da frase anterior, que é o sujeito da oração, o segundo verbo - "foram" - não realiza a concordância com o sujeito da oração - "comida"; em 55, há uma concordância siléptica, ou seja, o verbo concorda com o conjunto referido, "todo", termo que, por sua vez, foi empregado no lugar do termo "tudo", ou seja, ocorre aqui uma falta de concordância do verbo com

seu sujeito; em 57, a concordância do verbo com o seu sujeito simples e no singular - “sol” - também não é realizada; em 60, há uma impropriedade na concordância

(72) "*Pode ser* até 2-3 anos."
(73) "Também *gostaria de fazer* muitos viagens para *conhecer* bem melhor ....."
(74) "Também *tem* lugares aqui no Brasil que eu ainda não conhece e *estou* com muita *vontade de visitar*."
(75) "*Vou* ARRUMHAR (?) um namorado brasileiro!"

Nas frases acima, ocorre a falta da concordância verbal apenas em 65 e 74, onde o verbo foi conjugado na terceira pessoa do singular, e não na primeira pessoa do singular "eu", que é o sujeito de ambas as orações. Também em ambos os casos, pode-se levantar a hipótese de que as inadequações talvez tenham ocorrido pela falta do conhecimento da conjugação verbal. É fato que, nos casos referidos, ocorre apenas falta de concordância com a pessoa verbal, não com o número verbal.

Algumas inadequações que se fazem presentes nas frases acima dizem respeito à ortografia, isto é, o falante estrangeiro não possuía o conhecimento suficiente da grafia das palavras, o que refletiu na colocação inadequada dos termos, como "pequei", em vez de "peguei"; "chegei", em vez de "cheguei", entre outros. Em 69, há um caso de colocação do verbo no tempo futuro do modo subjuntivo, quando este deveria estar no tempo pretérito perfeito do modo indicativo; nessa frase, assim como na frase 52, porém, é difícil indicar se o aluno desconhece a grafia do verbo no tempo e modo adequados ao contexto da frase ou se desconhece a grafia do verbo.

A seguir, analisaremos frases de falantes nativos da língua alemã. Analisaremos duas provas de ingressantes no curso do nível Intermediário e duas do nível Avançado. Abaixo, transcreveremos as frases dos alunos ingressantes no nível Intermediário:

(76) "Em junho eu CHEGAVA no Brasil."
(77) "Minha família brasileira esperavam para mim no aeroporto."
(78) "*Era* muito feliz e contente quando eu *visse* minha família, *são* todos gente boa [...]"
(79) "As primeiras dias eu já *fiz* muitas amizades e *sai* demais."
(80) "Em septembro eu *viajei* quase 6 semanas pelo Brasil."
(81) "VIAGAVA com minha turma. *Iniciamos* em Recife e *descobriram* outros cidades [...]"
(82) "*Curtimos* muito."
(83) "Eu *sou* ..... *Moro* com minha família em ..... que *fica* a norte de ....."

(84) “Generalmente o tempo *está* muito frio e as habitantes *reclamam* muito sobre isso.”
(85) “Minha cidade *parece* muito limpo, as pessoas *adoram de beber* cerveja e *comem* muito pão.”
(86) “Em .....*existem* muitas árvores e *há* muito pontes.”
(87) “As habitantes *são* muito fechado e *passam* muito tempo em casa.”
(88) “Daqui em cinco anos eu *quero construir* uma academia com meu melhor amigo.”
(89) “*Temos* alguns ideias que PUDERMOS *realizar*.”
(90) “Por outro lado eu quiser *ensinar* a escola as disciplinas teatro, geografia e educação física.”
(91) “Finalmente eu *desejo* que *ficar* saúde com minha família.Tomara que eu conseguir tudo.”
(92) “CHEGEI ao Brasil no dia 24 de fevereiro desde ……”
(93) “Lá nos *tínhamos* que *esperar* por quasi quatro horas até DESPEGAR por causa de alguma falta no avião.”
(94) “*Aterissei* no Recife, infelizmente muito tarde, por isso *decidi* me *ficar* lá mais uma noite até *pegar* ônibus para João Pessoa.”
(95) “A chegada aqui *foi* muito interessante porque *falei* com muitos brasileiros, ainda não *conhecia* nequem neste tempo.
(96) “ Eu *sou* da ....., *nasci* numa cidade chamada ..... que FIQUA no centro-oeste do país.”
(97) “Eu *adoro* meu país de origem, *tem* muita gente interessante e aberta.”
(98) “Antes de *vir* ao Brasil *morei* em ..... no Sul do país [...]”
(99) “*Existem* diferenças enormes entre as regiões em ....., um fato que antes cuando *tinha* 16 anos não *sabia*.”
(100) “*Gosto* de mais da ....., que *tem* gente aberta [...]”
(101) “Nos proximos cinco anos *quero desenvolver* minha carrera [...]”
(102) “[...] como solamente *ficar* feliz, *passar* um bom tempo e *aprender* da vida.”
(103) “*Gosto* muito de VIAGAR, por isso *procurarei* emprego cuando eu *voltar* para ..... para que eu *possa fazer* uma viagem na ……”
(104) “A parte disso eu *acho* que *tem* muitos planos fixos na vida não *facilita* a felicidade.

Nas frases acima, escritas por falantes de alemão como língua materna, ingressantes na turma do nível Intermediário, a concordância verbal foi observada em quase a totalidade das frases. Aqui, a maior parte da concordância é feita com sujeito simples e no singular. Em 77, há uma concordância siléptica - “minha família brasileira esperavam”-, ou seja, concordância realizada com a ideia expressa pelo sujeito da oração, não com o núcleo do sujeito, o que incorre em desvio da norma

padrão da língua portuguesa, conforme discorremos na primeira parte deste artigo. Em 81, há um caso de falta de concordância verbal em relação à pessoa verbal no verbo da segunda oração "descobriram". Nesse caso, ocorre uma frase com período composto por adição, e ambas as orações apresentam o sujeito desinencial com a terceira pessoa do plural - "nós".

Nas frases acima, ocorrem, ainda, problemas ortográficos e de conjugação verbal, que, embora tais fatos linguísticos não façam parte do escopo de análise neste trabalho, foram assinalados nas frases.

Agora, procederemos aos levantamentos dos casos de concordância verbal de falantes do alemão ingressantes no curso do nível Avançado:

(105) "*Cheguei* de avião dia 8 de março em Salvador."
(106) "*Sai*de ..... no dia 7 e *peguei* o avião no dia oito em ....."
(107) "Os primeiros dias *fiquei* num hostel em Salvador [...]"
(108) "*Sai* com meus amigos de lá e mim AGUSTAMEI com o calor da Bahia."
(109) "Depois *fui* para Feira da Santana e *visitei* minha família de intercâmbio."
(110) "*Curti* Carnaval em Recife e Olinda e *vim* para João Pessoa duas semanas atrás."
(111) "*Gostei* da cidade."
(112) "Ele *nasceu* depois da segunda guerra mundial [...]"
(113) "Na idade de vinte ele se *mudou* para ..... e *começou*a *estudar* Pedagogia na universidade."
(114) "Lá ele *conheceu* minha mãe que se *chama* ..... e também *estudou* pedagogia."
(115) "Hoje ele já se *aposentou* e ela *trabalha* na escola primária."
(116) "Os últimos três anos eles *moravam* na ..... e *voltaram* no Julho passado."
(117) "Daqui uns cinco anos eu *espero* que *termine* meus estudos já."
(118) "Depois da universidade e *quero* me *mudar* para o Brasil."
(119) "Meu sonho *é trabalhar* em Salvador num projeto social."
(120) "Também *pode ser* que ESTOU *fazendo* minha pós-graduação em letras."
(121) "Minha chegada ao Brasil *foi* esta vez diferente do que nas vezes anteriores."
(122) "Como eu já *fui* várias vezes para o Brasil, *comprei* esta vezes uma passagem para São Paulo."
(123) "O clima em São Paulo *é* bem diferente *estava* COSTUMADO de *chegar* ao Brasil e *sinto* a diferência da temperatura na primeira pisa na terra brasileira."
(124) "A tranquilidade do nordeste também não *faz* parte do ambiente no aeroporto em São Paulo."
(125) "Isso não *significa* que eu não *cheguei* bem."

(126) “São Paulo *é* um lugar impressionante com pessoas maravilhosas [...]”
(127) “No final deste texto *quero dizer*, que qualquer lugar no Brasil *é* interessante.”
(128) “A ..... *é* bem diferente do que o Brasil.”
(129) “As pessoas *são* bem mais fechadas e o clima durante o inverno *é* frio demais.”
(130) “A população na .....*é* bem menor, este fato *ajuda* o governo muito para *administrar* o país.”
(131) “Eu *prefiro morar* no Brasil por que aqui as pessoas *vivem* mais a vida.”
(132) “Na ..... as pessoas *vivem* com uma obseção de *juntar* dinheiro.”
(133) “Todo mundo *precisa* de dinheiro mais *existe* também uma outra coisa na vida.”
(134) “Como já *morei* 3 anos e meio aqui no nordeste *queria* agora *começar viver* no Brasil com uma vida professional.”
(135) “Meu objetivo *é conseguir* uma vaga legal no Brasil.”
(136) “Como eu *sou* engenheiro já *encontrei* várias vagas na várias empresas de grande porte interessantes logo depois que eu *cheguei* em São Paulo no final de decembro COMEÇEI de *preparar* o meu currículo juntos com uma carta de apresentação.”
(137) “Nos próximos cinco anos quer ADIQUIRIR experiência professional no Brasil.”

Das frases transcritas acima, apenas em 137, a concordância verbal não foi realizada. A concordância verbal, na maioria dos casos, ocorreu com sujeito simples e na primeira pessoa do singular. Em 120, ocorre um caso de inadequação do tempo verbal; em 108, 123, 136 e 137, ocorrem problemas de ortografia, cuja análise não é objetivo deste trabalho, mas que entendemos relevante mencionar.

Encerrando-se aqui a análise quanto à realização da concordância verbal nos textos analisados, trataremos de algumas questões que foram percebidas. Colocaremos, a seguir, alguns pontos observados na análise do emprego da concordância verbal, para, então, podermos direcionar a discussão ao tratamento do assunto em sala de aula, favorecendo os objetivos propostos para este trabalho.

Discussão dos dados obtidos

Os textos de falantes nativos da língua espanhola apresentaram concordância verbal apropriada do ponto de vista formal da língua portuguesa. Uma questão que, porém, merece ser pontuada é o fato de a incidência de não realização da concordância é praticamente a mesma em ambos os níveis, no nível Intermediário e no nível Avançado. Não se puderam atestar diferenças significativas quando se compararam os usos em ambos os textos.

Nas provas de falantes maternos de língua inglesa, a análise mostra que, na prova do ingressante no nível Intermediário, ocorre uma maior ocorrência de casos de falta de concordância verbal que na prova analisada de um ingressante no nível Avançado. Cabe lembrar que, nesta pesquisa, analisamos apenas uma prova de um ingressante em cada nível, falante da língua inglesa. Assim, a realização de uma pesquisa com um maior número de dados poderia trazer resultados mais definitivos. No entanto, ao se pensar em questões quantitativas, pode-se dizer que os casos de concordância verbal realizada conforme a norma padrão da língua ocorreram com sujeito simples, no singular e no plural, e com sujeito pronominal, o que demonstra que, nas provas analisadas, os estudantes precisaram empregar um conhecimento bastante amplo quanto à questão da concordância verbal. Na prova do nível Intermediário, as inadequações ocorreram, em sua maioria, pela falta de concordância em número; na prova do nível Avançado, a falta de concordância ocorreu em relação à pessoa verbal. No último caso, entendemos que o falante, talvez, ainda não tenha conhecimento suficiente da conjugação verbal em todas as pessoas verbais.

Nos textos dos falantes nativos da língua alemã, há empregos de formas verbais e outros vocábulos também com ortografia inadequada. Alguns problemas ortográficos comprometem a semântica da frase, o que também é causado também pela regência inadequada. Não há, também aqui, diferenças consideráveis entre os casos de falta de concordância verbal nas provas dos níveis Intermediário e Avançado. Também não se evidenciaram questões que diferenciassem a falta de concordância verbal ao se utilizar verbo anteposto ou posposto ao sujeito.

Retomando a análise dos textos em questão, pode-se afirmar que a maior recorrência de falta de concordância verbal ocorre com a concordância siléptica e a concordância em relação à pessoa verbal; os demais casos de falta realização da

concordância verbal nos textos não se apresentaram de forma recorrente. Em alguns casos de falta de concordância verbal, não é possível afirmar se o aluno não conhece a regras de concordância verbal ou se não conhece a conjugação verbal de determinada pessoa verbal.

Com essa discussão e a retomada das questões anteriormente pormenorizadas, pretendeu-se pontuar algumas questões relevantes que se apresentaram na análise das frases e, assim, fornecer subsídios para um direcionamento do planejamento das aulas de língua portuguesa como segunda língua no que se refere à concordância verbal. Pode-se dizer que as análises evidenciaram a necessidade do ensino de conjugação verbal, uma vez que o não conhecimento da conjugação em todas as pessoas verbais em um determinado tempo verbal pode implicar a falta de concordância.

Considerações finais

A partir dos resultados acima apresentados, é possível traçarmos um caminho para um ensino mais eficaz no que concerne à concordância verbal em língua portuguesa. É possível, agora, enfatizar, em sala de aula, o trabalho com aquele conjunto de palavras com que houve maior incidência de não concordância verbal. Um dos casos mais recorrentes de falta de concordância ocorre no emprego da concordância siléptica, que é considerada não padrão da língua portuguesa; outro, é a concordância com a pessoa verbal. Ou seja, na primeira, há a concordância com o conjunto que o sujeito representa, não com seu número – singular ou plural; no segundo, há um desconhecimento da conjugação verbal adequada do verbo, não em relação ao número verbal, mas à pessoa verbal. Diante dos dados obtidos, ressaltamos a necessidade de um estudo dirigido à conjugação verbal, uma vez que a falta do conhecimento da mesma pode interferir na realização adequada da concordância verbal.

A concordância verbal deve ser, sem dúvida, objeto de estudo também nas aulas de língua portuguesa para estrangeiros, independentemente do método de ensino que se privilegie nas aulas ou de quais objetivos se pretendam atingir, seja apenas a leitura, apenas a escrita ou as quatro habilidades em língua estrangeira.

Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo - SP: Saraiva, 1995.

CÂMARA Jr, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petropólis - RJ: Vozes, 1992.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa.* São Paulo - SP: Editora Nacional, 2004.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo - SP: Editora Nacional, 2005.

CUNHA, Celso Ferreira da.*Gramática da Língua Portuguesa*. 7ªed. Rio de Janeiro - RJ: Fename, 1980.

INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo - SP: Scipione, 2001. LIMA, Rocha. *Gramática normativa da Língua Portuguesa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 2011.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas*. Belo Horizonte - MG: Editora UFMG, 1998.

SESSÃO TEMÁTICA

A CONSTITUIÇÃO DO GESTO DE APONTAR E DAS PRODUÇÕES VOCAIS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM EM UMA CRIANÇA SURDA IMPLANTADA

JÉSSICA TAYRINE GOMES DE MELO BEZERRA[1] (UFPB)
PAULA MICHELY SOARES DA SILVA[2] (UFPB)
ULLY BARBOSA MEIRELES[3] (UFPB)

Introdução

Dentre os variados estudos em aquisição da linguagem, uma das investigações que vem ganhando impulso é a que se propõe a observar as produções de fala amparada as produções gestuais. Nesse campo, destacamos as pesquisas que se dedicam a analisar como a criança aprende e desenvolve sua língua, considerando os distúrbios que podem surgir no processo aquisicional da linguagem vocal.

A esse respeito, Santana (2005) aponta para a ocorrência de muitos estudos abordarem a audição das crianças implantadas, mas poucos referentes à linguagem dessas crianças. Com isso, propomos abordar nesse trabalho a importância de trabalhos sobre a linguagem da criança surda implantada, focalizando a construção da fala fluente e/ou disfluente no processo aquisicional infantil.

Ressaltamos que estudar o gesto de apontar na perspectiva multimodal permite, entre outros fatores, considerar o gesto como co-participe da produção vocal, e que, aliados, promovem aquilo que denominados discurso fluente. Nesse sentido, quando vislumbramos as sessões de terapias de linguagem que têm como foco apenas a aquisição vocal infantil, devemos levar em consideração a matriz multimodal

1. Graduada e mestre em Linguística (PROLING/UFPB/CAPES)

2. Graduada e mestre em Linguística (PROLING/UFPB/CAPES)

3. Graduanda em Psicopedagogia (UFPB)

nas produções vocais e gestuais infantis, sustentadas nas interações com o adulto, mas sem deixar de lado as dificuldades ou distúrbios da linguagem.

O objetivo deste trabalho é compreender a constituição do gesto de apontar e das produções vocais de uma criança surda implantada no processo de aquisição da linguagem, e, para isso, dispomos de dados que compõem o corpora do LAFE[3], de uma criança surda implantada com faixa etária entre 10 (dez) e 36 (trinta e seis) meses. Nossas análises serão apresentadas em dois blocos. No primeiro deles apresentaremos um recorte da criança com surdez. No segundo bloco, apontaremos a análise e discussões em que a criança já possui o implante coclear.

Da faixa etária apresentada, ressaltamos que os dados coletados correspondem a situações naturalísticas, antes e depois do diagnóstico de perda auditiva (surdez) e que cada sessão filmada tem duração máxima de 20 minutos e ocorreram a cada 15 dias.

Entendendo brevemente a surdez e o implante coclear

Reynell e Gruber (1990) afirmam que é por meio da audição que o indivíduo pode compreender a linguagem vocal, formar conceitos, interrelacioná-los e, posteriormente, expressá-los através da fala, desde que tenha capacidade articulatória para isso.

Percebemos que é através da audição que a criança tem contato com os sentidos sonoros, mas isso não acontece com crianças que são diagnosticadas com surdez. Assim, a depender do grau de deficiência auditiva, a criança pode reverter o processo de surdez através do uso do implante coclear.

O implante coclear (IC) é uma importante ferramenta para as pessoas com deficiência auditiva sensório neural e, para as crianças, se torna elemento essencial na constituição da comunicação oral. Isso ocorre devido ao IC fornecer estímulos elétricos apropriados ao nervo auditivo. Assim, podemos dizer que o uso do implante coclear possibilita que a criança surda, em determinado grau, tenha acesso aos sons dos quais antes eram desconhecidos.

Desse modo, podemos constatar que uma das principais contribuições do IC para o processo aquisicional da produção vocal é o fato de esse dispositivo viabilizar

a inserção da criança nos sons de fala, promovendo experiências com a linguagem e o desenvolvimento das etapas gradativas das habilidades auditivas.

Bevilacqua e Formigoni (2005) baseadas em Boothroyd (1982), expõem a sequência gradativa das habilidades auditivas, sendo elas: a identificação auditiva, que é a habilidade de perceber presença e ausência de som; a discriminação auditiva, que consiste em discriminar dois ou mais estímulos sonoros; o reconhecimento auditivo, que consiste em qualificar e nomear o que se ouviu através de repetições ou gestos de apontar; e, por fim, a compreensão auditiva, que é a habilidade de responder questionamentos ou perguntar, contar e recontar histórias e seguir instruções.

O objetivo final do implante coclear e de todo o processo de construção da linguagem nas crianças é o desenvolvimento de uma linguagem vocal eficiente, fluente e que corresponda a contextos interativos.

O gesto de apontar nas cenas interativas

Consideramos relevante destacar que, assim como McNeill (2000) aponta em seus estudos, compartilhamos da concepção de língua como um funcionamento contínuo (CAVALCANTE, 1999) e que os gestos são co-participes na produção de comunicação.

Com relação ao processo comunicativo a partir do uso gestual, destacamos o gesto de apontar. Com os estudos de Franco (2005) foi possível observar dois tipos de funções desempenhadas pelo gesto de apontar. Em um primeiro momento, o gesto de apontar é concebido como a primeira forma pré-verbal de referenciação social na criança, sendo utilizado com o objetivo de mostrar ao adulto um objeto no espaço (WERNER; KAPLAN, 1963). Já na segunda função, o gesto de apontar seria utilizado pela criança com o intuito de requerer um elemento para si (VYGOTSKY, [1926] 1963).

Estudos mais recentes observam o gesto de apontar além das duas funções apresentadas anteriormente. Dentre esses estudos destacamos o de Cavalcante (1994), Morgenstern (2010) e Franco (2005). Os apontamentos de Cavalcante (1994) contribuem para entendermos o gesto de apontar na relação mãe-criança. Já Morgenstern (2010) tece suas contribuições relacionadas ao gesto de apontar e a linguagem em crianças surdas e ouvintes. Franco (2005), por sua vez, apresenta um

levantamento sobre o apontar e a sua relação no processo de atenção conjunta. Nessa mesma perspectiva, encontramos trabalhos como o de Costa Filho (2016) que aponta o surgimento da atenção conjunta como um processo em construção, o caminho pelo qual o gesto de apontar se consolida também pode ser visto por meio da noção de andaimes.

As etapas do processo de desenvolvimento do apontar, com base em Costa Filho (2016), passam por três momentos. No primeiro deles a criança realiza movimentos com as mãos que, embora não exerçam explicitamente a função de referência a um determinado objeto, marcam o início do processo no qual o apontar canônico se constitui. Na segunda etapa, a criança começa a desempenhar sistematicamente a extensão do braço durante movimentos que visam a alcançar um objeto no espaço. Por último, na terceira etapa, a criança promove não só a extensão de braço, mas também faz uso do dedo indicador para direcionar a exploração de detalhes de um objeto na cena de interação.

Ainda com relação aos estudos do gesto de apontar, destacamos a importância dessa expressão gestual dentro da interação de atenção conjunta. O gesto de apontar pode ser visto como mais uma estratégia por meio da qual a criança se posiciona na interação de atenção conjunta e direciona o olhar do outro para o elemento de sua própria atenção, garantindo sua entrada na troca interativa (MORGENSTERN et al., 2010).

Ainda contribuindo com a discussão sobre o gesto de apontar, Rodrigues (1998) o define como um gesto tipicamente realizado pela mão com o dedo indicador esticado, embora também possa ser efetuado por qualquer outra parte do corpo (cabeça, nariz, queixo) ou objeto (lápis).

Rodrigues afirma ainda que é através da fala (dos elementos linguísticos com as suas características prosódicas), das posturas e dos movimentos de várias partes do corpo - como a cabeça, torso, braços e mãos, pernas e pés, expressões faciais e olhar - que o falante transmite, mais ou menos conscientemente, as informações que pretende dar a conhecer ao ouvinte. Entendemos que esse processo ocorre e que não é restrito apenas aos sujeitos ouvintes, já que constatamos em nossos dados e falaremos posteriormente, da importância desses elementos para a construção de significação na cena interativa.

Com relação ao uso gestual pela criança surda, destacamos que para fugir do isolamento social resultante da ausência de uma língua, a criança surda usa gestos (icônicos e indicativos) para comunicar-se com os ouvintes. O uso de gestos não é exclusividade das crianças ouvintes, pois as crianças surdas também produzem e interpretam gestos durante seu desenvolvimento.

A partir de estudos como o de Pereira (1989) constatamos que os gestos surgem primeiramente com a função de direcionar ou regular a participação do outro na atividade conjugada (gestos de apontar, dar, mostrar). Desse modo, distancia-se da função de referenciação mais complexa. É importante ressaltar que esses mesmos gestos fazem parte do desenvolvimento comunicativo da criança ouvinte.

Em um segundo momento aparece os gestos referenciais de natureza icônica, que servem para se referir a objetos, a fatos passados, para instaurar um jogo de sentidos.

Assim, entendemos que nas crianças surdas, a modalidade oral é observada muitas vezes apenas na forma de vocalizações, seja com as mães, seja com outras crianças. Nesse caso, em que a vocalização acompanha os gestos, comprovamos a ocorrência de uma mesma matriz comunicativa atuando a partir de dois elementos que compõem a multimodalidade.

Percebemos, a partir do estudo de Pereira (1989), que todas as crianças observadas em sua pesquisa, em interações com suas mães ouvintes apresentam as duas modalidades para se comunicar, gestual e vocal, e que a modalidade oral acontece apenas na forma de vocalizações.

É por essa razão que alguns autores depositam no gesto a mesma unidade cognitiva que a linguagem oral e/ou de sinais. Nesse mesmo direcionamento destacamos a afirmação de McNeill (1992) que entende os gestos e a fala como sistemas unitários, produzidos no interior de uma mesma matriz de significação. Assim, tomamos como base para esse estudo a perspectiva proposta por McNeill (1992) de que os gestos e a fala desenvolvem-se conjuntamente nas crianças.

Produções de fala

Antes mesmo de começarem a falar, as crianças demonstram várias habilidades para perceber inúmeras características da fala. É impressionante a destreza

que elas têm para perceber os sons, aprender os padrões da língua e quebrar o *continuum* sonoro em unidades linguísticas menores. Quando tratamos de crianças surdas, o cenário é diferente, uma vez que elas não possuem o acesso aos sons da fala. Entretanto, ao passo que a criança surda implantada começa a ter acesso a este canal, a fala desta passa a ser estimulada.

Diante disso, para analisar a produção de fala da nossa díade, nos baseamos na proposta de estágios de desenvolvimento de Barros (2012) para que possamos categorizar as produções do nosso sujeito. Esta proposta divide as produções de fala da criança em quatro momentos: balbucios, jargões, primeiras palavras e blocos de enunciados.

A respeito do balbucio, Barros (2012) toma definição dada por Locke (1995) que é a produção de sílabas que têm, tipicamente, o formato consoante vogal, por exemplo [ma, da, ba]. Para o autor, tais sílabas são muitas vezes repetitivas e têm um certo ritmo.

Já o jargão é assim considerado quando o contorno entoacional se estende a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento composto por sílabas ininteligíveis (SCARPA, 2007) mas que são interpretáveis pelo interlocutor.

As primeiras palavras, portanto, compreendem o período das produções infantis que contém enunciados de uma palavra, mas que já nem são balbucios nem puramente jargões, visto que as consideramos reconhecíveis na língua adulta e interpretáveis pelo interlocutor.

Por fim, os blocos de enunciados são as produções em que a criança alterna a produção de uma palavra (holófrases) com enunciados completos. Nesse momento a criança já é capaz de fazer pedidos, perguntas e produzir respostas mais longas com significado completo, superando os enunciados de uma palavra.

Assim, baseados nesses momentos de aquisição, analisaremos nossos dados.

Análises e discussões

Nossa metodologia consta de 10 (dez) recortes das sessões que foram coletados em situações naturalísticas entre criança e mãe. Dessas 10 (dez) sessões, 4 (quatro) delas correspondem a momentos anteriores ao diagnóstico de perda auditiva (surdez) e mais 6 (seis) após a implementação do implante coclear (dispositivo

auditivo). Cada sessão filmada tem duração máxima de 20 minutos e ocorreu a cada 15 dias.

Para nossa transcrição, utilizamos o programa ELAN. O software *Eudico Linguistic Annotator*, mais conhecido como ELAN, é uma ferramenta profissional que possibilita a criação de anotações, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio simultaneamente. O ELAN permite a transcrição e anotações das análises em linhas denominadas de trilhas, que permitem as anotações de determinado registro no tempo exato e, caso seja necessário fazer alguma alteração, isso pode ser feito sem perda de anotações anteriores ou subsequentes.

Observaremos nas análises a ocorrência do gesto de apontar e as produções de fala, a partir das tipologias propostas por Scarpa (1995), Barros (2012) e Silva (2014). É importante salientar que dividimos nossos dados em dois momentos: Bloco 1- antes do implante e o bloco 2- depois do implante.

Cena 1

Contexto: Mãe e criança brincando no chão da sala com um carrinho.
Idade: 18 meses e 15 dias.

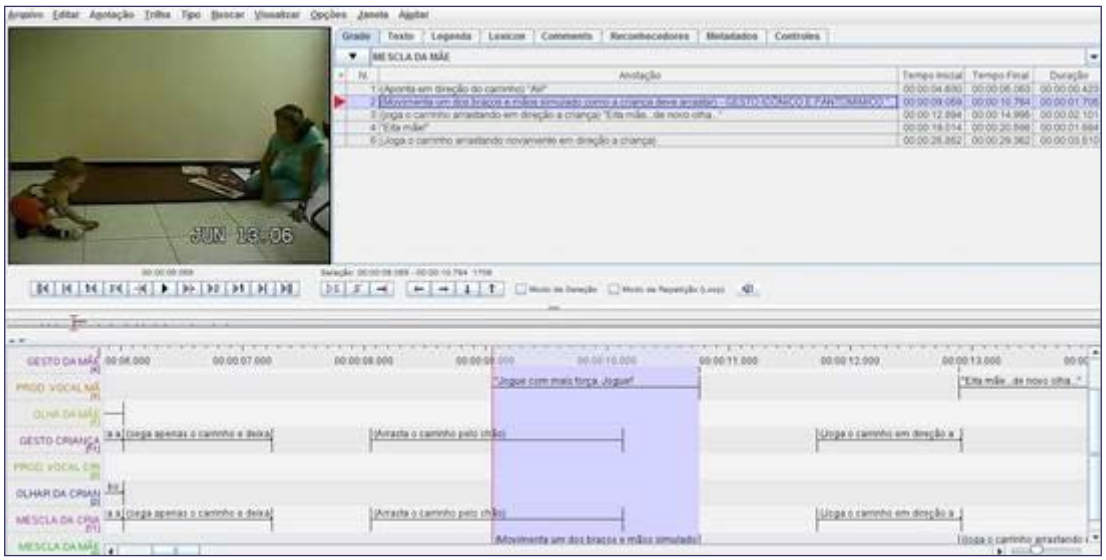


Figura 1 - Quadro Geral: Bloco 1 - Cena 1.
Fonte: Print Screen do software ELAN.

Figura 2 - Quadro visual: Bloco 1 – Cena 1.
Fonte: Print Screen da gravação da díade.

No bloco 1 da cena 1 (criança antes do IC) mãe e criança brincam sentadas no chão com um boneco e um carrinho. A mãe tenta chamar a atenção da criança inicialmente com o gesto de apontar e a produção vocal *"Ali..."*. A criança olha para a produção gestual da mãe e em seguida olha para o carrinho e depois para o boneco. Nesse trecho de ocorrência do gesto de apontar, percebemos a importância desse gesto no processo de aquisição e interação.

Em um segundo momento, a mãe então simula como a criança deve mandar o carro até ela, produzindo o gesto de arrastar algo. A criança já envolvida na cena interativa compreende a proposta da mãe e joga o carrinho até a sua díade. Em seguida percebemos que o infante demonstra querer o carrinho de volta e para obter isso do seu parceiro interativo ele utiliza o gesto de apontar em direção do carro. A mãe joga o carrinho novamente e brinca dizendo *"Eita, mãe...de novo olha..."*. Mãe e criança permanecem brincando uma jogando o carro para outra, até que em um dado momento a criança aponta para o carrinho e segue o seu apontar de acordo com o movimento do carrinho.

Nessa cena, constatamos a pouca ocorrência de fala da mãe e a produção gestual da criança bem evidente quando queria demonstrar interesse em algo. Sem produções vocais no trecho que serviu de recorte para analisarmos essa cena, percebemos que a criança está completamente envolvida na brincadeira.

BLOCO 2: CRIANÇA SURDA IMPLANTADA

Cena 1

Contexto: Mãe e criança brincando no chão da sala com uma moto e um carrinho de plástico.

Idade: 2 anos e 2 meses

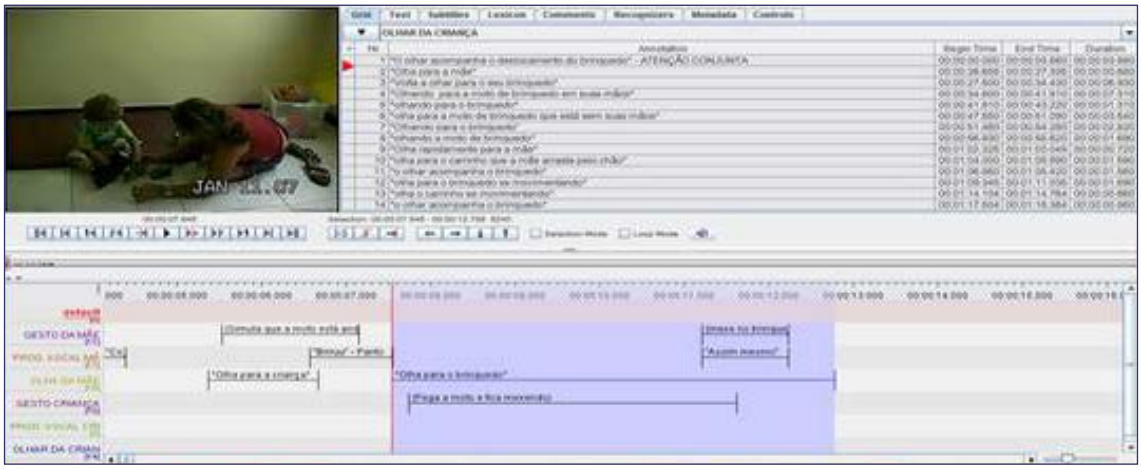


Figura 3 - Quadro Geral: Bloco 2 – Cena 1.
Fonte: Print Screen do software ELAN.

Figura 4 - Quadro visual: Bloco 2 – Cena 1.
Fonte: Print Screen da gravação da díade.

Na cena interativa 1, mãe e criança (após uso do IC) estão brincando no chão da sala com alguns brinquedos espalhados. Inicialmente a mãe começa a interagir com a criança mostrando uma moto de brinquedo.

A díade tenta chamar a atenção do filho arrastando o carro pelo chão e dizendo *"como é que o carrinho faz?".* Por diversas vezes a díade pergunta a criança e não obtém resposta ou mesmo um indicio de compartilhar interativo em relação ao objeto. A mãe então decide simular o barulho do carro *"Brruuum..."* e ao mesmo tempo arrasta o carrinho pelo chão.

Posteriormente o infante demonstra estar envolvido no "jogo do brincar" promovido pela mãe. Como é possível observar no quadro com as imagens da cena a criança estende seu braço e o dedo indicador direcionando para o carrinho. Nesse momento, destacamos a ocorrência do gesto de apontar como um gesto indicador de comunicação para direcionar a atenção da mãe.

Como observamos nos estudos desenvolvidos e constatamos na análise dessa cena, a ocorrência da atenção direta demonstra a compreensão que a criança tem, de que o adulto é o agente intencional. Devemos ressaltar ainda, que dentre os três tipos de gestos apontados nesse estudo, nessa cena interativa evidenciamos um deles: o gesto de apontar declarativo. Este, por sua vez, é utilizado pelo infante para destacar um elemento no espaço, no caso dessa cena analisada, o gesto aponta para o brinquedo.

Aos 6:34 minutos podemos constatar a ocorrência de produção verbal e gestual por parte da criança. As duas produções ocorrem simultaneamente, comprovando a nossa base teórica de que gesto e fala atuam juntos, a partir dos elementos multimodais. A produção vocal da criança pode ser constatada pela produção do jargão *"aaaan aain"* e no mesmo momento a criança arrasta o carrinho de brinquedo pelo chão, simulando movimento. A ocorrência da produção gestual desenvolvido pela criança simulando que o carro está em movimento pode ser compreendida como uma pantomima.

Ainda nessa mesma cena a mãe continua interagindo com a criança, arrastando o carrinho pelo chão e simulando o barulho do carro *"Brruuum..."* – e enquanto isso, a criança observa as ações gestuais da mãe e logo em seguida pega um outro brinquedo (uma moto pequena de plástico) e arrasta pelo chão. A mãe então questiona *"Como é que o carro faz?"* – se referindo ao barulho que os carros geralmente fazem. Então a criança responde a partir da simulação de arrastar o brinquedo e tenta repetir, do seu modo, o barulho que os carros costumam fazer *"Buuum..."* (Nasalizado).

Podemos destacar o importante do papel da mãe nas cenas de interação entre adulto-criança, pois a mãe envolve a criança no “brincar” e a direciona para a produção de elementos multimodais construindo a fala infantil.

Em um terceiro momento da cena, como podemos verificar no quadro visual dessa análise, constatamos a ocorrência do gesto de apontar, não mais produzido pela criança, como no início da análise, mas sim pela mãe. Percebemos que a díade tenta mostrar a criança um novo objeto (uma bola). A criança no mesmo instante compreende a intencionalidade da mãe e estende o braço em direção a bola, sem deixar o brinquedo anterior largado.

Considerações finais

Este trabalho propôs compreender a constituição do gesto de apontar e das produções vocais de uma criança surda implantada no processo de aquisição da linguagem.

No desenvolver da pesquisa, da transcrição e da análise dos dados foi possível tecer algumas considerações, dentre elas o papel fundamental da mãe, o desenvolver dos gestos, mais especificamente do gesto de apontar juntamente com as produções de fala, a partir da integração de elementos multimodais nas cenas interativas.

Na primeira cena que mostramos, a criança ainda não era implantado e mesmo assim já faz uso do gesto de apontar como elemento facilitador da sua comunicação com a mãe. Já na segunda cena, vemos a diferença na qualidade da interação, uma vez que Da criança emite produções voais em resposta às iniciativas maternas, fazendo uso de mais de um canal multimodal: gesto e fala.

Os dados nos permitiram identificar a importância dos estudos sobre gestos de apontar e das produções vocais no período aquisicional da linguagem infantil e como essa compreensão pode auxiliar as terapias fonoaudiológicas de pacientes surdos implantados.

Referências

BARROS, A. T. M. de C. *Fala Inicial e Prosódia: do balbucio aos blocos de enunciado*.103p. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BEVILACQUA, M. C.; FORMIGONI, G. M. P. *O desenvolvimento das habilidades auditivas.* In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde. São José dos Campos: Pulso. p. 179-201, 2005.

BOOTHROYD, A. Hearing impairments in children. New York: Prentice Hall, 1982.

CAVALCANTE, M.C.B. *Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê*. 1999. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

COSTA FILHO, J. M. S. *Atenção conjunta: o jogo da referência na realidade virtual*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, 2016.

McNEILL, D. *Language and gestures*. Chicago/London: University of Chicago Press, 2000.

MCNEILL, D.Hand and mind: What gestures reveal about thought.Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MORGENSTERN, A. et al. From gesture to sign and from gesture to word: poiting in deaf and hearing children. In: *Gesture*. vol. 10. n. 2-3. p. 172-201, 2010.

PEREIRA, M. C. *Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas filhas de pais ouvintes*. 1989. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Unicamp, Campinas, 1989.

REYNELL, J. K.; GRUBER, C. P. *Reynell developmental language scales*. Los Angeles: Western Psychological Services, 1990.

RODRIGUES, I. G. *Os sinais conversacionais de alternância de vez*. Porto: Granito Editores e Livreiros, 1998.

SANTANA, A. P. O processo de aquisição da linguagem: estudo comparativo de duas crianças usuárias de implante coclear*. Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 17(2): 233-243, agosto, 2005.

SILVA, P. M. S. *Gestos e Produção vocal: a fluência multimodal em Aquisição da Linguagem*. Dissertação de Mestrado. UFPB, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. English trans.: Cambridge, Mass.: MIT Press, ([1926] 1963).

WERNER, H.; KAPLAN, B. *Symbol formation*: an organismic developmental approach to language and the expression of thought. Nova York: Wiley, 1963.

SESSÃO TEMÁTICA

A EMERGÊNCIA DAS PRIMEIRAS PALAVRAS INFANTIS: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO PROSÓDICA INICIAL

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE[1] (UFPB)
ANDRESSA TOSCANO M. DE CALDAS BARROS DE ALMEIDA[2] (UFPB)

Introdução

Os estudos em aquisição da linguagem têm suscitado um crescente interesse em pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Dentre as várias teorias que têm se voltado ao estudo da aquisição da linguagem, salientamos aquela que objetiva explicar como a criança adquire ou aprende a sua língua materna através da fala dirigida a ela. Neste sentido, atenção especial tem sido dedicada ao papel da prosódia na aquisição de linguagem tanto do ponto de vista da produção, quanto do ponto de vista do processamento da fala dirigida à criança.

Este trabalho volta-se a compreender melhor como se dá a entrada da criança na língua via pistas prosódicas adultas, assumindo e complementado o trabalho de Cavalcante (1999) e Scarpa (1999), observando quatro momentos do funcionamento da fala infantil: balbucio, jargão, primeiras palavras reconhecíveis e blocos de enunciado, num trabalho longitudinal com dados de uma díade mãe-bebê abrangendo de 1;0 a 1;6 de vida da criança.

Tipologia prosódico-vocal

Em aquisição de linguagem, tanto trabalhos acerca de percepção bem como os que tratam de dados de produção (SCARPA 1999, 2007; CAVALCANTE, 1999) têm demonstrado que a criança é sensível a essas facetas da prosódia na entrada para

1. Professora Doutora do Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas da UFPB/ pesquisadora CNPq.

2. Doutoranda em Linguística pela UFPB e bolsista CAPES.

a linguagem. Logo, existem ainda indícios apontados na literatura de aquisição da linguagem de que pistas prosódicas orientam a criança na percepção, no processamento da fala dirigida (ou não) a ela desde os primeiros meses de vida, bem como na interpretação dos enunciados da criança pelo outro.

No nosso trabalho a relevância da prosódia se dá a partir do papel atribuído a este recurso em aquisição da linguagem, que consiste na compreensão da interação social do bebê com seus pares, por meio de listagens de parâmetros prosódicos presentes no *input*, bem como pelas modificações de tais parâmetros na fala dirigida à criança (manhês). Além disso, tanto se constituem como uma via privilegiada do engajamento da criança no diálogo e nos processos de subjetivação, quanto constitui um fator coesivo na organização da forma fônica e nos princípios de estruturação fonológica (SCARPA, 1988).

Assim, para acompanhar o processo de aquisição de linguagem do nosso sujeito V., propomos quatro estágios de desenvolvimento, a saber: balbucio, jargão, primeiras palavras e blocos de enunciados, que serão definidos a seguir.

O balbucio

Alguns autores defendem que o balbucio é puramente fisiológico. Locke (1983) em pesquisa concluiu que todas as crianças balbuciam da mesma maneira. Pesquisadores como Oller e Eilers (1982), buscando diferenças, compararam o balbucio de crianças falantes de inglês e crianças falantes de espanhol e não as acharam.

Locke (1995) define o balbucio como sendo a produção de sílabas que têm, tipicamente, o formato consoante vogal, por exemplo [ma, da, ba]. Para o autor, tais sílabas são muitas vezes repetitivas e têm um certo ritmo.

Corroborando a definição dada por Locke, Oller (1980) diz que o balbucio começa no estágio em que sequências de consoante e vogal estão de acordo com os padrões rítmicos e são percebidos como “speech-like in timing”, isto é, parecidos com a fala no que se refere à velocidade de fala/ ritmo.

Há ainda uma distinção de tipos de vocalizações do balbucio, isto é, autores dividem o balbucio em dois momentos: o balbucio canônico e o balbucio “variado”. O balbucio canônico começa, portanto, por volta dos sete meses (OLLER, 1980; SALKIND, 2002) e trata-se de sequências repetidas de consoantes e vogais. É silábico

e em sua maioria é composto por oclusivas, nasais e glides (DROMI, 2002). Já no balbucio variado, tem-se sequências de consoantes e vogais que não se repetem, por exemplo [ada, ta, e].

Há ainda o termo balbucio tardio que se refere ao momento em que a criança é capaz de produzir diferentes contornos relacionados a diferentes atos de fala, possuindo material segmental constituído de palavras parecidas com as do adulto (DORE, 1975).

Precisamos discutir, ainda, o papel (importante) do balbucio para a aquisição da linguagem. A esse respeito Locke (1995) defende diversos motivos pelos quais o balbucio facilita o desenvolvimento da linguagem. Em primeiro lugar, o autor diz existir uma continuidade substancial entre o balbucio e a fala. Em segundo lugar, o autor afirma que pode haver uma ligação entre a idade do início do balbucio e o progresso posterior do desenvolvimento lexical. Em terceiro lugar, o autor mostra que aos bebês aos quais foi negada a oportunidade de balbuciar de forma audível, as vocalizações aparecem de forma menos complexa do que o esperado. O autor ainda aponta que é provável que através do balbucio o bebê desenvolva e se familiarize com seu próprio repertório exclusivo de sons da fala e de formatos silábicos, além de poder sintonizar seu sistema de orientação vocal.

Neste trabalho, propomos o balbucio como um estágio que compreende tanto o balbucio canônico, quanto o variado ou tardio.

Jargão

Diferente do balbucio, pouco se encontra na literatura a respeito do jargão (OLLER, 1980; DROMI, 2002; SCARPA, 2007). O que parece é que, apesar de estar presente no processo de desenvolvimento linguístico da criança, pouca atenção tem sido dada a ele, quer seja pela falta de consistência teórica a respeito, quer seja pela dificuldade encontrada para trabalhar com os dados de jargões de fala infantil. No nosso trabalho, propomos o jargão como um segundo estágio na aquisição de linguagem. Para isso, tomaremos o que alguns autores dizem a respeito.

Oller (1980) como já citado anteriormente na sessão 5, ao dividir os estágios que propõe em balbucio canônico e balbucio variado, se refere ao jargão como “gibberish” e o define como uma sequência sonora produzida pela criança que soa como uma sentença adulta, mas sem palavras reconhecíveis.

De acordo com Dromi (2002) os jargões, ou balbucio entonacional como também é usado pela autora, aparecem na fala infantil em torno dos 12 ou 13 meses de idade. São, então, longas sequências de sílabas que contêm padrões de acento e entonação variados e variáveis. Soam como enunciados completos que carregam conteúdo de afirmações ou perguntas, ocorrendo, muitas vezes, concomitantes a palavras reais. No entanto, os jargões não apresentam conteúdo linguístico ou estrutura gramatical (DROMI, 2002. p. 46).

Scarpa (2007) os define como quando o contorno entonacional se estende a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento composto por sílabas ininteligíveis. Passa de balbucio tardio a jargão quando a entonação é considerada mais madura e os contornos são preenchidos por sílabas tipicamente da fase do balbucio, mas reconhecíveis como intenção comunicativa pelos adultos, que sempre lhe atribuem significado de uma frase ou sentença. Mostraremos em nossos dados que os jargões aparecem simultaneamente ao balbucio, sem sobrepujá-los, indicando um estágio a mais na aquisição prosódica.

Primeiras palavras

O terceiro momento definido em nossa proposta é o das primeiras palavras reconhecíveis do nosso sujeito V. Assim, consideramos nesse período as produções infantis contendo enunciados de uma palavra, que já nem são balbucios nem puramente jargões, visto que as consideramos reconhecíveis na língua adulta e interpretáveis pelo interlocutor. Ademais, as produções de uma palavra já carregam traços entonacionais da língua madura e não sendo apenas uma massa fônica "ininteligível". À vista disso, apresentamos uma breve discussão da literatura acerca das primeiras palavras infantis.

Vihman e Vihman (2011) afirmam que as primeiras palavras das crianças são alvos típicos daquelas da língua adulta, sendo surpreendentemente corretas. Já para Tomasello (2006) a função comunicativa das primeiras palavras das crianças reflete aspectos integrais da realidade para a criança, ou seja, desde muito cedo a criança se comunica vocal e gestualmente com as pessoas que a cercam e, as primeiras expressões linguísticas da criança são aprendidas e usadas no mesmo contexto em que elas usavam a comunicação não-linguística e pelos mesmos motivos, i.e. de-

clarações/afirmações, imperativos/pedidos e logo as interrogações/perguntas também são aprendidas pela criança.

Assim, segundo Tomasello, as primeiras as primeiras palavras podem ser vistas como holófrases, que transmitem uma intenção comunicativa holística e na maioria das vezes a mesma intenção comunicativa da expressão do adulto de quem ela aprendeu (BARRETT, 1982). Já que os enunciados de uma palavra se enquadram dentro do que é chamado holófrase, consideramos, em nosso trabalho, as holófrases dentro do período das primeiras palavras reconhecíveis do sujeito V. e trataremos delas em seguida.

Holófrases

O termo holófrase refere-se a enunciados de uma palavra (DORE, 1975) e o seu status teórico é controverso. A hipótese mais aceita, de acordo com Dore, é a de que os enunciados de uma palavra de alguma forma representam uma proposição ou um ato de fala, que corresponderia a uma sentença; de qualquer maneira, exprime um pensamento completo. Para ele, os atos de fala são a unidade básica da comunicação, isto é, atos como perguntar, fazer promessas, dar comandos, dentre outros (SEARLE, 1969 *apud* DORE, 1975) e têm uma força ilocucional, ou seja, como as elocuções são entendidas ou qual a atitude do falante a respeito delas.

Na língua adulta, a elocução não pode acontecer sem que haja alguma força, e esta força pode ser expressa por uma gama variada de mecanismos linguísticos, dentre eles a entonação. Para Dore (1975) a entonação é a primeira e primitiva marca de força ilocucional dos atos de fala compreendidos pela criança (SCARPA, 1999). A esse respeito, o autor propôs uma estrutura para investigar o desenvolvimento dos atos de fala das crianças durante o período de uma palavra e descreveu como as intenções emergiam e combinavam com a aquisição das palavras. Assim, os enunciados de uma palavra das crianças foram descritos como atos de fala primitivos, tendo um padrão entonacional como força primitiva. (DORE, 1975). O exemplo que o autor nos traz é da palavra *mama,* que indica mãe na língua inglesa.

Ele mostra três entonações diferentes para esta palavra: um contorno descendente final usado quando a criança rotula sua mãe ou alguma boneca de mãe; um contorno ascendente final usado para perguntar se algum objeto pertencia à mãe

ou se a boneca era a “mama”; e por fim, um contorno ascendente-descendente para chamar sua mãe quando ela estava distante, mas ainda visível. Assim, a criança usou a mesma palavra para realizar três atos de fala: rotular, pedir e chamar, respectivamente (DORE, 1975).

De acordo com Carranzas, Escudero e Brito (1991) muitas das holófrases têm um caráter fundamentalmente referencial, ou seja, são geralmente expressões usadas para dar nome a objetos e pessoas no mundo. Para a criança, entretanto, seu significado inicial aparece enraizado em contextos particulares, de maneira que o uso que esta faz da linguagem evoca, em grande medida, o contexto de onde se originou. Assim, os autores questionam se as holófrases são apenas rótulos ou se também expressam relações mais complexas.

Para Tomasello (2006) muitas das primeiras holófrases são idiossincráticas e podem se tornar instáveis ao longo do tempo. Porém, algumas holófrases, segundo o autor, são mais convencionais e estáveis. De acordo com o autor supracitado, as crianças usam as holófrases para: (1) pedir ou indicar a existência de objetos (nomeando-os com uma entonação neutra ou de pergunta[3]); (2) pedir ou descrever a recorrência de objetos ou eventos (ex: mais, de novo, outro); (3) pedir ou descrever eventos envolvendo objetos (descritos por em cima, embaixo, dentro, fora, etc.); (4) pedir ou descrever as ações das pessoas (exemplo: coma, desenhe, abra); (5) comentar sobre a posição de objetos ou pessoas (ex: aqui, fora, ali); (6) produzir perguntas básicas (ex: o que é isso?); (7) atribuir qualidades/ propriedades a objetos (ex: bonito, molhado) e (8) usar performativos para marcar eventos e situações sociais específicos (ex: oi, tchau, obrigado e não).

Blocos de enunciado

Definiremos o período que chamamos de bloco de enunciados como o estágio de aquisição em que a criança alterna a produção de holófrases com enunciados completos. Notamos em nossos dados que nesse estágio a criança já é capaz de fazer pedidos, perguntas e produzir respostas mais longas com significado completo, superando os enunciados holofrásticos. Notamos que a partir de um ano e meio a criança começa a arriscar-se nesses enunciados mais longos, juntando duas ou mais holófrases.

Tomaremos, pois, a indagação de Carranzas, Escudero e Brito (1991) para entender que estratégias a criança usa, partindo dos enunciados de uma palavra até chegar a juntar as palavras formando enunciados completos. Os autores questionam por que razão uma criança que dispõe de palavras para referir-se a mais de um aspecto de uma mesma situação, não as combina desde que as adquire? E continuam afirmando que não é muito claro o motivo pelo qual esse passo seja um problema para as crianças pequenas. Segundo os autores, existem dois tipos de estratégias citadas na literatura, das quais as crianças lançam mão quando estão começando a aprender a sua língua: a chamada sintética, construtiva ou bottom-up; e a analítica, de ruptura de amálgamas ou top-down.

Para as crianças que usam a estratégia bottom-up[4] o trabalho feito é com "chunks" ou sequências lexicais mínimas, porém portadoras de carga semântica, que com o tempo se justapõem e se convertem em enunciados maiores e mais maduros. Para as que usam a estratégia top-down, exercem atividades com "chunks" de unidades linguísticas bem maiores, que correspondem a palavras ou frases completas da língua adulta (CARRANZAS, ESCUDERO E BRITO, 1991).

Faz-se necessário lembrar que a maioria das crianças não escolhe ou não lida com apenas uma estratégia, mas sim com múltiplas possibilidades a fim de introduzir-se no seu sistema linguístico.

Resultados e análise

Balbucios e jargões 1;0.12

Neste período, a produção do nosso sujeito V. é composta de balbucios e jargões. A maioria das produções acontecem em contextos específicos em que o interlocutor (mãe) conversa com a criança ou chama a sua atenção para um brinquedo ou para a própria conversa. Em nossos dados observamos que o balbucio é composto basicamente por dois tons, L + H ou H + L, ou seja, encontramos produções em tom ascendente e descendente, como podemos ver nos exemplos contidos nas figuras 1 e 2.

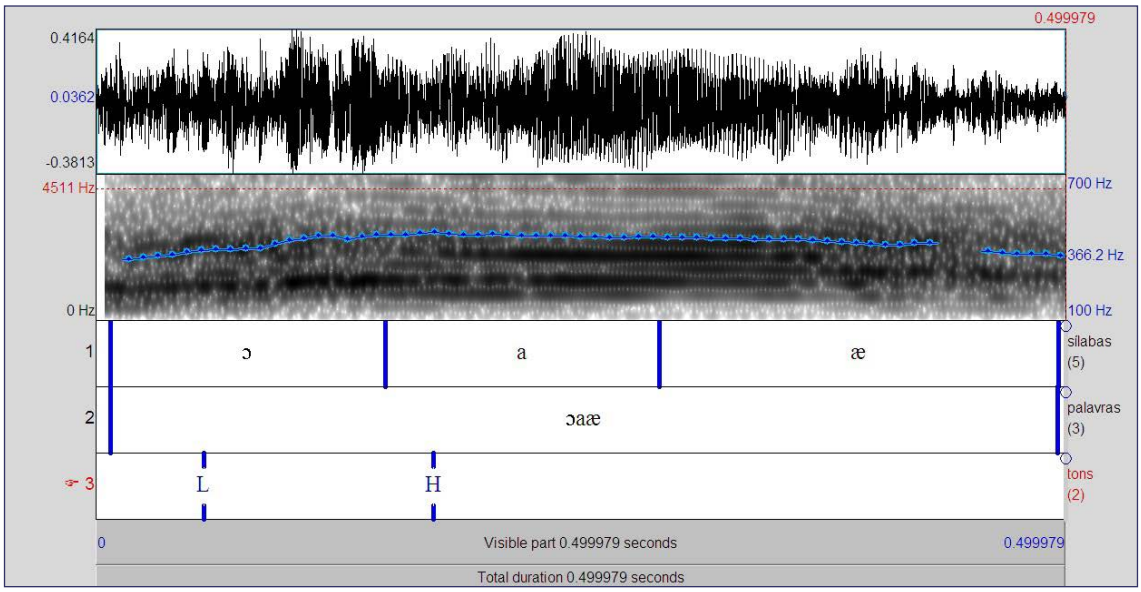


Figura 1: Forma de onda, espectrograma e marcação de tons de [Oa&].

Já os dados de jargões apresentaram uma variação maior de tons, como podemos ver na figura abaixo:

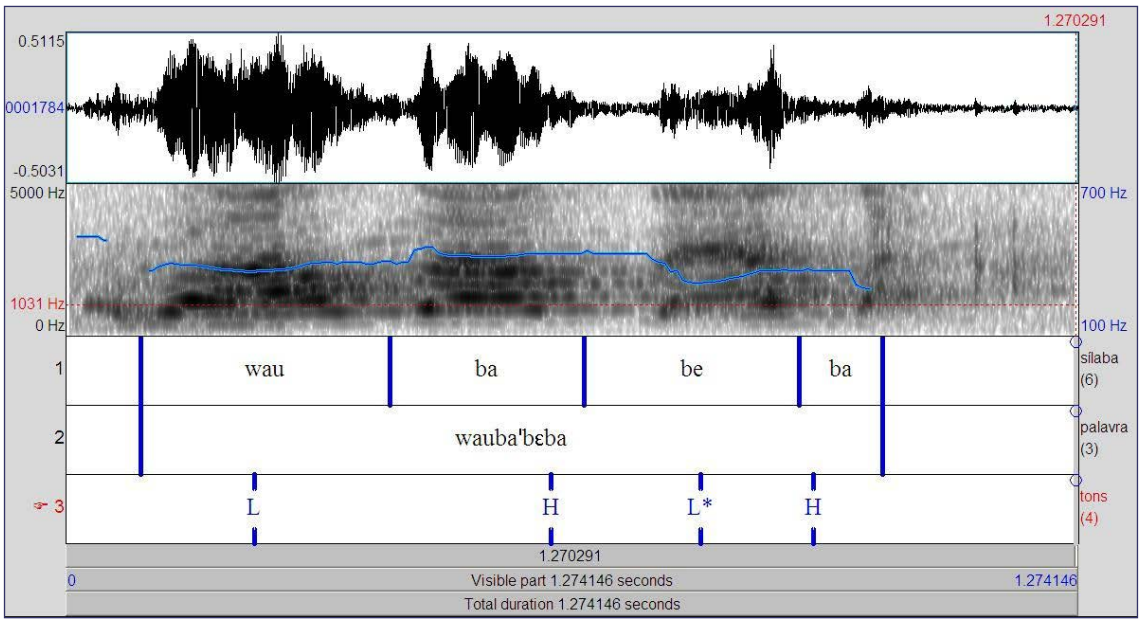


Figura 2: Forma de onda, espectrograma e marcação de tons de [wauba”bEba].

Primeiras palavras – (1;4.6 a 1;5.5)

As primeiras palavras de V. parecidas com as da língua adulta começam a surgir em torno de 1 ano e 4 meses. Observamos que os contornos de V. mudaram, sendo agora constituídos por mais variações de altura. Nessas primeiras palavras encontraremos sequências mais curtas do que as do jargão, já com um padrão silábico reconhecido como fazendo parte de um léxico primitivo, com formas não marcadas (sílabas V, CV e VC, sendo C um glide). Importante observar que as primeiras palavras têm variação de altura que são reconhecidas como diferentes intenções comunicativas, ou atos de fala: pergunta, afirmação, pedido, etc. e que são recorrentes e produtivas e não mais ou menos efêmeras como os balbucios e jargões. Vejamos a figura 3, que ilustram nosso ponto:

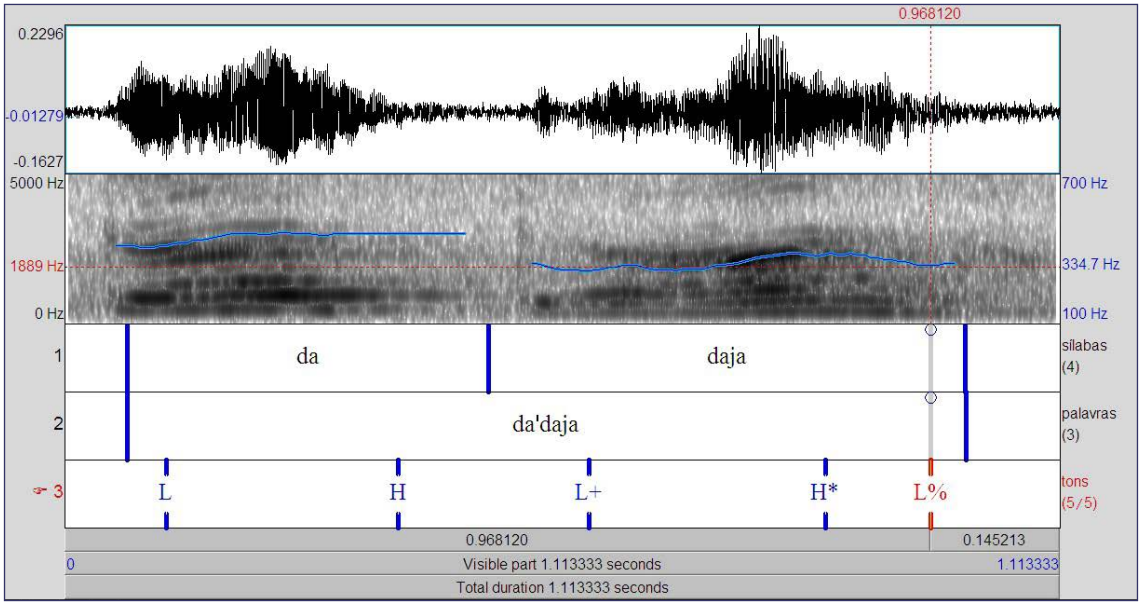


Figura 3: Forma de onda, espectrograma e marcação de tons de [da”daja].

Nesta cena a criança está com o pai na sala da casa brincando. O pai da criança diz: “você vai pegar a sandália de quem? De Marianne? Pega a sandália de Marianne.” Aqui, a criança está com o pai na sala brincando. Ela se vira e aponta com o dedo indicador para o pai, olhando para ele e depois vai em direção a sandália. A criança se apóia numa mesinha e coloca a sandália no pé. O pai diz: “bote o dedinho, bote o dedinho, bote o dedinho. Ela tá andando com a sandália de vitória, não! De quem? Ela tá andando com a sandália de Marianne!” A criança então produz: [da”daja] O pai diz: “traz a sandália pra cá, pra papai ver”. A criança então olha para o pai e depois olha para a sandália e solta a mesma no chão.

Blocos de enunciados (1;6.4 a 1;6.25)

Neste período as produções de V. não se limitam a palavras soltas, ela já constrói blocos de enunciados que foram observados como um continuum entonacional.ilustrada na figura 4:

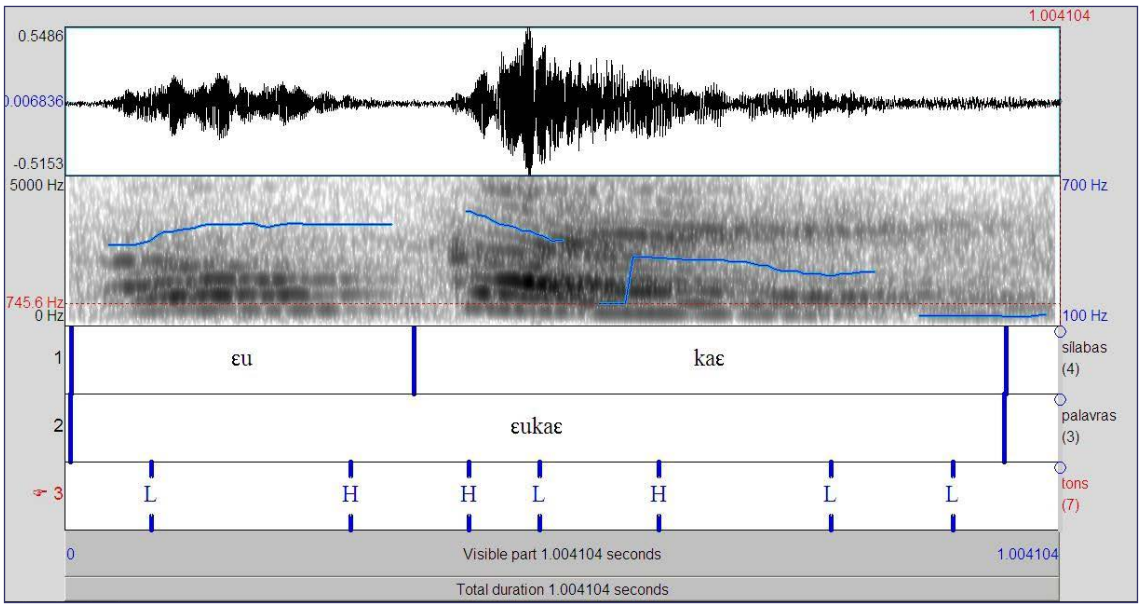


Figura 4: Forma de onda, espectrograma e marcação de tons de: é o hipopocaré [eukaE].

Nesta cena, a mãe está sentada no chão procurando o hipopocaré dentro de uma caixa de brinquedos. E pergunta a criança: "*cadê Vi hipopocaré? Cadê? Cadê? não. Cadê hipopocaré? Cadê? Cadê? Onde foi que tu colocasse? Num tô achando*." Em seguida, a mãe pega uma revista (que tem a foto do hipopocaré) e pergunta a criança cadê o hipopocaré, ao que ela responde: é o hipopocaré [eukaE].

Com os exemplos acima é possível perceber que a entonação surge como um continuum, já que V. forma pequenos blocos de enunciados, como optamos por chamar tais enunciados, em que a sintaxe não é clara. Isso nos possibilita observar, por exemplo, que a criança é realmente sensível ao acento nuclear desde cedo, como pudemos constatar a partir da entonação e análise dos extratos acima.

Considerações finais

Este trabalho buscou tratar do primeiro sistema entonacional a aparecer na fala do sujeito V. em quatro momentos do funcionamento da fala infantil, caracterizando-os e relacionando a emergência de cada um dos momentos com a produção materna. Propomos, portanto, quatro estágios de desenvolvimento: balbucio, jargões, primeiras palavras reconhecíveis e blocos de enunciados, a fim de observar as mudanças na fala da criança.

Ao fazer a análise do desenvolvimento de tons de nosso sujeito, observamos que os primeiros contornos do sistema entonacional de V. foram do tipo ascendente ou descendente, não sendo possível, entretanto, marcar a sílaba portadora do acento primário nesses enunciados, por não serem reconhecíveis como próprios de uma comunidade de fala. Em nossos dados, só com 1;4 as primeiras palavras da criança tiveram variação de altura reconhecidas como diferentes atos de fala, tal como pergunta, pedido etc. Aos 1;6 da criança foi possível detectar um "achatamento" (!H) do nível (em escala de F0) de um tom H em relação a outro tom precedente e a expansão dos tons, com variações ascendentes, descendentes, ascendentes-descendentes e descendentes-ascendentes.

Referências

BARRETT, M. The holophrastic hypothesis: conceptual and empirical issues. *Cognition*, 11, 1982, 47-76.

CAVALCANTE, M. C. B. *Da voz à língua:* a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

CARRANZAS, J. A. et al. De las palabras aisladas a las combinaciones de palabras. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Cientifico, Universidad de Murcia, Murcia (España). *Anales* de psicologia, 1991, 7 (2), 163-180.

DROMI, E. Babbling and early words. In: SALKIND, N.J. (ed.). *Child development*. Macmillan psychology reference series. MCmillan, 2002.

DORE, J. Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language,* 2 ed. 1975, 21-40.

LOCKE, J. L. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: P. FLETCHER; B. MACWHINNEY (eds.). *Compêndio da linguagem da criança*. Trad. M. A . G. Domingues. Artes Médicas. Porto Alegre, 1995.

_____. *Phonological acquisition and change.* New York: Academic Press, 1983.

OLLER, D. K. & EILERS, R. 1982. Similarity of babbling in spanish - and english - learning babies. *Journal of Child Language* 9: 565-77.

OLLER, D. K. The emergence of the sounds of speech in infancy. In: Yeni-Komshian, Kavanaugh; Ferguson (eds.). *Child phonology*: production. vol. 1, New York, Academic Press. 1980.

SCARPA, E. M. A Aquisição da prosódia: dupla face, dupla vocação. In: AGUIAR, M.A.M. MADEIRO, F. (orgs). *Em-tom-ação*: a prosódia em perspectiva. Recife: EdUFPE, 2007.

_____. Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. (org.). *Estudos de prosódia*. Campinas: UNICAMP. 1999.

_____. E. M. Desenvolvimento da intonação e a organização da fala inicial. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. UNICAMP, v. 14, 1988, p. 65-84.

TOMASELLO, M. Acquiring linguistic constructions. In: KUHN, D.; SIEGLER, R. (eds.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 2006.

VIHMAN, M. M; VIHMAN, V. From first words to segments: a case study in phonological development In: Arnon, Inbal and Eve V. Clark (eds.). *Experience, variation and generalization*: learning a first language. 2011. p. 109–134.

SESSÃO TEMÁTICA

A EMERGÊNCIA DO RISO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

VALDENICE PEREIRA DE LIMA (UFPB)

Introdução

Os estudos em aquisição da linguagem têm suscitado crescente interesse em várias áreas do conhecimento. São pesquisas oriundas da Psicologia, Sociologia, Fonoaudiologia, Linguística, dentre outros, tornando esse campo de estudo interdisciplinar. Dentre o amplo campo de pesquisas que tratam da aquisição da linguagem, destacamos aquelas que se dedicam a observar como a criança aprende e desenvolve sua língua, através de elementos multimodais. Tais investigações vêm ganhando impulso e têm enriquecido as pesquisas no campo da aquisição da linguagem de forma significativa.

A multimodalidade em aquisição é uma abordagem que concebe não somente os elementos linguísticos como constitutivos da linguagem, mas também os componentes não linguísticos. A maior parte das pesquisas sobre o tema trata-se da relação entre gesto e fala, ao longo do período que envolve os três primeiros anos de vida da criança. Autores como MCNEILL (1985, 2000); GOLDIN-MEADOW (1999); KENDON (2000); têm se dedicado cada vez mais a estudar a relação entre os gestos e a fala.

McNeill (1985) e kendon (2000) partem do pressuposto de que a linguagem é manifestada sempre multimodalmente, através desses dois componentes. Os autores muito contribuíram para observação da multimodalidade através do "Contínuo de Kendon", que evidencia a relação gesto e fala. Citado por McNeill (2000), o contínuo classifica alguns tipos de gestos, caracterizando cada um deles; a saber: a gesticulação, a pantomima, os emblemas e a língua de sinais.

Diante disso, concebemos em nosso trabalho um estatuto de língua multimodal, constituída de gesto e de fala, indissociavelmente. Acreditamos ainda que a criança desde o nascimento está imersa na linguagem e vai se constituindo como

sujeito interativo. Portanto, neste trabalho, além de nos pautarmos nos pressupostos da multimodalidade, nos baseamos também no conceito sociointerativo da linguagem, concebendo-a um construto social, estabelecida na relação com outro.

Através dos pressupostos sociointeracionistas e multimodais de língua, temos como objetivo principal investigar como se dá o riso, enquanto multimodalmente construído com o outro na interação dialógica. Para tanto, nossos objetivos serão: investigar as rotinas envolvendo o riso; observar o papel do interlocutor/adulto na caracterização desses momentos; analisar e descrever as cenas interativas, observando a construção do riso e sua interligação com outros elementos multimodais; verificar de que maneira a construção de rotinas envolvendo o riso contribui para a aquisição da linguagem.

Nas considerações finais, apresentamos uma discussão sobre os resultados encontrados e percebemos como o riso se faz presente nos contextos de interação, exercendo papel importante para a aquisição da linguagem.

A emergência do riso na multimodalidade

Compreender o surgimento do riso e do humor na aquisição da linguagem requer um trabalho minucioso sobre essa temática, considerada instigante para os que se dedicam a compreender as manifestações de risos, ainda em fase de aquisição. Alguns estudos na área de Aquisição da Linguagem acreditam que a criança antes dos 3 anos de idade não consiga exteriorizar o humor, porém há autores que defendem o seu surgimento desde cedo.

Devido aos poucos trabalhos desenvolvidos nessa área, a investigação sobre o humor na linguagem infantil é um desafio enfrentado pelos que se interessam pelo assunto. Apesar dessa escassez, podemos citar algumas pesquisas na área que vêm ganhando notoriedade. Tais trabalhos partem de um pressuposto discursivo de linguagem e buscam compreender o desenvolvimento dos discursos humorísticos e sua relação com a aquisição da linguagem, que se dá através da multimodalidade. Trabalhos como o de Del Ré (2002, 2003, 2005) partem dessa compreensão dialógica discursiva para compreender o humor, enfatizando a relevância das trocas interativas entre adultos e criança na construção de enunciados humorísticos.

Del Ré et al (2014) enfatiza que o humor é pouco analisado na aquisição da linguagem, com exceção de pouquíssimos trabalhos, com base na psicologia. Assim, ela cita pesquisas como a de Freud (1905), Aimard (1988) que investigam a emergência do humor na infância. A maioria das pesquisas sobre o assunto trata-se de investigações envolvendo adultos ou trabalhos que explicam o surgimento do fenômeno (humor) de forma ampla e histórica.

O humor e o riso são temas que há muito tempo vêm sendo discutidos na literatura. É na Antiguidade que se pode fazer referência do riso, enquanto objeto de estudo, através de Aristóteles e Platão. Na obra "Poética", Aristóteles realiza um trabalho sobre o gênero cômico, porém, segundo Alberti (2002), o livro II da Poética, que tratava especificamente da comédia, perdeu-se, mas a influência desse filósofo, em relação às investigações posteriores sobre o riso, foi bem significativa.

Apesar de serem abordados de forma intrínseca, o riso e humor apresentam características peculiares. Muitas vezes, o sorriso ocorre sem necessariamente tratar-se de humor, esse ato pode estar associado a outros desencadeamentos, que não o viés humorístico.

Todavia, não se pode negar que o humor deve estar interligado ao riso para sua ocorrência. O riso, segundo Bergson (2004) e Travaglia (1990), é uma das possíveis expressões do humor, este, por sua vez, deve ser compreendido como algo que surge de uma reação a uma determinada situação de riso.

> Não concordamos com esta separação de humor e riso. Para nós o humor está indissoluvelmente ligado ao riso e é apenas o riso que diferencia o humor de outras formas de análise crítica do homem e da vida, de outras formas de rebelião contra o estabelecido, o controle social e o impedimento dos prazeres e o consequente desequilíbrio e reestruturação do mundo sócio-cultural; (...) Podemos concordar com o fato de que o humor não tem compromisso com o riso audível, a risada e a gargalhada que parece ser aquilo a que se referem quando desvinculam riso de humor. (TRAVAGLIA, 1990, p.66).

Notamos que o autor defende a interligação entre riso e humor, mas fazendo a distinção entre ambos. Ele acrescenta ainda que o humor pode não apresentar uma forma explícita do riso, como uma gargalhada, mas pressupõe um estado de felicidade que pode ser manifestado em um riso interior, este entendido de forma ampla.

Como mencionado anteriormente, o estudo do humor implica uma análise de sua categoria mais significativa: o riso. O discurso humorístico vem sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores, na busca de compreender a conduta humana. O riso, segundo Bergson (2004) é eminentemente humano; a comicidade está intimamente relacionada ao indivíduo. Assim, as variadas pesquisas envolvendo o tema relaciona essa categoria a ações intrínsecas do sujeito.

A relação gesto e fala na multimodalidade

A relação dos gestos e produções de fala pode ser explicada pela teoria da multimodalidade de McNeill (1985). Segundo tal pressuposto gesto e fala são componentes que não pode dissociar-se. Assim, a fala nunca é produzida sem a presença de gestos, estes, segundo McNeill (2012) e Kendon (2004) são componentes integrais da fala, ou seja, não são meros substitutos ou complementos.

Marcando a relação gesto e fala, McNeill (2005) apresenta dois aspectos importantes dos gestos: são constitutivos de significado e são sincrônicos com a fala. Fala e gesto, segundo o autor, expressam a mesma unidade, mas por modos diferentes, e por isso, não são redundantes, o que justifica a indissociável relação entre esses dois componentes linguísticos. Quanto à sincronia, é interessante observar que ao serem produzidos, gesto e fala são apresentado de forma distinta uma única ideia. Essa sincronia consiste na ação do locutor de expressar o mesmo sentido com o uso de ambos os canais simultaneamente, confirmando a premissa de que gesto e fala constituem um sistema integrado, conforme Butcher e Goldin-Meadow (2000).

Fonte (2011) contribui para as pesquisas multimodais em aquisição da linguagem e afirma que a linguagem infantil, manifestada através da fala ou de gestos, é voltada para o outro, marcando o pressuposto dialógico da linguagem.

> A linguagem humana manifesta-se por diferentes formas na interação com o outro, seja por meio da linguagem falada ou da gestual, contribuindo para o percurso da trajetória linguística infantil, ou seja, da aquisição da linguagem e para a construção do sentido da integração dialógica. (FONTE, 2011, p.42).

De acordo com o exposto, é por meio da interação que o processo dialógico ocorre, ou seja, através de um discurso voltado para o outro que se pode efetivar as formas interativas, que se estabelecem, na aquisição da linguagem, por meio, dentre outros, de componentes gestuais. Assim, compreendemos que a multimodalidade se encontra no conjunto de habilidades de forma de dizer, marcado por elementos semióticos interativos.

Goldin-Meadow (2009) revela que gesto e fala são processos distintos; enquanto a fala transmite palavras codificadas e dispositivos gramaticais, o gesto faz uso da imagem visual e mimética para conduzir uma mensagem.

A relação gesto e fala na multimodalidade é tão necessária, a ponto de se criar uma tipologia gestual. Kendon (1982) desenvolveu um contínuo que categoriza os gestos e os relaciona com a fala. Dessa forma, não existe apenas um gesto, mas vários. Quanto a isso, McNeill (2000), ressalta que não temos *gesto*, no singular, mas *gestos*; tal exigência do autor, em relação à utilização do termo, deve-se ao fato de existir movimentos corriqueiramente chamados de gestos. (CAVALCANTE, 2009). McNeill (2000) apresenta o Continuo por Kendon elaborado.

O "contínuo de Kendon" apresenta quatro tipos de gestos: gesticulação, pantomima, emblemas e língua de sinais. A gesticulação, por sua vez, é utilizada juntamente com a fala, não sendo convencional, uma vez que seu uso se relaciona a marcas individuais de cada falante (MCNEILL, 2000). Quanto à relação entre gesticulação e fluxo de fala, Cavalcante (2012) observa que a presença da gesticulação é pequena nos meses iniciais de vida do bebê. Os gestos emblemáticos são aqueles culturalmente utilizados, como exemplo, nós temos o balançar da cabeça, que pode significar aprovação, quando o movimento for verticalmente ou pode indicar negação, quando o balançar horizontalmente. Já a pantomima é um tipo de gesto que indica representação de ações, ela tem caráter de narrativa, pois envolve uma sequência de micro ações. Quanto à língua de sinais enquanto sistema linguístico próprio de uma comunidade, no nosso caso, a LIBRAS (CAVALCANTE, 2009).

O autor elabora seu contínuo estabelecendo relação entre gesto e fala: relação com a produção de fala (1); relação com as propriedades linguísticas (2); relação com as convenções (3), relação com o caráter semiótico (4), conforme tabela a seguir:

Quadro 1: Quadro da multimodalidade. Fonte: McNeill (2000, p. 5).

	Gesticulação	**Pantomima**	**Emblemáticos**	**Língua de sinais**
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades lingüísticas	Ausência de propriedades lingüísticas	Presença de algumas propriedade lingüísticas	Presença de propriedades lingüísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Analisando o “contínuo de Kendon” percebemos que:

- O *Contínuo 1* evidencia a relação de presença de fala *versus* ausência de fala:

A gesticulação aparece com a necessidade obrigatória de fala, essa característica é o que define a gesticulação, que somente ocorre na presença de fala. Vale ressaltar que a gesticulação é individual, depende de cada falante. A pantomima, por sua vez, aparece no Continuo sem a necessidade de fala, pois se trata de um gesto que representa ações, exigindo ausência de fala. Já os emblemas, podem ou não apresentar presença de fala, a depender da cultura que ele é produzido.

- O *Contínuo 2* mostra a relação das propriedades linguísticas:

Percebemos que apenas a Língua de Sinais possui propriedades linguísticas, que podem ser definidas como significações morfológicas, fonéticas e sintáticas. (ÁVILA, 2010).

- O *Contínuo* 3 revela a relação com as convenções:

Somente a Língua de Sinais é totalmente convencional, porque pertence a uma cultura específica. Os emblemas são parcialmente convencionais, uma vez que seu sentido depende de cada cultura. A gesticulação e a pantomima não são determinadas culturalmente e por isso não são convencionais.

- O *Contínuo 4* refere-se ao caráter semiótico

Somente a gesticulação é global e também sintética. Segundo McNeil (2000) explica que o caráter global indica explicar as peculiaridades dos gestos através de um contexto. A gesticulação é considerada sintética, pelo fato de um único gesto pode apresentar diversos significados.
Observando o Contínuo, McNeill (2000) observa que na presença obrigatória de fala, há ausência de propriedades linguísticas e de caráter convencional, enquanto que na ausência obrigatória da fala, as propriedades linguísticas e o caráter convencional estão presentes, como nas Línguas de Sinais. Isso não se aplica à pantomima, uma vez que é produzia com ausência de fala e de propriedades linguísticas.

Através dos pressupostos de McNeill (2012) e Kendon (2004), vários trabalhos vêm sendo realizados em aquisição da linguagem. Cavalcante (2009), através de uma readaptação do "contínuo de Kendon", realiza uma pesquisa longitudinal, com díades, em contextos naturalísticos. A autora propõe observar como a criança se insere nos gêneros de esfera familiar, situando seu trabalho nos pressupostos multimodais de linguagem.

Análise dos dados

Extrato 1

Contexto: Mãe e bebê no quarto, a criança sobe em cima da cama.
Díade: C, idade: 16 meses.

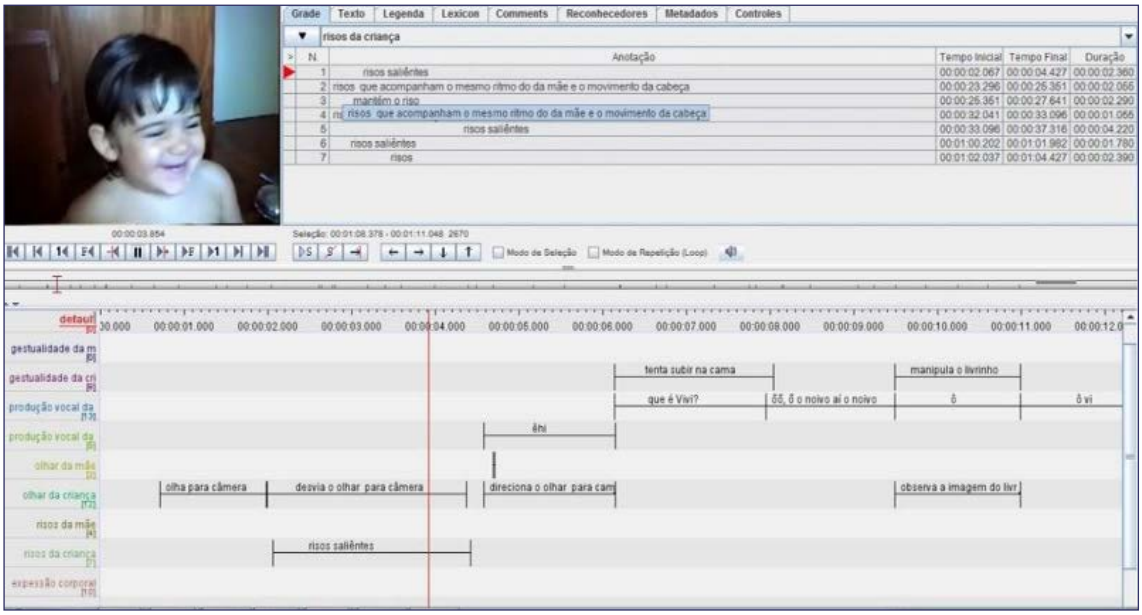


Figura 1: Extrato 1

	Mãe	Bebê
1	O que é Vivi? Ó o noivo, ó (referindo-se à figura de uma revista).	Êi (tenta subir na cama)
2	Ó, Vi (referindo-se à figura).	Sobe na cama e mexe no livrinho
3	Ai, meu Deus do céu (sorrir com o gesto da filha).	Balança a cabeça e sorrir, olhando para mãe.
4	Tá tirando o atraso, é Vitória. Tô lhe vendo aí.	Movimenta-se o tempo todo na cama e sorri
5	Manda um beijo pra Marianne, dá um beijo em Mari, Bê.	Olhando para câmera, diz: não, fazendo caretinha.
6	Um beijinho, não faça isso, não.	Ergue os braços em direção à mesa.

Através do extrato acima podemos observar que a multimodalidade se faz presente através de gestos, olhares, risos, tanto da mãe como do bebê.

A cena inicia-se com o olhar da criança voltado para câmera. Aos 2s da sessão, o bebê produz um riso intenso, que surge após o seu olhar direcionado à câmera, estabelecendo com a pesquisadora, ao que parece, um modo dialógico através do riso e do olhar. Aparentemente, não foi nenhuma ação por parte da pesquisadora que fez com que a menina produzisse o sorriso, a não ser o simples gesto de ambas se olharem. Esse primeiro sorrir parece significar uma intimidade entre tais sujeitos. É interessante mencionar que seguido ao riso, a menina produz uma produção verbal: "êhi" aos 4 segundos da cena, legitimando os pressupostos da multimodalidade da linguagem.

No turno 5 da criança, podemos perceber pela descrição lá contida, que a menina olha para câmera, fazendo biquinho; em seguida, balança a cabeça e todo seu corpo, fazendo rir sua mãe e logo após sorrir também. Essa produção do infante, que tem duração de 20 segundos, nos faz acreditar que o riso tem um efeito contagiante, provocando nas outras pessoas o desejo de rir, uma vez que todos os envolvidos na cena riam inclusive a mãe, que produz um riso de forma intensa. Toda essa ação ocorre aos 17s da sessão e a criança faz uso de elementos multimodais de forma bem intensa, como: expressão facial, olhar, expressão corporal, ao mesmo tempo.

Outro momento relevante da cena se dá quando a mãe pede para filha mandar um beijo para câmera, aos 52s da sessão. A menina, ainda sentada na cama, olha para mãe e produz um "aum", acompanhado de uma expressão facial, que é interpretada pela mãe como uma negação da filha. A menina, ao se recursar dar o beijo, aos 50 segundos da cena, do turno 3 da "produção vocal da criança", faz suscitar novamente o riso, tanto da mãe, como do pesquisador. Esse "aum" da criança é compreendido como engraçado, pois é algo que surpreende aos que estão inseridos na cena. Essa compreensão nos faz evocar o conceito de riso definido por Bergson (2007) que relaciona seu acontecimento a um desajuste, a um fato ou a uma ação inesperada do habitual.. Quanto a essa expressão, Scarpa (2009) define o termo com sendo aqueles primeiros enunciados da entrada da criança na sua língua materna. As holófrases são construções de enunciados de uma palavra só, portanto esse "aum" assemelha-se à produção de negação "não".

Extrato 2:

Contexto: Mãe e criança sentadas no chão com brinquedos.

Díade: C, idade: 17 meses.

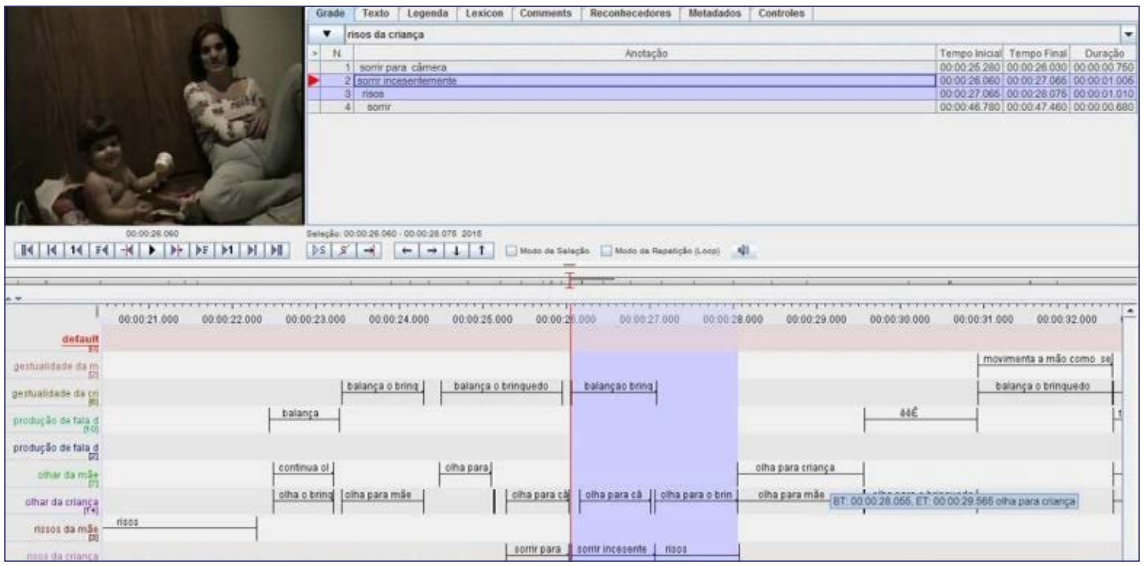


Figura 3: Extrato 2

	Mãe	Bebê
1	Fica sentada ou então senta no meu colo.	Apoia-se na mãe e tenta mudar de lugar
2	Que é, meu nenê?	Balança o brinquedo e olha para câmera
3	Ih! A cabeça do palhaço botou um ovo. Como é que pode? (rindo)	Observa atentamente o brinquedo
4	Balança! (Pede para a menina balançar o brinquedo)	Olha para a mãe sorrindo e balança o objeto
5	É, é! Tu balançou porque ia balançar ou porque pedi pra tu balançar? (rindo)	Olhando para câmera, diz: não sorrindo, enquanto balança o brinquedo.
6	É o x da questão	Dedé (balança o brinquedo e sorrir para câmera

Observando os risos produzidos, percebemos que em 1:4, a mãe emite o primeiro riso, ao conversar olhando para câmera, dizendo: "é pra vê se ela vinha pro meu lado", referindo-se à criança, que se aproxima da mãe, mas logo após se afasta e começa a manusear alguns brinquedos, dentre eles, um palhaço, que permanece com a criança até o final da cena. Somente aos 24 segundos da sessão, a criança olha para a mãe e depois para câmera e sorrir. Ao que parece esse sorrir está relacionado ao próprio ato de brincar com o objeto "o palhaço", causando satisfação.

Essa capacidade que a criança observa ao mesmo tempo um objeto, juntamente de um adulto, dá-se o nome de atenção conjunta, que segundo Tomasello (2003) são "interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável". (TOMASELLO, 2003, p. 135).

Assim, podemos notar que a criança estabelece interações com a mãe e com a câmera, através de olhares e sorrisos. A atenção conjunta caracteriza-se nessa cena como forma de amarrar a interação entre os sujeitos, que se dá através das trocas de olhares. O sorriso da menina surge atrelado a essa cena de atenção conjunta, que segundo Del Ré et. al (2011, 2014) está na base das relações dialógicas e é indispensável na produção do humor, uma vez que tais relações lidam com as expectativas construídas pelos parceiros na cena dialógica.

Considerações finais

Baseados nos pressupostos da multimodalidade, este trabalho buscou compreender o riso na aquisição da linguagem, considerando que estudar o discurso infantil, na verdade, é analisar a linguagem adulta, que é construída dialogicamente nas trocas interativas entre os sujeitos.

Conforme nossa proposta apresentada neste trabalho, acreditamos que o riso, assim como qualquer manifestação linguística da criança, é um elemento multimodal, que se apresenta concomitante a outras manifestações linguísticas, formando um conjunto indissociável, como propõe McNeill (1985).

Assim, tratamos da relação do riso com a multimodalidade, apresentando pesquisas sobre o riso infantil. Posteriormente, tratamos da abordagem interacionista da linguagem, enfatizando o seu caráter dialógico construído na interação verbal

entre os sujeitos. Em seguida, abordamos a teoria multimodal da linguagem, apresentando autores como: McNeil (1985, 2000); Kendon (2000); Cavalcante (2012); Fonte (2011); Barros, (2012); Scarpa (2009).

Dessa forma, vimos que o riso é considerado uma manifestação humana que se dá na relação com o outro, podendo ser considerado como uma forma de interação utilizada pela criança.

Referências

BERGSON, H. *O riso*: ensaio sobre a significação da comicidade. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*. v. 2 n. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra seguimentos. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, 1992. (23): 137-151, Jul/Dez.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Revista Investigações*. n. especial em homenagem a Luiz Antônio Marcuschi. Recife: Editora da UFPE, v. 21, n. 2, 2008.

_____. *O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1994.

_____. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. *Revista de Letras*, (Fortaleza), v. 1/2, n. 31, p. 7-14, 2012.

COSTA FILHO, J. M. S. *Olá, Pocoyo!* A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

DEL RÉ, A. *A criança e a magia da linguagem*: um estudo sobre o discurso humorístico. Tese de Doutorado – Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

KENDON, A. The study of gesture: some remarks on its history. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry*, v. 2, p. 45-62, 1982.

_____. Language and gesture: unity or duality? In: D. MCNEILL, (ed.) *Language and gesture*, Cambridge University Press: Cambridge, UK. p. 47-63, 2000.

_____. *Gesture*: visible action as utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 400p.

SESSÃO TEMÁTICA

A ESCOLARIZAÇÃO EM JACOBINA NO SÉCULO XIX: UM OLHAR SOBRE O MANUAL ESCOLAR

PATRÍCIA VILELA DA SILVA[1] (UFBA)
EMÍLIA HELENA PORTELLA MONTEIRO DE SOUZA[2] (UFBA)

Introdução

A História da Cultura Escrita pressupõe uma aproximação dos estudos sobre a história da escrita e a história do livro e da leitura, no sentido de investigar tais abordagens não de forma separada, mas como elementos que convergem para uma compreensão maior sobre os modos de inserção e uso da escrita e da leitura, considerando os aspectos socioculturais que os caracterizam, pois, conforme aponta Castillo Gómez (2003), a história da cultura escrita é:

> [...] resultado de uma tríplice conjugação: história das normas, capacidades e usos da escrita, história do livro e, por extensão, dos objetos escritos (manuscritos, impressos, eletrônicos ou qualquer outro suporte), e história das maneiras e práticas de leitura. (CASTILLO GOMEZ, 2003, p.97)

Diante da diversidade de objetos, métodos e fontes que constituem o estudo da cultura escrita, Roger Chartier (2002) aponta cinco dimensões que possibilitam ao pesquisador desenvolver o seu trabalho numa perspectiva histórica da cultura do escrito: a primeira diz respeito às instâncias ou instituições que ensinam ou possibilitam a circulação do escrito; a segunda volta-se para a história dos objetos que

1. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

2. Doutora em Letras e Linguística, pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Programa de Pós- Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

lhe dão suporte; a terceira dimensão se refere ao estudo dos suportes por meio dos quais o escrito é difundido e ensinado; a quarta volta-se para os sujeitos que participam do processo de construção histórica dos lugares que o escrito ocupa; a quinta enfoca os meios de produção e transmissão das diversas formas possíveis.

Na medida em que se pretende conhecer os livros didáticos utilizados nas aulas das escolas de primeiras letras e de Gramática Latina, em Jacobina, no início do século XIX, este trabalho se localiza na terceira dimensão apontada pelo autor, atendendo, assim, às prerrogativas desse campo de investigação.

Sobre essa perspectiva, ao discorrer sobre o Projeto Memória de Leitura, desenvolvido no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, no qual apresenta os pressupostos que embasam a pesquisa e alguns dos trabalhos produzidos, Marisa Lajolo (2002) afirma que:

> [...] um melhor conhecimento dos livros escolares (com especial atenção às cartilhas), bem como dos volumes que compõem o que se poderia chamar de estante das primeiras leituras, é fundamental, quer para a história da leitura no Brasil, quer para uma interferência positiva em práticas escolares de leitura aqui em curso. (LAJOLO, 2002, p.90)

É nesse sentido que pretendemos trazer alguns indícios sobre como se deu o processo de escolarização em Jacobina-BA, no século XIX, a partir do levantamento de fontes historiográficas primárias, bem como da análise de obras didáticas, com o intuito de apontar dados reveladores sobre a penetração da língua escrita e da leitura no interior baiano.

Sobre a Vila de Santo Antonio de Jacobina

Os aspectos históricos da Vila de Santo Antônio de Jacobina, na província da Bahia, são importantes para que se tenha uma dimensão da região como importante local de pesquisa no âmbito da história da cultura escrita no Brasil, visto que do século XVII ao século XIX foi formada por povos de diferentes grupos linguísticos, sediou missões franciscanas, cujo objetivo era ensinar as primeiras letras e o Evangelho, se tornou uma vila com prestígio econômico e social, com aulas e escolas de

primeiras letras e foi elevada ao patamar de cidade em 1886. Desse modo, é evidente que nesse cenário de desenvolvimento, a escrita ganhou seu lugar nas diversas relações que se estabeleciam entre sujeitos analfabetos, semianalfabetos e novos letrados.

Ao analisar o Mapa populacional do referido município em 1856, o pesquisador Raphael Vieira Filho (2014) assinala que, das 39305 pessoas livres e 2660 pessoas escravizadas, foram listados como atendidos pelo sistema educacional em 1850 somente 170 alunos de primeiras letras e 4 alunos de Latim. Esse quadro não se diferencia das outras regiões do país, pois, de acordo com Galvão (2007), até a década de 1960, o índice de alfabetizados no Brasil é inferior ao índice de analfabetos, predominando-se, portanto, a oralidade, visto que a escolarização e a imprensa ocuparam tardiamente um lugar na história do país.

Em documento encaminhado pelo Juiz de Direito José Antonio Saraiva ao Presidente da Província, no dia 25/02/1850, é possível identificar comentários elogiosos sobre o desempenho de alguns professores e dos alunos, especificamente da Freguesia de Jacobina, críticas a alguns outros que não desempenham suas atividades adequadamente, como também foram apresentados dados quantitativos sobre o número de alunos matriculados e a relação dos seguintes livros utilizados pelos professores:

> Os Livros de que uzão estas Aulas são Escolla Brasileira do Visconde de Cayrú, Simão de Nasitua, Accidentes da infancia, Feliz Independente do Pe. Almeida, Orthografia rezumida de Pimentel, e Grammatica de Monte Verde.” (APEBA, Seção Colonial, Maço: 2433)

Assim, atendendo à proposta deste trabalho e considerando a possibilidade de acesso às obras completas, nos deteremos, na seção seguinte, à análise de apenas dois livros citados no documento acima, considerando os fatores sócio-históricos e culturais que se evidenciam nos textos produzidos por autores de diferentes nacionalidades: um brasileiro, redigido, portanto, em língua portuguesa e outro francês, com tradução para a nossa língua.

Manuais didáticos na Vila de Santo Antonio de Jacobina

Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes extraídas da Sagrada Escritura para o uso da mocidade foi um dos primeiros manuais didáticos produzidos no Brasil, em 1827, e o título já revela o seu propósito de instruir os alunos fazendo uso de textos e preceitos bíblicos.

O autor, José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, nasceu em Salvador no ano de 1756, participou ativamente do governo de D. Pedro I, ocupando diversos cargos na administração econômica e política do Brasil. Alguns desses cargos podemos identificar na folha de rosto do livro referido: *Senador do Império, Membro da Sociedade Philosofica de Philadelfia*, dentre outros que lá foram substituídos pela expressão "etc". Foi professor da cadeira de filosofia nacional e moral na cidade de Salvador e de língua grega.

Foi, portanto, figura influente no cenário político e cultural do país, assim como outros autores do início do século XIX, como mostra a pesquisadora Bittencourt (2003), ao investigar sobre os autores de livros didáticos brasileiros:

> Na listagem de autores de obras didáticas deparamos com alguns nomes famosos da literatura, da vida política e cultural do século XIX e início do século atual. Muitos desses literatos e políticos tiveram suas obras e ações analisadas, decifradas sob várias abordagens, mas foram praticamente ignorados enquanto autores de obras destinadas às escolas. (BITTENCOURT, 2003, p. 479)

Ao analisarmos a estrutura do livro, identificamos que está organizado por capítulos que contêm temas relacionados aos ensinamentos bíblicos, coerente com o propósito do autor, antecedidos, entretanto, de algumas orientações e recomendações para públicos determinados, que poderíamos chamar de primeira parte do livro, e totaliza cerca de 60 páginas.

Nessa primeira parte, após a: *Dedicatória a S.M. o Imperador*, apresenta o *Prefácio*, onde encontramos uma justificativa do autor a respeito da sua obra, ressaltando, por vezes, a contribuição à melhoria da conduta dos estudantes:

> [...] considerei dar à luz para uso das escolas particulares esta cartilha, que offereço por conter instrucção util a todas as classes e por servir de suplemento às lições dos meninos, facilitando-lhes o aprenderem verdades capitaes em pura fonte, a fim de se formar nelles espirito recto e solido caracter, que os constitua bons cidadãos (LISBOA, 1827, p. 04).

Na sequência, seguem *Satisfações aos Educadores,* em que o autor afirma ser possível não faltar "ao Império trabalhadores subordinados, dóceis, de bons costumes, e hábitos de honesta e activa indústria. Tal he a justa esperança da Nação Brasileira." (LISBOA, 1827, p.06). Em *Recommendação de Pai*, citando o livro de Salomão, orienta para que se tenha temor a Deus e às Escrituras e reforça as ideias de obediência e justiça. *Parenéticos aos cidadãos opulentes*, citando Cícero, reforça que a educação e instrução à mocidade devem ser indispensáveis à nação. Dá também orientações quanto à *Honra dos Meninos* e *Admoestações à mocidade.* Quanto aos *Mestres das Primeiras L*etras, engradece o papel desses educadores, defendendo que:

> [...] na verdade, eles devem ser considerados como os segundos pais e não menos dignos de honra que os que derão*(sic)* a vida, pois deles depende a boa educação dos filhos, que a maior parte dos Progenitores não podem ou não sabem dar [...](LISBOA, 1827, p. 15).

Sobre isso, Bittencourt (2008) revela a preocupação do Visconde de Cairu por garantir a formação moral dos estudantes, bem como o temor de que as classes trabalhadoras pudessem ser instruídas e que aspirassem por mudanças de sua condição de subordinação, influenciados pelos ideais revolucionários, o que levaria à diminuição da mão de obra, visto que era defensor da centralização do poder, combatendo, por vezes, na imprensa, posições políticas contrárias às suas.

Além disso, a autora supracitada mostra a preocupação do Visconde em relação à difusão do livro, alertando a respeito dos malefícios da leitura, pois se os jovens podem "[...] ler bons livros, também podem ler maus livros, de que já há dilúvio em todas as línguas e que só servem para a perdição dos leitores" (LISBOA apud BITTENCOURT, 2008, pp. 30-31).

A segunda parte do livro é composta por 102 capítulos. A obra apresenta diversos ensinamentos, muitas vezes, fazendo simplesmente o uso de versículos bíblicos para ensinar determinados preceitos, que vão desde orientações sobre a conduta cristã como a gratidão, dedicação, resignação e louvores a Deus, esclarecimentos sobre a onipresença e onipotência de Deus, a sabedoria, bondade, proteção e providência divina, princípios doutrinários como a imortalidade da alma, a vida eterna, a salvação até à reprodução de parábolas e ensinamentos proferidos por Cristo, registrados nos Evangelhos.

Desse modo, o uso desse livro na escola atendia aos objetivos de civilizar o homem de acordo com os ideais cristãos de moralidade, civilidade e bondade, como tão bem esclarece o autor, pois, segundo ele:

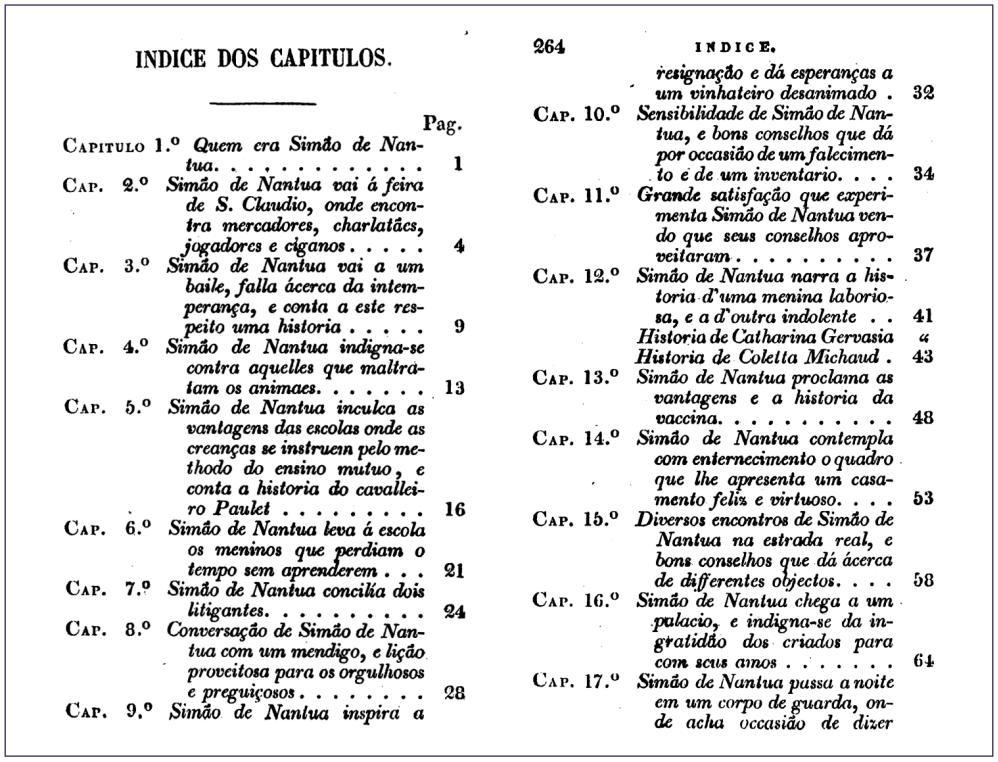
> Depois da Doutrina Christãa [...] em que são obrigados a instruir os discípulos de suas Escolas, nenhuns conhecimento se podem considerar mais dignos de fazer parte da Geral Educação, e dos Exercícios [...] do que huma Colleção de Doutrinas Religiosas, Econõmicas e morais, que se acham na Escriptura Sagrada e que são as Colunnas da Civilisação. (LISBOA, 1827, p. 05).

O segundo manual a ser analisado trata-se de um compêndio de leitura intitulado *Simão de Nantua ou Mercador de* feiras, produzido pelo francês Laurent Pierre de Jussieu, publicado em 1818, com um conteúdo que enfatiza a virtude e a moral, por meio de narrativas que envolvem os personagens Simão de Nantua e o seu amigo de viagem, que é o narrador-testemunha, além de outros personagens que aparecem ocasionalmente no texto.

Recebeu o prêmio da *Sociedade pela instrução elementar* por atender aos princípios cristãos que deveriam dirigir a conduta dos homens em todos os aspectos, cuja menção honrosa ganha destaque na folha de rosto do referido livro.

O livro está dividido em 35 capítulos, cujos títulos sintetizam a narrativa. Por meio da trama, o vendedor Simão demonstra ter um conhecimento enciclopédico, pois aborda diversos assuntos, que se revelam por meio de diálogos ou reflexões sobre situações experimentadas. Apresenta instruções sobre higiene corporal e os cuidados com os animais; combate alguns comportamentos considerados nocivos como a gula, preguiça, intemperança e murmurações; ressalta as vantagens da vaci-

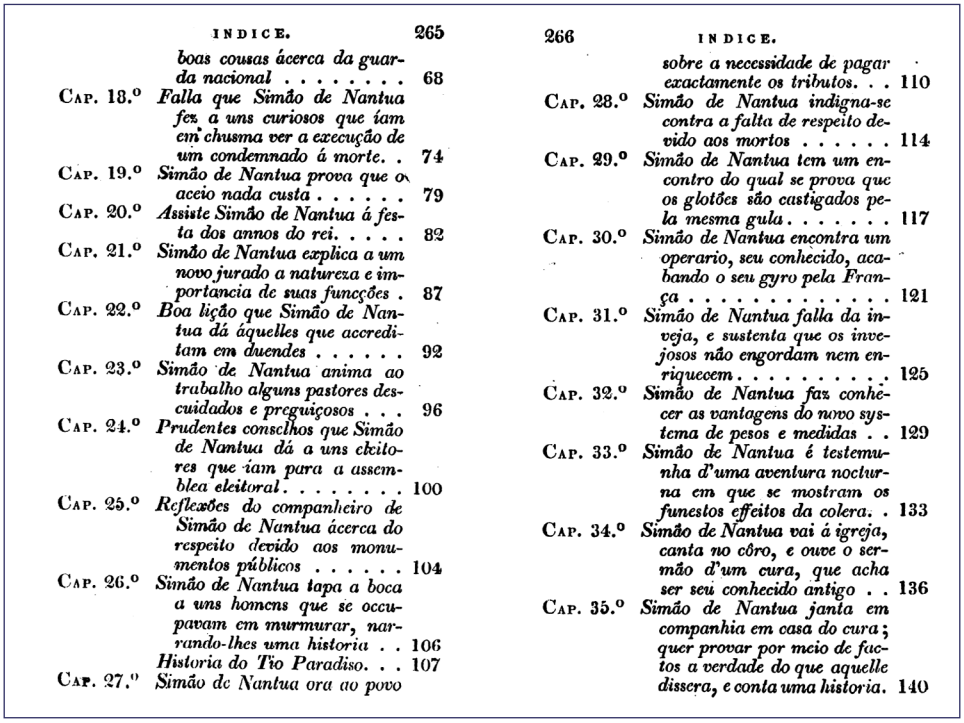
na e da escola, destacando o método de ensino mútuo; dá instruções sobre o modo de agir diante de situações como um falecimento ou um inventário; enfatiza a prática da religião cristã e o pagamento dos tributos, entre outras questões, conforme podemos observar nas figuras abaixo:



INDICE DOS CAPITULOS.

		Pag.
Capitulo 1.º	*Quem era Simão de Nantua.*	1
Cap. 2.º	*Simão de Nantua vai á feira de S. Claudio, onde encontra mercadores, charlatães, jogadores e ciganos*	4
Cap. 3.º	*Simão de Nantua vai a um baile, falla ácerca da intemperança, e conta a este respeito uma historia*	9
Cap. 4.º	*Simão de Nantua indigna-se contra aquelles que maltratam os animaes.*	13
Cap. 5.º	*Simão de Nantua inculca as vantagens das escolas onde as creanças se instruem pelo methodo do ensino mutuo, e conta a historia do cavalleiro Paulet*	16
Cap. 6.º	*Simão de Nantua leva á escola os meninos que perdiam o tempo sem aprenderem* . . .	21
Cap. 7.º	*Simão de Nantua concilia dois litigantes.*	24
Cap. 8.º	*Conversação de Simão de Nantua com um mendigo, e lição proveitosa para os orgulhosos e preguiçosos*	28
Cap. 9.º	*Simão de Nantua inspira a resignação e dá esperanças a um vinhateiro desanimado* .	32
Cap. 10.º	*Sensibilidade de Simão de Nantua, e bons conselhos que dá por occasião de um falecimento e de um inventario.* . . .	34
Cap. 11.º	*Grande satisfação que experimenta Simão de Nantua vendo que seus conselhos aproveitaram*	37
Cap. 12.º	*Simão de Nantua narra a historia d'uma menina laboriosa, e a d'outra indolente* . .	41
	Historia de Catharina Gervasia	«
	Historia de Coletta Michaud .	43
Cap. 13.º	*Simão de Nantua proclama as vantagens e a historia da vaccina.*	48
Cap. 14.º	*Simão de Nantua contempla com enternecimento o quadro que lhe apresenta um casamento feliz e virtuoso.* . . .	53
Cap. 15.º	*Diversos encontros de Simão de Nantua na estrada real, e bons conselhos que dá ácerca de differentes objectos.* . . .	58
Cap. 16.º	*Simão de Nantua chega a um palacio, e indigna-se da ingratidão dos criados para com seus amos*	64
Cap. 17.º	*Simão de Nantua passa a noite em um corpo de guarda, onde acha occasião de dizer*	

Figura 01 – Índice dos capítulos 1º ao 17º, do livro Simão de Nantua.
Fonte: JUSSIEU, Lourenço de. Simão de Nantua ou o mercador de feiras seguido das suas obras póstumas. Typografia de J. B. Morando. Nova Edição. Lisboa, 1853.



INDICE. 265

boas cousas ácerca da guarda nacional 68
CAP. 18.º Falla que Simão de Nantua fez a uns curiosos que iam em chusma ver a execução de um condemnado á morte. . 74
CAP. 19.º Simão de Nantua prova que o aceio nada custa 79
CAP. 20.º Assiste Simão de Nantua á festa dos annos do rei. 82
CAP. 21.º Simão de Nantua explica a um novo jurado a natureza e importancia de suas funcções . 87
CAP. 22.º Boa lição que Simão de Nantua dá áquelles que accreditam em duendes 92
CAP. 23.º Simão de Nantua anima ao trabalho alguns pastores descuidados e preguiçosos . . . 96
CAP. 24.º Prudentes conselhos que Simão de Nantua dá a uns eleitores que iam para a assemblea eleitoral. 100
CAP. 25.º Reflexões do companheiro de Simão de Nantua ácerca do respeito devido aos monumentos públicos 104
CAP. 26.º Simão de Nantua tapa a boca a uns homens que se occupavam em murmurar, narrando-lhes uma historia . . 106
Historia do Tio Paradiso. . . 107
CAP. 27.º Simão de Nantua ora ao povo

266 INDICE.

sobre a necessidade de pagar exactamente os tributos. . . 110
CAP. 28.º Simão de Nantua indigna-se contra a falta de respeito devido aos mortos 114
CAP. 29.º Simão de Nantua tem um encontro do qual se prova que os glotões são castigados pela mesma gula 117
CAP. 30.º Simão de Nantua encontra um operario, seu conhecido, acabando o seu gyro pela França 121
CAP. 31.º Simão de Nantua falla da inveja, e sustenta que os invejosos não engordam nem enriquecem 125
CAP. 32.º Simão de Nantua faz conhecer as vantagens do novo systema de pesos e medidas . . 129
CAP. 33.º Simão de Nantua é testemunha d'uma aventura nocturna em que se mostram os funestos effeitos da colera. . 133
CAP. 34.º Simão de Nantua vai á igreja, canta no côro, e ouve o sermão d'um cura, que acha ser seu conhecido antigo . . 136
CAP. 35.º Simão de Nantua janta em companhia em casa do cura; quer provar por meio de factos a verdade do que aquelle dissera, e conta uma historia. 140

Figura 02 – Índice dos capítulos 18º ao 35º, do livro Simão de Nantua.
Fonte: JUSSIEU, Lourenço de. Simão de Nantua ou o mercador de feiras seguido das suas obras póstumas.Typografia de J. B. Morando. Nova Edição. Lisboa, 1853.

No capítulo 5, intitulado *Simão de Nantua inculca as vantagens das escolas onde as crianças se instruem pelo methodo do ensino mutuo, e conta a história do cavalheiro Paulet,* a história se dá quando Simão de Nantua se hospeda em uma pequena estalagem de Mme. Bertrand, mãe de três filhos, e questiona o fato de o mais velho não saber ler. Diante da constatação de que o menino frequentara a escola, mas nada aprendera, o protagonista atribui ao professor a culpa pelo fracasso "[...] isso é porque nem o próprio mestre sabia o que ensinava", e acrescenta "[...] há aqui escolas de ensino mútuo, nas quais é impossível que não se aprenda a ler" (p.20). Na sequência da narrativa, Simão descreve o funcionamento desse método de ensino nas escolas, ressaltando todos os seus benefícios na formação de crianças com comportamentos considerados exemplares:

> São escolas onde os meninos se ensinão uns aos outros, com toda facilidade, a ler, escrever e contar; onde se ensina Evangelho, o catecismo e tudo que é mister que os meninos saibam para virem a ser dóceis,

> submissos, bons cristãos, e bons súbditos; e direi mais, para viverem independentes, porque aquelle que nada sabe precisa sempre dos outros, e está dependendo de todos (JUSSIEU, 1853, p.17)

Em sua tese, Costa (2013) mostra a influência de *Simão de Nantua* na composição de um dos capítulos do *Livro do Povo,* que recebeu do compêndio francês 28 lições de moral. Tal obra é do brasileiro Antônio Marques Rodrigues e foi largamente utilizado nas escolas de ensino primário do Maranhão, no século XIX.

Ao analisar a classificação de 27 livros que foram best-sellers franceses no período compreendido entre 1831 e 1835, apresentada por Martyn Lyons, a autora destaca que pelo menos 5 foram lidos no Brasil, dentre eles *Simão de Nantua*, o qual ocupava a 11ª posição naquele período.

Como se vê, a obra francesa não apenas foi utilizada nas escolas de ensino primário em diferentes províncias do Brasil, como também influenciou na produção de outros materiais de leitura e difundiu os princípios cristãos defendidos pela Igreja Católica "contra a blasfêmia e a embriaguez", conforme Lyons (apud COSTA, 2013, p. 152).

Ainda com o intuito de convencer a Mme. Bertrand (capítulo 5, citado acima) a respeito da importância da escola para os seus filhos, Simão argumenta que a educação escolar garantirá o sucesso às crianças, pois "quando vós os tiverdes feito instruir, e conseguirdes que sejam laboriosos e honrados, não encontrarão dificuldade em se estabelecerem, porque serão aptos para todos os ofícios, e muitos procurados. Se pelo contrário os deixardes ficar ignorantes e ociosos, contrairão vícios, e vos darão desgostos". (JUSSIEU, 1875, p.21)

A ênfase sobre os princípios de moralidade e boa conduta é recorrente em toda a narrativa, destacando sempre os comportamentos condizentes com os princípios cristãos como bondade, docilidade e submissão. Sobre isso, é importante lembrar que na reforma Couto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854, evidencia-se o lugar de textos sobre educação religiosa e moral, o que explicaria a predominância desses temas:

> Das escolas públicas, suas condições e regimen, capítulo III, Art. 47: o ensino primário nas escolas públicas compreende: a instrução moral e religiosa [...] Pode compreender também a leitura explicada dos Evangelhos e notícia da história sagrada [...]. (BRASIL, 2015)

Considerações finais

A partir da análise de dois manuais didáticos utilizados no século XIX, na Vila de Santo Antonio de Jacobina, e considerando as informações sobre os fatores políticos, históricos e sociais que a caracterizaram é possível constatar o lugar que o manual didático ocupou ao longo dos tempos como difusor de determinados valores e conceitos, com o propósito de promover nos sujeitos comportamentos de acordo com as doutrinas cristãs e ao exercício da cidadania, submetendo-se às leis do país.

Assim, uma análise mais aprofundada dessas e das demais obras que fizeram parte da formação dos estudantes jacobinenses durante o Império, bem como o levantamento de outros documentos nos arquivos públicos da Bahia contribuirão para que se tenha uma melhor compreensão sobre a história da educação no Brasil, visto que o propósito deste trabalho não se encerra aqui, na verdade, apenas sinaliza possibilidades de pesquisa sobre os materiais utilizados na escola de Jacobina no século XIX, em especial, os manuais didáticos.

Referências

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: têxtis, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. (org.) *Leitura, história e história da leitura***.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e saber escolar*: 1810-1910. São Paulo: Autêntica, 2008.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3. 2004.

BRASIL. *Coleção das Leis do Império do Brasil*. 1854. Decreto n. 1331 A. de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.htm l. Acesso em 04 mar. 2015.

CASTILLO GOMÉZ, A. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE, n. 5. São Paulo: Autores Associados. jan. / jul. p. 93 - 124, 2003.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

COSTA, O. A. *O livro do povo na expansão do ensino primário no Maranhão* (1861- 1881). 2013. 210 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Patr%C3%ADcia/Documents/o%20livro%20do%20povo.pdf. Acesso em 04 mar. 2015.

GALVÃO, A. M. de O. [et al.], (orgs.). *História da cultura escrita*: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Histórias das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARILDES, Marinho (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

JUSSIEU, L. *Simão de Nantua ou o mercador de feiras seguido das suas obras póstumas*. Typografia de J. B. Morando. Nova Edição. Lisboa, 1853. Disponível em: http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=inu.30000003796632;view=1up;seq=5. Acesso em: 03 mar. 2015.

LAJOLO, M. Projeto memória de leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, Márcia. (org.) *Leitura, história e história da leitura***.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LISBOA, J. S. *Escola brasileira ou instrucção útil a todas as classes extrahida da sagrada escriptura para uso da mocidade***.** Vol. 1. Typografia de P. Plancher-Seignot. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://archive.org/details/EscolaBrasileiraVolumeI107PaginasPorJoseDaSilvaLisboa-ViscondeDe.

VIEIRA FILHO, R. R. Educação nas Jacobinas – Período colonial e imperial. II *Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal – RN, 2, 2002. *Anais*... Natal, 2002. Disponível em http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0735.pdf. Acesso em 02/10/2014.

SESSÃO TEMÁTICA

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO EXERCÍCIO DIALÓGICO INTERACIONAL DA CIDADANIA

KARL HEINZ EFKEN[1] (UNICAP)
ALEXCINA OLIVEIRA CIRNE[2] (UNICAP)

Introdução

A nossa situação epocal é problemática, pois vivemos um momento caracterizado pela ausência das grandes narrativas ou meta-narrativas, além disso, perdemos as nossas crenças em projetos utópicos, em uma razão emancipatória inerentes à marcha da história e em promessas de um futuro melhor e realizador dos anseios da humanidade por uma sociedade fraterna e uma "terra sem males". (LYOTARD, 2002). Parece que a realidade efetiva tomou conta do nosso cotidiano, o penetrou de tal maneira que restou pouco espaço e tempo para um pensar e agir, até sonhar fora dos determinismos de uma razão instrumental, a qual reduz tudo a um cálculo frio e a um adaptar-se aos ditamos sistêmicos do projeto capitalista neoliberal.

A crença em fundamentos últimos, valores absolutos, imperativos categóricos, realidades transcendentes ou em verdades absolutas sofreu um sério abalo e parece irrecuperável. Habermas (1990) fala de um deslocamento do horizonte da modernidade e de uma "*obscura*" posição com relação à metafísica. Silva (2002, p. 9) nos lembra "(...) de que viver no mundo de hoje é, a uma só vez, desconcertante e desafiador", pois tudo flui e se transforma e, por conseguinte, a incerteza do amanhã nos convida a repensar o mundo de hoje.

Se no passado confiávamos na continuidade dos nossos projetos pessoais e coletivos, na possibilidade de um futuro à imagem e semelhança do passado e do

---

1. Professor Doutor e Pesquisador do Programa de Mestrado e Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP.

2. Doutoranda e Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP.

presente, o mundo contemporâneo nos confronta com uma espécie de evaporação de tudo que considerávamos seguro, estável, confiável e defensável, pois fazia sentido e se enquadrava, de forma bastante orgânica, num todo maior.

Enfrentamos, sem dúvida, novos tempos, novos desafios e o recurso simples e fácil às tradições, como se apresentassem receitas prontas para o nosso agir no cotidiano, é rompido e exige novas mediações. Não podemos deixar de nos perguntar pelo lugar que ocupamos e pela responsabilidade que assumimos, quando nos propomos a pensar, agir e falar, nesses tempos de transição permanente, ou de ter dúvidas a respeito do modo mais adequado de viver em sociedade e exercer, por exemplo, a cidadania.

A formação docente não pode ser pensada fora desse processo histórico. O exercício dialógico efetivo é um dos grandes avanços propostos na formação docente. Estimular o professor a tornar e assumir-se como um facilitador comunicativo, para possibilitar sempre mais espaços para práticas dialógicas e interativas, construindo saberes articulados entre si e em estreita ligação com as demandas da sociedade, aponta para uma mudança de paradigma. Como sabemos, paradigmas resistem a mudanças, se protegem, provocam conflitos com o seu exterior e combatem os que pretendem introduzir novas formas de ver e pensar o mundo.

Apresentar um plano estratégico, um plano de ação ou qualquer outra proposta teórica de implantação de uma prática docente renovada e democrática, não garante a sua efetivação na vida acadêmica de uma instituição. O exercício comunicativo dialógico na formação do professor e no exercício da docência é conquista e nunca dado, pois é fruto de novos modos de pensar e agir, de novas atitudes, requer, em última instância, um processo de desconstrução de um passado marcado por práticas pedagógicas autoritárias, domesticadoras e manipuladoras das mentes dos alunos.

Substituir o modelo autoritário do saber, substituir o modelo repositório de professor ‘sabe tudo’, substituir uma voz impondo, por vozes construindo é o desafio da formação docente com vistas ao exercício dialógico interacional da cidadania. Sendo assim, o exercício dialógico se constitui uma “prática interacional democrática com a participação efetiva dos envolvidos” (CUNHA; EFKEN, 2016, p. 60), na qual todos se entendem como coparticipantes de um evento comunicativo articulador de uma multiplicidade de biografias em permanente processo de construção e reconstrução.

Assim, o componente dialógico deve viabilizar um ambiente que instigue, promova e encoraje o opinar, que valorize o criar e o recriar, que estimule o escutar, o contestar e o negociar, que desenvolva o respeito pelas opiniões, que integre as vivências. Tudo isso contribui para "a construção de ambientes de convivialidade, solidariedade e liberdade". (CUNHA; EFKEN, 2016, p. 61).

A formação docente na contemporaneidade

Tratar da formação docente na contemporaneidade significa levar em consideração tudo aquilo que acima afirmamos. Não se trata, apenas, de libertar-se de um passado, de querer afastar-se dele, de esquecê-lo, mas de sua retomada reflexiva e crítica, através de sua desconstrução reconstrutiva e de sua ressignificação e reconciliação responsável e criativa consigo mesmo, o que exige, desde sempre, abertura ao diálogo e oferta de uma voz que quer ser ouvida e reconhecida, ir ao encontro do ser humano como uma pergunta sempre aberta e capaz de reinventar-se a partir de novos desafios e novas possibilidades.

Desta forma, vale a pena lembrar e destacar o que Matos (2000) chamou de 'guinada na percepção histórica' da formação docente, superando a concepção ontológica da vocação para o exercício do magistério. A ideia de uma vocação, como algo inerente ao ser humano, algo determinado e dado pela natureza, de uma espécie de predestinação a ser desenvolvida de forma quase que mecânica e sempre num espírito de fidelidade e obediência ao chamamento, concepção ainda tão entranhada no imaginário coletivo, talvez ancore males, igualmente históricos e que impeçam o avanço ou o aperfeiçoamento do docente, tido como ontologicamente completo.

Urge levar a sério o que decorre de uma guinada paradigmática, assumir um novo olhar que resulta de algumas das principais rupturas que ocorreram no século passado e que, segundo alguns dos grandes pensadores da contemporaneidade, se articulam em torno da virada linguístico-pragmática.

Partimos do filósofo alemão, Jürgen Habermas, pois é ele que nos apresenta, em sua Teoria da Ação Comunicativa, o referencial teórico capaz de articular um novo modo de pensar sobre a formação docente em tempos de crise e de procurar

por modelos orientadores da ação. O autor constrói um novo conceito de razão, a razão comunicativa, e insiste na importância da linguagem como articuladora ou medium da razão.

> Habermas toma para si as espinhosas tarefas de formular um novo conceito de razão, comunicativa, e de verdade, *não enfática*, além de substituir a *crítica da razão instrumental* de seus mestres por uma *crítica da razão funcionalista*. Todo esse esforço vai culminar na sua *Teoria do Agir Comunicativo*, (...)". (ARAGÃO, 2002, p. 48).

Ele reconhece o seu débito com a hermenêutica, com as tendências analíticas da linguagem e com o *insight* da filosofia analítica, intuindo um *telos* de compreensão mútua dentro da comunicação linguística.

Trata-se da guinada linguística e pragmática do nosso autor, que representa uma ruptura importante na evolução do pensamento de Habermas (2001, p. 7). Ele dá o passo decisivo no sentido de uma crítica radical ao conceito de razão, fundada na filosofia da consciência.

> Essa crítica da razão deve não apenas destruir o ídolo de uma razão incondicionada e pura, mas roubar o caráter normativo das ideias da autoconsciência, de autodeterminação e de auto efetivação. Deve não apenas desmascarar as falsas pretensões da razão, mas retirar as forças da razão enquanto tal. (2001, p. 186).

Para o paradigma da comunicação é fundamental o enfoque performativo do entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e de agir. Existe uma racionalidade que é imanente à prática comunicativa diária, e que traz à cena a teimosia de formas de vida contra os imperativos da razão instrumental. É um passo importante que não somente ultrapassa os impasses da filosofia da consciência, mas assume, também, uma postura crítica em relação à filosofia da linguagem, à lógica e à linguística contemporâneas. Não basta, segundo Habermas (1990, p. 65-102), analisar a questão do conhecimento a partir das relações que se estabelecem entre a linguagem e o mundo, importa evidenciar as relações comunicativas tríplices estabelecidas entre os sujeitos, quando se utilizam da linguagem para se

referirem ao mundo. O *telos* comunicativo da linguagem, quer dizer, sua dimensão pragmática, revela os componentes de um processo comunicativo, a situação de fala, a aplicação da linguagem e a consideração de seus contextos, as pretensões de validez postulados pelos falantes e seus papéis dialogais.

Portanto, para entendermos o conceito de razão comunicativa, não basta uma virada linguística, este conceito exige, para revelar toda a sua potencialidade, uma virada pragmática, ponto de partida para a transformação da filosofia em crítica e, a seguir, em um processo de cooperação interdisciplinar, o que repercute fortemente na formação humana para a cidadania.

Entendemos que essa guinada não somente nos possibilita, mas, também, quase que obriga a mudar a nossa concepção da formação docente, uma vez que muitas das nossas propostas se situam, ainda, em modelos epistemológicos, sociológicos, políticos e pedagógicos que bebem de fontes que nascem na modernidade e impedem uma compreensão adequada e transformadora daquilo que imaginamos ser uma formação docente em uma sociedade democrática, e com a cidadania entendida como participação efetiva na formação da opinião e da vontade e de sua tradução em políticas emancipatórias e inclusivas.

A dialogicidade na cidadania

"As sociedades são cada vez mais dialógicas, já que o diálogo está penetrando cada vez mais em todos os âmbitos tanto públicos como privados, políticos e pessoais", afirma Aubert et al (2006, p. 21, tradução nossa).

É evidente, a formação do docente precisa ser inspirada, motivada, orientada e abarcada por esse movimento dialógico, próprio das sociedades contemporâneas, as que apostam na cidadania democrática participativa, com vistas à possibilidade de pluralidade do diálogo entre diversas realidades para "abrir novas formas de convivência mais igualitárias e inclusivas".

Aubert et al (2006, p. 22) pontua,

> na sociedade atual, não só estão aumentando as realidades dialógicas, mas também os propósitos dialógicos. Cada vez mais, tentamos resolver nossas diferenças (a nível pessoal, grupal, cultural, etc.) mediante o diálogo.

> A modernidade dialógica permite que em nossos centros escolares também podemos e devemos resolver os conflitos e respeitar as diferenças mediante o diálogo, demonstrando que é possível realizar a igualdade de diferenças, uma igualdade de direitos que inclui o respeito a diversidade.

Esse movimento de enfrentar, tematizar, discutir e articular dialogicamente as diferenças tem sido importantíssimo para a formação docente, pois possibilita questionamentos como: é possível realizar a igualdade nas diferenças, uma igualdade de direitos que inclui o respeito à diversidade? De início, já se percebem algumas necessidades que são pontuadas em Diniz-Pereira e Leão (2008), quando afirmam que a formação ainda é homogeneizada e destaca a busca por um modelo de escola e de aluno, ou seja, há busca por um formato específico intimidador do reconhecimento de uma sociedade com desafios diversos. O ambiente escolar educativo carrega incômodos gerenciais, que, algumas vezes, ainda são vistos e alimentados como demarcadores de sucesso e êxito, mas são elementos impositores, disciplinadores e punitivos, bem como reprodutores de *habitus* sociais determinados (Cf. FOUCALT, 2013; BOURDIEU, 1970). Freire (2014, p. 21) já pontuava o perigo de um sistema padronizado no mecanismo escolar que apresenta uma 'única' realidade e que esta "não pode ser mudada". O ambiente escolar se transforma num campo de batalha, de competição, de negócio de valores, favores e recompensas, tudo sendo visto e apreciado a partir de uma referencial ideológico de cunho neoliberal, colocando o indivíduo e seus interesses e necessidades acima de quaisquer demandas sociais e comunitárias.

Nesse aspecto, podemos afirmar que as díades autoridade e punição, autoridade e ameaça, autoridade e controle, precisam ser alteradas para autoridade e respeito. Não há mais razões para insistir numa concepção da realidade social, política, econômica, cultural, e mesmo natural, como algo hierarquicamente estruturado e causa eficiente da distribuição de poderes, competências, funções, hierarquia ontologicamente compactada e cimentada e, assim, fundamentada, constituindo um valor em si. Tal compreensão nos faz lembrar o pensamento dos filósofos clássicos gregos e que encontram sua tradução mais bem expressa no Pseudo-Dionísio Areopagita (séculos V e VI), exigindo, urgentemente, uma prática pedagógica e docente efetivada por responsabilidades delegadas entre todos, dadas as suas posições ocu-

padas, de forma provisória, podendo ser abandonadas, reformuladas, redefinidas, deslocadas, reinventadas. Ou seja, no caso do aluno ou profissional em formação, este deve ser visado em sua multiperspectividade, como parceiro na construção de um saber, que não somente deve ser visto em função de um sempre maior acúmulo de quantidades medíveis, de um saber enciclopédico (Heráclito fala de uma *polimatia*, no fragmento 40: "O fato de saber muitas coisas (polimatia) não dá compreensão. Se assim fosse teria dado compreensão a Hesíodo e Pitágoras assim como a Xenófanes e a Hecateu)", em função de sua utilidade para determinados espaços no mercado, como se tudo se encaixasse na dinâmica do produzir, distribuir e consumir, ou do dar e receber, mas de uma proposta de construção democrática e justa do conhecimento. Como um aluno pode se entender e se preparar para uma cidadania democrática, se os métodos de ensino e a didática adotada transpiram modos autoritários e ditatoriais de relacionamento? Querer enfrentar os problemas do mundo e da sociedade, do mercado e da economia deve fazer parte da proposta mais abrangente do professor, mas, antes ou concomitantemente, tem que enfrentar e resolver a si mesmo como um problema e desafio. Aqui, não hesitaríamos em retornar ao filósofo grego Sócrates, pois considerava de suma importância, para um mestre, reconhecer-se a si mesmo em sua incompletude e ignorância, antes de querer ensinar e guiar outros.

Aliar a dialogicidade à vivência responsável da autoridade requer sensibilidade democrática. De acordo com Freire e Shor (1986, p. 116),

> [...] os educadores libertadores têm de usar a autoridade dentro dos limites da democracia. Como fazer isto na prática é mais difícil de demonstrar. Cada classe, cada grupo de estudantes, cada situação exigirá que o professor ajuste a equação da autoridade e da liberdade.

Essa autoridade não pode e não deve ser concebida na condição de um autoritarismo crasso, "eu mando, você obedece", mas dentro dos limites da democracia, conforme defendido por Freire e Shor. Trata-se de um laborioso empenho de praticar, de forma justa e na medida certa, a 'equação da autoridade e liberdade'. Dentro dessa justa equação e impulsionada por ela, abre-se o espaço para a liderança democrática, autorizada e legitimada por processos dialógicos de construção de

consensos, liderança não ancorada num fundo ontológico, mas situacional. Arendt (2009, p. 239), ao tecer considerações sobre a educação e a vida em sociedade, estabelece uma interessante distinção:

> A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

Quer dizer, por mais bem qualificado que o professor seja, tal fato não "engendra por si só autoridade". De forma que afastar o elemento de uma autoridade colonizadora e domesticadora de mentes e corpos é imprescindível para entendermos a possibilidade da construção de eventos comunicativos, interativos e democráticos na sala de aula e na escola.

> [...] o aluno é o grande beneficiário de uma sala de aula gerida democraticamente, sob a batuta de um professor que sabe fazer uso inteligente de sua *autoridade,* negociando com os alunos as normas de conduta, os conteúdos de aprendizagem, os critérios de avaliação, elevando-os à condição de responsáveis pelo bom andamento do processo educativo, sem o qual estará sendo negado aquilo a que todos temos direito: uma educação de qualidade. [...] Gerir democraticamente uma sala de aula é criar condições de respeito mútuo, é criar condições de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-lhes as diferenças e trabalhando-as em benefício deles mesmos. (OLIVEIRA et al, 2005, p. 98, grifo dos autores).

A percepção clara sobre autoridade e liderança, inspirada no ideal de democracia, configura um elemento que demarca uma nova etapa nas relações construídas e vivenciadas no processo de construção do saber. De maneira que essa demarcação atinge, sobremaneira, a formação docente. Conforme reflete Alves (2008, p. 162):

> Pensar em processos de formação docente que potencializem a aprendizagem em rede implica imergir em um universo novo, que valorize os diferentes sentidos que os professores trazem para as suas práticas, que exercite uma escuta diferenciada, permitindo que distintas vozes sejam reveladas.

Entendemos que é importante trazer para as considerações desse trabalho 'a aprendizagem em rede', pois ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, além da disposição para a 'escuta diferenciada'. Aprender em rede exige abertura permanente ao outro, disposição para o diálogo, capacidade de se ver a si mesmo e os outros interconectados não como imposição. Sendo assim, se situa como opção e um modo de adequar a prática docente ao que a neurociência nos diz, há um bom tempo, sobre o funcionamento da mente humana, principalmente, quando afirma a sua plasticidade, ou quando a ciência nos revela a complexa interconectividade e o atuar em rede dos mundos social, biológico, geológico e ecológico. A escuta diferenciada exige do docente e dos outros envolvidos no processo de aprendizagem a disponibilização de tudo o que é sensibilizado, acionado e raciocinado nesse evento comunicativo ou nessa prática social específica. Agir, sentir e pensar devem ser escutados como um acontecer "sin-fônico", como uma escuta atenta e amorosa de vozes de um corpo, tanto individual quanto em rede, mas, ao mesmo tempo, inserido numa realidade, na qual a luta pela fala, pelo sentir e pensar é travada com força e determinação. Portanto, a escuta diferenciada deve ser capaz de captar tanto as vozes da alegria, do entusiasmo, do reconhecimento, tanto quanto as da dor, do sofrimento, do grito de socorro, da decepção e da angústia, como as da revolta e da denúncia.

A preocupação, também em escala mundial, com a política de formação de professores tem a ver com a crescente complexidade e intensidade das relações entre os habitantes do planeta Terra, e que possibilita a compreensão mais profunda da natureza própria e nova das vivências comunicativas e estimula o intercâmbio de ideias e conhecimentos, pois "as profundas mudanças econômicas e sociais em curso tornaram a escolarização de alta qualidade mais importante do que em qualquer outro momento" (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO, 2006, p. 18). São novos desafios a serem enfrentados e resolvidos e requerem, principalmente, das políticas públicas de formação docente redimen-

sionamentos, deslocamentos, ressignificações, temáticas essas bem discutidas no trabalho de Geglio (2015). Nessa conjuntura, a formação do professor, caracterizada pela pluralidade de métodos, orientações ideológicas e pelo diálogo, terá que superar um dos males mais bem distribuído e enraizado nos núcleos estruturantes das práticas docentes, a prática segregatícia no processo de formação.

Esse ponto foi tratado por Tardif (2014), quando afirma que o saber docente não pode estar apartado das outras dimensões do ensino nem tampouco das considerações do trabalho realizado cotidianamente pelo docente. Tardif (2014) expõe sua crítica ao saber compartimentado, fazendo um contraponto crítico ao entendimento da formação do professor como reduzida a e pensada como, essencialmente, processos mentais. Sem negar a importância dos avanços na neurociência, esse mesmo saber é resultado de uma prática social e entrará na relação professor aluno como uma das possíveis formas de compreensão e elucidação do processo formativo e de produção do saber. Isso reforça, novamente, a necessidade de abrir horizontes de diálogos.

> A vivência na escola e fora dela são constituídas por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento do aluno. Não cabe, assim, falar da experiência extraescolar e da experiência escolar como opostas. A questão relevante que se coloca é como o docente pode contribuir para a construção de um trabalho pedagógico comprometido com um projeto democrático de sociedade, envolvido com a possibilidade de emancipação social. Pensar na sociedade democrática exige considerar o conjunto das relações e práticas sociais nela desenvolvidas, trabalhando para a superação das diferentes formas de discriminação e de silenciamento praticadas em âmbitos pouco democráticos. (PRANDI et al, 2014, p. 158).

O trabalho docente deve, portanto, ser pensado como uma contribuição ao desenvolvimento de formas sempre mais autênticas e livres de qualquer forma de violência. Além disso, viabilizar a participação efetiva do cidadão na construção de 'um projeto democrático de sociedade', como uma prática social de inclusão e de profundo respeito pelas diferentes formas de pensar, viver e agir do ser humano.

Considerações finais

A formação docente está passando por um momento de grandes turbulências, de ressignificações em quase todos os campos do saber, assim como na própria forma de o homem se entender a si mesmo enquanto "ser no mundo". As grandes cosmovisões perderam sua força de fundamentação e legitimação do nosso modo de organizar a vida em sociedade, provocando, por um lado, insegurança e instabilidade, por outro lado, porém, possibilitando novos espaços de liberdade para que homens e mulheres possam não somente lutar por novas formas de vida em comunidade, mas criem coragem para a ressignificação de seus próprios projetos de vida.

Partindo desse cenário, a formação docente terá que ser repensada e reinventada, pois não mais permite práticas autoritárias de ensino e pesquisa, não mais suporta praticas docentes que objetivam colonizar mentes e corpos com conteúdos pré- fabricados, sem que os envolvidos no próprio processo de formação tenham tido oportunidade de participar na construção desse saber.

A formação docente, além disso, terá que ser concebida como um exercício de cidadania, como uma experiência permanente de ação comunicativa, um processo democrático de formação de opinião e de vontade, quer dizer, de construção livre, criativa e responsável de formas sempre mais *humanas* de vida em sociedade.

Referências

ARAGÃO, Lúcia. *Habermas*: filósofo e sociólogo do nosso tempo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro.* Tradução Mauro W. Barbosa. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, I. P. A el al (orgs). *Profissão docente.* Campinas: Papirus, 2008.

AUBERT, A et al. *Dialogar y transformar*: pedagogía crítica del siglo XXI. 2 ed. Barcelona: Graó, 2006.

BOURDIEU, P. *La reproducion: élémentes pour une théori du système d'enseignement.* Paris: Minuit, 1970.

CUNHA, A.O.C.V. da; EFKEN, K. E. A formação do leitor competente*. Intersecções* (Jundiaí), v. 3, p. 51-65, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. ; LEÃO, G. M. P. (org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008,

FOUCALT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão*.* Tradução de Raquel Ramalhete. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, F. B. Para além da "estadania": pensando a cidadania como categoria estratégica. In: NEVES; ROQUE; FREITAS (orgs.). *Polícia e democracia*: desafios à educação em direitos humanos. Recife: Gajop; Bagaço, 2002.

GEGLIO, P. C. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ*., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar., 2015.

HABERMAS, J. *Pensamento pós-metafísico*: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1990.

HABERMAS, J. *Verdade e justificação*: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

HABERMAS, J. *A constelação pós-nacional*: ensaios políticos. São Paulo: Littera Mundi, p. 186, 2001.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. São Paulo: José Olympio, 2002.

MATOS, J. C. Formação dos profissionais de educação (Becos e vielas em busca de praças e avenidas). *Revista de Formação da AEC*, formação dos profissionais de educação múltiplos. Ano 29, n. 115, p. 09-38, abr/ 2000.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Professores são importantes*: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006. (Relatório de pesquisa).

OLIVEIRA, M. A. M. *Gestão educacional*: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

PRADIN, L. R. et al. Formação docente: o caráter emancipatório da atuação docente na perspectiva contemporânea da educação escolar. In: PACÍFICO, J. M. et al (orgs) *Formação docente na universidade em interface com a educação básica*: ultrapassar limites, criar possibilidades. Florianópolis: Pandion, 2014.

SILVA, Claudio Luiz de Souza. Apresentação. In: COIMBRA, José de Ávila Aguiar. (org.). *Fronteiras da ética*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SESSÃO TEMÁTICA

A IMPORTÂNCIA DO SPELLING NA FORMAÇÃO DE UMA BASE LEXICAL PARA ALUNOS CEGOS: UMA EXPERIÊNCIA NO PROJETO MÃOS VIDENTES

MARIA JOSÉ PEIXOTO DALTRO[1] (UFBA)

Introdução

O aprendizado de uma língua estrangeira tem se tornado cada vez mais necessário na contemporaneidade diante de toda a permeabilidade de fronteiras, da mobilidade social e, principalmente, do desenvolvimento das tecnologias, que nos permite nos comunicar e vivenciar a aprendizagem de modo digital e instantaneamente percorrer diversos ambientes através do uso do computador propiciando o contato com diversas pessoas e línguas.

Apesar de tudo isso, o deficiente visual ainda se encontra distante desta realidade em relação à língua inglesa, pois nem todos os sites são acessíveis. Por outro lado, a sua relação com a mesma, ainda tem se mostrado precária pela situação que enfrenta o ensino das línguas estrangeiras nas escolas públicas, e pelo pouco preparo ainda recebido pelos professores em exercício e os graduandos dentro de sua formação nas universidades, uma vez que, a inclusão no campo da formação de professores e da Linguística Aplicada ainda é um assunto pouco discutido.

Dessa forma, apresentamos através deste artigo a experiência desenvolvida através do Projeto Mãos Videntes que oportunizou o aprendizado da língua inglesa para alunos deficientes visuais (cegueira e baixa visão) de março de 2000 a abril de 2009, quando foi finalizado o projeto na instituição.

1. Mestranda no Programa de Mestrado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia- (PPGLinc - UFBA) na linha Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas. Idealizadora do Projeto Mãos Videntes. Professora do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual – CAP, de Salvador. E-mail: mariajosedaltro@gmail.com.

Desenvolvido no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Salvador, esse projeto me levou a diversas indagações sobre o ensino de língua inglesa na deficiência visual, já que, o trabalho foi iniciado em nível experimental na época, e dentre uma dessas inquietações, uma preocupação era constante: como desconstruir a relação que os alunos tinham sobre o aprender a língua inglesa trazida por eles da sua vivência na escola pública regular e reestruturá-la dentro da proposta do projeto que visava a acessibilidade linguística desenvolvendo as quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar) e respeitando suas necessidades?

Isso exigiu uma nova forma de apresentar a língua e uma atenção permanente, da professora, uma vez que, a mesma não tinha ainda formação em Letras e estava recebendo toda a formação na Educação Especial "em serviço", uma caminhada estabelecida a partir de um olhar leigo para o encontro com a teoria que, gradativamente, vem se construindo. Nesse momento, a coisa mais importante foi conhecer a realidade do aluno e ouvir as suas queixas construídas a partir do seu aprendizado da língua inglesa e desse ponto então, estabelecer uma nova forma de se aproximar desta experiência, visando ser um "falante" e não apenas um "ouvinte" da língua, de acordo com seus relatos, pois na escola trabalhavam, na maioria das vezes, somente de forma oral sem a relação do signo linguístico com o seu significado, como por exemplo, sem contato da forma escrita da palavra com o objeto (realia) correspondente.

Nessa perspectiva, abre-se uma nova oportunidade de reestruturar a relação desse aluno com a língua inglesa, a partir de um novo olhar em relação ao ensino da língua alvo começando pelo "ponto zero", apresentando o alfabeto e o som de suas letras individuais, brincando com letras de borracha em diversos tamanhos, até termos a certeza de que já identificavam esses sons e tinham a capacidade de escrever, de corrigir individualmente as palavras em Braille que eram apresentadas sob a forma de "spelling dictations" a cada aula, aonde as palavras eram apresentadas e voltavam em aulas seguintes, até que estivessem acostumados com elas.

Brincar com as letras na construção das palavras, era o objetivo maior dessa fase, ou seja; formar uma base lexical através do spelling (soletração) e reorganizar essa relação, era o passo inicial para que o aluno percebesse que ler, escrever, ouvir e falar também poderiam ser possíveis para a sua realidade como deficiente visual. E é esse ponto que pretendo descrever neste artigo: como se deu essa formação

dessa base lexical e qual a importância disso dentro da aprendizagem da língua inglesa, a partir da experiência do desenvolvimento do Projeto Mãos Videntes, ou seja; a partir da construção da nossa prática.

Os primeiros contatos

Em primeiro lugar torna-se necessário ressaltar que a experiência do Projeto Mãos Videntes foi desenvolvida partindo da minha experiência como professora particular de inglês, e que tudo o que foi aplicado e experienciado com os alunos videntes, foi testado também, com os alunos deficientes visuais. Mas, nem sempre dava certo, pois a primeira barreira encontrada foi à baixa autoestima, em uma grande parte dos alunos. E este foi o primeiro desafio e dificuldade para ser avaliada e trabalhada.

Outro ponto a ressaltar, é que o CAP é um Centro de Apoio Pedagógico e não uma escola regular. Este tipo de instituição educacional está estabelecido no âmbito da Educação Especial que é uma modalidade de ensino que oferece suplementação didática e pedagógica às pessoas com deficiência visual, além de reabilitação, portanto, os atendimentos são individualizados. No caso das aulas de inglês, fizemos uma experiência que chegou de um a 10 alunos em sala, mas chegamos à conclusão que quatro era uma quantidade boa para podermos trabalhar em pares, no decorrer da experiência.

Partindo desse conhecimento sobre essas diferenças a respeito da instituição, torna-se necessário priorizar o primeiro contato com o aluno. Conhecer a sua história de vida, gradativamente, ou seja; "conhecer o aluno" para compreender a melhor maneira de organizar os conteúdos e estabelecer as melhores formas de apresentar a língua, propiciando a este educando um melhor ensino, e consequentemente, uma melhor aprendizagem. Essa postura é clarificada por Masini (2013, p. 20), ao afirmar que:

> A tarefa primeira para quem se propõe realizar qualquer ação educativa com o deficiente visual é procurar saber sobre ele, sua experiência de vida e sua percepção, pois é só a partir do seu próprio significado – do que sente e compreende – é que ele poderá organizar as informações sobre o mundo que o cerca e agir nas situações.

Da mesma forma, faz-se premente que o professor se desprenda do seu saber e esteja aberto para a diferença e para as necessidades específicas de cada educando com deficiência visual. Nesse mesmo sentido, Medrado (2016) destaca a necessidade de:

> "futuros profissionais se conscientizar das suas próprias diferenças no encontro com as diferenças do outro e da responsabilidade que precisam assumir diante da sua profissão".

Diante da experiência vivenciada, valeria a pena destacar, que não só com as diferenças, mas principalmente com a prática pedagógica assumida como professor de língua inglesa no contexto da Educação Especial ou no contexto da Educação Inclusiva. Que esta seja uma prática que consiga enxergar o outro dentro do espaço de uma sala de aula e sair de uma situação de faz de conta de incluir ou de não ser enxergado ("processo de invisibilidade"), como muitas vezes, foi relatado pelos alunos atendidos.

No decorrer do seu texto: *Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada,* Medrado (2016) ainda reforça a questão da prática pedagógica quando aponta, como tarefa da Linguística Aplicada, o pensar em práticas discursivas que contribuam para a relação pedagógica inclusiva, pois a partir delas, se constroem alunos e os professores. Por outro lado, podem surgir dificuldades, uma vez que, a realidade da inclusão pode se desenvolver de forma dissociada entre teoria e prática, o que nos torna enquanto profissionais, mais vulneráveis aos erros, e com mais dificuldade de compreender o nosso papel enquanto atores sociais, na promoção da acessibilidade linguística, da equidade, do empoderamento da pessoa com deficiência visual e da potencialização do seu desenvolvimento humano através do ensino de uma língua estrangeira.

A importância do spelling

Dentro do processo de aprendizado de uma nova língua a responsabilidade a ser assumida pelo professor, em apresentar uma língua estrangeira para "o outro" é grande, e no contexto da deficiência visual, ela se torna ainda maior, uma vez que, se trata de descortinar um novo mundo, uma nova forma de pensar e de ser.

Nesse sentido, torna-se fundamental para o professor, ter conhecimento para compreender em que momento esse aluno deficiente visual está preparado para receber esse "novo mundo", diferente do seu e que vai, proporcionalmente, inquietá-lo a cada passo dado na descoberta desta nova realidade. Diante dessa premência, de caminho longo e persistente, cabe ao professor prepará-lo gradativamente, a partir da nossa experiência, para que não o traumatize na acessibilidade linguística e não o faça detestar um aprendizado tão necessário ao seu empoderamento na contemporaneidade.

De acordo com Dryden e Vos (1996) em seu livro *Revolucionando o aprendizado,* "O âmago do segredo da aprendizagem é a autoestima". Frente a esta afirmação, à qual apresento a minha concordância, foi o nosso primeiro desafio a ser tratado dentro do ensino de inglês e que exigiu um trabalho persistente e contínuo para que essa situação revelada, não viesse a desarticular o trabalho a ser realizado. E digo que esse é um ponto alto de destaque no cenário da prática pedagógica ao qual o professor precisa estar preparado para enfrentar no contexto da deficiência visual, na maioria das vezes.

Depois de proporcionar aos alunos a percepção da autoestima, começamos a compreender, porque o spelling tem uma importância tão grande na formação de uma base lexical dentro da experiência que está sendo apresentada e o porquê de termos escolhido este caminho.

A primeira descoberta que tivemos ao começar as aulas de inglês foi de que o aluno escrevia com muitos erros a Língua Portuguesa, pois trabalhávamos as duas línguas ao mesmo tempo. Durante um bom tempo brincávamos de soletrar o alfabeto e após ter o domínio da soletração do alfabeto, brincávamos de aprender as palavras e escrever o seu significado em português ao lado da palavra escrita em inglês numa folha de Braille, escrita com a reglete e o punção (materiais utilizados para escrever pelo aluno cego). Diante deste fato, percebe-se que existe uma lacuna também no aprendizado da sua língua materna e que poderia trazer interferências no seu aprendizado da língua inglesa.

Partindo-se desta realidade, o spelling tornou-se de grande importância para conhecer a audição de cada aluno, a maneira que ele se comportava ouvindo, identificando e escrevendo os sons, reconhecendo, além do seu nível de atenção, a sua forma de aprender. Esse processo tornou-se fundamental para o conhecimento do

aluno, do seu universo e processo de aprendizagem em língua inglesa. Assim como, a oportunidade de, através desse mesmo processo, concomitantemente com a escrita Braille, ter o conhecimento a partir da observação e prática do funcionamento do tato de cada aluno, outra questão imprescindível para o conhecimento do professor.

Apesar de todas as escolhas terem sido inicialmente feitas a partir de um olhar "leigo", hoje, depois de ter tido toda a minha primeira formação desenvolvida a partir das experiências apreendidas nos congressos do Braz-tesol, inicialmente, como professora não graduada e que depois se ampliou através da minha graduação na Universidade Federal da Bahia e agora, durante o mestrado, percebo que as decisões foram tomadas de forma acertada e que trouxeram bons resultados e melhores condições de aprendizagem para estes alunos.

Partir de uma experiência de spelling tem nos apresentado neste momento, a verdadeira dimensão do trabalho realizado e o quanto esta estratégia nos proporcionou uma riqueza de informação e de sentido para o fazer docente, criando uma maior segurança na aprendizagem de um novo idioma na condição de deficiente visual, especialmente o aluno cego.

Nesse sentido, Stein e colaboradores estabelecem a confirmação disso, a partir do artigo intitulado: Improving spelling skills for blind language learners - Orthographic Feedback in Auditory Vocabulary Trainer onde (STEIN; NEBELRATH; ALEXANDERSSON, 2010) apontam que:

> Construir um vocabulário amplo em uma segunda língua é essencial para a proficiência na língua. Especialmente no aprendizado de uma nova língua, cada sentença contém nova palavra, tornando muito difícil para deduzir o significado do contexto. Focando na aquisição do vocabulário neste estágio (inicial) é sempre um bom caminho para progredir.

Esses autores também destacam que, "o conhecimento do vocabulário requer saber tanto o significado da palavra quanto a sua ortografia". Da mesma maneira Oliveira (2015, p.191) afirma que "o desenvolvimento do vocabulário é essencial não apenas para falar, mas para compreender textos escritos, falados e para escrever". E sendo assim, o conhecimento da escrita aprendido através da soletração, dentro do projeto, contribuiu para a construção dessa base lexical que poderá ajudar o educando deficiente visual na sua proficiência na língua inglesa.

Formando a base lexical

Em seu artigo, Leffa (2000, p.18) destaca que língua não se resume ao léxico, entretanto, "o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a difere das outras" constatando por outro lado que, "na aprendizagem da língua estrangeira, a aquisição do vocabulário é um dos aspectos mais importantes do processo" e ainda destaca que:

> o léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado por toda a vida já que na adolescência normalmente já se domina a fonologia, a sintaxe e a morfologia de uma língua tornando-se possível aprender palavras novas para o resto da vida.

Foi a partir de ditados de soletração, que os alunos do Projeto Mãos Videntes foram formando uma base lexical onde, a cada dia, entrava e saia palavras novas diariamente nos seus "spelling dictations", até tornarem-se familiarizados com a soletração, a escrita, a leitura e também o reconhecimento gradativo destas palavras dentro de áudios que permitiam o desenvolvimento no reconhecimento dos sons estudados, constituindo assim, o seu aprendizado e treinamento das quatro habilidades (listening, speaking, reading and writing) dentro do programa de atividades propostas durante as aulas, mas respeitando o tempo de aprendizagem de cada educando e as suas dificuldades também.

Em paralelo ao processo de soletração, outro elemento que foi trabalhado dentro dos "spelling dictations" foi à utilização concomitante das realias (miniaturas de objetos: abacaxis, morangos, boné, bananas e outros tantos utilizados), que faziam parte permanente da nossa construção dessa base lexical sempre envolvendo as quatro habilidades e que nos dava a oportunidade de aprender brincando e também de perceber, como esse novo conhecimento estava sendo apreendido pelos alunos deficientes visuais. Vale destacar, que essa mesma prática pedagógica era realizada com os alunos de baixa visão e também produzia resultados muito interessantes.

Além disso, outro aspecto relevante que poderia apontar em relação aos ditados, é que eles se constituíam como a primeira forma de trabalhar a pronúncia com os alunos dentro do projeto, bem como trabalhar paralelamente a ortografia em

língua inglesa, a leitura e o listening tão temido pelos alunos que aprendem uma nova língua. Após esta experiência, percebemos que existe uma necessidade de se desmistificar a relação do aluno deficiente visual com o "listening", assim como para alunos videntes. Dessa forma, torna-se importante ajudar o aluno deficiente visual a estabelecer uma nova relação com a língua e nisso entra o papel do professor e a qualidade da sua prática pedagógica.

Em seu primeiro artigo publicado sob a forma de um relato de experiência, Daltro (2014, p.228) aborda a necessidade de o professor ver além da deficiência devendo acreditar no valor da pessoa com deficiência e na sua capacidade de ir além da sua condição do primeiro momento. Por este caminho de percepção, a autora ainda enfatiza que:

> Trabalhar como professor de língua estrangeira na deficiência visual é abrir-se a um universo a ser construído dentro de toda essa complexidade, numa perspectiva diferente dos moldes visuais e considerar todas as possibilidades sensoriais, visando uma ampliação da oportunidade de acessibilidade e crescimento do deficiente visual em todos os seus aspectos: pessoais, culturais, emocionais, psicológicos e principalmente linguísticos.

Essa citação nos propicia uma grande reflexão sobre toda a complexidade que perpassa pelo ensino de uma língua estrangeira e do quanto nós, educadores, podemos contribuir, se conseguirmos pensar "fora da caixa" e nos abrirmos à condição de "open- minded" (cabeça-aberta), como expressa esse vocábulo da língua inglesa. Não basta apenas termos alunos na sala de aula, acreditando que isto é incluir. Mas, propiciarmos condições que realmente oportunize a acessibilidade e o crescimento da pessoa com deficiência visual em todos os aspectos citados no excerto acima, além de recursos financeiros para que, como profissionais de línguas, possamos apresentar, testar e aplicar novas metodologias para "ensinar fora da caixa" e enriquecer mais ainda o universo e o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.

Considerações finais

Aprender uma língua estrangeira é algo maravilhoso, pois é um conjunto de detalhes que se articulam para se chegar à condição de falante, mesmo que não tenhamos essa consciência, de imediato. Por outro lado, aprender a ensinar uma língua estrangeira composta de diferentes saberes e áreas, obter o conhecimento do funcionamento da língua e toda a sua complexidade, é um grande e instigador desafio.

Dessa maneira, trabalhar o ensino da língua inglesa na deficiência visual, aumenta e muito a responsabilidade desse professor, pois exige que este, além de ter o conhecimento, tenha uma grande disponibilidade para o exercício de se colocar no lugar do outro, que seja capaz de permitir-se doar-se, emprestando os seus olhos, por um momento, e até mesmo, os seus conhecimentos em outras áreas para enriquecer a vida do outro em detalhes que vão além do ver, ouvir, escrever ou falar: eles estão no "sentir", no "perceber" e no se permitir "servir".

Diante de todo o desenvolvimento dessa experiência relatada, no decorrer deste artigo, espera-se que estas observações venham a propiciar uma nova conscientização da necessidade de se acolher a diferença em salas de aula de línguas estrangeiras ou de língua inglesa, por parte do professor e de seus colegas, proporcionando um novo olhar para a diferença e para as necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência visual.

Aproveito para ressaltar que todas estas inquietações vivenciadas desde o início e no decorrer do projeto apresentado me levaram para o campo da Linguística Aplicada e para estudar o ensino-aprendizagem de língua inglesa voltado para os deficientes visuais numa caminhada que já contabiliza dezoito anos de descobertas visando contribuir para a acessibilidade linguística dos deficientes visuais. Vale sempre destacar que não apenas contribuí com meus alunos, e consequentemente com colegas, mas aprendi muito durante essa caminhada como me tornar um ser humano melhor, na minha aprendizagem e no aperfeiçoamento profissional através da construção de uma prática que vá além do uso do Braile na língua inglesa.

Espera-se, com esse artigo, que outros profissionais também tenham a oportunidade de vivenciar toda a riqueza que o universo da diferença pode nos proporcionar. Não apenas a percepção de ser diferente pela falta de um sentido sensorial, como acontece no caso da deficiência visual, mas na compreensão de que cada um

de nós é diferente na sua percepção de mundo, nas suas histórias de vida, na sua forma de se constituir como sujeito, na sua maneira de aprender e de descobrir o mundo e, principalmente, no universo linguístico.

Referências

DALTRO, M. J. P. Projeto Mãos Videntes: relato da experiência de ensino de inglês a alunos com deficiência visual. In: MEDRADO, B. P. (org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras*: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 207-231.

DRYDEN, G.; VOS, J. *Revolucionando o aprendizado*. São Paulo: Makron Books, 1996.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *As palavras e sua companhia*; o léxico na aprendizagem. Pelotas: 2000, v. 1, p. 15-44. Disponível em:< http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/vocabulario.pdf. Acesso em: 02 jun.2017.

MASINI, E. F. S. *O perceber de quem está na escola sem dispor da visão.* São Paulo: Cortez, 2013. p. 20.

MEDRADO, Betânia Passos. Formando Professores para Incluir: contribuições da linguística aplicada. In.: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.). *A linguística aplicada no Brasil*: rumos e passagens. Campinas: Pontes Editoras, 2016, p. 263-284.

OLIVEIRA, L. A. *Aulas de inglês*: do planejamento à avaliação. 1. ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2015. cap.7, p. 191.

STEIN, V.; NEBELRATH, R.; ALEXANDERSSON, J**.** *Improving spelling skills for blind language learners. Orthographic feedback in an auditory trainer.* CSEDU 2010- 2nd International Conference on Computer Supported Education. p. 501-506. Disponível em:<https://pdfs.semanticscholar.org/37c4/aec2dbdb5ad7c3fc0548fc29c14c59fc9455.pdf?_ga=2.155593787.1608370611.1500166846-537724358.1500166846. Acesso em: 01 jun. 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

A INTRODUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA CORRELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

DÉBORAH DOS SANTOS[1] (UFS)
KATIANE SILVA SANTOS[2] (UFS)

Introdução

O presente estudo vem discutir que alfabetização e letramento são termos que nunca deveriam ser tratados de forma isolada e nem contrapostos. Alfabetização significa saber ler e escrever, o letramento, por seu turno, é a prática social desse ler e escrever. A relação entre ambos consiste na interpretação de mundo do letrando que se tornará alfabetizado ao entrar na escola. Propõe o estudo de algumas definições sobre alfabetização e letramento, assim como sugere inserção de algumas Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC - no ambiente escolar estudado, em função da decorrente e constante utilização da leitura e da escrita na sociedade.

De acordo com as reflexões sobre ensino-aprendizagem, os estudos do letramento vêm como um desafio para aquisição da linguagem nos aspectos cognitivos e discursivos que levam à mudança da prática docente no Ensino Médio de uma escola Estadual na cidade de Penedo-AL.

A pesquisa enfatiza possíveis propostas de inserir algumas TIC no contexto escolar da referida escola e nisso envolver teoricamente a importância dos fenômenos que envolvem as questões de letrar e decodificar dentro de um contexto histórico-social da educação formal. Em razão da necessidade do estudo do tema para servir de reflexão acerca dos desafios vivenciados no ambiente escolar mencionado.

1. Mestranda em Linguística, UFS

2. Mestranda em Linguística, UFS

Nossa sociedade grafocêntrica, que tem como base a escrita, muitas vezes, deixa de lado a importância da interpretação adquirida.

Muito antes de chegar aos processos de alfabetização, o indivíduo passa a ser considerado um "receptor" de informações que, quando defrontado com o mundo, torna-se incapaz de pôr em prática as informações adquiridas na escola, ou seja, esse indivíduo foi apenas alfabetizado. Surge, então, a necessidade de estudar esse novo termo, "letramento", principalmente nos primeiros anos de sua alfabetização e que consiste exatamente em preparar os educandos para as diversas situações que o mundo oferecer-lhe-á.

Xavier (2005, p. 54) discute essa questão, considerando

> a necessidade dos indivíduos de dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. Assim, o letramento digital "implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2005, p. 54).

Material e métodos

Temos visto, através da pesquisa, que a escola estudada ainda não possui o ponto de incentivo no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa vem lembrar que a aprendizagem é dinâmica e inovadora, o que não é uma realidade vivenciada na escola. Isso faz com que apenas poucos interajam com formas atrativas e eficazes com o que as tecnologias podem proporcionar. Muitas vezes, o uso de uma ferramenta tão relevante torna-se um passatempo e, assim, deixa-se de lado o processo de inovação pedagógica desses modelos de informação tecnológica.

"O aparecimento das redes sociais, como o *Facebook, Twitter, My Space*, e W*hatsapp*, comenta Batista Júnior e Silva (2015, p.150), permite aos usuários da *internet* vivenciarem também as mais diversas interações comunicativas", sendo assim, torna-se um grande trunfo nas mãos de profissionais preparados para direcionar um ensino dinâmico e atualizado. Esses meios são ricas fontes de exploração para a inserção de informações e conhecimentos, devem ser muito bem posicionados para isso, para que se tornem aliados do docente e não algo a amedrontá-lo.

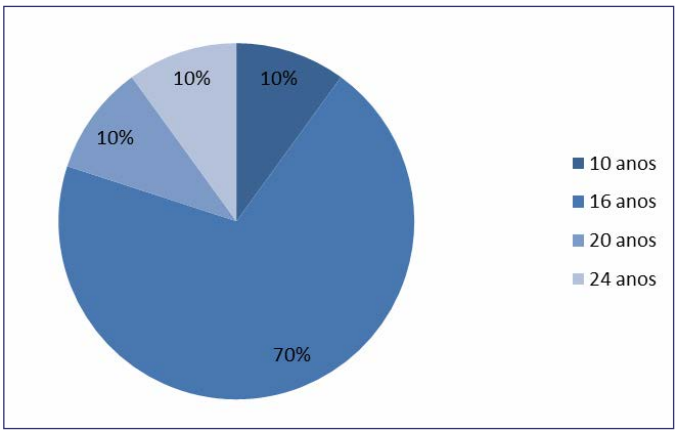
Em consonância com Junior e Silva (2005), quando discute que o docente deve aliar-se às tecnologias no processo de ensino, iniciamos uma pesquisa com os professores da escola. Nosso objetivo era o de entender como eles estavam lidando com esse novo ambiente digital. A pesquisa foi feita com cinco professores das áreas de humanas e exatas. Como de rotina, alguns não ficaram tão à vontade para responder. Entendemos que, às vezes, eles acham que uma pesquisa como esta objetiva muito mais a análise negativa de seus processos didáticos do que a positiva. Explicamos que o objetivo de uma pesquisa como esta é e deverá sempre ter como objetivo deixar respostas e colaborar com possíveis saídas para o processo mútuo de ensino/aprendizagem.

Nosso questionário foi sucinto e continha as seguintes questões:

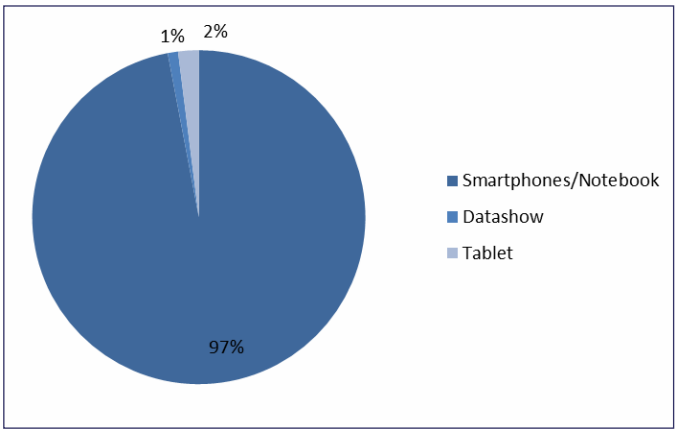
1. Há quanto tempo você leciona?
2. Em seu dia-a-dia, você faz uso de algum desses tipos de aparelhos: *smartphones, notebook, datashow*?
3. Você acessa à internert corriqueiramente?
4. Você já utilizou algum desses aparelhos para ministrar alguma de suas aulas?
5. Você já participou de algum curso específico de capacitação que tratasse da educação através das TIC?

Com os dados dos professores postos, iríamos observar, através das análises dos docentes, como seria o comportamento e quais as interferências provocadas por esses dados.

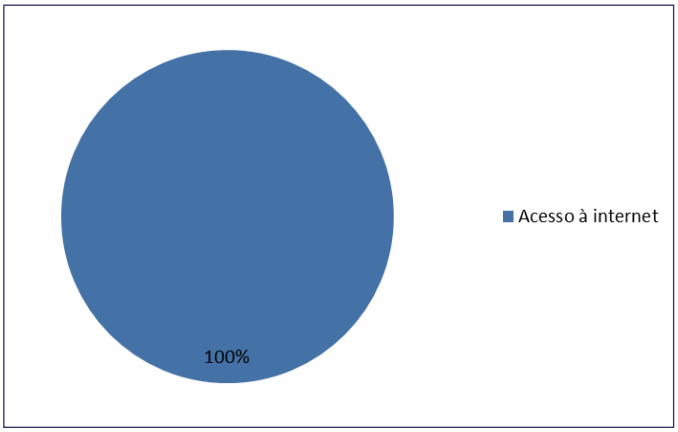
1. Há quanto tempo você leciona?



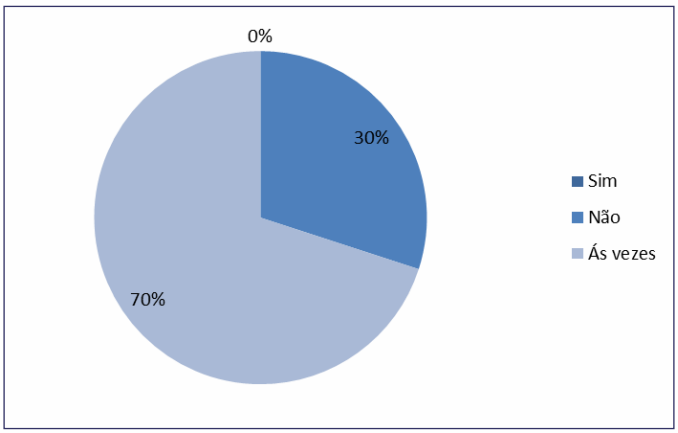
2. Em seu dia-a-dia, você faz uso de algum desses tipos de aparelhos: *smartphones, notebook, datashow*?



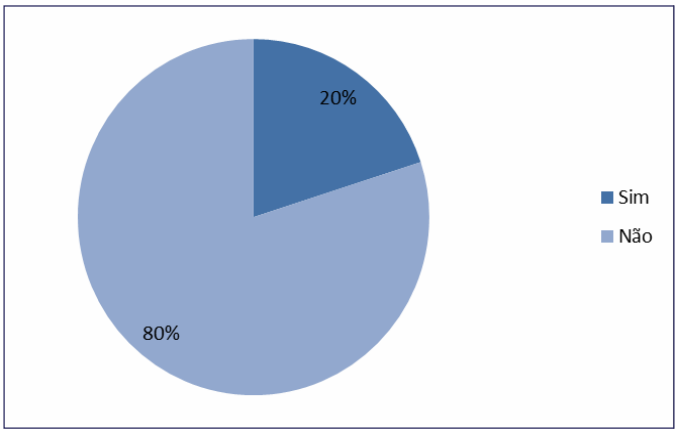
3. Você acessa à internert corriqueiramente?



4. Você já utilizou algum desses aparelhos para ministrar alguma de suas aulas?



5. Você já participou de algum curso específico de capacitação que tratasse da educação através das TIC?



De acordo com as respostas dos cinco educadores da Escola Estadual Professor Ernani Méro, essa já era uma realidade prevista, em pleno século XXI, mas muitos ainda não utilizam ferramentas tecnológicas educacionais para ampliar seus horizontes na didática de suas aulas, porém, em convergência com isso, esses professores já se apropriam tanto da *internet* como dos outros recursos, sendo que podiam incluí-los em seus planejamentos e aulas, para tentar a obtenção de uma maior eficácia na aprendizagem de seus alunos.

Mesmo aqueles alunos que advêm de zona rural têm acesso às TIC e fazem uso delas, mas ainda não tiveram a devida orientação de como associá-las à sua própria aprendizagem, e é aí que o educador tem um papel importante no direcionamento

de suas atividades, especialmente ao ter em vista metodologias que proporcionem mais prazer aos seus alunos.

Há a necessidade de que o educador busque inserir-se nessa realidade globalizada e, para isso, são necessárias capacitações e formações para o uso dessas tecnologias como a feita durante a aplicação desta pesquisa na escola estudada, principalmente pela integração entre professor/professor, equipe gestora/professor, assim como professor/aluno.

Há a necessidade de mudanças na prática de alguns professores, mudanças que estejam atreladas a aulas mais dinâmicas e criativas, maior dinamicidade pedagógica e acesso a incrementos tecnológicos, como vídeos, filmes, *slides*, imagens e informações atuais sobre o que se passa na sociedade. Isso é motivo de repensar, renovar e replanejar o PPP da escola junto com toda a comunidade escolar, para que, assim, as TIC sejam inseridas no processo de ensino/aprendizagem que, de acordo com os PCN`s, é uma necessidade.

Em seu *blog*, com matéria intitulada "Estudos da Educação e Tecnologias", João Pessoa (2012) diz que

> As TIC além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos na área cognitiva e nas ações práticas ao possibilitar novas formas de comunicação e produção de conhecimento, gerando com isso transformações na consciência individual na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social (PESSOA, 2012, p. 58).

Ou seja, pode-se incutir no aluno uma visão ampla da sociedade por um meio fácil e rápido de acesso às informações, de modo que, com elas, os educandos tenham uma vasta gama de linguagens no trabalho com a multimodalidade.

Muito instigante quando o mesmo autor (op.cit) do *blog* cita que

> A escola deve estar aberta para novos conhecimentos, novos comportamentos, novos comportamentos e nova demanda de alunos. Essas tecnologias que estão presentes nas escolas não significam que a mesma tenha uma maior qualidade na educação, pois tal tecnologia pode mascara um ensino tradicional social (PESSOA, 2012, p. 79).

Na escola pesquisada, os professores que participaram do preenchimento do questionário tinham acesso pessoal a algumas dessas tecnologias (datashow pouco utilizado, acesso à internet, entre outros recursos midiáticos), mas não as utilizavam em consonância às suas ações pedagógicas. Uma das educadoras entrevistadas comentou o fato de que em uma outra escola em que ela leciona havia uma lousa digital em desuso por falta de capacitação por parte da escola, ou seja, muitos educadores esperam que o órgão responsável ofereça essa capacitação e, por isso, não buscam – devido a essa dependência pública – participar de formações continuadas, para adquirir competências e habilidades que possam tornar suas aulas menos enfadonhas, tanto para eles como para os alunos.

Resultado e discussão

As respostas dadas pela maioria dos professores apontam-nos para uma realidade de desperdício e descaso. Escolas que mascaram o tradicionalismo com equipamentos que não são usados, pois seus gestores e responsáveis não se empenham em proporcionar capacitações que tornem seus profissionais aptos a usá-las. Até há equipamentos tecnológicos, o que não há é uma formação direcionada, o que, consequentemente, provoca certa desmotivação.

Aqueles que deveriam ser a fonte maior e eficaz do recebimento de novos conhecimentos fecham-se por medo, comodismo e desinteresse de fazê-lo, preferindo uma maneira tradicional e desgastada por ser mais cômodo. Encontramos profissionais que não se empenham tanto.

Muitos desses profissionais, como foi visto, já têm mais de dez anos de profissão e simplesmente não têm interesse em buscar novos caminhos na licenciatura, atrelam-se ao velho, porque é mais fácil, pois entendemos que, para alguns, aprender dá trabalho. Eles usam o básico, *smartphones*, *notebook*, contudo, um simples datashow que haja na escola, para que possam dar aulas mais atrativas, é deixado de lado, para não tomar o lugar do tradicional e por ser tão usado o quadro negro ou o livro didático, que poderiam ter bem mais rendimento com o auxílio de novas formas de complemento. Todas as questões e suas respectivas respostas apenas reforçam nossas hipóteses de que a formação de professores é deficiente. Não importa a idade deles, ou há quanto tempo estão na ativa, a escola e o professor

respectivamente são a porta que deve fazer com que a geração em formação adentre num mundo de infinitas formas de buscar conhecimento e informação. Não há como essa instituição ficar alheia a isso, nem tampouco o docente fazer de conta que não enxerga essa realidade.

Acreditamos, sim, que a maior razão para que alguns profissionais estejam despreparados para essa nova fase do ensino, de formar indivíduos letrados, inclusos e críticos, esteja na desestrutura das instituições, seja pela falta de estrutura, de capacitação, ou da desmotivação docente, contudo os seus resultados recaem na formação dos alunos.

Em um mundo cada vez mais informatizado, é impossível que o professor feche os olhos para essa iminência tecnológica. Ele deve, assim como seus alunos, que já vêm com uma gama de conhecimentos acerca das TIC, estar preparado para uma recepção menos impactante nos primeiros contatos com essas tecnologias. Nessa era de *Facebook e Whatsapp*, sensações do momento, como formas instantâneas de comunicação, a escola deve sempre ter um olhar à frente. Os alunos precisam desse elo pedagógico.

São abordagens comunicativas que, quando bem trabalhadas, permitem à escola um trabalho formador, especialmente no processo de leitura e escrita que são protagonistas no processo de letramento. Os dados coletados na pesquisa demonstram que as pessoas têm no uso das tecnologias uma "dependência" na realização de atividades cotidianas, obviamente vitimadas por um mundo globalizado. E, com isso, comprovando o que temos defendido ao logo do texto, de que o letramento não depende de critérios ou regras, mas sim que é algo que depende totalmente do contexto.

Num mundo globalizado e com o crescimento cada vez maior de novos meios comunicativos, as relações textuais tornam-se muito mais complexas, requerendo diferentes habilidades interpretativas, novas maneiras de ler e agenciar o mundo.

Assim, o uso de imagens, sons e animações tornam a comunicação dessa nova geração mais universal e compreensível, daí a necessidade de participação da escola, para praticar uma orientação contundente e ser a condutora desses caminhos, o que torna inevitável não enxergar também o letramento de forma libertadora, pois se constitui como algo intrínseco ao uso da linguagem, tendo em vista que não se privilegia uma ou outra forma de comunicação, mas o letramento do indivíduo de uma forma mais ampla. Esse processo semiótico de aprendizagem, como os símbo-

los, vídeos, desenhos e sons, são mediadores importantes no processo educativo. É uma visão da linguagem que liberta, relatou Paulo Freire (2002), evoluiu, e muito, desde o seu sonho até os dias de hoje, como citado no texto "Letramento Crítico e Ensino Comunicativo", que, segundo discute Jordão (2002),

> Também se constitui a partir da pedagogia crítica de Paulo Freire e sua visão da linguagem como elemento libertador. O desenvolvimento da consciência crítica pretendido por Freire, em resposta à opressão e exploração econômica da população agrária no Brasil, possibilitaria ao indivíduo "recriar suas identidades e realidades sociopolíticas por intermédio de processos de significação e de suas ações no mundo". Comprometido com valores como justiça e luta contra as desigualdades, o letramento crítico pretende mudar a sociedade, promovendo a inclusão social de grupos marginalizados a partir da "expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar" (JORDÃO, 2002, p. 3).

Hoje, a grande preocupação para que o processo de letramento ocorra de uma forma eficaz, não é tão diferente dos tempos e anseios de Paulo Freire, pois, de forma bem contundente, busca-se igualdade e justiça social, fazendo com que todas as crianças possam ter acesso a uma educação igualitária, tornando-se, assim, pessoas capazes de não apenas interpretar, como também interferir no meio em que vivem, de forma consciente e eficiente, através de um letramento real; e que não dialogam com uma alfabetização seca e sem inovação metodológica.

Conclusões

Por estarmos tão ligados a uma era digital, há de se ter nas escolas uma reavaliação importante do currículo, principalmente fazendo com que esse professor aja como articulador e orientador desse processo de letramento tecnológico. Xavier (2010) lembra que "o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização". Por isso, faz-se necessário que as práticas de ensino dos professores sejam revistas e inovadas.

Como já não é novidade, a leitura de impressos é algo que, paulatinamente, em alguns aspectos e gêneros, tem sido deixada de lado, prevalecendo e emergindo

as TIC, e, com isso, um novo caminho para o professor percorrer, aproveitando tais recursos em favor de um letramento que alcance não somente o ambiente virtual, como também gramatical.

O modelo da escola passa a ser entendido a partir dos conceitos tecnológicos que acompanham a sociedade mundial, sobretudo pela informação que é repassada de forma veloz na comunicação. Mas a prática ainda não está correspondendo aos avanços e às mudanças atuais.

O letramento deverá levar aos aprendentes a análise crítica do seu dia-a-dia, como também a interpretação da língua e da linguagem, uma vez que tudo está presente em suas vidas cotidianas mostrando a necessidade de uma leitura específica para cada uma delas em situações diversas.

Assim, as TIC passam por uma visão de instrumento dinâmico de ensino/aprendizagem a ser usado numa real situação comunicativa para o desenvolvimento do raciocínio crítico da linguagem e deve ter no professor um orientador desse processo, pois, nesse ambiente, caberá a ele mostrar caminhos, para que o seu aluno saiba colocar-se como um aprendiz e estar preparado para as situações exigidas por um ambiente cada vez mais competitivo.

Referências

COLL, César, MONEREO, Charles. *Psicologia da educação virtual*: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento***.** São Paulo: ed 6, Contexto, 2013.

TAKAKI, Nara Hiroko. *Letramentos na sociedade digital*: navegar é e não é preciso. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

VÓVIO, Cláudia, SITO, Luanda. *Letramentos*: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

XAVIER, Antônio C. S. *O hipertexto na sociedade da informação*: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

_____. Letramento digital e ensino. In: FERAZ, C.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento*: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SESSÃO TEMÁTICA

A MATRIZ GESTO-FALA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E OS GESTOS RITMADOS

KEILLA ANNY SILVA LIMA[1] (UFPB)
PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA[2] (UFPB)

Introdução

Sabemos que através da linguagem podemos nos comunicar e emitir tudo o que queremos, pois a linguagem pertence a um sistema que permite nos comunicarmos de diversas formas, não considerando apenas a fala como instrumento. Nossa pesquisa discute sobre como adquirimos esta linguagem e as diversas formas que podemos percebê-la e transmiti-la, enfocando a matriz gesto-fala como uma forma norteadora de adquirimos a linguagem.

A aquisição da linguagem é um tema discutido por várias áreas do conhecimento, como as áreas da Linguística, Fonoaudiologia, Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia, entre outras ciências que buscam se aprofundar nesta abordagem. No presente trabalho, consideramos a interação social para que esse processo de aquisição da linguagem aconteça. Um dos princípios norteadores desta ação é a troca com o outro e com o ambiente onde a criança está inserida, que tem um papel relevante neste processo de aquisição e desenvolvimento da fala. Autores como Vygotsky (1984), Bruner (1990) e Tomasello (2003) trouxeram grandes contribuições nesse aspecto.

Nosso objetivo é observar e analisar os gestos ritmados realizados nos primeiros anos de vida da criança e sua relação com a produção vocal. Para tanto, partimos da perspectiva da multimodalidade da língua. McNeill (1985) propõe que gesto e fala são

1. Graduanda em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pesquisadora no LAFE (Laboratório da Aquisição da Fala e Escrita) – UFPB.

2. Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba.

indissociáveis, funcionando de forma simultânea. Quanto à classificação dos gestos e suas relações com a fala, destacaremos os estudos de Kendon (1982), para dar conta da utilização destes aspectos multimodais na comunicação humana (MELO, 2014).

O autor McNeill (1985) traz um contínuo composto por gestos. Esse contínuo foi elaborado por Kendon (1982), denominado "contínuo de Kendon". Os gestos que formam este esquema são: a gesticulação, a pantomima, os emblemas e a(s) língua(s) de sinais. A gesticulação caracteriza-se como o conjunto de gestos que acompanham o fluxo da fala envolvendo os braços, movimentos da cabeça e pescoço, postura corporal e pernas; possui marcas da comunidade de fala e marcas do estilo individual de cada um. As pantomimas são gestos que 'simulam' ações ou personagens executando ações; são a representação de um ato individual e têm um caráter que envolve uma sequência de microações; possuem um caráter de narrativa. Os emblemas, ou gestos emblemáticos, são aqueles determinados culturalmente (são convencionais) como, por exemplo, o gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado significando aprovação. A língua de sinais é um sistema linguístico próprio de uma comunidade, como por exemplo, a comunidade de surdos. Logo abaixo temos a ilustração do contínuo:

Tabela 1: contínuo de Kendon.

	Gesticulação	**Pantomima**	**Emblemáticos**	**Língua de Sinais**
Contínuo 1	Presença obrigatória da fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades inguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e sintética	Segmentada analítica	Segmentada e analítica

Fonte: LIMA (2016).

Com a evolução dos estudos sobre os gestos, McNeill (1992,1995) ampliou as tipologias dos mesmos e trouxe uma nova classificação: Os gestos icônicos, que são gestos estreitamente relacionados ao discurso ilustrando o que está sendo dito; por exemplo, quando uma pessoa ilustra um objeto físico usando as mãos para mostrar como é grande ou pequeno. Os gestos icônicos são úteis, porque adicionam o detalhe à imagem mental que a pessoa está tentando informar. Os gestos metafóricos, que se parecem exteriormente com os icônicos, mas se referem às expressões abstratas. Esses gestos estão no espaço tridimensional e são usados para dar forma à ideia que está sendo explicada, com formas específicas, como uma ondulação mais geral das mãos que simbolize a complexidade do que está sendo explicado. Os gestos dêiticos, que são demonstrativos ou direcionais, acompanham as palavras como aqui, lá, ou isto, eu e você. São movimentos de apontar tipicamente realizados com os dedos. E os gestos ritmados, que podem ser demonstrados através de uma batida rítmica de um dedo, da mão ou do braço. Aparecem ligados ao ritmo da fala conferindo uma estrutura temporal ao que é dito e enfatiza a força combativa do argumento, independentemente do conteúdo expressado.

Como foi mencionado mais acima, nosso trabalho busca mostrar a presença dos gestos ritmados e como são usados com a produção vocal nos primeiros anos de vida da criança. Para fundamentar nossas afirmações, traremos estudos da aquisição de linguagem, como os propostos por Ávila-Nóbrega (2010), que traz o “envelope multimodal”; Barros (2012), que propõem a tipologia vocal produzida pelas crianças no período de aquisição da linguagem, entre outros pesquisadores.

Fundamentação teórica

A linguagem da criança foi, durante muito tempo, tema de discussões e estudos na área de Aquisição de Linguagem, por ser híbrida, heterogênea ou multidisciplinar. As áreas que a pesquisam vão das teorias linguísticas, a teóricas psicológicas. O estudioso Noam Chomsky foi quem impulsou aos estudos relacionados à aquisição da linguagem na década de 1950. Chomsky é conhecido por ter postulado em seus estudos o princípio do inatismo. Indo de encontro com os estudos de Chomsky, Skinner passa a propor que a linguagem faz parte de um mecanismo/ processo de estímulo-resposta- esforço. Além dessas contribuições de Chomsky e

Skinner temos as de Piaget, com a teoria cognitivista construtivista, e Vygotsky com a teoria interacionista. Diante dos vários estudos e pesquisas na área da aquisição da linguagem, e por ser uma área multidisciplinar, surgem diversas vertentes para a explicação desse fenômeno, porém, destacaremos nesse processo a vertente interacionista, nos valendo das contribuições de Vygotsky (1984), Bruner (1990) e Tomasello (2003).

Na vertente interacionista, destacamos as contribuições de Vygotsky (1984), ao afirmar que somos frutos do meio em que vivemos e tanto a história como a sociedade estão ligadas a nós. Vale ressaltar, que a corrente interacionista leva em conta fatores sociais, comunicativos e culturais para o processo aquisicional da linguagem. Outras contribuições a respeito da aquisição da linguagem foram apontadas por Jerome Bruner.

Seguidor de Vygotsky e estudioso de Piaget, Bruner (1997) propõe uma visão sociointeracionista defendendo a importância da interação social no desenvolvimento intelectual da criança. Para Bruner (1973), a linguagem exerce um papel importante no processo formal de ensino-aprendizagem e nos momentos de interação em que há contato com adultos nas diversas atividades cotidianas.

Os estudos de Tomasello (2003) se estendem e o autor traz como proposta a atenção conjunta, que se constitui nos momentos de interação entre mãe/adulto-criança. Foi possível observar que há diferenças no formato da atenção conjunta, dependendo do infante nas cenas de atenção compartilhada. O autor elabora uma classificação para os tipos de atenção conjunta, sendo elas: atenção de verificação, atenção de acompanhamento e atenção direta. A atenção de verificação acontece, quando um dado objeto é mostrado ao infante fazendo com que o mesmo volte sua atenção para esse elemento para uma verificação. O segundo tipo, a atenção de acompanhamento, acontece com o uso do gesto de apontar. Nesse tipo, o adulto faz uso do olhar e/ou apontar para um objeto e assim direciona o olhar da criança, demonstrando uma atenção de acompanhamento ao objeto desejado/observado. O terceiro tipo classificado pelo autor é a atenção direta, que, assim como a atenção de acompanhamento, também faz uso do gesto de apontar, mas com uma diferença: a atenção direta apresenta a presença do apontar de maneira declarativa ou imperativa fazendo com que esse tipo de atenção seja mais explícito nas cenas de atenção conjunta compartilhada pela criança e pelo adulto.

Quanto à definição de multimodalidade, McNeill (1985, p. 358-362) afirma que os gestos e a fala são uma mescla integrada em uma mesma matriz de produção, o que implica dizer que acontecem de forma concomitante. Consideramos ainda que desde seu nascimento, ou mesmo na vida intrauterina, a criança já é inserida como sujeito interativo linguisticamente desde que o outro conceba a noção de língua enquanto instância da multimodalidade (ÁVILA-NÓBREGA, 2010). Ao adotar essa concepção de língua, Ávila-Nobrega propõe o conceito de Envelope Multimodal, isto é, a mescla concomitante de elementos da dialogia mãe-bebê (olhar, gestos e produção vocal).

Já a respeito da classificação prosódica, Barros (2012) propõe, para dar conta das produções linguísticas infantis, um contínuo vocal que engloba balbucio, jargão, holófrases e blocos de enunciado. São eles assim definidos:

Tabela 2: classificação prosódica de Barros.

BALBUCIO	**JARGÃO**	**PRIMEIRAS PALAVRAS RECONHECÍVEIS**	**BLOCOS DE ENUNCIADO**
• Pode ser canónico, variado ou tardio. • Tem formato consoante vogal [ma, da, Era]; • Tem padrões sonoros da língua alvo.	Contorno entonacional que se estende a uma cadeia de silabas ou um longo fragmento composto por silabas ininteligiveis	Produções infantis contendo enunciados de uma palavra, consideradas reconheciveis na língua adulta e interpretáveis pelo interlocutor.	Alternância de produção de holófrases com enunciados completos.

Fonte: Barros (2012).

Essa classificação nos permite observar e compreender o processo/funcionamento da produção vocal do infante no período de aquisição da linguagem, e assim, podemos associar o seu uso atrelado aos gestos (NUNES, 2016). Na próxima seção, trazemos os aspectos metodológicos do nosso trabalho.

Metodologia

Os dados para este trabalho são longitudinais e foram filmagens que buscaram a máxima interação naturalística entre a díade mãe-bebe. No primeiro recorte a criança das filmagens possui 10 meses e 15 dias, e no segundo a criança possui 1 ano e 6 meses de idade. As filmagens acontecem em vivências naturais e são autorizadas e disponibilizadas pela Laboratório da Aquisição da Fala e Escrita (LAFE) com o objetivo de serem usadas para as transcrições.

Na Análise de Dados, usamos o software *Eudico Linguistic Annotator* mais conhecido como ELAN, que é uma ferramenta profissional que possibilita a criação de anotações, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio simultaneamente. O ELAN permite a transcrição e anotações das análises em linhas denominadas de trilhas. Essas trilhas permitem fazer anotações de determinado registro no tempo exato. As trilhas analisadas aqui são as de expressão facial, direcionamento do olhar, produção oral e produção gestual da criança e de outro indivíduo.

Resultados e discussões

A seguir, mostraremos um pouco dos contextos referentes aos recortes ilustrados e discutiremos o que propomos como objetivo do trabalho.

Mãe e criança (Criança – 10 meses e 15 dias) estão interagindo com objetos. A díade (mãe-bebe) está no quarto brincando com alguns objetos do baú e um deles é um chocalho. A criança pega o chocalho e começa a balançar fazendo ritmos musicais, na Figura 1. Na Figura 2, ela produz um jargão no momento do chacoalho e logo depois, na Figura 3, ela mostra o objeto para a mãe como uma forma de interação.

FIGURA 1 FIGURA 2 FIGURA 3

Mãe e criança (criança – 1 ano e 6 meses) interagindo em um momento de cantoria. A díade (mãe-bebe) está na sala interagindo e a mãe começa a cantar e pede para que a criança continue e a acompanhe. A criança começa a cantar com a mãe e concomitantemente movimenta os braços como se fosse um maestro conduzindo a música.

FIGURA 1 FIGURA 2 FIGURA 3

Durante as cenas das transcrições expostas aqui, pudemos perceber uma série de interações estimulada pela mãe e o bebê. A mãe se utilizou de momentos de brincadeiras e cantorias. E foi constatado através da utilização do programa ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) o aparecimento dos gestos sincronizados com a fala nos momentos do primeiro recorte, quando o bebe pegou o chocalho e o ritmou fazendo batidas musicais e falando jargões.

No segundo recorte, os gestos ritmados aparecem com mais evidência juntamente com a fala quando, o bebê canta e simula ações regendo a música no mesmo ritmo que canta.

Percebemos que os gestos ritmados estão concomitantes à produção vocal. Isso ocorre principalmente em contextos mais lúdicos, como brincadeiras e objetos em que a mãe estimule a realização. Também pudemos ver que, a musicalidade facilitou a interação da díade fazendo com que a criança se utilizasse dos gestos para simular o ritmo da música que a dupla estava cantando.

Considerações finais

No decorrer do trabalho, visamos discutir sobre a relação dos gestos no processo de aquisição da linguagem, e entre tantas vertentes enfatizando a importância do viés interacionista como embasamento para a nossa pesquisa. Os gestos

que compõe o "contínuo de Kendon" e suas macrocategorias, além, da proposta de Barros (2012) e Ávila-Nóbrega (2010). Destacamos os gestos ritmados que estão presentes na interação da díade (dupla mãe-bebê) nas nossas sessões descritas no ELAN (*Eudico Linguistic Annotator).*

Com isso, através do processo de interação mãe-bebê, pudemos perceber a multimodalidade da língua. Neste sentido, a produção dos gestos coatua na aquisição da linguagem do infante partindo de uma interação primordial nesse processo, que é a interação dessa dupla. Assim, a mãe proporciona à criança uma produção oral concomitante aos gestos, e, dessa forma, abre o caminho para que a mesma possa se comunicar dentro de suas habilidades.

Referências

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Dialogia mãe-bebê*: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. Dissertação, PROLING, UFPB. Ano de Obtenção: 2010.

BARROS, A.T.M.C. *Fala inicial e prosódica*: do balbucio aos blocos de enunciado. João Pessoa, 2012.

BRUNER, J.S**.** El habla del nino. *Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1990.

KENDON, A. The study of gesture: someremarks on its history. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry* 2: 45-62, 1982.

NUNES, Laíse de Lima. *Aquisição da linguagem na perspectiva multimodal*. João Pessoa, 2016.

McNEILL, D. Hand and mind. Chicago/London: University of Chicago Press. 1995.

McNEILL, D**.** So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*. Vol 92(3) 350- 371, Jul., 1985.

MELO,E.S. *Gestos pantomímicos e produção vocal na aquisição da linguagem*. João Pessoa, 2014.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SESSÃO TEMÁTICA

A MODALIDADE EM DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

REBECA FERNANDES PENHA[1] (UFPE)

Introdução

Esse trabalho tem como objetivo analisar o funcionamento das Modalidades que se apresentam atreladas aos Processos Verbais *dizer* e *afirmar*, em dissertações de Linguística, defendidas no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE (PPGL - UFPE) no período de 1985 a 2004. Para fundamentar as análises, nos abalizamos na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN (2004)) e em sua concepção da língua como semiótica social. Dessa teoria, por ter-se como foco estudar as Modalidades atreladas aos Processos Verbais *dizer* e *afirmar*, deteve-se no Sistema de Transitividade (Metafunção Ideacional) e no Sistema de Modalidade (Metafunção Interpessoal). Para a LSF, o Sistema de Transitividade é a categoria léxico- gramatical que representa as ideias de nossas experiências humanas, sendo os Processos Verbais, os responsáveis pela introdução de um *dizer*. Já o Sistema de Modalidade corresponde aos diferentes graus de certeza que pode compor uma oração e pode apresentar-se de duas maneiras: Modalização e Modulação. Para chegar a esse fim, em nossa metodologia, recolhemos essas dissertações do *website* do Projeto Letras Digitais, e, em seguida, aplicou-se o *software Wordsmith Tools* que, através da ferramenta *Concord*, forneceu uma listagem com todas as ocorrências dos Processos *dizer* e *afirmar*. Os resultados obtidos revelaram a presença da Modalidade em orações que apresentam *ditos do mestrando*, ou seja, quando o autor do texto exibe sua fala, atenuando, assim, o que é dito pelos próprios autores. Nossas análises nos levaram a concluir que as Modalidades, atreladas aos Processos Verbais, são fundamentais para o desenvolvimento da argumentação pretendida em cada texto.

---

1. Mestre em Linguística, UFPE.

Fundamentação teórica

Para amparar nossa busca, como já afirmamos, apoiamo-nos na LSF, desenvolvida, principalmente, por Michael Halliday (2004). Essa abordagem compreende a língua como uma atividade social, avaliando seus contextos de uso

(HALLIDAY, 1970) e compreende também que os estudos das formas linguísticas devem estar em conformidade com suas funções, em situações reais de comunicação.

Para a LSF, o uso da linguagem ocorre dentro de dois Contextos, um englobando o outro. O Contexto de Cultura é mais amplo, é onde as interações humanas tomam sentido numa dada cultura, enquanto o Contexto de Situação é mais específico. Nele o sentido é construído a partir do cenário que o envolve, ou seja, a partir do contexto mais imediato da situação comunicativa.

No Contexto de Situação, realizam-se três variáveis: Campo (o que está acontecendo na interação); Relação (a maneira como as pessoas interagem entre si) e Modo (a forma como a linguagem é construída nessa interação). Esses aspectos se relacionam diretamente com as funções que a linguagem desempenha, pois, para a LSF, a linguagem se organiza mediante a inter-relação de três Metafunções fundamentais: (i) a Metafunção Ideacional, que se presta a representar nossas experiências no mundo, seja ele real ou imaginário, por meio do Sistema de Transitividade; (ii) a Metafunção Interpessoal, que se presta a estabelecer e manter interações sociais, mediante o sistema de Modo e Modalidade; e (iii) a Metafunção Textual, que se presta a expressar informações em um todo linear e coerente por meio do Sistema Temático. Em nossas análises, por termos como foco estudar os Processos Verbais e suas modalizações, focamo-nos no Sistema de Transitividade e no Sistema de Modalidade, das Metafunções Ideacional e Interpessoal, respectivamente.

A Transitividade é a categoria léxico-gramatical que representa as ideias de nossas experiências humanas e está presente na totalidade da oração, originando-se nos elementos que a compõem: Processos, Participantes e Circunstâncias. A LSF se refere ao Sistema de Transitividade como a categoria da léxico-gramática que "permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso [...] através dos principais papéis da transitividade: *Processos*, *participantes* e *circunstâncias*, que permitem analisar *quem faz o quê*, *a quem* e *em que circunstâncias*" (FURTADO DA CUNHA; SOUZA 2007, p. 53, grifos das autoras).

Esse Sistema possui um conjunto de seis tipos de Processos com diferentes modos de transitividades. Descreveremos, apenas, os Processos Verbais, destaques em nossas análises. Os Processos Verbais, destaques em nossa pesquisa, que são os Processos do *dizer*, do *comunicar*, do *apontar* algo. Esses possuem três Participantes: Dizente, aquele que diz alguma coisa; Verbiagem/Locução, aquilo que é dito; e Receptor, Participante opcional para qual o Processo se dirige.

> 01
> *Bakhtin* se refere à primeira categoria, **afirmando** que nada traz de novo para a compreensão do discurso: "ela apenas o dubla visando, no máximo, a reprodução daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido" (Bakhtin, 1992: 90). [02.33]

Nessa amostra 01, Vemos, como Dizente: *Bakhtin*, como processo: **afirmando** e, como verbiagem, tudo aquilo que Bakhtin afirmou nessa oração.

Além dos significados ideacionais, de acordo com as concepções da LSF, a língua também possui significados interpessoais, que, como o próprio nome enuncia, abordam questões relacionadas ao modo como as pessoas interagem entre si, utilizando a linguagem.

Dentro dessa Metafunção, encontramos o Sistema de Modalidade, entendido este como a categoria gramatical, relacionada à maneira como, em nossas interações, nem sempre apresentamos nossas afirmativas como certas e completas, mas, em alguns momentos, devido a situação discursiva em que estamos envolvidos, preferimos permear nossas afirmativas de possibilidades; assim, a Modalidade atua nessa zona de incerteza localizada entre os polos positivos e negativos, entre o sim e o não. Ela trabalha no nível da incerteza, de probabilidade, de dúvida.

A Modalidade se efetiva de duas maneiras. Uma é a *Modalização* que recebe como destaque a noção de verdade de uma Proposição (possivelmente, provavelmente, certamente) e a frequência com que ela ocorre (às vezes, geralmente, sempre). Apresentamos as amostras 02 e 03, sendo dois casos de *Modalização*. O primeiro apresenta um grau de Probabilidade, através do verbo modal *poder*, indicando a possibilidade do enunciado ser tido como verdadeiro.

02
Assim, paralelamente a interpretação de que a narrativa é um tipo textual forte, *pode-se* **afirmar** que a argumentação é um tipo discursivo forte. [93.12]

A amostra 03, por sua vez, indica Frequência. Nela percebemos a que o adjunto modal *raramente* é utilizado para indicar a frequência com que alunos [o interlocutor] utilizam *a reiteração de elementos linguísticos* em seus turnos de fala.

03
Não *raramente* o interlocutor **recorre** à reiteração de elementos linguísticos processados durante o próprio turno para retê-lo. [D 1995]

E a outra é a *Modulação* que "se vincula com o modo imperativo e o intercâmbio de bens e serviços: o significado é "x quer que/se necessita x", quer dizer, expressa certo grau de obrigação ou inclinação (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008, p. 132)".

Apresentamos, agora, mais duas amostras de nossas dissertações. Na primeira amostra 04, fica perceptível que as orientações sugeridas ao radialista se encontram no campo da obrigação, ou seja, é fundamental que ele as siga. O principal elemento que marca a Modulação nesse texto é o verbo *dever*.

04
No rádio, sobretudo, a fala *deve* **ser** fluente e de fácil compreensão, por conseguinte, *deve* **trazer** iminentemente todas as marcas características da prosódia, fragmentação, anacolutos, repetições, correções, hesitações, marcadores conversacionais, topicalização, entre outros traços da oralidade. [D 1995]

Já a amostra 05 tem indicado a Inclinação que políticos apresentam de tentarem chegar ou manter-se "no poder a qualquer custo". Isso pode ser visto através da expressão "disposto a", juntamente com o seu entorno textual.

05

O critério político pelo qual os parlamentares têm adquirido concessões de radiofonia no Brasil ofereceu condições para o surgimento de um sem-número de "profissionais" de rádio [...] comprometidos politicamente com os seus patrões-politicos [...] e *dispostos a* **chegarem** ou **manterem-se** no poder a qualquer custo. [D 1995]

A Modalidade também pode ser expressa através de construções metafóricas, as Metáforas Interpessoais (MI), que correspondem à maneira como podemos apresentar nossas opiniões de maneira mais sutil. "Assim, em lugar de 'Apague a luz' (congruente), pode-se dizer "É possível apagar a luz?" (metafórico). A escolha pela MI, por parte do locutor, implica a seleção de determinados traços semânticos, escolhidos por esse locutor." (CABRAL, 2008, p. 10). Isso é apresentado na amostra 06.

06

É preciso **afirmar** que começa a se manifestar uma mudança quanto ao aspecto pragmático da prosa burocrática [...]. [85.01]

Nesse caso, antes da exposição da afirmativa realizada, observamos que o autor se utiliza da MI "é preciso" e com isso demonstra a necessidade da afirmação frente ao que vem sendo discutido em seu texto. Dessa forma, a modalidade acaba se realizando através de um Processo Relacional.

Apresentada nossa fundamentação teórica, mostraremos como adquirimos nosso *corpus* e o caminho que percorremos para analisar nossos dados e obter os resultados dessa pesquisa.

Metodologia

Delimitamos para investigação as dissertações de Letras, mais especificamente, de Linguística, publicadas no PPGL-UFPE no período de 1978 a 2006, nesse referido programa, que permitiam a adequação ao formato de texto – *.txt* –. Para que pudéssemos ter acesso a essas dissertações num formato digital recorremos ao Projeto Letras Digitais responsável por desenvolver um acervo com teses e disserta-

ções desenvolvidas no PPGL, desde a sua fundação até o ano de 2006, e publicá-lo, no formato digital, no *website* http://letrasdigitaisufpe.blogspot.com/

Para a busca e localização dos Processos Verbais e seus respectivos Participantes nas dissertações coletadas, utilizamos o *software WordSmith Tools* (Scott, 2009). Esse software foi desenvolvido por Mike Scott em 1996, e "permite [ao usuário] fazer análises baseadas na freqüência e na co-ocorrência de palavras em corpora" (Sardinha, 2009, p. 08). Com ele foi possível localizarmos dentro das dissertações todas as ocorrências dos Processos *dizer* e *afirmar*.

Depois de termos acesso a todas as orações com Processos dizer e afirmar, destacamos as que possuíam modalizadores e as subclassificamos de acordo com os tipos Modalização e Modulação e suas divisões, além das Metáforas Interpessoais. De posse dessas orações, iniciamos nossas análises.

Procedimentos metodológicos

Nas amostras recolhidas das dissertações para a constituição de nosso *corpus*, percebemos que muitas delas não acrescentavam diretamente a voz do outro na dissertação com o Processo *dizer* ou *afirmar*, pelo contrário, algumas orações modalizavam o uso desses dois Processos. Por isso, dedicaremos esse espaço para compreender como o uso da Modalidade nas dissertações de Linguística se constitui e qual a função que ela desempenha nesses textos.

Essa atitude de modalizar os ditos confirma o que foi dito por Hoffnagel (2010, p. 219): "o discurso científico é bastante modalizado, especialmente quando o autor não deseja incorrer em afirmações absolutas. Trata-se, talvez, de uma cautela metodológica". Nesse sentido, a maioria das Modalidades que analisamos nas orações pode ser classificada como Modalização, uma vez que atuam sobre verdades ditas, ou seja, sobre as proposições assumidas por cada mestrando. Nessas orações, o modal mais utilizado foi o *poder*, prototípico dessa categoria, seja na terceira pessoa do singular – pode-se, seja na primeira pessoal do plural – podemos.

O que nos chamou atenção no uso da Modalidade nessas dissertações foi o fato de que os mestrandos, antes de utilizarem o *pode-se dizer* ou o *podemos afirmar* e suas variações, recorriam a uma retomada do algo que foi antes informado que

tanto podem ser um conceito defendido, quanto à dissertação como um todo ou até mesmo a apresentação de um tema ou assunto, como veremos nas amostras 07.

> 07
> *Por isso numa perspectiva sociointeracionista*, poder-se **afirmar** que a leitura favorece a apropriação de enunciados dos outros para que o enunciado de cada um torne-se um elo da cadeia de enunciados de que se constitui a linguagem verbal. [03.24]

Nessa amostra, podemos notar um Tema que antecede a presença do modal *poder* junto com os Processo *afirmar*. Em 07, vemos que o mestrando se posiciona sobre o ponto de vista sobre o qual a sua afirmativa é construída, ou seja, sobre a "*perspectiva sociointeracionista*". Num trabalho de natureza acadêmica, isso é muito importante, uma vez que direciona e restringe o olhar do leitor ao fundamento assumido pelo mestrando.

Vemos também, nessas amostras, a presença do modal *poder* que acompanha os *ditos dos mestrandos*. Uma vez que os Temas que introduzem cada uma dessas amostras, eles já direcionam a interpretação do leitor e protegem o escritor, à medida que informa um posicionamento do mestrando frente ao que vai ser dito, a modalização que segue potencializa a proteção já iniciada. O modal *poder*, nessas amostras, ocupa, dentro da classificação de Halliday e Matthiessen (2004), a posição de Modalização e de Probabilidade, uma vez que atua dentro do campo do possível e mostra o posicionamento do mestrando em cada trecho da dissertação.

As ocorrências modalizadas se localizam distribuídas nas seções do trabalho, em que são encontrados casos de construção/apresentação de um dizer/dito. As amostras 08, 09 e 10 realizaram-se em momentos distintos. A amostra 08 demostra as análises do mestrando sobre a carta do leitor e, além da modalização, apoia-se nas "considerações de Melo (1999)". Em 09, a afirmativa localiza-se na introdução e mostra o posicionamento do mestrando quanto à concepção de "discurso" assumida. E, em 10 descreve etapas da pesquisa, uma vez que corresponde à metodologia.

08
Ainda seguindo as considerações de Melo (1999), podemos **afirmar** que a carta do leitor representa um posicionamento público do sujeito (os leitores), uma forma de ação linguística das pessoas que, geralmente, não têm acesso ao discurso da imprensa. [03.14]

09
Assim, podemos **afirmar** que os discursos se organizam em atos comunicativos tipificados, como lembra Miller (1984), e que estes são legitimados em sociedade a partir das relações sociais dos seus usuários. [03.19]

10
Levando em conta as tentativas de antecipação observadas no corpus, inclusive as malsucedidas, podemos **dizer** que identificamos três padrões entoacionais básicos nos segmentos sugeridos. [98.13]

Com essas orações, verificamos que o uso da Modalização não se restringe a um único momento da dissertação, mas que se distribui por toda ela, permitindo que os posicionamentos assumidos pelos mestrandos sejam resguardados e seus *ditos* atenuados. Refletindo esse pensamento, as dissertações, aqui analisadas, apresentam, como proteção de seus argumentos, modalizadores, mesmo quando esses argumentos são baseados em teorias estudadas ou resultados de análises. E, dessa forma, os Modalizadores atuam resguardando a face dos mestrandos frente as suas próprias afirmativas.

As Modalidades, como compreendidas por Halliday e Mattihessen (2004), encontram-se no eixo da Metafunção Interpessoal da linguagem. Isso permite ou possibilita que, de acordo com a interação em que os falantes então envolvidos, eles possam utilizar Modalizações ou Modulações. O gênero textual que permeia, ou, melhor dizendo, constitui a interação, pode ser um dos aspectos importantes na definição do uso de cada uma dessas Modalidades, assim como o contexto em que ela se localiza. Nas dissertações, foi predominante o uso das Modalizações, realizadas através do modal *poder*, refletindo-se nas afirmações enunciadas.

Dentre todas as formas de Modalidade encontradas nas dissertações de Linguística, a que mais teve uso dos escritores foi o verbo modal *poder*, indicando Proba-

bilidade. Esses casos já foram discutidos com as amostras já apresentadas e, através delas, percebemos como o uso desse modal pode ocorrer em momentos distintos do texto. Acreditamos que a grande ocorrência do *poder* está relacionada ao fato de que, no gênero textual que estamos trabalhando, é comum que os seus autores escrevam sobre alguma fundamentação teórica, sobre o modo como se desenvolveu a dissertação, sobre as suas análises, entre outros aspectos. O modo como o mestrando se posiciona nesses momentos permite que seus pontos de vistas sejam apresentados e, para tal, o apoio do *poder* possibilita que esses apontamentos se situem entre os níveis de possibilidade.

Estendendo nossas análises para além do modal *poder*, encontramos diversas ocorrências de MI que garantiam que as informações expressas pelos mestrandos fossem feitas sob diferente modalizações. Dentre essas, encontramos casos de Modulações, em suas duas categorias, Obrigação e Inclinação, e de Modalização apenas na subcategoria de Probabilidade, sem ocorrências de Frequência. Cada uma dessas subcategorias expressa à intenção do escritor sobre o que há de ser dito ou afirmado. Veremos alguns desses casos, em 11 a 13:

11

A partir dessas considerações, podemos identificar mais claramente o ponto central da teoria social do discurso defendida por de Fairclough (2001). *É possível*, por exemplo, **afirmar** que as práticas discursivas são constitutivas a partir de processos convencionais e criativos, ou seja, reforçam a formação da sociedade tal qual está estabelecida, como também contribui para transformá-la. [03.10]

12

No capítulo de apresentação da estrutura da fala do professor (cap.03), foi dito também que outros recursos são utilizados para fechar o negócio. A identificação desses recursos com atenção a sistematização tonal, *permite* **dizer-se** que há um enriquecimento funcional também dos elementos representantes dessa classe definida como MOLDURA DE FECHAMENTO. [93.36]

13
Com isto *queremos* **dizer** que a profissão, a idade, assim como os demais elementos são categorias importantes e naturalizadas na construção de identidades sociais dos atores, refletidas na produção
das notícias e reportagens. [04.02]

Classificamos a primeira amostra como Probabilidade, uma vez que essa modaliza o que está sendo afirmado com a expressão "é possível". Nesse caso, a "possibilidade" expressa recai sobre uma explicação de um ponto da teoria "defendida por de Fairclough" (2001). No caso de (12), entendemos que a utilização do Processo "permitir" antes do *dizer* pode ser classificada como obrigação, uma vez que transmite uma ideia de permissão, decorrente da "identificação desses recursos com atenção a sistematização tonal". Por fim, em (13) a "disposição" em querer dizer algo, fez-nos entender essa oração como uma Inclinação.

Halliday e Matthiessen (2004) dizem que os falantes possuem diversas formas de expressarem suas opiniões ou de dissimularem o fato de estarem expressando suas opiniões. Em nossas amostras não foi diferente, encontramos várias maneiras de os mestrandos modalizarem *seus ditos*, sem o uso do *poder*, resultando na tabela 1:

Tabela 1: porcentagem das modalidades.

Modalidades	**Afirmar**	**Dizer**
Probabilidade	87%	84%
Inclinação	9%	6%
Obrigação	4%	10%
Frequência	0%	0%

Fonte: Penha (2015).

A tabela 1 nos apresenta o percentual de Modalidade em cada um dos Processos estudados. Antes de comentarmos sobre os percentuais dessa tabela, gostaríamos de apontar que tanto *dizer* quanto *afirmar* apresentaram quantidades significativas de modalidade entre as suas orações. O Processo *dizer* teve um percentual de 33% orações modalizadas, ou seja, das 323 orações com esse Processo em nosso *corpus*, 107 possuíam Modalizações. O Processo *afirmar*, por sua vez, apresentou um percentual menor, 23%, dessa forma, 45 orações, de um total de 193, estavam modalizadas. Somando as orações com os dois Processos, chegamos a um total de 516 amostras. Dessas, 364 estavam sem Modalização e 152 modalizadas, representando um percentual de 29% de orações modalizadas.

Vemos que em ambos a predominância das ocorrências ocorre com orações que apresentam modalizadores que indicam Probabilidade, e, como já discutimos, isso se dá em grande parte pelo uso do *poder*. Em relação às categorias da Modulação, vemos que poucos casos foram registrados, e, dessa forma, há um total de 10% de orações que indicam Obrigação, com o Processo *dizer*, e 4% com o *afirmar* e 9% das amostras do Processo *dizer* foram responsáveis pelos casos de Inclinação e apenas 6% com o *dizer*.

A partir dessa característica, a predominância da Modalização em detrimento da Modulação, podemos dizer que o contexto em que se dá uma interação, os papéis assumidos pelos interactantes e ainda o meio pelo qual se dá a interação são responsáveis pela forma como essa interação se desenvolverá. Na dissertação de mestrado, um texto predominantemente argumentativo que circula no universo acadêmico, é fundamental que pontos de vistas sejam defendidos, todavia eles precisam ser negociados, já que é importante que não sejam mostrados como verdades absolutas. Nessa negociação, entram as Modalizações, apresentando os argumentos como probabilidades e menos Modulações.

Percebemos, então, que os Processos Verbais *dizer* e *afirmar*, juntamente com a Modalização e a Modulação representam um importante papel na construção das dissertações de Linguística, uma vez que permitem que os enunciados feitos pelos próprios autores dos textos sejam “protegidos”, já que estamos tratando de textos que lidam com verdades relativas e com o desenvolvimento do conhecimento. Podemos notar que as verdades desenvolvidas pela ciência não são expostas como

estanques ou definitivas, mas como verdades processuais que podem ser completadas e até modificadas, uma vez que, geralmente, são pensadas e repensadas no decorrer do tempo e do desenvolvimento científico.

Considerações finais

Com o desenvolvimento da pesquisa, vimos que durante a apresentação do que precisa ser expresso por cada mestrando, muitas vezes, houve o uso da Modalidade. Nessa situação, a Modalidade se deu de forma mais enfática quando expressava Probabilidade, ou seja, em vez de muitas Modulações, tivemos muitas Modalizações. O principal elemento utilizado para modalizar os *ditos dos mestrandos* foi o verbo modal *poder*. Em decorrência do grande uso do *poder* nas orações em que os mestrandos se expressavam, entendemos que ao enunciar algo que foi "pensando" e produzido por aquele que é responsável pela escrita da dissertação é necessária à presença de um modalizador que garanta que o que esteja sendo dito seja compreendido como possibilidade.

Relacionadas ainda à Modalidade, analisamos as MI e a partir dela percebemos que, além do *poder*, outras expressões também funcionavam como modalizadores, uma vez que indicavam o ponto de vista dos mestrandos sobre as suas afirmativas e os seus ditos. Essas Metáforas, além de indicar Possibilidade, também nos mostraram casos com as categorias Obrigação e Inclinação. E dessa forma, as dissertações analisadas nos mostraram que, quando associada aos Processos Verbais *dizer* e *afirmar*, a Modalidade também ocorre no campo da Inclinação e da Obrigação, porém de forma bastante reduzida.

Por fim, podemos dizer que, ao utilizar modalizações, os mestrandos permitem que os leitores interpretem os seus ditos como verdades que foram construídas de acordo com a forma como cada dissertação foi elaborada, ou seja, de acordo com o que os dados das análises, com a teoria escolhida, com o *corpus* selecionado, entre outros aspectos.

Referências

CABRAL, S. R. S. As marcas de interpessoalidade em uma coluna de opinião política. *Linguagens e Cidadania*, Santa Maria, v. 2, n. 10, p.1-19, dez. 2008. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/artigo08_2 /sara.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

DIONÍSIO, A. *Relatório de pesquisa letras digitais*: 30 anos teses e dissertações. UFPE. Recife, 2009.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FUZER, C.; CABRAL, S. M. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em português*. Santa Maria: UFSM, 2010.

GHIO, E.; FERNANDEZ, M. D. *Linguística sistémico-funcional*: aplicaciones a la lengua espanola. Santa Fé: Wladhurter Editores, 2008.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTTHIESSEM, C. M. I. M. *Introduction to functional grammar*. 3 ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*, London: Edward Arnold, 1994.

HOFFNAGEL, J. C. *Temas em antropologia e linguística.* Recife: Bagaço, 2010.

PENHA, R. F. *Análise dos processos verbais dizer e afirmar no gênero acadêmico*. Dissertação de Mestrado. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, UFPE, Recife, 2015.

SARDINHA, T. B. *Pesquisa em linguística de corpus com Wordsmith Tools*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SCOTT, M. R. *WordSmith tools*. Oxford University Press, 2009.

SESSÃO TEMÁTICA

A ORALIDADE EM FOCO: O DEBATE REGRADO VIA WHATSAPP

FRANCILENE LEITE CAVALCANTE[1] (IFAL)

Introdução

Durante muito tempo a oralidade foi considerada o lugar do caos e isso não se deu sem motivação, pois por conter um número considerável de elementos pragmáticos (pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, entoações, truncamentos etc.), ela foi vista como o lugar do "erro" e do improviso. Essa realidade passou a mudar a partir de meados do século passado, quando a concepção de ensino de língua foi vista sob outros enfoques, que não apenas o estruturalista. Levando- se em consideração não somente a escrita, mas a oralidade como um fenômeno linguístico. Essa motivação foi gerada, desde então, com o intuito de trazer um olhar diferenciado à concepção de língua, no sentido de atribuir novos procedimentos ao ensino.

Nesse contexto, os pensamentos de Bakhtin vão influenciar, sobremaneira, a linguística do século XX, momento em que surgia uma série de abordagens críticas sobre a língua como um fenômeno homogêneo e estável, de forma que não havia possibilidades de se descartar as condições de produção que havia antes da formação do enunciado linguístico. Dessa forma, a concepção de língua/linguagem esteve associada por muito tempo à descrição das formas linguísticas como categorias e classificações. No entanto, nos dias atuais, assiste-se a uma transformação de foco nos estudos da ciência da linguagem. Os estudiosos tiraram o foco simplesmente

1. Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, pela UNICAP (2016); Especialista em Programação do Ensino da Língua Portuguesa pela UPE (2008); professora de Língua Portuguesa no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAL – Instituto Federal de Alagoas, Campus Palmeira dos Índios; Líder do Grupo de Pesquisa NEGEN – Núcleo de Estudos dos Gêneros, vinculado ao CNPq.

da palavra e da frase, passando a dar a importância necessária aos gêneros, não minimizando seus estudos à *forma e ao conteúdo*, mas vinculando-os, também, a uma perspectiva sócio-histórica.

Essa abordagem aponta para Bakhtin/Volochínov (2009) e Bakhtin (2011), cujo estudo do gênero contempla a língua não como um sistema estável, mas como um espaço de interação, tendo em vista que, as *formas linguísticas* se vinculam às *necessidades enunciativas concretas* (Bakhtin/Volochínov, 2009, p. 95) dos falantes.

Neste contexto, estudiosos como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008, 2010), Ramos (1999), Fávero, Andrade e Aquino (2012), Araújo e Silva (2013), Dionísio, Machado e Bezerra (2010) dentre outros, têm-se voltado para questões acerca do ensino de gêneros orais no âmbito escolar.

Sobre as modalidades oral e escrita da língua, Marcuschi nos remete a dois importantes pressupostos: primeiro, "fala e escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas" e segundo: "em ambos os casos temos um uso real da língua" (2003, p. 21). Dessa forma, em comum acordo com o autor a esse respeito

> a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso... [a escrita por sua vez nos mostra que] seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica. (MARCUSCHI, 2003, p. 25-26).

Em outras palavras, o autor afirma que a escrita, independente do seu contexto de uso, é uma modalidade da língua paralela à fala, sendo representada através do modo gráfico, contrário à oralidade que é representada em seu aspecto sonoro.

Diante de tal realidade, nos deparamos com demandas sociais, que surgem no sentido de exigir o uso da modalidade oral nos diversos campos sociais e é de fundamental importância considerar não apenas a implantação, mas também a expansão desse contexto nas escolas e além de seus muros, contando com atividades que contribuam para a ampliação da proficiência da oralidade dos alunos, de forma que estes possam contemplar, com competência, as necessidades linguísticas sociais.

Nesse sentido, esse estudo intenciona, a partir da abordagem sobre as rela-

ções de fala e escrita em Marcuschi (2010) e como se processa o texto oral a partir da perspectiva de Fávero, Andrade e Aquino (2012), promover uma discussão, a partir das interações orais de um debate regrado, via *WhatsApp (WA)*, no contexto pedagógico das aulas de língua portuguesa, do 4º ano do Ensino Integrado de uma escola da rede pública federal de educação.

Para atingir tal fim, transcrevemos tais interações de áudio ocorridas no debate, via aplicativo *WA* e a partir daí realizamos as análises, tendo em vista responder de que maneira a coesão e a coerência na oralidade se configuram de forma distinta dos textos escritos, como também de que forma as atividades de formulação da oralidade (hesitação, repetição, paráfrase e correção) se diferenciam das relações de escrita nessas interações.

A metodologia proposta é de natureza, predominantemente, qualitativa. O *corpus* utilizado compõe-se das primeiras duas interações do debate realizado, pois traz uma sequência mais lógica das perguntas e respostas dos participantes. Os resultados desse estudo demonstram que o debate regrado, via *WhatsApp* é marcado pela manifestação da oralidade mais planejada e formal, que se (re)elabora num espaço diferenciado, ou seja, no meio tecnológico ubíquo, no qual o tratamento da oralidade e suas relações com a escrita não podem ocorrer de maneira independente e isolada, pois a linguagem oral mantém relações mútuas e intercambiáveis com a linguagem escrita.

Os PCN e o ensino da oralidade

Fundamentando-se na modificação de abordagem em relação à concepção de língua na esfera pedagógica, os documentos oficiais que conduzem os currículos escolares tiveram como intuito definir a oralidade como um dos eixos de trabalho com língua no contexto escolar.

É bem verdade que o ensino da oralidade está presente nos documentos oficiais que regem o ensino da língua e, para que haja êxito nesse processo, as propostas de atividades com os gêneros orais não podem mais ser resumidas em aulas que apenas abordem as características dos gêneros a serem produzidos ou o tratamento da simples leitura (oralização da escrita) como manifestação e produção da oralidade.

Podemos observar que os PCN incentivam o trabalho docente a partir dos gêneros na modalidade oral, abrindo espaço não apenas para a abordagem dos gêneros escritos, mas para a apropriação do funcionamento, das condições de produção e da situação contextual de uso dos gêneros orais. Essas orientações oficiais asseguram que

> cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...] propor situações didáticas que façam sentido de fato, pois [...] a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 24-25)

Nesse sentido, os PCN apontam para um ensino de língua que procure proporcionar aos alunos a ampliação da oralidade e da escrita, através da escuta, leitura e produção de gêneros a partir de contextos situados. Fica evidente aquilo que já vinha sendo amplamente discutido nos meios acadêmicos, que o trabalho com a oralidade é relevante e deve ser incorporado ao ensino de línguas nas escolas.

Dessa forma, é preciso que os alunos compreendam que a sua participação em um seminário, em um júri simulado ou em um debate regrado, não se dá, pura e simplesmente, pela leitura em voz alta de um texto previamente redigido. No entanto, para além disso, o ensino do gênero oral requer do docente um conjunto de atividades planejadas que auxiliem os alunos a se contextualizarem com o conteúdo a ser trabalhado pelo gênero em pauta, o uso social e discursivo desse gênero, seu propósito comunicativo, sua composição formal, seus interlocutores previstos, sua seleção vocabular, sua relevância informativa, entre outros.

Diante de tal realidade, resolvemos direcionar nosso estudo no sentido de aplicar uma sequência didática que visasse um debate regrado via *WhatsApp*, (doravante, *WA*), versando um tema específico, no sentido de concretizar a realização desse debate via WA. É o que veremos no item a seguir.

As TDIC como meio no processo de ensino-aprendizagem da oralidade

Acreditamos que com o advento da globalização, mais precisamente, nas duas últimas décadas, o mundo mudou consideravelmente a sua forma de se comunicar. Esse processo contempla os meios pelos quais circulam as informações, considerando o surgimento e a ampliação de acesso às TDIC, tais como: computadores pessoais, *smartphones*, *tablets*, TVs digitais, entre outros, o que intensifica a circulação dessas informações com muito mais rapidez e agilidade. Foi através desses meios de comunicação, sejam analógicos ou digitais, que houve uma crescente contribuição para o distanciamento das informações que neles circulam para as informações dos meios impressos, muito mais morosas e tardias, provocando transformações significativas nas formas de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades. (CHARTIER, 1998).

Destacamos assim, que essas mudanças referentes aos meios de comunicação e à circulação da informação fazem parte das exigências requeridas pelos novos letramentos e implicaram, pelo menos, em quatro mudanças significativas:

1. *intensificação e a diversificação da circulação da informação*: a rapidez com a qual as informações circulam nos meios de comunicação analógicos e digitais modificam consideravelmente a forma das pessoas lerem, produzirem textos e fazê- los circular no meio social, distanciando-se cada vez mais das informações que circulam em meios impressos, por sua forma tardia e lenta;
2. *a diminuição das distâncias espaciais*: destacam-se dois fatores: o geográfico e o cultural, ao mesmo tempo que as distâncias geográficas diminuem com o acesso rápido e síncrono, as diversas culturas se desprendem numa afluência de identidades;
3. *a diminuição das distâncias temporais*: a maneira síncrona e veloz com que ocorrem os transportes das informações e de características culturais das mídias colaboram para as transformações nas práticas de letramento;

4. *a multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: a leitura do texto verbal por si só já não é mais suficiente, faz-se necessário relacioná- lo com uma diversidade de outras modalidades de linguagem, por exemplo imagem estática e imagem em movimento, som e música que o permeia. Trata-se dos textos multissemióticos, que estão presentes não apenas nos ambientes digitais, mas também no meio impresso (jornais, revistas, livros). (ROJO, 2009).

Segundo Fonte e Caiado (2014, p. 479), "as tecnologias digitais móveis favorecem a construção de textos multissemióticos sem que para isso seus usuários necessitem de *expertise*, porém, ser letrado digital contribui para integrar diferentes modos semióticos disponíveis no meio digital."

Consideramos pertinente ressaltar que as mudanças acima apresentadas já são uma realidade vivida pela sociedade nos dias atuais e isso acarretou muitas mudanças nas práticas discursivas dos sujeitos. No entanto, sabemos que a escola ainda não evoluiu a esse nível, mas uma coisa é certa, a escola – enquanto instituição responsável pelo ensino – não pode, de maneira alguma, fechar os olhos para o que vem acontecendo na sociedade, portanto, é de fundamental importância que ela acompanhe essa evolução, de forma que não sejamos obrigados a concordar com a máxima que circula nos meios digitais de que "O Brasil ainda tem uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI".

Tornou-se, pois, compreensível a imposição dos novos meios de comunicação tecnológicos como exigência do mundo contemporâneo, no que se relaciona ao acesso e à circulação de informações. Referimo-nos aqui, mais especificamente, ao uso do aplicativo *WA* nos *smartphones*, utilizados por grande parte das pessoas, pois segundo o G1[2], portal de notícias da Globo, o quantitativo de usuários desse aplicativo atingiu a marca de 1 bilhão de usuários em todo o mundo no ano de 2016.

Percebendo sua importância no cotidiano social, alguns pesquisadores têm empenhado seus esforços na intenção de angariar contribuições teóricas não apenas aos estudos que versam sobre esse novo aplicativo que se populariza a cada dia, o *WA*, mas também aos estudos sobre a didatização do gênero debate regrado. Por outro lado, percebemos também que a literatura voltada para a temática pro-

posta ainda é escassa e é nesse sentido que o presente estudo busca preencher essa lacuna, trazendo uma contribuição aos estudos linguísticos acerca do gênero debate regrado, no *WA*.

É necessário, dessa forma, um novo olhar no entendimento e no trabalho com as práticas de letramentos na escola. É preciso levar em consideração a multiplicidade de linguagens que advêm de práticas sociais experienciadas de diversas formas, assim como o trabalho com a modalidade oral da língua nas mais diversas situações de uso, que veremos, mais detalhadamente, no item a seguir.

O trabalho com o eixo oralidade na prática docente

O que se observa é uma realidade ainda presente nas escolas brasileiras: a de que a oralidade ainda vem sendo tão pouco explorada no ensino de língua portuguesa. No entanto, as boas novas é que nem tudo está perdido. Ainda há, segundo Antunes (2003), como se chegar a uma escola que cumpra o seu papel social, visando o exercício pleno e consciente de sua cidadania. Para isso, é imprescindível nos determos à ação do professor em sala de aula.

Torna-se necessário, pois, "antes de tudo, determinação, vontade, empenho de querer mudar. Isso supõe uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas – federais, estaduais e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular)" (ANTUNES, 2003, p. 33-34) associada a uma reorientação da prática docente, sendo o professor norteado através de uma concepção de língua que fundamente seus objetivos (para que ensinamos?) através de procedimentos (como ensinamos?), visando um resultado: a ampliação das competências comunicativo-interacionais do aluno nos diversos contextos de uso da língua em sua modalidade oral.

Guiados pela abordagem de Antunes (2003), mencionamos que a oralidade deve ser orientada para a *coerência global*, de forma que o aluno consiga reconhecer a unidade temática que se constitui o texto; deve ser orientada para a *articulação entre tópicos e subtópicos da interação*, a partir do uso de elementos coesivos (como repetições, substituições por sinônimos, hiperônimos, associações semânticas entre palavras e conjunções); deve ser *orientada para suas especificidades*, de forma que se esclareça que a fala não se opõe à escrita, mas que essas modalidades guardam

similaridades e apresentam diferenças; deve ser *orientada para a variedade de tipos e de gêneros orais*, visto que os textos orais acontecem através da forma de variados tipos e gêneros, sob variados contextos mais ou menos formais, é necessário o aluno ser capaz de ajustar-se às diversas situações de interações nos discursos orais; deve ser *orientada para facilitar o convívio social*, uma vez que, diz respeito aos papéis exercidos pelos interlocutores no momento da interação, em relação à ordem das falas e quem pode interromper, deixando claro o comportamento polido que deve ser desenvolvido; *orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto*, tendo em vista que além dos aspectos morfossintáticos e semânticos do texto, encontram-se outros, de natureza supra-segmental (entonação, pausas, hesitações, truncamentos, alongamento de vogais ou consoantes, silabação etc.), que auxiliam na construção do sentido e na intenção pretendida; *orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores*, quer dizer ter atenção em ouvir o outro, escutar com cuidado o que o outro diz. (ANTUNES, 2003).

Dessa forma, é necessário que o professor não se molde ao repetidor-passivo. Antes, que tenha a plena consciência da importância que uma teoria bem fundamentada exerce sobre uma prática bem articulada, de forma que ambas se integrem mutuamente. É necessário ao professor de português, além de educador, ser também linguista e pesquisador, alguém que observa, que estuda, que reflete e que avalia os fatos da língua, com a finalidade de criar, inventar e reinventar sua forma de abordá-los e explicá-los, fazendo com que seu trabalho seja mais produtivo e relevante.

Análise dos dados obtidos a partir da aplicação do debate regrado via *WhatsApp*

Turno 01: Aluna 1 (A1), PN (Pessoa Neutra)

boa noite meu nome é Bárbara e eu represento o grupo de oposição às cotas nas universidades e darei início ao debate... bem... a instalação das ações afirmativas no brasil... representa a materialização das desigualdades existentes:: sejam elas socioeconômicas, raciais ou relacionadas a capacidades físicas... a lei de cotas... número doze mil setecentos e onze... instaurada em dois mil e onze não foi sancionada como parte de um plano para a melhoria do sistema educacional brasileiro... sendo assim ela assumiu a função de um paliativo... o governo... reconhece que a educação por ele ofertada não é satisfatória e utiliza a lei de cotas como método de com-pen-sa-ção... esta inclusão... exclui... porque o aluno que ingressa na universidade precisa ter na bagagem um conhecimento... PRÉvio que é construído ao longo de sua vida... assim... o estudante... que geralmente carrega consigo uma série de deficiências:: não consegue se adequar ao nível universitário e muitas vezes é obrigado a abrir mão de sua vaga... por esses motivos entendemos que... a deficiência no sistema educacional brasileiro... não pode ser resolvida simplesmente com a implementação de cotas para... adentrar na universidade... pois... a diferença entre... colocar alunos de... /diferentes cotas... como se diz... em/ vagas de universidade e fazer com que esses alunos consigam concluir os cursos::... o problema do brasil não está nas universidades mas na base... as escolas públicas são de péssima qualidade e por esse motivo... estamos enfrentando tão grande problema...

PN – *[no sistema educacional brasileiro*
no sistema educacional brasileiro
((falas simultâneas))

Análises sobre o turno 01

Analisando o turno 01 – da aluna A1, podemos perceber que a própria transcrição revela, apenas, algumas pausas em relação à sua fala, mantendo tom de voz e ritmo constantes. Foi percebida, ainda, certa hesitação no final da sua exposição argumentativa. Isso nos faz perceber o trabalho cognitivo que se efetivava, no momento da gravação do áudio, relacionado à oralização, pois as hesitações são próprias de um sujeito/falante que reflete sobre os argumentos que seriam utilizados, o público para o qual os expõe e o contexto de interação.

As autoras Fávero, Andrade e Aquino (2012) mencionam a hesitação como sendo um "problema" na formulação de um texto, seja ele falado ou escrito. No que se refere ao texto escrito, de sua produção inicial à sua produção final, há alterações que ao longo do processo são "apagadas" ou substituídas por outras expressões, escondendo o processo de criação e mostrando apenas o seu resultado, no entanto, o texto falado não permite esse "apagamento" de hesitações, mostra todo o seu processo de criação de forma explícita.

Sugerimos aqui, que a hesitação não seja vista como um "problema" de fato, mas como a confirmação de que o locutor esteja elaborando argumentos, planejando o que vai ser dito simultaneamente à produção oral, o que pouco ocorre com a interação de A1. Percebemos isso de forma mais evidente apenas no final, quando A1, na tentativa de concluir um raciocínio, apenas consegue com o auxílio de uma colega, que provavelmente deveria estar próxima a ela, de forma que, percebe-se claramente a ocorrência de falas simultâneas, o que poderia ser indicado como a tentativa da tomada de turno, pois os alunos estão em grupos e a possibilidade de mais de uma pessoa falar simultaneamente é real, isso é representação da oralidade.

Acreditamos que o que pode ter levado a aluna a realizar a leitura oralizada foi a preocupação em participar, como debatedora, numa interação pública formal, com a responsabilidade de trazer argumentos visando convencer e persuadir seu público alvo. Outra motivação pode ter sido gerada a partir da preocupação com a sua autoimagem perante a presença de audiência dos demais colegas no grupo e da própria docente, tendo em vista a não possibilidade de apagamento do processo de produção da oralidade, somados a essas motivações a ansiedade e o nervosismo.

Na interação de A1, transcrita pelo turno 01, sugerimos que a não ocorrência de repetição e correção, deve-se ao fato de não ter havido um processo de criação da fala simultânea à produção oral realizada. A1 pode ter pesquisado diversas fontes, lido diversas notícias, se informado acerca de pesquisas e ter tido acesso a percentuais acerca da temática envolvida, mas é perceptível que a aluna realizou uma escrita oralizada. Isso não quer dizer que ela não produziu o texto que oralizou, mas que houve um processo de formulação anterior que não permitiu o resgate do seu processo de produção, pois este foi apagado no percurso de sua edição feita através da escrita.

Turno 02: Aluno 2 (A2)

olá... boa noite... eu me chamo Alexandre sou da equipe a favor das cotas e darei continuidade ao debate::... eu sou a favor das cotas para que haja uma maior igualdade social... possibilitando as-cen-são ao nível superior de ensino de jovens de classes baixas... sendo que... com isso... haverá uma maior mobilidade social possibilidade de as-cen-ÇÃO social igualdade social que é um direito da constituição federal... já provado também por pesquisas e result/e que tem resultados de alunos cotistas com alto desempenho... até mesmo MELHORES do que alunos não cotistas... com isso... a sociedade se torna menos desigual... menos violenta e criminalista passando a ter mais profissionais qua -li-fi-ca-dos também possibilitando consequentemente o de-sen-vol-vi-men-to e-co-nô-mi-co social do país em ge-ral... sendo que... investir na educação agora não v/irá resolver o problema dos jovens de hoje e sim do jov/das crianças que te/passarão a ter uma bagagem – como a aluna 1 falou – ... maior e chegando justamente a ter essa bagagem desenvolver na::: faculdade... mas com isso não resolve os problemas de HOje... dos jovens de hoje que precisam e necessitam ingressar na faculdade atualmente... sendo que esses jovens conseguem ingressar na faculdade?... sim... /tem... eh:::::... problemas iniciais mas com o desenvolver do curso eles conseguem se adaptar ao ensino /da universidade a seu modo... e consegue eh:::::... ser superior an::::... aos alunos não cotistas obtendo bons resultados

Análises sobre o turno 02

Analisando o turno 02 – do aluno A2, podemos perceber, através da transcrição da sua fala, inúmeras pausas, com adjacências de entonação ora ascendente, ora descendente, com muitas entonações enfáticas, o ritmo sempre interceptado com pausas constantes, truncamentos, repetição e silabação, o que acabou interferindo um pouco na coesão e coerência do enunciado transcrito, mas percebe-se claramente o que A2 quis expressar a partir da escuta do áudio. Um ponto que aqui merece destaque é a clara intenção de A2 em argumentar acerca da temática proposta. Essa característica é própria do debate que leva A2 a desenvolver a criticidade, argumentando no sentido de convencer e persuadir o público ouvinte.

Outro ponto que merece ser abordado é a ocorrência da repetição de algumas palavras, por exemplo, “social” e “jovens” no turno analisado. Enquanto na escrita essa ocorrência pode evidenciar um problema de coesão no texto, na oralidade não é diferente dependendo da sua intensidade, no entanto, Marcuschi (1996) considera que a repetição é uma das atividades de formulação mais recorrentes na oralidade e destaca sua contribuição no processo organizacional do discurso, o que envolve a sua coerência, gerando sequências que se fazem compreender melhor.

Tanto as repetições, quanto as hesitações e correções são próprias de um sujeito/falante que reflete sobre os argumentos que deseja utilizar, e isso sugere que o processo da produção da oralidade que está sendo enunciada seja revelado, mostrando as hesitações, os truncamentos, as entonações enfáticas, a silabação, em todo o seu processo de criação de forma explícita, isso é a clara representação da oralidade. No turno 02 nota-se que houve um processo de criação da fala de A2 simultâneo à produção oral realizada.

Considerações finais

Diante das análises realizadas, constata-se que os turnos se desenvolveram a partir do tópico discursivo proposto, sem que houvesse alguma digressão. Em relação aos marcadores conversacionais, percebemos que os prosódicos sempre estavam presentes nas interações, sendo essas interações mais ou menos planejadas. Os marcadores conversacionais também garantiram a articulação entre os turnos,

assegurando, na maior parte das ocorrências, o encadeamento coeso das palavras e expressões no desenvolvimento do tópico discursivo.

Outro fator que nos chamou atenção foi o ambiente em que ocorreu a interação: um grupo no *WA*, criado com finalidade específica para a realização de debates regrados. O ambiente digital é considerado e utilizado pela maioria dos seus usuários de maneira informal, no entanto, esses usuários se encontram num contexto de produção em que precisavam interagir a partir de uma linguagem formal. Esse processo ficou evidenciado a partir das interações realizadas.

Assim sendo, é notório que as interações vão sendo construídas através da alternância dos turnos que não se excluem entre si, mas complementam-se no sentido de darem prosseguimento aos pares adjacentes que dão direcionamento ao tópico discursivo, organizando a conversação o que evidencia, dessa forma, a produção coletiva de sentido. Demonstrando que o debate regrado, via *WhatsApp* é marcado pela manifestação da oralidade mais planejada e formal, que se (re)elabora num espaço diferenciado, ou seja, no meio tecnológico ubíquo, no qual o tratamento da oralidade e suas relações com a escrita não podem ocorrer de maneira independente e isolada, pois a linguagem oral mantém relações mútuas e intercambiáveis com a linguagem escrita.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português:* encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. (orgs.). *Oralidade em foco:* conceito, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal.* Tradução feita do russo por Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

_____. *Marxismo e a filosofia da linguagem.* Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, ([1929] 2009).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acessado em: 07/06/2017.

CHARTIER, R. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: EDUNESP, 1998.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trads.). *Gêneros orais e escritos na escola.* 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita:* perspectivas para o ensino de língua materna. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FONTE, R.; CAIADO, R. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. *Revista Desenredo*. Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo fundo. v.10, n.02, jul/dez 2014, pp. 475-487. Disponível em: http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/4147/3089. Acesso em: 22.07.2016.

MARCUSCHI, L A. *Da fala para escrita*: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-32.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula.* São Paulo. Martins Fontes, 1999. ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SESSÃO TEMÁTICA

A POESIA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

MAYARA MYRTHES HENRIQUES SANTOS[1] (UEPB)

Introdução

O aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP) requer a superação daquele caráter tradicional em que o aluno realiza atividades mecânicas como a leitura de um texto baseado, somente, na decodificação de palavras ou ainda com atividades de produção textual onde o mesmo escreve por escrever, sem um objetivo real para o texto e em um processo que não o considera como sujeito no uso da linguagem. Tais atividades são realizadas como cumprimento de uma tarefa e não como uma ação planejada para a promoção do aprendizado.

Além disso, as "contribuições" dadas pelo professor, têm se restringido, no caso da leitura, às orientações disponíveis no livro didático (doravante LD) e em relação ao texto produzido pelo aluno, apenas ao nível gramatical. Desse modo, vemos que o ensino de LP trata-se de um processo que começa antes mesmo da leitura e escrita do aluno com o planejamento das ações, pelo professor, a serem realizadas no intuito de que a aprendizagem, de fato, se concretize e a escola possa cumprir seu papel na formação do homem crítico e reflexivo. É importante também que todos os recursos disponíveis dentro da linguagem, sejam utilizados, a exemplo da poesia.

No entanto, um obstáculo que se impõe ao trabalho com a poesia em sala de aula é o fato dela, geralmente, aparecer nos livros didáticos como pretexto para explicar as características das escolas literárias e, quando sugerem a leitura de um poema, o próprio livro direciona a interpretação que deveria ser feita pelos leitores.

Assim, o professor se poupa do "trabalho" da mediação que faria em sala de aula através das exposições dos alunos e, em consequência disso, o aluno não se

1. Mestre Profissional em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba.

sentirá estimulado com a leitura de um poema sobre o qual ele é, praticamente, forçado a enxergar o sentido que o livro didático propõe e que o professor aceita.

Portanto, com a finalidade de identificar com mais exatidão o espaço que o ensino do texto poético ocupa na sala de aula de Língua Portuguesa e de como esse tipo de texto é trabalhado no universo escolar, optou-se por analisar o LD, instrumento que possui grande relevância no processo de ensino-aprendizagem. O exemplar objeto de análise é "Português: Linguagens", 9° ano (2012) de William Cereja e Tereza Cochar Magalhães.

Referencial teórico

A poesia no livro didático de língua portuguesa (LDLP)

Na atual educação brasileira, o livro didático ocupa um papel de destaque e configura-se como o instrumento, por excelência, usado na escola para a prática de ensino da leitura e da escrita, sobretudo na escola pública onde a situação socioeconômica dos alunos, geralmente, não permite que adquiram outros livros para auxiliar na aprendizagem dos mesmos.

Na década de 30, o LD surgiu a partir de uma política educacional que visava à produção e distribuição do livro às escolas públicas. Décadas mais tarde, no início dos anos 90, surgiu a necessidade de avaliar os livros didáticos e, em 1996, foi publicado o primeiro "Guia de Livros Didáticos" que tem a finalidade de apresentar as coleções disponíveis para a escolha do professor, além de trazer informações para subsidiar tal escolha.

O LDLP, ao longo do tempo, com o surgimento da Linguística Moderna e a consequente mudança dos paradigmas teóricos, sofreu alterações com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem por meio dele. Atualmente, ele é pautado nas orientações dos PCN quanto a utilização dos gêneros do discurso.

> É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gê-

> neros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 24).

Entretanto, a tendência que se evidenciou nos livros didáticos foi a predominância de textos do gênero jornalístico, em detrimento dos literários. O que não significa dizer que o texto literário não esteja presente nos LD, mas o tratamento dispensado a ele é, na maioria das vezes, insuficiente ou até mesmo despretensioso no que diz respeito ao modo como o texto é tratado. Essa situação ainda se agrava quando se trata da poesia. Tal fato pode ser percebido ao analisarmos o trabalho com o texto poético no livro Português: Linguagens, 9° ano (2012) de William Cereja e Tereza Cochar Magalhães.

O livro do 9º ano possui 256 páginas, mais 64 páginas de Manual do Professor e 16 de Guia de objetos educacionais digitais totalizando 336 páginas. O material se divide em quatro grandes unidades com quatro capítulos cada uma. O último capítulo de cada unidade intitula-se “Intervalo”, e propõe a realização de um projeto relacionado ao tema da unidade.

A abertura das três primeiras unidades inicia-se com um poema e uma imagem sobre o tema que será abordado e a quarta unidade traz a letra de uma música e uma imagem; além disso, há a seção “Fique Ligado! Pesquise!”, com sugestão de livros, filmes, músicas e sites sobre o assunto, e uma breve apresentação do projeto “Intervalo”, que se aprofunda ao final da unidade.

Os capítulos das unidades são divididos de acordo com os seguintes tópicos: “Estudo do texto”, que trabalha a leitura; “Produção de texto”, “Para escrever com expressividade” e “Para escrever com coerência e coesão” que se destinam à produção escrita; “A língua em foco” e “De olho na escrita”, destinadas a conhecimentos linguísticos; e Divirta-se, que fecha cada capítulo com uma atividade lúdica sobre o tema da unidade Essa divisão, no entanto, não se apresenta de forma completa em todos os capítulos.

Cada unidade traz textos de diferentes gêneros sobre um mesmo tema e, a partir deles, são propostas questões que envolvem interpretação, produção de textos e atividades de análise linguística.

A primeira unidade tem como tema central “Valores” que é introduzido pelo poema “Nunca se perguntou” de Marina Colasanti. Na página 28, o poema “Saudades” de Elias José aparece no tópico “A língua em foco” com o subtítulo “As orações substantivas na construção do texto” seguido de uma atividade com 5 questões essencialmente voltadas a identificação do sujeito, classificação sintática de termos do poema, classificação de orações subordinadas substantivas e, mesmo quando uma questão não se refere aos aspectos gramaticais, trata-se de buscar respostas “prontas” no texto, o que não exige reflexão alguma por parte do aluno para a construção do sentido, exceto pela questão 4 (“No final do poema, o eu lírico aproxima a velhice da infância. O que você acha: Quando envelhecemos nos tornamos crianças outra vez?”) que envolve a relação entre o aluno, o poema e a sociedade.

Na página 39, o poema “Natural retorno” de Ulisses Tavares aparece no tópico “A língua em foco” em um exercício sobre “Pronomes relativos”, o que pode ser evidenciado por meio da questão 3 (“Identifique no poema os pronomes relativos e os seus antecedentes.”). No entanto, a sugestão de resposta da questão 4.b sugere ao professor “abrir a discussão com a classe, já que o poema permite mais de uma leitura”, assim, percebemos que houve uma preocupação com os múltiplos sentidos que o poema pode apresentar, entretanto, o próprio enunciado da questão 4 já se mostrou tendencioso na construção do sentido do texto, pois afirma que “o poema estabelece uma relação entre as ações do ser humano e a natureza”. Ainda nesse mesmo tópico, página 44, subtítulo “O pronome relativo na construção do texto”, temos um poema de Luís Fernando Veríssimo sobre o qual são feitas 4 questões com o objetivo de identificar orações, o pronome relativo e seus antecedentes e o sentido da conjunção mas.

O poema, nesse caso, foi usado apenas como pretexto para tratar de questões puramente gramaticais, pois, embora as alternativas b (“O sentido dessa conjunção coincide com o que se diz dos comportamentos humanos? Por quê?”) e c (“Conclua: Comparado a outras espécies animais, o homem é um animal simples ou ‘Complicado’? Por quê?”) da questão 3 não explorem, apenas, a gramática, elas podem facilmente ser respondidas sem que o aluno leia ou compreenda o texto.

No tópico “De olho na escrita”, onde se pretende trabalhar o “Plural dos substantivos compostos”, página 46, temos o poema “Bem-querer benquerendo” de Felipe Stucchi de Souza, aluno do 3° ano do ensino médio, e um exercício com 5 ques-

tões das quais, apenas 2, não exploram a gramática. Todavia, uma delas leva o aluno a buscar a resposta no texto e não no sentido apreendido por ele, enquanto que a outra refere-se ao ritmo do poema sem que nenhuma sugestão de leitura fosse feita a fim de evidenciar os aspectos sonoros e rítmicos do poema.

Além disso, o poema fala de um "sapatinho/ (...) Feito só pra os pezinhos/ Delicados de meu bem", o que torna evidente a intertextualidade desse poema com o conto de fadas "Cinderela" do escritor francês Charles Perrault, que poderia ter sido explorado no LD e não foi. Sobre a intertextualidade, Kleiman e Moraes (1999) afirmam que

> "O significado de um texto não se limita ao que apenas está nele; seu significado resulta da interseção com outros. Assim, a intertextualidade refere-se às relações entre os diferentes textos que permitem que um texto derive seus significados de outros. Os textos incorporam modelos, vestígios, até estilos (no caso das paródias) de outros textos e de outros gêneros. Diz-se que todo texto remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro" (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.62)

Estabelecer intertextualidade é alargar as possibilidades de significado que um texto pode apresentar, pois exige do leitor uma ativação dos conhecimentos prévios que ele possui acerca de outras leituras.

Em um exercício sobre "Orações subordinadas adjetivas reduzidas", na página 60, dentro do tópico "A língua escrita", aparece o poema "Se o poeta falar num gato", de Mário Quintana e, apenas uma alternativa, a letra c ("Explique o sentido do verso 'Todos os poemas são de amor!', segundo a concepção do eu lírico.") da questão 1, refere-se ao sentido, não do poema, mas do último verso. Assim, percebemos que esse tipo de abordagem pode levar o aluno a inferir que todo o sentido do texto se concentra no último verso e, portanto, os demais não teriam importância alguma para a compreensão do sentido do poema.

A segunda unidade traz como tema motivador o "Amor" e, para introduzi-lo, os autores associam o poema "Mergulho" de Roseana Murray a uma imagem. Nessa unidade, a primeira ocorrência de um poema se dá na página 82 em um exercício que aborda as "Orações subordinadas adverbiais" no tópico "A língua em foco".

Já na página 85, em mais um exercício, porém agora sob o título “As orações adverbiais na construção do texto”, o LD traz o poema “Ainda que mal” de Carlos Drummond de Andrade e, contrariando o que vimos em outras atividades, faz análise linguística a partir da construção de sentido do texto por meio das orações adverbiais e traz ainda questões que permitem ao aluno, expressar-se sobre alguns aspectos do texto, como por exemplo, a adequação do título ao poema e refletir sobre a linguagem poética.

Entretanto, não se evidencia nenhuma questão que leve o aluno a relacionar o poema com a sua vivência, o que poderia ter sido abordado já que o texto retrata a paixão e, certamente, esse assunto faz parte do contexto dos educandos.

O poema “Os degraus” de Mário Quintana é a introdução do tema “Juventude” na terceira unidade. Na página 137, no tópico “Para escrever com expressividade”, há o soneto “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís de Camões, porém, o poema está relacionado a um exercício que tem por objetivo esclarecer os aspectos formais de um poema como estrofe, versos, métrica, rima e ritmo. A mesma situação pode ser evidenciada nas páginas 140 e 141, com exceção da questão 3, da página 141, que trata de aspectos relacionados ao conteúdo do poema.

Na página 161, o poema de Roseana Murray “Receita de acordar palavras”, é usado em uma atividade onde o aluno deve reescrevê-lo para fazer a concordância entre algumas palavras. Nessa atividade, percebemos uma total desconexão entre o que é pedido na questão e a utilização de um poema para tal fim.

Enquanto que, na página 174, temos a única ocorrência ao longo de todo o livro em que um subtópico intitulado “Ler é emoção” aparece e traz um poema, no caso, “Eu em mim”, de Carlos Queiroz Telles. No entanto, não há indicação de leitura silenciosa, nem em voz alta, individual ou coletiva. Ou seja, a leitura pela emoção implica em uma atitude de passividade por parte do leitor.

A quarta unidade possui o tema “Nosso tempo” que é apresentado pela letra da música “Milagres”, de Cazuza, Denise Barroso e Frejat. Essa unidade, de uma forma geral, trabalha a argumentação e, nela, só aparece poema em duas situações: uma para trabalhar a “Colocação pronominal na construção do texto”, com o já esperado “pronominais”, de Oswald de Andrade; e outra relacionada ao “Emprego do pronome demonstrativo” com um poema de Manoel de Barros.

Deste modo, percebemos que, embora a presença da poesia no LD seja bastante diversificada, as propostas de atividades para se trabalhar com ela não ultrapassam o domínio da gramática, a não ser em raríssimas exceções, o que nos leva a inferir que o LD contribui para a rejeição que a poesia vem apresentando no atual contexto da educação brasileira. Logo, se queremos mudar essa realidade, o LD também precisa adequar-se ao tratamento da poesia que ela desperte a capacidade de argumentação do aluno. Havendo, pois, a necessidade de complementar as atividades propostas pelo livro didático, utilizado na sala de aula, apresenta-se uma sequência didática.

Metodologia

A pesquisa bibliográfica busca as contribuições de diferentes autores sobre um mesmo tema e ocupa-se dos fatos secundários, que já pertencem ao campo científico porque foram analisados por estudiosos.

Considerações finais

No que se refere à análise do livro didático, onde se buscou investigar o tratamento dispensado à poesia, constatou-se que, embora o LD analisado apresente bons e variados textos poéticos, inclusive poemas do cânone como já foi dito outrora, o que percebemos é que as atividades não valorizam os recursos artísticos que constituem o texto, isto é, o trabalho desenvolvido com o poema é, prioritariamente, voltado para as regras gramaticais. A função poética é desconsiderada. Além disso, não há indicação alguma acerca da leitura literária (característica da poesia); a leitura expressiva em voz alta, capaz de motivar e despertar a atenção dos ouvintes, não foi sugerida em nenhuma atividade; poucas atividades impulsionam o leitor a fazer inferência a partir do poema sobre a sociedade na qual estamos inseridos; não há indicações para que o aluno leia a obra na qual se encontra o poema.

De modo geral, o LD enfoca o estudo gramatical tomando como base as leituras dos poemas. Assim, os autores acreditam que o aluno será capaz de construir conceitos e identificar elementos gramaticais no funcionamento do texto. No entanto, sem uma abordagem do texto literário que possibilite ao aluno explorar a riqueza de

conteúdo por meio da multiplicidade de sentidos, da intertextualidade, da ativação dos conhecimentos prévios e de tantas outras características que envolvem o texto poético, pode-se concluir que Cereja e Magalhães oferecem uma ampla variedade de textos poéticos aos alunos, mas mantêm-se no tradicionalismo ao utilizá-los como pretexto para o ensino de regras gramaticais, o que pode levar o leitor a frustrar-se com a leitura literária.

Todavia, há que se reconhecer a missão do professor diante do LD, pois, este se apresenta como um instrumento e não como um manual de instruções que deve ser seguido fielmente.

> Não se trata somente de mudar o livro didático, mas também o professor. Que ele use linguagem acessível ao aluno, leve-o à reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade. Não há escola somente crítica ou reprodutora; a condição do professor de desenvolver um ensino crítico se dá na medida em que ele reproduz, ao mesmo tempo, ideias e pessoas que ocupem papéis sociais. A maneira com que o farão depende da dinâmica da mudança social e não de sua vontade subjetiva (FARIA, 2002, p.10).

Cabe, portanto, ao professor, o papel de mediar a relação entre o aluno e o texto literário, no caso, a poesia, a fim de que esse tipo de texto saia do campo do desconhecido e adentre o contexto da sala de aula para modificar as relações de ensino- aprendizagem em benefício não só dos envolvidos diretamente nesse processo, mas também, e principalmente, de toda a sociedade que é afetada pela educação e formação do ser.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

FARIA, Ana Lucia G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silva E. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português*: linguagens, 9° ano. Editora: Saraiva, 2012.

SESSÃO TEMÁTICA

A REFLEXÃO DO DITO NA ORALIDADE: UMA ANÁLISE DOS MARCADORES METADISCURSIVOS NO DEBATE POLÍTICO TELEVISIONADO

JANYELLEN MARTINS SANTOS[1] (UFAL)
ROMILDO BARROS DA SILVA[2] (UFAL)

Introdução

Este trabalho aborda a reflexão do que é dito no debate político a partir dos mecanismos metadiscursivos. Assim, esse estudo destaca o caráter interacional do gênero debate, mostrando o papel reflexivo da linguagem para a textualidade.

Para tanto, a pesquisa mostra algumas consideração sobre texto, sentido, um breve estudo sobre esses marcadores e suas funções, sobretudo, no que se refere à reflexão da linguagem. Além disso, traz pontuações acerca dos gêneros textuais, bem como do debate político. Com base em análises de fragmentos desse gênero, observa-se que essa reflexão revela como cada debatedor formula seu discurso e posiciona-se frente ao que enuncia, demonstrando da melhor maneira o que quer dizer para o público.

Texto e sentido

Como se sabe, a interação verbal só ocorre por meio de textos (orais ou escritos), uma vez que ninguém se comunica por meio de frases ou palavras soltas, de acordo com Marcuschi (2008). Afinal, em tudo o que se fala ou se escreve, ou seja,

---

1. Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL. Mestranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL.

2. Graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL. Mestrando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL.

nos textos produzidos a todo tempo, tudo está interligado por diversas relações de sentido, as quais são constituídas somente nas interações humanas, segundo Koch (2014 e 2013). Desse modo, com base em Koch (2013, p. 27), o texto é definido como "um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.".

Nessa perspectiva, com base na concepção interacionista de língua, o texto é o próprio lugar de interação, no qual os interactantes se constroem e são construídos de maneira dialógica, conforme Koch (2011). Sendo assim, um texto só é texto no ato comunicativo, ou seja, quando "os parceiros de uma atividade comunicativa são capazes de construir, para ela, determinado sentido." (KOCH, 2013, p. 30). Isso porque ele se constitui como uma unidade comunicativa e, sobretudo, como uma unidade de sentido, segundo Marcuschi (2008).

Isso permite a ocorrência da compreensão efetiva, como afirma Marcuschi (2008), pois ela só se dá num dado contexto, "já que todo sentido é sentido situado." (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Por isso, a compreensão é:

> uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos presentes na superfície textual e na formas de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes [...] e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2011, p. 17)

Tanto a constituição do texto como construção de sentidos e da compreensão estão ligadas ao contexto de produção textual, ao jogo de linguagem que os sujeitos estão dispostos a jogar rumo à formação do sentido.

Dessa forma, os indivíduos se utilizam de várias estratégias de construção de sentido, que têm como objetivos, entre outros, [...] dar relevo a certas partes dos enunciados, como também modalizar aquilo que foi dito ou, por vezes, refletir sobre a própria enunciação. (KOCH, 2004, p. 103).

Os marcadores metadiscursivos

Nesse grupo, encontram-se os mecanismos que atuam na progressão textual, no que se refere à tessitura, à coesão, mas, sobretudo, na formação do sentido no texto, a partir da introdução de comentários que revelam como se dá essa (re) construção do próprio texto. Isso se deve a uma característica particular desses articuladores: voltar-se para a maneira como se diz aquilo que é dito ou para o próprio ato de dizer. Por isso são denominados metadiscursivos, com base em Koch (2004) e Koch e Elias (2016).

Assim, eles se voltam não só para a formulação do próprio enunciado, mas também mostram o caráter reflexivo da linguagem. Destacam-se os *modalizadores*, os *delimitadores de domínio*, os *marcadores metaformulativos* (voltados para a formulação textual) e os *metaenunciativos* (evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem), segundo Koch (2004) e Koch e Elias (2016).

Os modalizadores

Estes articuladores, também denominados indicadores modais, podem avaliar como obrigatório, duvidoso ou verdadeiro algo que foi dito, de acordo com Koch (2012) e Koch e Elias (2016). Possuem esse caráter avaliativo os advérbios de modo e expressões do tipo "é + adjetivo". Com base em Koch (2004), Koch (2012) e Koch e Elias (2016), lista-se a seguir os principais tipos.

Há os *indicadores do caráter obrigatório/facultativo* em relação ao que foi dito: é obrigatório, obrigatoriamente, é preciso, é necessário, é indispensável, necessariamente, é facultativo, é opcional, talvez, possivelmente, provavelmente, etc.

Têm aqueles, por sua vez, *indicam o nível de comprometimento* do locutor àquilo que enuncia, isto é, avaliam o grau de certeza ou veracidade dos fatos enunciados: é evidente, evidentemente, é certo, certamente, é óbvio, obviamente, realmente, naturalmente, efetivamente, logicamente, entre outros.

Os modalizadores que *exprimem uma de avaliação* em relação a ações, eventos e situações expressos no enunciado, por meio de expressões intensificadoras ou adjetivas: é excelente, é curioso, extremamente, lamentavelmente, curiosamente, sur-

preendentemente, espantosamente, estranhamente, sinceramente, francamente, ingratamente, para falar a verdade, com franqueza, para ser totalmente honesto etc.

Os *modalizadores atitudinais* representam o estado ou a atitude psicológica do enunciador diante do que está exposto no enunciado: felizmente, infelizmente, é com prazer, prazerosamente, é com pesar, é lamentável, francamente, etc. Observam-se, ainda, os *atenuadores* que têm por função preservar a face dos interlocutores (ao que parece, parece sensato, ainda é cedo etc.).

Delimitadores de domínio

Com base em Koch (2004) e Koch e Elias (2016), esses mecanismos indicam o âmbito no qual um enunciado precisa ser entendido ou formulado, ou seja, o domínio ou ponto de vista que valida o que foi é enunciado. São exemplos: em termos matemáticos, do ponto de vista geográfico, biologicamente, resumidamente, concisamente, no âmbito jurídico etc.

Há, também, os chamados

> *comentadores da forma como o enunciador se representa perante o outro no ato de enunciação*, ou seja, por meio dos quais o enunciador se representa perante o interlocutor como sendo franco, honrado, sincero. (KOCH, 2004, p. 139, grifo da autora)

Os marcadores metaformulativos

Os marcadores desse tipo efetuam uma reflexão em relação ao que foi enunciado, ou melhor, para o modo como foi formulado, com base em Koch e Elias (2016), por isso são voltados a formulação do enunciado. Podem ter as seguintes funções: *indicar o estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores*, por meio de articuladores como: resumindo, por fim, em suma, em síntese, para terminar, em acréscimo, em oposição a, concluindo, para encerrar etc.

Podem *introduzir um tópico*, a partir de mecanismos do tipo: em relação a, a respeito de, no que diz respeito a, quanto a, no que se refere a, no que tange a, relativamente a, no que concerne a, com referência a, etc. Indicam, também, a *in-*

terrupção e reintrodução de tópico, por meio de marcadores de digressão, como: é interessante observar que, retomando o assunto, entre outros.

Koch (2004) traz, também, outras duas funções: *a de nomear o tipo de ato discursivo que o enunciado pode realizar*, o que é evidenciado por expressões como: cabe a indagação, a pergunta, a título de esclarecimento, de crítica, etc. E podem indicar *a busca de denominações*, com marcadores do tipo *isto é*, *quer dizer*, *sobretudo*, *mais precisamente*, indicando que o enunciado introduzido por elas é o mais apropriado.

Os marcadores metaenunciativos

Estes articuladores são também denominados *evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem*, pois promovem uma reflexão ao próprio fazer enunciativo, ao próprio dizer, com base em Koch (2004) e Koch e Elias (2016). Assim, percebe-se que "a instância da enunciação é introjetada nos enunciados, instituindo-os simultaneamente como evento e como objeto de menção." (KOCH, 2004, p. 42). Podem se destacar os marcadores: *vamos dizer assim*, *por assim dizer*, *digamos assim*, *podemos dizer assim*, *em outras palavras*, *como se diz habitualmente*, entre outros.

Diante das conceituações, pode-se dizer que os marcadores metadiscursivos são multiformes por atuarem na progressão textual e, também, por estabelecerem funções além da superfície do texto, por meio de comentários ou avaliações da própria atividade enunciativa que indicam como o locutor se coloca perante o que diz ou disse.

Assim, Koch (2004) os classifica como elementos responsáveis pela coesão textual, mas, sobretudo, pela construção do sentido.

Reflexões sobre os gêneros textuais

No dia a dia, as pessoas produzem ou entram em contato com textos diversos. Assim, são inúmeras as situações em que lemos, ouvimos ou produzimos

> enunciados, tais como: [...] *"recebi um **e-mail**", "achei o **anúncio** interessante", "fiz o **resumo** do livro", "a **poesia** é de um autor desconhecido", [...] "a **piada** foi boa", "que **tirinha** engraçada", "a **lista** é numerosa"*. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 101, grifos das autoras).

Todos esses textos, assim como tantos outros que encontramos no cotidiano, são denominados gêneros textuais. Eles podem ser escritos ou orais e são formas situadas sócio-historicamente, além de serem bastante estáveis em relação à sua forma e estruturação, conforme Marcuschi (2008). Como as situações comunicativas são múltiplas, os gêneros também o são. Além do mais, eles têm uma grande dinamicidade, resultando até em novos gêneros, por isso há uma grande dificuldade em fazer a seleção e a classificação de todos eles, segundo Koch e Elias (2015) e Marcuschi (2008).

Para o autor, não é possível não se comunicar por meio de textos, pois

> toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual." (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Nas práticas comunicativas, os sujeitos se utilizam dos gêneros textuais com grande habilidade (BAKHTIN, 1992 apud KOCH; ELIAS, 2015, p. 102). Isso decorre da chamada competência metagenérica que os indivíduos desenvolvem e que orientam a produção e a compreensão dos gêneros textuais produzidos, como afirmam Koch e Elias (2015). Corroborando essa ideia:

> aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume [...], a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Bakhtin (1992 apud KOCH; ELIAS, 2015, p. 105-106).

Observa-se, então, que é partir dessa competência que é possível reconhecer e diferenciar os gêneros, uma vez que eles apresentam uma estruturação própria, ou seja, uma composição que lhes são características, com base nas autoras. Além de uma organização estrutural, os gêneros apresentam conteúdo temático e estilo específicos, o que lhes confere uma identidade.

Koch e Elias (2015) afirmam que, como os gêneros são práticas sociais e são situados historicamente, eles podem sofrer alterações nesses três aspectos, na com-

posição, estilo e conteúdo, o que implica dizer que eles não são formas estanques. Para Marcuschi (2008, p. 156), é preciso vê-los "como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem", portanto, como unidades dinâmicas.

Apesar dessas características, eles apresentam certa estabilidade que molda as escolhas do produtor textual, o que significa que eles não serão totalmente livre, mas também não será subjugado por completo, consoante Koch e Elias (2015). Dessa forma, pode se dizer que há certo equilíbrio, pois há de um lado um condicionamento das escolhas a serem feitas pelo locutor e, de outro, a situação sociocomunicativa, os objetivos comunicativos dos sujeitos, assim como quem eles são e para quem se direciona um determinado gênero, são convidativos à criatividade, segundo Köche, Boff e Marinello (2010, p. 11).

O debate político televisionado: características

O debate político é um gênero muito difundido na época das eleições, conforme Costa (2009), pois é por meio dele que os candidatos expõem suas propostas de governo, seus ideais, pontos de vista sobre diversas questões que são de interesse das pessoas que os assistem. Estes últimos mais que meros telespectadores, são eleitores em potencial que têm o poder de decidirem por meio do voto quem lhes representará.

Nessa perspectiva, esse gênero se caracteriza como *político* justamente por ter como participantes políticos que são candidatos a determinados cargos na esfera do poder executivo. Além disso, ele tem a característica de ser *televisionado* por ter como suporte para sua transmissão a televisão.

O debate político televisionado a partir de suas características pode ser classificado como um *debate público* e *regrado*, de acordo com Costa (2009), pois é direcionado ao público, seja para as pessoas que se encontrem na plateia ao vivo ou para o telespectador que assiste às discussões pela televisão.

Além disso, ele funciona sob regras preestabelecidas entre os candidatos e seus assessores antes do início do debate, como a ordem de participação, decidida, em geral, por meio de sorteio, o tempo de fala de cada debatedor, os temas a serem abordados, entre outros. Tem-se, ainda, a presença de um mediador que, em geral, é um jornalista da emissora de televisão que sedia o debate. Ele mensura os turnos

de fala, assegurando, portanto, o foco das discussões, não permitindo dispersões desnecessárias, segundo Costa (2009). Vale lembrar que as regras dos debates variam um pouco de acordo com cada emissora, mas a estrutura em si é a mesma.

Essa característica corrobora as ideias explicitadas no tópico anterior a respeito da dinamicidade dos gêneros, uma vez que as pequenas mudanças que possam ocorrer nos debates em cada emissora lhe confere uma identidade, um estilo, o que permite caracterizar e diferenciar os debates políticos televisionados de cada rede de televisão.

Apesar de haver uma organização prévia e as discussões serem coordenadas pelo mediador, as interações são imediatas, ocorrem *in loco*, com base em Koch (2013). Sendo assim, o (re)planejamento acontece no momento em que os candidatos interagem entre si. Desse modo, eles necessitam construir e reconstruir seus discursos ao longo de suas falas, com o intuito de veicularem da melhor forma o que querem dizer para o telespectador e dotar suas falas de sentido, a fim de gerarem credibilidade perante ele.

Com base nessa organização, almeja-se que o debate aconteça de maneira organizada e civilizada para que as discussões ocorram de forma centrada e clara, para que se cumpra a função social que esse gênero exerce: evidenciar quem são e como pensam os candidatos a determinados cargos políticos.

Aspectos metodológicos e análises

O estudo segue uma perspectiva qualitativa, pois efetua uma análise dos dados de forma processual e interpretativa, em que se dá prioridade aos aspectos subjetivos do objeto de investigação, de acordo com Cajueiro (2013). Além da subjetividade, a flexibilidade se faz presente nesse tipo de pesquisa, pois ela se molda a partir do que o *corpus* revela.

O universo da pesquisa se constitui por nove debates políticos do primeiro e segundo turnos das eleições presidenciais de 2014. A partir de uma seleção aleatória, o primeiro debate do segundo turno transmitido pela Rede Band de televisão foi escolhido para se efetuar a transcrição e a posterior análise de recortes. Por se tratar de um debate de segundo turno, os debatedores são os dois candidatos a presidente da República no referido período eleitoral. Todo o processo de coleta

e a seleção de dados foram realizados a partir do grupo Linguagem e Retórica da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL do PIBIC em Português no ano de 2015.

A transcrição do debate, procedimento indispensável para a compreensão dos pontos a serem analisados, foi feita a partir das normas de transcrição de Marcuschi (2003) e Preti (2000), que foram adaptadas pelo mesmo grupo. Após essa etapa, observando-se a extensão do referido gênero, alguns recortes da fala de ambos participantes foram selecionados para a constituição do *corpus* para a análise. Apesar dos candidatos serem pessoas públicas, optou-se pela preservação de suas identidades. Desse modo, eles serão denominados E1 (enunciador 1) e E2 (enunciador 2). Os fragmentos selecionados estão inclusos no terceiro bloco de discussões do debate, momento em que os candidatos discutem sobre a violência contra a mulher.

Fragmento 1

Esse primeiro recorte há a formulação de uma pergunta de E1direcionada a E2.

> E1 – candidato... leviano... neste caso último que nós estávamos discutindo foi o senhor:... queria lhe perguntar agora... sobre... como o senhor vê a questão da violência contra a mulher... para mim é um compromisso fundamental... acredito... que a violência que afeta a mulher: atinge... os la:res... destrói os laços família::res... inclusive prejudica jovens e crianças... ela deve ser combatida... em TOdas as suas dimensões a lei Maria da Penha... foi um gra:nde avanço nesse sentido /.../ o senhor faria o que:: para: garantir que essa luta: contra a violência continue?...

Fonte: *corpus* da pesquisa

Nessa amostragem, E1 antes de efetuar o seu questionamento sobre o assunto a ser abordado traz uma resposta a E2 sobre as colocações feitas por esse último na rodada anterior, na qual E2 chama E1 de leviana, como se vê no trecho "candidato... leviano... neste caso último que nós estávamos discutindo foi o senhor:...". Anteriormente, E1 tinha questionado E2 a respeito de um aeroporto construído numa propriedade de parente de E2 e ainda falou sobre suposto caso de nepotismo.

Depois disso, então, é que E1 se volta à temática que queria abordar na rodada, a violência contra a mulher. Para introduzir esse tópico, o debatedor utiliza o mar-

cador *sobre* em: “queria lhe perguntar agora... *sobre*... como o senhor vê a questão da violência contra a mulher...”. O termo junto a frase anterior situa o assunto discutido. Assim, E1 orienta sua fala para o assunto que deseja abordar, atentando-se, portanto, para a formulação do seu próprio discurso.

Ainda no mesmo fragmento, por meio do verbo *dever* E1 avalia a questão da violência contra a mulher como algo que precisa ser de fato combatido, como se vê na passagem “ela deve ser combatida...”. Além disso, esse debatedor em um enunciado anterior confere um grau de certeza ao que enuncia ao tratar das dimensões do problema abordado: “acredito... que a violência que afeta a mulher: atinge... os la:res... destrói os laços família::res... inclusive prejudica jovens e crianças...”. Dessa forma, esse debatedor mostra o seu posicionamento diante da questão abordada e também veicula a sua opinião a respeito. Nessa análise, vê-se como E1 se posiciona frente ao que enuncia, mostra que acredita no fato enunciado.

Fragmento 2

Nessa amostragem, tem-se a resposta de E2 à pergunta de E2.

> E2 - candidata... ninguém pode se apropriar de uma lei tão importante como essa ampla de uma (provocação) anh /.../ eu me lembro quando essa: discussão se iniciou... muito antes até: do governo do presidente... L... foi um avanço extremamente importante... que tem que ser mantido e aprimoRADO... mas nós temos que avançar no apoio... candidata... aos estados e aos municípios que não têm tido a estruTURA e a condiÇÃO necessária... ao enfrentamento da violência contra a mulher... seja nos programas... disque denúncia... seja nas delegaCIAS próprias que nós temos que avanÇAR -- em Minas até avançamos... razoAvelmente... /.../ tenho absoluta convicção... de que nós temos como avançar... MUIto no que diz respeito a proteção a mulher... a oportunida:de para as muLHERES terem um saLÁRIO mais justo mais próximo daqueles que têm os homens... nós estamos ainda extremamente longe disso... mas infelizmente... na questão da seguRANça pú:blica... também o seu governo fracassou... /.../

Fonte: *corpus* da pesquisa

Nessa passagem, E2 procura responder ao questionamento de E1 feito anteriormente a respeito da violência contra a mulher. Ele rebate a fala de E1 em relação a uma apropriação da Lei Maria da Penha, afirmando que as discussões a respeito disso se iniciaram antes do governo do presidente L para não colocar a aprovação da lei como algo conquistado somente pelo governo de L, pertencente ao mesmo partido de E1. Além disso, em alguns momentos ele se distancia da temática ao falar sobre segurança pública.

Em sua fala, E2 expressa a sua avaliação em relação à aprovação da Lei Maria da Penha quando diz "foi um avanço *extremamente* importante...". Com o uso do modalizador extremamente, o candidato vê a referida lei como uma conquista muito importante, de grande valia para o combate à violência contra a mulher. Ao continuar dizendo "que *tem que ser* mantido e aprimoRADO... mas *nós temos que avançar* no apoio... candidata... aos estados e aos municípios que não têm tido a estruTURA e a condiÇÃO necessária...", E2, por meio das expressões em destaque, enuncia um grau de obrigatoriedade no que se refere ao aprimoramento das políticas voltadas a essa questão e, também, no suporte aos estados e municípios para que tenham estrutura para combater o problema.

Adiante, em "em Minas até avançamos... razoAvelmente... /.../ tenho absoluta convicção... de que nós temos como avançar... MUIto no que diz respeito a proteção a mulher...", o debatedor avaliou o avanço no combate à violência contra a mulher do estado de Minas Gerais como moderado a partir do modalizador *razoavelmente*, evidenciando em sua fala que o referido estado, do qual foi governador como afirma em sua fala, fez algum progresso nessa questão e que isso ocorreu na sua gestão. Por meio da expressão *tenho absoluta certeza*, E2 assevera certeza ao que enuncia em sua fala no que se refere ao avanço do país no combate à violência contra a mulher, tópico este sinalizado pela expressão metaformulativa "no que diz respeito a", por meio da qual promove uma reflexão do enunciou.

Vê-se, ainda, uma nova avaliação feita por E2 ao referir-se ao problema da equiparação do salário entre homens e mulheres ao enunciar "nós estamos ainda extremamente longe disso", afirmando que o país está muito distante da igualdade de salários entre os sexos. Por fim, ao se referir ao tratamento dado à segurança pública no governo de E1, em tom de crítica, E2 lamenta que não tenha tido progresso para desqualificar o E1: "mas infelizmente... na questão da seguRANça pú:blica...

também o seu governo fracassou...". Ao fazer essa reflexão sobre o que foi dito em relação à segurança pública, E2 argumenta a seu favor afirmando vai investir nessa área e que tem propostas para investir e melhorar esse setor ao contrário de E1, mostrando, assim, que será um presidente melhor.

Observa-se por meio das análises que os debatedores efetuaram reflexões sobre o que enunciavam, o que ficou evidente pelo uso de marcadores e expressões metadiscursivas, principalmente dos indicadores modais e dos mecanismos meta-formulativos, que indicaram suas intencionalidades e a maneira com pensam diante dos temas discutidos.

Nessa atividade interacional, cada candidato buscou entrar em "conformidade com as atividades sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal." (KOCH, 2013, p. 26). Assim, nesse gênero, as reflexões da linguagem presentes demonstra-ram que os debatedores procuram dizer da melhor forma o que queriam enunciar, a fim de não só conferirem sentido ao que enunciaram em relação ao outro, com também auxiliou na constituição da textualidade do próprio debate político televi-sionado.

Considerações finais

A pesquisa pôde mostrar como os marcadores metadiscursivos atuaram na construção do sentido no gênero debate político televisionado, a partir do caráter reflexivo que apresentam, ao revelarem como aquilo que se diz é dito.

Nesse gênero, apesar de os candidatos debaterem com seus oponentes o foco é o telespectador e, assim sendo, eles precisam produzir discursos consistentes, mostrando suas intencionalidades e posicionamentos frente aos mais diversos as-suntos a serem abordados.

Dessa forma, esses marcadores auxiliaram na manutenção do fluxo discursi-vo do debate político, revelaram como os candidatos formulam seus enunciados e, também, como eles se colocam diante do que enunciam. Assim, esta pesquisa possui relevância por evidenciar o aspecto reflexivo da linguagem e a função social desse gênero.

Referências

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*: guia prático do estudante. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *A coesão textual*. 22 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3 ed., 11º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. ELIAS, Vanda M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KÖCHE, V. Salton; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual*: gêneros textuais do argumentar e do expor. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5 ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2003.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRETI, Dino (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, 2000.

SESSÃO TEMÁTICA

A REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS EM TEXTOS SOBRE AS MANIFESTAÇÕES DE 2013

PRISCILA DE OLIVEIRA NOVAIS LIMA[1] (UFPB)

Introdução

Neste artigo, analisamos as formas através das quais os atores sociais envolvidos nos protestos acontecidos no Brasil, em junho de 2013, foram representados em textos jornalísticos escritos em português brasileiro. Os jornais que veiculam os textos analisados nesta pesquisa são *Correio Braziliense, A Folha de São Paulo* e *Jornal do Brasil.*

A prática social aqui investigada foi denominada pela mídia de várias formas, dentre as quais "Protestos no Brasil em 2013", "Manifestações dos 20 centavos", "Jornadas de Junho", entre outras. Tratou-se de um fenômeno envolvendo milhares de brasileiros das maiores cidades do país que protestaram, inicialmente, contra o aumento das tarifas dos transportes, mas que acabou se transformando em um manifesto com expressão mais ampla: má gestão do governo federal, os gastos com a Copa do Mundo de 2014, organizada pela *Fédération Internationale de Football Association* - FIFA, com a segurança pública, saúde e educação.

A fim de possibilitar a comparação entre os padrões de representação dos atores sociais nos textos que compõem o *corpus* deste artigo, tornou-se necessário que agrupássemos esses participantes sob denominadores comuns, os quais funcionam como âncoras na análise, não sendo, necessariamente, a maneira mais adequada ou congruente de nos referirmos a eles, sendo apenas uma forma de distinção entre os grupos analisados.

---

1. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (PROLING). prislima2006@hotmail.com.

Assim, nesse artigo, os atores sociais foram agrupados sob os denominadores *Manifestantes* e *Agentes Públicos*. Cabe ressaltar que o primeiro encontra pertinência nas próprias denominações midiáticas da prática social investigada. Já o segundo surgiu a partir do contato com os textos, ao se constatar que os interesses de alguns participantes relacionados ao governo, de alguma forma, convergiam para conter a prática social das Manifestações.

Destarte, com este estudo buscamos responder às seguintes perguntas:

1. Através de quais elementos lexicais e/ou gramaticais os atores sociais Manifestantes e Agentes Públicos são realizados no *corpus*?
2. Essas realizações Incluem ou Excluem os Manifestantes e Agentes Públicos à luz da Teoria de Representação de Atores Sociais proposta por van Leeuwen (1997)?

Ao identificarmos as formas como esses elementos linguísticos são organizados a serviço de determinado discurso em contextos distintos, estamos contribuindo para pormenorizar, destacar e destrinchar fenômenos textuais considerados “naturais”, mas que trazem consigo uma carga de “interesses” que porventura passem despercebidos ao leitor.

Este artigo será apresentado da seguinte maneira: após esta introdução, apresentamos o principal sustentáculo teórico que nos serve de base, priorizando os conceitos e informações essenciais para a análise do *corpus*; em seguida, descrevemos as etapas metodológicas seguidas para análise do *corpus*; na sequência, fazemos a apresentação e discussão dos dados para, finalmente, tecermos algumas considerações finais.

A Representação de Atores Sociais - RAS

A Teoria de Representação de Atores Sociais foi utilizada neste artigo como principal sustentáculo de análise. Nela, van Leeuwen (1997) apresenta um inventário das formas através das quais os atores sociais podem ser representados no discurso. O autor ainda ressalta que, diferentemente de outras modalidades de Análise Crítica do Discurso orientadas pela LSF, sua teoria parte das formas

como os atores sociais estão representados, para, posteriormente, relacioná-las às realizações linguísticas, realçando, assim, a relevância sociológica e crítica de suas categorias.

Para uma melhor visualização da explicação sobre o sistema RAS, faz-se necessário apresentar sua sistematização conforme proposto por van Leeuwen (1997). Nosso objetivo é tão somente o de detalhar o sistema RAS para demonstrar o grau de especificidade de suas categorias[2]. Para maior detalhamento do inventário sociossemântico proposto por van Leeuwen (1997), ver Novais (2015).

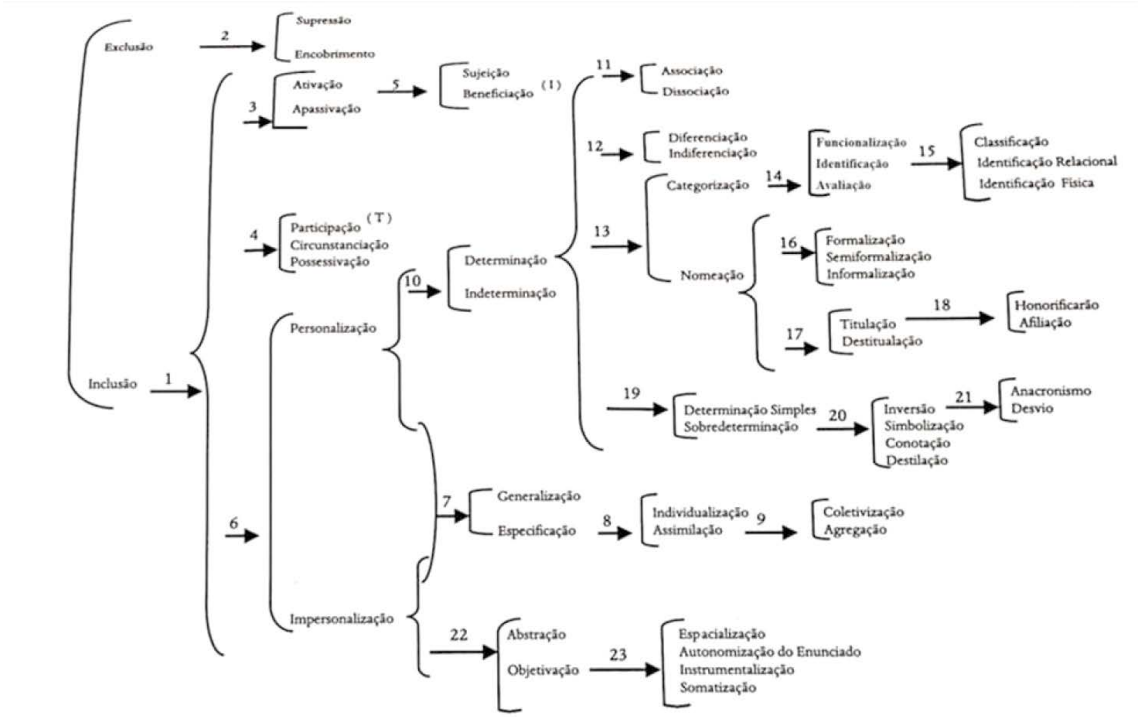


Figura 1: categorias sociossemânticas de representação de atores sociais – Sistema RAS.
Fonte: Assis, 2009, p. 46.

Primeiramente, o referido inventário se biparte em dois sistemas: Exclusão e Inclusão, dos quais derivam todos os outros subsistemas. O sistema de Exclusão apresenta os subssistemas Supressão e o Encobrimento, ambos realizados

2. Para maior detalhamento e acesso a exemplos em português, sugerimos o capítulo sobre a Representação de Atores Sociais em van Leeuwen (1997).

no discurso por elementos linguísticos específicos. Já a Inclusão se segmenta em outros subssistemas, como Ativação e Apassivação; Participação, Circunstanciação e Possessivação; Personalização e Impersonalização, cada um deles com respectivas subdivisões, como é possível observar na FIG. 1, reproduzida a partir de Assis (2009, p. 46).

Na seção seguinte, descreveremos o corpus e apresentaremos as etapas metodológicas seguidas neste estudo.

Corpus e etapas metodológicas

Neste trabalho, investigaremos as formas de representação de Manifestantes e Agentes Públicos em textos jornalísticos escritos em português brasileiro. Os jornais de onde foram retirados os textos analisados são *Correio Braziliense, A Folha de São Paulo* e *Jornal do Brasil*. Adotamos um critério topológico para a escolha dos textos em português, de modo que selecionamos um texto de um jornal de grande circulação de São Paulo (*Folha de São Paulo*), Rio de Janeiro (*Jornal do Brasil*) e Brasília-DF (*Correio Braziliense*), haja vista a grande repercussão das Manifestações nessas cidades noticiada pela mídia televisiva.

Escolhemos investigar as recontextualizações da prática social que ficou conhecida como “Manifestações” em decorrência da repercussão dentro e fora do Brasil e, especialmente, pelo fato de que alguns meios de comunicação internacionais terem criticado a forma como a imprensa brasileira fez a cobertura das manifestações, acusando-a de parcialidade[3]. A mídia brasileira foi acusada de caracterizar os manifestantes como vândalos e baderneiros[4] e de chamar o movimento de “marcha da insensatez”, pedindo à polícia que “retomasse” as principais avenidas do Brasil.

Importa ressaltar que a presente análise foi realizada tendo como base o ferramentário da Linguística de *Corpus*, doravante LC. Mais especificamente,

3. Deutsche Welle: http://www.dw.de/imprensa-estrangeira-destaca-trucul%C3%AAncia-da- pol%C3%ADcia-brasileira-em-protestos/a-16883228.

4. http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,chegou-a-hora-do-basta-imp-,1041814.

nos utilizamos do programa concordanciador chamado AntConc. Conforme Sardinha (2006), o concordanciador

> (...) permite fazer análises baseadas na frequência e na co-ocorrência de palavras em *corpora*. Além disso, ele permite pré-processar os arquivos do corpus (retirar partes indesejadas de cada texto, organizar o conjunto de arquivos, inserir e remover etiquetas, etc.), antes da análise propriamente dita. (SARDINHA, 2006, p. 6)

Os procedimentos metodológicos seguidos para a realização deste trabalho envolvem desde a compilação dos textos para composição do *corpus* até o levantamento dos dados para análise. Tais procedimentos são elencados a seguir em forma de itens e de modo sequenciado:

a) Coleta através da *Internet* dos textos que compõem o *corpus* de análise, abrangendo o período compreendido entre os dias 19 e 21 do mês de junho de 2013, por meio do nódulo de busca "Manifestações Brasil" na ferramenta "Notícias" no site de busca *Google*[5].
b) Leitura e seleção dos textos coletados.
c) Limpeza (retirada das imagens e hiperlinks) e preparação do *corpus* em formato .txt (Arquivo de texto do Windows).
d) Análise e etiquetamento do *corpus*. As etiquetas de análise reuniram informações das classificações dos denominadores segundo o sistema RAS (1997), quanto ao nome do jornal e quanto ao grupo de atores em questão (Manifestantes ou Agentes Públicos)[6].
e) Análise das subcategorias de Inclusão e Exclusão a partir do recorte do sistema RAS referido no marco teórico e de suas realizações linguísticas.
f) Elaboração de quadros com exemplos, tabelas e gráficos represen-

5. https://www.google.com.br.

6. Para maior detalhamento a respeito da produção das etiquetas e anotação no *corpus*, ver Novais (2015).

tativos dos dados quantitativos e qualitativos da análise, obtidos em cada *subcorpus* e no *corpus* geral, a partir de cada (sub)categoria de análise.

g) Levantamento e comparação dos padrões de realização linguística nas línguas portuguesa e inglesa, e das representações sociossemânticas dos atores sociais nos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

h) Análise e discussão crítica e comparativa acerca das representações observadas dos atores sociais investigados nostextos.

Na próxima seção, apresentaremos e analisaremos os dados, respondendo às questões de pesquisa.

Apresentação e análise dos dados

Nesta seção, responderemos às duas perguntas propostas nesta pesquisa. O QUADRO 1 apresenta os elementos gramaticais e lexicais que realizam linguisticamente os Manifestantes e os Agentes Públicos nos textos investigados.

Pergunta 1: Através de quais elementos lexicais e/ou gramaticais os atores sociais Manifestantes e Agentes Públicos são realizados nos textos analisados no *corpus*?

QUADRO 1: Realizações de Manifestantes e Agentes Públicos no corpus

Manifestantes
ações de repúdio - adolescente - agressores - ameaça - ataque - ataques - ato - atos - brasileiros - cidades - cidadãos - comemoração - confronto - confrontos - confusão - demanda - eles - garotos - grupo - grupos minoritários - homem - invasão - movimento passe livre - manifestante - manifestantes - manifestos - marchas - militantes - minorias - mobilização - moradores - movimentos - multidão - passeatas - pessoa - pessoas - petistas - pichação - população - protesto - protestos - São Paulo - tumulto - violência - 120 - 1 milhão.
Agentes Públicos
aumento - autoridades - Antônio Patriota - chanceler - Cid Gomes - Congresso - Dilma Rousseff - dispersão - ele - Exército - Força Nacional - governador - governadores - governo - guarda municipal - legislador - membros - ministros - Palácio do Planalto - Paulo Ziulkoski - policiais - policial - policiamento - polícia - polícias - prefeito - prefeitos - presidente - presidente do TJ - Tropa de Choque - veículo blindado - Zenaldo Coutinho.

As realizações associadas aos Manifestantes se dão através de itens gramaticais e lexicais, os quais se relacionam às formas de representação por Inclusão e Exclusão, conforme veremos adiante. Entre as realizações de maior ocorrência, estão: “manifestantes” (22), “pessoas” (13), “protestos” (10), “protesto” (9), “confrontos” (8) e “manifestação” (7). Observamos, ainda, a ocorrência de itens lexicais como “tumulto”, “confronto” e “confusão”, que constroem a prática social investigada através de um discurso de desordem e conflito, indo ao encontro das críticas que foram feitas à imprensa brasileira quanto à caracterização dos Manifestantes.

As realizações dos Agentes Públicos ocorrem tanto por meio de itens gramaticais, quanto por meio de itens lexicais. Observamos a ocorrência de nomes relacionados às instituições às quais pertencem esses atores sociais, como “polícia”, “governo” e “congresso”. Percebemos, ainda, a ocorrência de nomes próprios relacionados à política como “Dilma Rousseff”, “Cid Gomes”, “Paulo Ziulkoski” e “Zenaldo Coutinho”, evidenciando que os Agentes Públicos foram

individualizados através de seus nomes próprios. As realizações de maior ocorrência foram: “polícia” (14), “presidente” (7), prefeito (3).

Pergunta 2: Essas realizações Incluem ou Excluem os Manifestantes e Agentes Públicos à luz da Teoria de Representação de Atores Sociais proposta porvan Leeuwen (1997)?

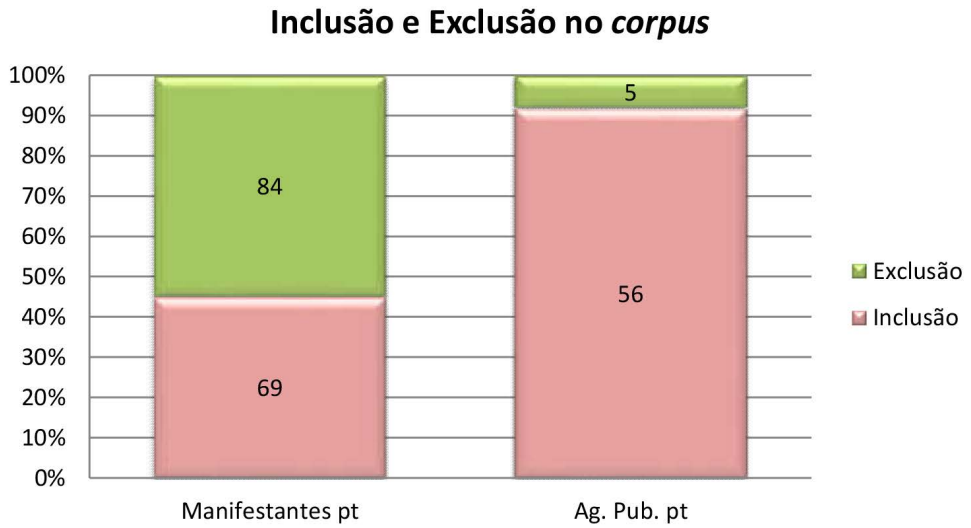


Gráfico 1: Inclusões e Exclusões dos Manifestantes e Agentes Públicos no corpus.

Ao examinarmos os percentuais dos GRÁF. 1, observamos que os Manifestantes foram mais Excluídos do que Incluídos da representação, enquanto que os Agentes Públicos foram mais Incluídos do que Excluídos. Esse dado revela que houve uma maior Inclusão dos Agentes Públicos, apesar de ter havido mais realizações textuais associadas aos Manifestantes. Ou seja, apesar de ter havido mais realizações textuais associadas aos Manifestantes, essas realizações, em sua maioria, os excluíam, de acordo com o sistema RAS.

As representações incluem ou excluem os atores sociais de acordo com interesses particulares dos autores em relação aos leitores a quem se dirigem os textos. A Supressão (quando é textualmente identificável) e o Encobrimento realizam-se no texto, entre outras formas, por meio do apagamento do agente da passiva, por nominalizações, por elipses e por pronominalizações.

As Exclusões dos Manifestantes ocorreram principalmente por meio de alguns elementos lexicais que constroem a prática social de manifestação a partir

de um léxico associado a conflito, conforme vemos destacados em negrito nos exemplos 1 a 5, abaixo:

> Exemplo (1): “Mesmo após a redução em série das tarifas de ônibus, principal reivindicação dos **protestos** que tomaram conta do país, novos **atos** levaram mais de 1 milhão de pessoas às ruas e resultaram numa onda de **violência** e **vandalismo** em 13 capitais” (texto 2)

> Exemplo (2): “Brasília tem **ameaça** ao Planalto e **ataque** a Ministérios” (texto 2)

> Exemplo (3): “Segundo Ziulkoski, a maioria dos **confrontos** aconteceu em cidades grandes e médias, nas pequenas os **manifestos** foram pacíficos.” (texto 1)

> Exemplo (4): “Além de dezenas de feridos, a **mobilização** nacional registrou uma morte: em Ribeirão Preto (SP), um jovem foi atropelado [...]” (texto 3)

> Exemplo (5): “Ocorreram **ataques** ou **tentativas de invasão** a órgãos dos Três Poderes em nove cidades. **Ações de repúdio** a partidos políticos foram recorrentes.” (texto 2)

No que diz respeito às Exclusões associadas aos Agentes Públicos, estas se deram em sua maioria através de itens lexicais, conforme os exemplos 6 e 7:

> Exemplo (6): “Após a **dispersão**, grupos pequenos promoveram depredações [...]” (texto 3)

> Exemplo (7): “O **policiamento** foi reforçado, mas os confrontos pontuais ocorreram entre os próprios manifestantes.” (texto 3)

> Exemplo (8): “Bombas de efeito moral **foram atiradas** em direção aos manifestantes, que atiram pedras e paus em direção à polícia.” (texto 3)

O exemplo 6 apresenta um caso de Exclusão em que não se menciona quem realiza a ação. Apesar de mencionar na oração seguinte quem sofreu a dispersão, não aponta quem a realizou, nem a maneira como isso aconteceu. No exemplo 7, a nominalização do indivíduo policial através de “policiamento”, mais uma vez, apaga a individualidade da pessoa, legitimando e diminuindo a gravidade de qualquer ação de repressão que ela venha a cometer.

No Exemplo 8, percebe-se que não se faz referência explícita ao ator que atirou as bombas de efeito moral em direção aos manifestantes. Contudo, se menciona que os manifestantes atiraram pedras e paus em direção à polícia, sugerindo que, independentemente da ordem, uma ação acontece como reação à outra. Explicitou-se que os manifestantes jogaram pedras e paus em direção à polícia, mas não se explicitou que foram os policiais que jogaram as bombas de efeito moral em direção aos manifestantes, nitidamente numa tentativa de atribuir a autoria de uma ação negativa aos manifestantes, mas não aos policiais.

Considerações finais

A análise das formas linguísticas realizadoras da Exclusão desses participantes chamou-nos a atenção a dois pontos: i) apesar de os textos terem dado proeminência aos Manifestantes, demonstrada por um maior número de realizações a eles associadas, sua participação na prática social foi majoritariamente recontextualizada de modo a encobri-los, a colocá-los em segundo plano; ii) o encobrimento desses atores sociais se deu principalmente por meio itens lexicais que constroem a prática social investigada neste estudo a partir de um discurso que caracteriza os Manifestantes como as ações propriamente ditas, e não como pessoas que as realizam.

Além disso, as ações a que os Manifestantes estão associados são, em sua maioria, de desordem, de confusão. Nos exemplos de Exclusão associados aos Agentes Públicos, nota-se uma tentativa de atenuar as ações repressivas por estes, através do recurso linguístico do apagamento do agente da passiva. A prática social

foi construída de modo que há, de um lado, um bloco que causa o conflito e a desordem e, de outro, um grupo de atores sociais que apenas reagem para a restauração da ordem, de modo a estabelecer uma dualidade.

Referências

ASSIS, R.C. *A representação de europeus e de africanos como atores sociais em Heart of Darkness (O Coração das Trevas) e em suas traduções para o português*: uma abordagem textual da tradução. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Tese. 2009.

BERBER- SARDINHA, T. *Pesquisa em linguística de corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NOVAIS, P.A.O. *A representação de manifestantes e agentes públicos como atores sociais em textos sobre os protestos no Brasil em 2013.* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Dissertação. 2013.

VAN LEEUWEN, T. A representação de atores sociais. In: Pedro, E. R. (org.) *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

SESSÃO TEMÁTICA

A ROTA NÃO LEXICAL DA LEITURA NO RECONHECIMENTO DE PALAVRAS NA LEITURA EM VOZ ALTA

MARCOS SUEL DOS SANTOS[1] (UFAL)

Introdução

A leitura envolve, dentre vários processos cognitivos, o reconhecimento de palavras. Este configura-se pelo acesso às informações armazenadas na memória, pressupondo o acionamento e a recuperação de um código escrito e o transformando em código falado. Para isso, duas rotas da leitura em voz alta são imprescindíveis ao reconhecimento: a lexical e a não lexical. Esta atua diretamente na conversão de grafemas em fonemas, relacionando, portanto, segmentos ortográficos com segmentos fonológicos. Na rota não lexical, a leitura torna-se demasiado lenta, visto a não automatização das palavras no léxico mental. Ademais, quando acessada via rota não lexical, entra em cena a decodificação da palavra escrita, o que pode gerar erros e afetar o significado da palavra e, consequentemente, do texto.

Este texto se propõe a discutir algumas implicações decorrentes da leitura pela rota não lexical na leitura em voz alta de alunos de uma turma de sexto ano do ensino fundamental, visto a presença marcante de erros no reconhecimento de palavras durante as leituras de alunos de um nível de estudo que requer uma leitura precisa e fluente. Pois, após a realização da leitura, espera-se o seu produto final, a compreensão. E para compreender um texto vários processos devem ser ativados, desde a visualização da palavra até o seu significado.

---

1. Mestre em Letras – Profletras – pela Universidade Federal de Alagoas. Pós-graduando em nível de especialização em Neuroaprendizagem, pela Universidade Norte do Paraná. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla em nível de mestrado realizado no Programa de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa – PROFLETRAS/UFAL.

Em sua dimensão metodológica, esta pesquisa é de natureza quali-quantitativa, com ênfase no qualitativo e moldado pela interpretação dos dados, tendo como instrumento a gravação em áudio de textos lidos pelos alunos. A metodologia em pauta contribui para compreender o processo de reconhecimento de palavras na leitura em voz alta que ora se apresenta de modo direto, ora se apresenta pelo campo fonológico. Os pressupostos teóricos partem das considerações da Psicologia Cognitiva e das Neurociências para compreender os processos cognitivos que implicam a leitura e sua aquisição, observando, dentre eles, o reconhecimento das palavras e suas implicações.

O reconhecimento de palavras na leitura

Em se tratando de leitura, dois componentes são essenciais para a aquisição de conhecimento e para o desenvolvimento cognitivo da criança: o reconhecimento de palavras escritas e a compreensão da linguagem. Este segundo não se efetiva sem a automatização do primeiro, o que, por si só, não garante a compreensão. Entre eles, existe o conhecimento linguístico, uma ponte necessária para a criança compreender o que identificou na leitura.

Nessa perspectiva, entendemos que a leitura é a transformação da representação de um código escrito numa representação falada e carregada de sentido (MORAIS, 2014). É extrair de uma representação gráfica da linguagem falada sua pronúncia correspondente, extraindo também o seu sentido, visto ser a palavra portadora de significado (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004). Logo, a leitura é o processamento de informações, transformações da escrita em fala e em significado, pois somente a pessoa que aprendeu a ler terá condições de processar as informações mentalmente e realizar essas transformações (COLTHEART, 2013).

A capacidade de reconhecer palavras escritas é o que existe de específico na atividade de leitura. Esta especificidade só serve para reconhecer segmentos da ortografia, associando-os a uma pronúncia e ao seu significado (MORAIS, 1996). Morais, Leite e Kolinsky (2013) assinalam que o conjunto de capacidade de reconhecimento de palavras é muito variado, porque inclui atenção, memória de trabalho e conhecimentos lexical, gramatical, semântico e enciclopédico, além de raciocínio,

capacidade de análise e de síntese e tudo o que é mobilizado no processamento da informação transmitida pela fala.

Snowling e Hulme (2013) asseguram que a base da leitura é o reconhecimento de palavras escritas e que todos os demais processos que a envolvem dependem dele. Entende-se também que erros nos processos de reconhecimento tornam a leitura, na melhor das hipóteses, altamente ineficiente. Reconhecer uma palavra envolve acessar as informações armazenadas na memória, pois, por se tratar de um reconhecimento visual, inclui recuperar informações sobre a forma falada e o significado da palavra acessada.

As informações processadas na memória de trabalho desaparecem em questões de segundos ou, no máximo, em minutos, porque esse tipo de memória não é capaz de produzir arquivos, contudo é ela que determina se vale a pena ou não arquivar a informação processada numa nova memória. Ademais, é a memória de trabalho que aciona uma informação constante de outros tipos de memória e se essa informação é nova ou não (IZQUIERDO, 2011).

À medida que a criança desenvolve sua capacidade de reconhecer palavras escritas, automatizando-as, o foco de sua atenção será direcionado à compreensão. Isso implica dizer que o domínio de reconhecimento de palavras assegura a criança sucesso na compreensão, embora reconhecimento de palavras e compreensão sejam processos independentes. Entretanto, reiteramos que a eficácia do reconhecimento nem sempre é condição suficiente para a compreensão, já que ele não evita as dificuldades de compreensão, uma vez que há outros agravantes, como o conhecimento linguístico. Mas, certamente, sem o reconhecimento de palavras a compreensão inexiste.

Para Lupker (2013), o reconhecimento de palavras é semelhante a consulta de uma palavra na página de um dicionário. O leitor vai procurá-la diretamente no compartimento mais provável de encontrá-la. Entretanto, a busca não se dá da mesma maneira porque as palavras não estão arquivadas na memória lexical em ordem alfabética, mas em ordem descendente de frequência, e a busca no compartimento ocorre em ordem descendente de frequência.

Capovilla, Capovilla e Macedo (2001) argumentam que a frequência de ocorrências das palavras na língua beneficia a leitura pela rota lexical, tendo em vista que quanto maior for a frequência das palavras, mais facilmente elas serão armazenadas no léxico mental e recuperadas quando acionadas.

Na perspectiva na qual se aplica este texto, a discussão sobre as duas rotas da leitura assenta-se no modelo da dupla rota da leitura em voz alta admitido claramente pelo modelo não conexionista[2] de Coltheart (2013).

A dupla rota da leitura em voz alta

No curso do reconhecimento de palavras, é comum a criança privilegiar uma rota da leitura; em alguns casos, as duas serão usadas. Para reconhecer uma palavra diretamente no léxico mental, ou seja, por via direta, da visualização impressa à geração da pronúncia, a rota lexical é acionada. Mas quando a palavra não pode ser acessada diretamente, o reconhecimento só poderá ser feito mediante à conversão de grafemas em fonemas, atividade demasiado lenta.

A rota lexical

A rota lexical dispõe-se a analisar a pronúncia de uma palavra em um léxico mental durante o processo de reconhecimento da palavra. Coltheart (2013, p. 27) assinala que "a leitura pela rota lexical envolve procurar uma palavra em um léxico mental que contém conhecimento sobre as grafias e pronúncias de sequências de letras que formam palavras reais".

Corroboramos com Ferrand (2007) quando afirma que as letras são as unidades basilares da leitura. Para isso, respalda-se em argumentos empíricos e lógicos, pois as palavras são constituídas de letras e assim, o reconhecimento de palavras é dependente das letras que as compõem.

Entendemos que na rota lexical a palavra é tomada como estímulo para representação visual, o que significa dizer que o seu reconhecimento parte da visualização impressa para o seu acionamento no léxico mental. Quando bem-sucedido, esse processo descarta o uso do reconhecimento por meio de conversões entre grafemas e fonemas, portanto, facilitando e realizando o reconhecimento palavra a palavra, isto é, a conexão forma-se por meio da familiarização com as palavras.

2. Neste momento, não pretendemos definir ou conceituar esse modelo, visto centrarmos nossos estudos somente nas duas rotas da leitura.

A rota não lexical

O reconhecimento de palavras sustentado pela rota não lexical implica o processo de decodificação, o qual só pode ser executado quando a criança dispõe da aquisição do princípio alfabético e dos processos de consciência fonológica. Salles (2011, p. 146) afirma que "aprender a ler ocasiona o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, e essas, por sua vez, facilitam a aprendizagem da leitura".

A rota não lexical é essencial para o leitor que está iniciando o processo de aquisição da leitura, nos primeiros anos do ensino fundamental, porque aprender a ler requer, primeiramente, adquirir o princípio alfabético, isto é, reconhecer as letras do alfabeto e associá-las a seus respectivos sons, de modo a entender que os sons associados às letras equivalem aos mesmos sons da fala.

Segundo Coltheart (2013), a rota não lexical objetiva a aplicação de regras de correspondência entre grafemas e fonemas para converter letras em sons. Isso ocorre por meio de estímulos a partir da esquerda para a direita, considerando a sequência de letras. Inicialmente a primeira letra, depois as duas primeiras até passar por todas as letras do estímulo. Essa rota da leitura também permite a conversão de pseudopalavras corretamente da escrita para o som, além de palavras regulares e irregulares (mesmo havendo um reconhecimento incorreto, uma vez que essa rota não funciona com palavras irregulares).

Nessa rota, a leitura é demasiado lenta e acarreta implicações para a compreensão, visto a criança concentrar toda a sua atenção no processo de conversão, o que pode gerar erros de pronúncia e, assim, constituir-se como um dos agravantes da compreensão leitora, pois a palavra gerada, quando incorreta, remete a outra pronúncia e, em consequência, outro sentido.

Santos (2016, p. 100) assinala que "erros decorrentes da rota lexical carecem de uma atenção especial no plano fonológico, já que erros pela rota fonológica[3] implicam uma má ou não compreensão do texto lido". Isso mostra a necessidade de um trabalho em sala de aula com base nos estudos fonológicos, com a consciência fonológica.

---

3. Entendemos rota fonológica como sinônimo de rota não lexical.

Não é de interesse da rota não lexical acessar uma palavra diretamente no léxico mental, mas traduzir os grafemas em fonemas, facilitando o reconhecimento da palavra. Coltheart (2013) exemplifica a importância dessa rota quando supõe que se uma pessoa letrada sofre uma lesão cerebral e compromete a operação da rota lexical para a leitura em voz alta, mas deixando intacta a rota não lexical, as não palavras e palavras regulares continuariam sendo lidas normalmente, porque somente a rota não lexical consegue cumprir essa função, entretanto as palavras irregulares seriam afetadas.

Nesse sentido, as duas rotas para a leitura em voz alta só funcionam integralmente quando estímulos forem acionados para as palavras e não palavras.

Procedimentos metodológicos

As informações metodológicas sedimentam-se numa pesquisa de natureza quali-quantitativa, com ênfase maior no aspecto qualitativo, apresentado de modo sequencial e calcado pelas interpretações dos dados coletados. Salientamos que este texto é um recorte da dissertação de mestrado deste pesquisador.

A pesquisa foi realizada numa escola pública municipal, situada na zona rural da cidade de Arapiraca, Alagoas, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Integraram a pesquisa 30 alunos, de ambos os sexos, com idade entre 11 e 15 anos de idade, podendo-se observar entre eles uma acentuada distorção entre as idades e o ano escolar. Os alunos apresentavam dificuldades no reconhecimento de palavras durante a leitura em voz alta, dificultando a compreensão do texto lido. Diante desse fator, o pesquisador resolveu analisar a leitura em voz alta dos alunos a partir da dupla rota da leitura no reconhecimento de palavras.

Os alunos tiveram de ler um texto informativo, tipo de texto escolhido pelo pesquisador por não ser tão privilegiado nas aulas de língua portuguesa, como a narração e a descrição. Em relação aos textos, salientamos que os alunos não tiveram acesso previamente. Caso houvesse um contato anterior, acreditamos que o resultado seria o de uma leitura precisa, quando o nosso intuito era verificar a decodificação das palavras na leitura de um texto até então desconhecido pelos alunos.

A coleta dos dados ocorreu em três momentos que envolveu 10 alunos por vez. As leituras foram realizadas de modo individual e cada aluno só pôde ler o texto uma

vez. Para coletar os dados foram usados um gravador e a cópia de um texto. As gravações ocorreram fora da sala de aula e em horário oposto ao que os alunos estudavam.

Todo o processo de coleta de dados foi devidamente informado à direção e a coordenação escolar, que autorizaram a realização da pesquisa, e os alunos tiveram a autorização de seus pais.

Discutindo os resultados

As leituras em voz alta realizadas pelos alunos sinalizaram dificuldades no processo de reconhecimento de palavras. Dificuldades que categorizamos como erros de decodificação, com base em estudos já realizados no Brasil, como Aquino (2011), Ávila et al. (2009), Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008). As discussões aqui apresentadas reportam-se à pesquisa de mestrado de Santos (2016), que verificou a presença das duas rotas da leitura nas leituras dos alunos, pois enquanto uma funcionava com êxito, a outra requeria certo tempo para a palavra ser decodificada, isto é, reconhecida. Enfatizamos que, às vezes, a palavra decodificada não era reconhecida, permanecendo incompreendida pelo aluno.

Sucintamente, apresentaremos erros provenientes da decodificação e, que, consequentemente, alguns impediram de os alunos reconhecerem a palavra de maneira exitosa. Dentre os erros categorizados, discutiremos a pausa, a leitura silabada, a repetição e a decodificação errada da palavra.

Justificamos a categoria que apresentaremos a seguir, tendo em vista que os erros encontrados decorrem, predominantemente, da rota não lexical, ou seja, o fato de o aluno não reconhecer a palavra diretamente em seu léxico mental demonstrou erros, pois muitas, vezes, ele não conseguia ler a palavra.

As pausas ocorreram em dois momentos: a) no interior de palavras (pre+sentes) e, b) em elementos que constituíam, por exemplo, o sintagma (uma+boa+quantidade). As pausas geraram certa indisposição na fluência da leitura, visto o aluno não conseguir acessar a palavra via rota lexical. Em muitos casos, a aplicação inadequada da pausa ocasionou outros erros, como os de leitura silabada ou de repetição, ou do não reconhecimento de palavras. Se comparado com as palavras que os alunos reconheceram automaticamente, as pausas podem representar a não familiarização do aluno com a palavra escrita. Esta categoria revelou a necessidade da

rota não lexical, porque o reconhecimento das palavras não foi automático no léxico mental e por isso o reconhecimento foi realizado via decodificação.

Consideramos leitura silabada a escansão sílaba a sílaba de uma palavra ou a divisão da palavra em sílabas (fer-ti-li-da-de; extrema-mente). Nesse tipo de erro, acreditamos haver o comprometimento da fluência da leitura, uma vez que a leitura ocorreu por meio da conversão de grafemas em fonemas, pelo acesso da rota não lexical. Em alguns momentos, a leitura silabada pode ser comparada a um tipo de pausa, principalmente quando a silabação foi marcada pela divisão da palavra. Verificou-se também que por meio da rota não lexical, o aluno leu a palavra mesmo silabando; em outros momentos não houve sucesso como em (is-istre-teno~intestino).

Configurou-se repetição o uso repetido de fonemas, sílabas e palavras no processamento cognitivo de palavras, conforme pode-se perceber (a-ae-aeração~aeração; colo-co-co-ladas~coladas; e-entrada~entrada). Observamos ainda que, na tentativa de corrigir a palavra, a repetição atua como uma forma de correção da palavra lida. Contudo, como a palavra não foi acionada diretamente no léxico mental, a rota não lexical entrou em cena numa tentativa de sanar o problema, como pôde ser visto nos exemplos. Enfatizamos que a repetição por essa rota também dificulta o processo de compreensão da linguagem.

Concordamos com Aquino (2011) quando assinala que a decodificação errada da palavra se dá por meio de troca, apagamento ou acréscimo de algum fonema, sílaba na palavra, comprometendo sua estrutura e seu significado. Palavras decodificadas como (matro~metro; destrito~detrito) acarretam implicações para o campo da compreensão. No momento do acesso da palavra no compartimento de busca os fonemas não foram associados aos grafemas, sendo a leitura da palavra acionada pela letra inicial e as sílabas finais, ignorando a unidade que as intercalam.

Diante disso, concluímos que as categorias discutidas fazem uso da rota não lexical para o reconhecimento de palavras, apresentando, por um lado, sucesso mesmo que lento para algumas palavras e insucesso para outras. Conclui-se também que a compreensão leitora fica comprometida, principalmente quando, num texto, ocorrem muitos erros ou muitas recorrências à rota não lexical.

Considerações finais

Parece-nos oportuno reiterar que o reconhecimento de palavras é o elemento basilar da leitura e que para a pronúncia de uma palavra ser gerada em voz alta o modelo de dupla rota deve ser acionado tanto de modo direto como na conversão de grafemas em fonemas. O reconhecimento de palavras no léxico ocorre imediatamente após a visualização impressa, demonstrando velocidade e acurácia, o que facilita a compreensão. Contrário a isso, encontra-se a rota não lexical que age na tradução dos grafemas em fonemas. Pois somente esta é capaz de reconhecer não palavras, ou seja, as palavras que os alunos não conhecem. Leitores adultos não estão isentos dessa rota, vez ou outra eles recorrem a ela para ler palavras que desconhecem, das quais não dispõem em seu léxico mental.

Referências

AQUINO, M. F. S. *Uma proposta de tipologia de "erros" de leitura*: análise sociolinguística e cognitiva. 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/handle/123456789/382>. Acesso em: 28 out. 2014.

ÁVILA, C. R. B. et al. Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 2009 out-dez; 21(4), p.320-5. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v21n4/en_10.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C. Rota perilexical na leitura em voz alta: tempo de reação, duração e segmentação na pronúncia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 14, n. 2, 2001, p. 409-427. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n2/7866.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 24-41.

FERRAND, L. *Psicologia cognitiva da leitura:* reconhecimento das palavras escritas no adulto. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2007.

IZQUIERDO, I. *Memória*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LUPKER, S. J. Reconhecimento visual de palavras: teorias e estudos. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 57-78.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.). *Linguagem e cérebro humano:* contribuições multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 53-69.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI*: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 17-48.

PINHEIRO, Â. M. V.; CUNHA, C. R. da.; LUCIO, P. S. Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise dos erros. *Rev. Port. de Educação*. 2008, vol. 21, n.2, p. 115-138.. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v21n2/v21n2a06.pdf>. Acesso em: 15 maio 2014.

SALLES, J. F. Habilidades de processamento fonológicos em crianças com dificuldades de leitura e escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). *Aquisição da linguagem*: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 145-162.

SANTOS, M. S. *Erros de decodificação no reconhecimento da palavra escrita na leitura em voz alta de alunos do 6º ano do ensino fundamental*. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SESSÃO TEMÁTICA

A TIPOLOGIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA: DA TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS AO TRABALHO NA SALA DE AULA

LAEIGUEA BEZERRA DE SOUZA[1] (UFRPE/EREMPIGB)

Introdução

Fundamentando-se na concepção interacionista da linguagem, os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco de Língua Portuguesa (PERNAMBUCO, 2012) preconizam, no eixo leitura, a escolha de textos reais, variados, de qualidade para que possam ser lidos, seus recursos e a construção de sentidos analisados por meio da mediação do professor em espaços "espontâneos de leitura" e que se aproximem das situações vividas pelos alunos. A Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco utiliza como enfoque teórico para a escolha das sequências textuais a serem estudadas na escola, as teorias dos gêneros e tipos textuais desenvolvidas por Bakhtin (2003) e Schneuwly e Dolz (2004).

Dessa forma, através das informações coletadas em Revistas Pedagógicas no endereço eletrônico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) sobre a proficiência média em Língua Portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental do Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira-PE no SAEPE e a identificação dos descritores que apresentam o maior número de dificuldade (D10 "Distinguir fato de opinião" e D19 "Identificar a tese de um texto", próprios de textos argumentativos), buscou-se produzir um corpus a partir de um questionário aberto, observação livre e registro em diário de campo.

Sendo assim, apresentamos uma breve discussão teórica sobre os autores supracitados para tratar das especificidades do texto argumentativo e a análise dos dados coletados através da observação das aulas dos professores de Língua Portu-

1. Mestra em Letras pela UFRPE/UAG e professora de Língua Portuguesa da EREMPIGB de Afogados da Ingazeira-PE.

guesa da escola, identificando a concepção dos professores sobre o trabalho com a argumentação, o lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura e os tipos de atividades realizadas.

Bakhtin: os gêneros discursivos

Uma parte considerável dos estudos atuais acerca dos gêneros baseia-se nas ideias de Bakhtin (2003). Para ele, a língua não é um todo abstrato com regras imutáveis e os falantes e respectivos enunciados não são individualizados. Os falantes e ouvintes são "sujeitos sociais, históricos e inseridos numa cultura" (FERREIRA, 2013, p. 33). Sendo assim, os discursos produzidos por esses sujeitos são resultados da interação com outros discursos.

Partindo dessa interação entre língua e sociedade, Bakhtin afirma que em cada domínio discursivo existem "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 277) que seriam os gêneros do discurso. Há gêneros com finalidades e características específicas de cada domínio discursivo nas diversas esferas sociais das atividades humanas. Esses gêneros refletem as especificidades e objetivos de cada esfera discursiva e podem ser analisados segundo três critérios: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de linguagem.

O *conteúdo temático* refere-se ao assunto de que trata o texto ou o que pode ser dito por ele. Por exemplo, os gêneros da esfera acadêmica como dissertações, teses, ensaios, resenhas e artigos se dedicam à pesquisa e sua disseminação; os da esfera literária como contos, romances, poemas, crônicas se voltam para a apreciação do público e conhecimento da cultura de diversas épocas e lugares.

A *construção composicional* seria a organização do texto, pois cada gênero possui uma estrutura relativamente peculiar. Por exemplo, uma monografia com seus elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais; ou uma simples receita culinária. Devido a essas características, os gêneros não podem ser produzidos ou compreendidos dissociados do seu contexto de produção.

O *estilo de linguagem* seriam os recursos linguísticos individuais ou coletivos presentes de acordo com a esfera comunicativa em que o gênero irá circular. Por exemplo, na receita culinária acima, os verbos estão no infinitivo (essa é uma variação nesse gênero, porque geralmente utilizam-se os verbos no modo imperativo

para apresentar o modo de preparo); a linguagem é simples e objetiva, por ser um gênero que pertence à esfera cotidiana; é utilizada a norma culta da língua.

Os estudos de Bakhtin trouxeram para o ensino sérias reflexões sobre a produção textual como um fenômeno dialógico e interacional, o que deve se refletir nas salas de aula com um estudo que privilegie o desenvolvimento das habilidades linguístico- discursivas essenciais à vida cotidiana dos estudantes.

Marcuschi: as definições de gênero e tipo textual

Marcuschi (2010, p. 22), adotando as concepções bakhtinianas, parte do pressuposto de que "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto". A interação verbal só pode ser concretizada através de um gênero textual. Nesse sentido, ele apresenta uma caracterização dos gêneros textuais, mais que isso, distingue-os dos tipos textuais e domínio discursivo, uma vez que tais termos provocam dúvidas aos estudiosos e profissionais da educação.

Para o autor, os gêneros textuais seriam entidades sociodiscursivas que surgem de acordo com as necessidades e atividades dos indivíduos e grupos sociais, sendo resultado de um trabalho coletivo, ou seja, "artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano" (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Os tipos textuais se caracterizariam pelas suas peculiaridades linguísticas e estruturais, contemplando uma quantidade limitada (narração, descrição, argumentação, exposição e injunção), possibilitando o predomínio de uma sobre a(s) outra(s) nos gêneros textuais. O autor explica:

> Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
> Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas defi-

> nidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Dessa forma, enquanto os gêneros textuais são a materialização dos textos que surgem a partir das necessidades cotidianas dos falantes, constituindo uma quantidade ilimitada; os tipos textuais, em quantidade limitada, são as sequências linguísticas presentes nos gêneros textuais.

As discussões de Marcuschi acerca dos gêneros e tipos textuais trouxeram grande contribuição para o ensino e devem ser alvo de estudos sistemáticos pelos professores e formadores, para que se possa realizar um trabalho mais estreito e efetivo com o texto, foco das aulas de Língua Portuguesa.

Schneuwly e Dolz: o agrupamento dos gêneros em tipos textuais

Schneuwly e Dolz procuraram trazer, para as práticas educativas, as teorias sobre a linguagem e o desenvolvimento humano com procedimentos para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais. Os autores enfatizam que é através dos gêneros que se dá a associação entre as práticas sociais e o ensino da produção de textos orais e escritos na escola. Neste sentido, eles sugerem que a transposição didática deve ter mudanças metodológicas efetivas.

Essa proposta pode ser efetivada por meio do que os autores denominaram de "sequência didática" que seria "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 97). Essa sequência teria uma estrutura básica com: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final.

Influenciados pela teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2003) e pelo interacionismo sociodiscursivo de Brockart (1999), Schneuwly e Dolz desenvolvem esses procedimentos metodológicos e propõem que os gêneros sejam agrupados de modo que pudessem atender ao desenvolvimento de habilidades linguísticas básicas em um grau ascendente de complexidade: começando com gêneros de características mais simples e indo até aqueles mais complexos, constituindo assim, uma progres-

são. Essa progressão seria organizada/planejada a partir de uma tipologia textual e em forma de espiral, na qual o mesmo gênero (no qual predomina a determinada sequência tipológica) é trabalhado em diversos níveis.

Eles organizam os gêneros em cinco grupos a partir das capacidades de linguagem predominantes: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Nos textos da ordem do narrar, estariam aqueles gêneros que contam acontecimentos, em geral, fictícios; nos da ordem do relatar, os acontecimentos, as ações contadas seriam verídicas; nos da ordem do argumentar estariam aqueles que objetivam avaliar, refletir, comentar e defender pontos de vista; os da ordem do expor trariam informações, dados para a disseminação de conhecimentos; e o descrever ações trariam textos com caracterização de situações, de pessoas, objetos.

Essa é uma proposta importante para a escola, pois, ao trabalhar os gêneros com características mais simples e ir intensificando esse trabalho até chegar aos mais complexos, possibilita uma aprendizagem progressiva de gêneros que podem responder às necessidades diárias dos alunos.

Uma das tipologias que devem ser objeto de estudo na sala de aula é a argumentativa. Os textos deste tipo têm especificidades a ser compreendidas pelos professores para que possam mediar a aprendizagem dos alunos, visto que os gêneros dessa ordem estão presentes em diversas situações escolares e não escolares.

Koch e Fávero: caracterizando o tipo textual argumentativo

A sequência argumentativa "possui um discurso argumentativo caracterizado pela presença de uma ideia a ser defendida. Dessa forma, o discurso é orientado em direção a determinadas conclusões e necessita-se, para isso, elaborar estratégias de persuasão" (SANTOS; HACK, 2009, p. 5). Sendo assim, para defender pontos de vista sobre temas controversos, a sequência argumentativa tem uma linguagem marcada por elementos linguísticos que buscam, sobretudo, garantir e manter o seu poder de convencimento.

Koch e Fávero (1987) utilizam três critérios/dimensões para estabelecer as tipologias textuais: a pragmática, a esquemática global e a linguística de superfície. Vejamos as especificidades dessas dimensões na tipologia argumentativa, foco do nosso estudo.

A *dimensão pragmática*, como o nome mesmo diz, refere-se aos elementos que podem conferir uma utilidade prática à sequência, respondendo às questões: o que, para que, por que, para quem, como e quando. Para tanto, divide-se em macroato, atitude comunicativa e atualização em situação comunicativa.

Através do macroato, pode-se responder às perguntas o que e para que, pois se trata da estruturação do discurso argumentativo: qual o tema a ser discutido (o que) e o objetivo (para que), bem como a caracterização deste; no aspecto da atitude comunicativa, é possível responder às questões por que e para quem, pois se refere à intencionalidade/justificativa do autor (por que) em relação a um interlocutor (para quem); quanto à atualização em situação comunicativa, pode-se responder ao como, pois se trata da escolha do gênero textual em que pode ocorrer a sequência tipológica (como). Todos esses elementos pragmáticos fazem parte da situação comunicativa (quando) a ser construída ou experienciada pelos interactantes.

A *dimensão esquemática global* é a adoção de um modelo de sequência que pode servir como base para outras, constituindo, assim, um protótipo. Divide-se em superestrutura argumentativa e categorias.

É considerada uma superestrutura argumentativa a organização em parágrafos que auxiliem na elucidação de uma tese a ser defendida, seus argumentos, os contra- argumentos, exemplos e conclusões. A organização das ideias pode ser feita de diversas formas. Um dos exemplos de liberdade na organização é a crônica argumentativa, que traz a visão peculiar de um cronista sobre algo que as outras pessoas não percebem, utilizando para isso o humor, e uma ironia sutil a fim de satirizar aspectos da sociedade.

As categorias são: a tese anterior (são as afirmações que não exigem comprovação, pois são de conhecimento geral e, portanto, são pressupostas), os argumentos (apresentação de fatos, citações diretas e indiretas, exemplos), os contra- argumentos (apresentação de falas que contradizem a tese), a síntese (faz-se a comprovação e justificação da tese para informar e envolver o leitor) e a conclusão (há uma retomada da ideia principal para reafirmar o que se defende e persuadir o interlocutor).

A *dimensão linguística de superfície*, como o nome mesmo diz, trata-se dos elementos linguísticos que assessoram as intencionalidades do autor. Podem ser, segundo Koch (2016): os articuladores textuais, os operadores argumentativos e os articuladores metadiscursivos.

As peculiaridades da sequência argumentativa podem ser estudadas nas aulas de língua materna, mas os exemplos de textos a serem levados não devem ser qualquer um. Segundo os PEBPE, o professor deve selecionar "argumentações de macroestrutura canônica, com tese e argumento, com clara marcação tópica, partindo para textos mais complexos, que envolvam o diálogo entre vozes discordantes, com a exposição de tese, argumentos e contra-argumentos" (PERNAMBUCO, 2012, p. 70).

É um trabalho que perpassa todos os anos finais do Ensino Fundamental e deve ser sistematizado no 8º e 9º ano e no início do Ensino Médio, para que os alunos possam dominar as competências relativas a essa tipologia e possam compreender e produzir textos com mais qualidade e autonomia.

Metodologia

Tipo e natureza da pesquisa

O tipo de pesquisa realizado foi o qualitativo e de natureza descritiva. Nela, segundo Triviños (1987), se buscaria atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo, tendo uma preocupação com a atuação prática e descrevendo conhecimentos. Essa metodologia se enquadra no trabalho apresentado, uma vez que objetiva descrever a relação que há entre o trabalho desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa com os textos argumentativos e os resultados do SAEPE, confirmando ou refutando as hipóteses levantadas quanto às causas do baixo desempenho dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental nesta avaliação.

Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Normal Estadual, que, desde 1954, é situado no centro da cidade de Afogados da Ingazeira-PE. A escola funciona das 7h e 30min às 22h e possui uma média de 1.300 alunos, distribuídos nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Normal Médio, Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio) e Educação Especial. A escola possui, atualmente, quatro turmas de nono ano, com três professores de Língua Portuguesa (um deles leciona em duas turmas), entretanto, para um trabalho mais eficaz, as observações foram

realizadas, com dois professores, constituindo assim, a amostragem que "garante eficiência na pesquisa ao fornecer uma base lógica para o estudo de apenas partes de uma população sem que se percam as informações" (BAUER; GASKELL, 2002, p. 40). Trata-se de simplificar o processo, tomando as amostras como representantes das práticas nas aulas de LP no nono ano da escola, sem comprometer a qualidade desses dados e dos resultados.

Instrumentos de obtenção de dados

Um dos instrumentos de coleta de dados foi observação que, segundo Trivinõs (1987, p. 121), "baseia suas conclusões nas *descrições* do real cultural que lhe interessa para tirar delas os *significados* que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade." E acrescenta:

> "observar", naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características [...] Este tipo de observação é usado na pesquisa qualitativa quando se deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos do fenômeno que se estuda, buscando a verificação de hipóteses (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

A observação deve ser feita pelo pesquisador para chamar a atenção de aspectos que podem intervir no problema detectado, no caso, qual a importância do trabalho do professor com textos argumentativos para os resultados do SAEPE.

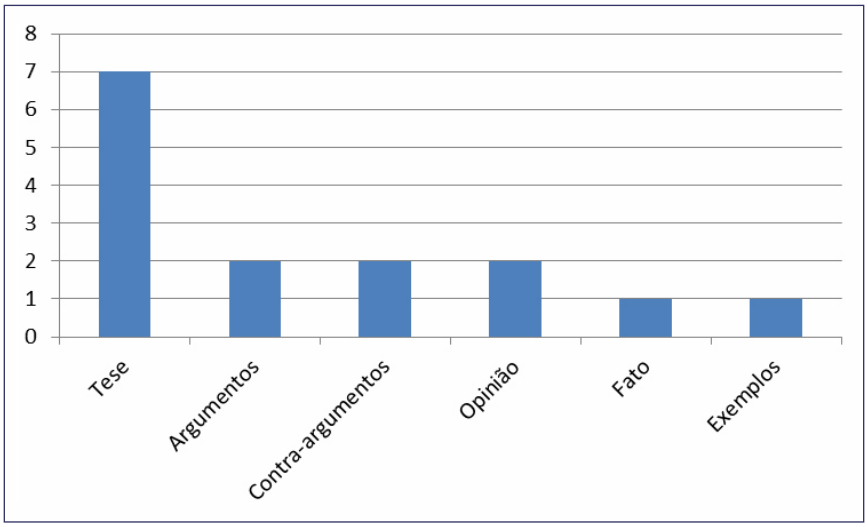
Apresentação e análise dos dados

A concepção dos professores sobre o trabalho com a argumentação

Através das dimensões pragmática, esquemática global e linguística de superfície, consideradas como critérios para se estabelecer uma tipologia, na argumentação encontraríamos sequências em gêneros que visam: persuadir o interlocutor a acreditar e/ou fazer algo (KOCH; FÁVERO, 1987). As observações das aulas dos pro-

fessores envolvidos em nossa pesquisa permitiram-nos identificar a concepção dos professores sobre o trabalho com a argumentação, o lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura e os tipos de atividades realizadas. Vejamos os aspectos da dimensão esquemática global aos quais os docentes chamam mais atenção:

Gráfico 1: fatores citados pelos professores para a construção da argumentação.



Fonte: a autora, 2016.

A tese e os argumentos sempre são enfatizados pelas professoras como se fossem os elementos principais da argumentação, além de chamar a atenção dos fatos, opiniões e exemplos como recursos para defender o ponto de vista. No entanto, o estudo dessa tipologia é muito mais amplo, pois trata também dos aspectos pragmáticos (o quê/quando/como/onde/por que/quem), das marcas linguísticas e de uma ordenação ideológica que contribui com os objetivos textuais. Como as professoras sempre citam os mesmos elementos, isso nos leva a inferir que a concepção de argumentação que elas têm é apenas a defender uma tese com argumentos.

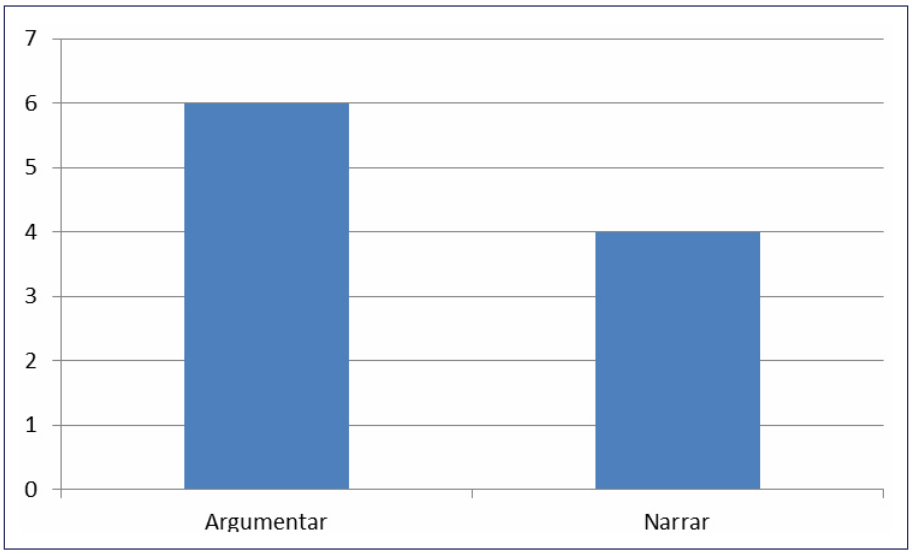
A argumentação é construída em cima de um ponto de vista/tese sobre determinado assunto ou acontecimento. Para tanto, o autor lança mão de estratégias como o uso de dados, fatos, citações, exemplificações, comparações, e outras informações que fazem parte de seu acervo mental para convencer o leitor. Embora as professoras façam isso também, o trabalho é descontextualizado e o aluno não compreende como o texto se organiza, seu funcionamento, suas estratégias; ele pensa isoladamente, sem articulação.

A argumentação faz parte do cotidiano das pessoas nos diversos gêneros que circulam na sociedade, no entanto, há alguns que trazem uma sequência com objetivos claros de convencer o interlocutor e, para isso, lança mão de recursos. Essas questões devem ser alvo de estudo nas salas de aula.

O lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura

Nas aulas observadas, foram utilizados, ao todo, 10 gêneros textuais com diversas finalidades, desde fazer uma acolhida a realizar um trabalho específico com a argumentação. Apesar de o currículo ter os gêneros a serem trabalhados em cada unidade letiva, o professor tem a autonomia de utilizar outros conforme a necessidade. Vejamos quais tipologias foram enfatizadas nas aulas observadas:

Gráfico 2 – O lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura.



Fonte: a autora, 2016.

Foram utilizados, também, dois textos não verbais: um vídeo e a fotografia. Esta, para os alunos distinguirem o que é fato e opinião; aquela, para realizar debate sobre a importância da leitura. Apesar de o currículo prever o trabalho com 22% de gêneros da ordem do argumentar e 31% dos da ordem do narrar, esse dado não foi constatado nas aulas observadas, pois os professores podem fazer mudanças de acordo com as demandas.

Para atividades com a argumentação, foram utilizados quatro gêneros da ordem do argumentar (3 trechos de artigo de opinião, 1 crônica argumentativa, 1 opinião do leitor e 1 trecho de debate) e quatro da ordem do narrar (1 fábula, 1 história em quadrinhos, 1 piada e 1 crônica). Embora nem todos tenham uma sequência predominantemente argumentativa, os gêneros foram utilizados supostamente com tal finalidade. No entanto, o que percebemos é que o objetivo central das atividades desenvolvidas, principalmente por uma das professoras, era o trabalho com os descritores do SAEPE, pois se passou de um gênero a outro de forma muito aligeirada e deu-se ênfase às habilidades da prova.

Além disso, a escolha dos textos a serem levados para a sala de aula deve ser criteriosa. Segundo PEBPE (2012, p. 70), é preciso que tenham "macroestrutura canônica, com tese e argumento, com clara marcação tópica, partindo para textos mais complexos, que envolvam o diálogo entre vozes discordantes, com a exposição de tese, argumentos e contra-argumento". É necessário possibilitar o acesso a exemplos bem estruturados de textos argumentativos, para que os alunos os tenham como exemplos para análise e produção.

Considerações finais

Com os dados das observações, pudemos identificar: a concepção dos professores sobre o trabalho com a argumentação, o lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura e os tipos de atividades realizadas.

Quanto à concepção dos professores sobre o trabalho com a argumentação, pudemos constatar que há lacunas, pois eles tratam apenas de alguns elementos das categorias da dimensão esquemática global: tese, argumentos e contra-argumentos. Questões relativas à dimensão pragmática e linguística de superfície não foram citadas por elas. Como as professoras sempre tratam dos mesmos elementos, isso nos levou a inferir que a concepção de argumentação que elas têm é apenas defender uma tese com argumentos.

Quanto ao lugar dos textos argumentativos nas aulas de leitura, pudemos constatar que as maiorias dos gêneros levados para a sala foram da ordem do argumentar, mesmo o currículo prevendo uma sobreposição dos narrativos, os professores têm a liberdade de fazer mudanças de acordo com suas demandas. O que preocu-

pou, no entanto, foi o tratamento dado a esses textos, passando-se de um gênero a outro de forma aligeirada, apenas para enfatizar os descritores do SAEPE, esquecendo- se de explorar as suas especificidades pragmáticas, linguísticas e textuais.

Pelo que foi pesquisado, coletado e discutido, tudo indica que o problema é que os professores estão presos aos descritores do SAEPE, não trabalhando a integridade dos textos, como: as diversas possibilidades de leitura, a sua organização, seus aspectos linguísticos e pragmáticos, além das dificuldades em lidar com as especificidades da tipologia argumentativa.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BAUER, M. W.; G. GASKELL, (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio discursivo, São Paulo: EDUC, 1999.

FERREIRA, H. M. *Gêneros textuais e discursivos*: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013.

KOCH, I. G. V. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V.; FÁVERO, L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras e Letras*. v. 3, n.1, UFBA, 1987.

MINAS GERAIS. CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora. *Portal da Avaliação*. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/portal/>.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco**.** *Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco.* Juiz de Fora: CAEd, 2012.

SANTOS, A. R.; HACK, J. R. As marcas linguísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião. *XIX Seminário do CELLIP* - Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina, 2009, Cascavel, PR.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, L. B. *O trabalho com textos argumentativos no nono ano*: da avaliação externa à reflexão sobre as práticas escolares. Garanhuns: UFRPE, 2016. Dissertação (Mestrado em Letras).

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SESSÃO TEMÁTICA

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC) NO PROCESSO DE LETRAMENTO

KATIANE SILVA SANTOS[1] (UFS)
CARLA CORREIA DE ALMEIDA[2] (UFS)
DÉBORAH DOS SANTOS[3] (UFS)

Introdução

O presente trabalho propõe o estudo de algumas definições sobre alfabetização e letramento, assim como sugere inserção de algumas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no ambiente escolar estudado, em função da decorrente e constante utilização da leitura e da escrita na sociedade, envolvendo alunos do Ensino Médio de uma escola estadual.

De acordo com as reflexões sobre ensino-aprendizagem, os estudos do letramento vêm como um desafio para aquisição da linguagem nos aspectos cognitivos e discursivos.

A pesquisa enfatiza possíveis propostas de inserir algumas TIC no contexto escolar da referida escola e nisso envolver teoricamente a importância dos fenômenos que envolvem as questões de letrar e decodificar dentro de um contexto histórico-social da educação formal. Em razão da necessidade do estudo do tema para servir de reflexão acerca dos desafios vivenciados no ambiente escolar mencionado.

Sendo assim, o trabalho tratará das perspectivas da alfabetização e dos letramentos com uso das TIC, abordagens oriundas de inúmeros teóricos como Soares, Freire, Piaget, Ferreiro e Teberosky, Street, Scribner e Coler, Buzato, entre outros,

1. Mestranda em Linguística, UFS.

2. Mestranda em Linguística, UFS.

3. Mestranda em Linguística, UFS.

sobre a teoria da alfabetização, letramento e as Tecnologias da Comunicação e Informação e suas relações com a sociedade contemporânea.

Após, o foco principal do estudo será às TIC e os letramentos, que comportará teorias acerca da crescente globalização, dos recursos tecnológicos e sua importância para a vida em sociedade nos dias atuais. Sem contar que o acesso às tecnologias leva os alunos ao mundo do letramento digital.

Enfim, esse trabalho será baseado em levarmos em conta a nossa crença que:

O processo do letramento entre os alunos do nível médio normal de uma Escola Estadual do município de Penedo/AL, se dá não da forma desejada para uma formação eficiente e eficaz dos futuros profissionais e atuais alunos, que necessitam no agora para uma aprendizagem moderna e coerente com o seu tempo, como precisará no futuro de uma preparação adequada para conduzir seus trabalhos, como preparadores de uma geração que necessita de um letramento diversificado e isso tudo inclui é claro o uso das TIC;

Assim como também de que as diferentes maneiras, formas de letramentos devem ser introduzidas nas escolas, pois, vivemos dias cada vez mais digitalizados e informatizados, é necessário que haja inclusão digital e nada melhor do que a instituição escolar para que essa aconteça de forma bem sucedida, dando variedade ao entendimento de letramento.

Devem também inserir as TIC-tecnologias da informação e comunicação no processo educacional dos alunos do nível médio normal dessa Escola Estadual, começando o letramento digital por esses futuros docentes, para que o letramento comece a ser o mais completo possível desde então, sendo esse, alfabético, numérico, crítico e informatizado.

Material e método

Inicialmente, foi usado como meio de alcançar o objetivo proposto pelo projeto a influência de umas das pesquisadoras, que sendo professora na instituição teve mais acesso para conseguir o tempo e todas as oportunidades precisas a observação de cada turma.

Foram feitos:

a) Questionário de avaliação didático-pedagógica sobre o assunto pesquisado;
b) Anotações em diário de pesquisa, através de observações abertas ou livres e entrevistas individuais e pessoais com alunos como também em grupos em momentos informais;
c) Entrevistas abertas com funcionários, assim como com diretores, coordenadores e professores da escola em questão, e bate-papos com os alunos.

O questionário foi elaborado de forma a conter três perguntas, e com alternativas para cada questão. As questões serão elaboradas tomando como base o livro de Roxane Rojo – Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão (2013, p.54-56), pois o mesmo busca analisar as práticas e eventos de letramentos que os alunos possuem com as TIC.

Dessa forma, o questionário teve como objetivo realizar uma discussão em sala, especialmente depois das respostas dadas, sobre a possibilidade do uso de algumas tecnologias como, por exemplo, o celular e o *tablet* e provocar com isso uma reflexão das respostas dadas nos questionários que permitam uma mudança pedagógica na atitude dos professores.

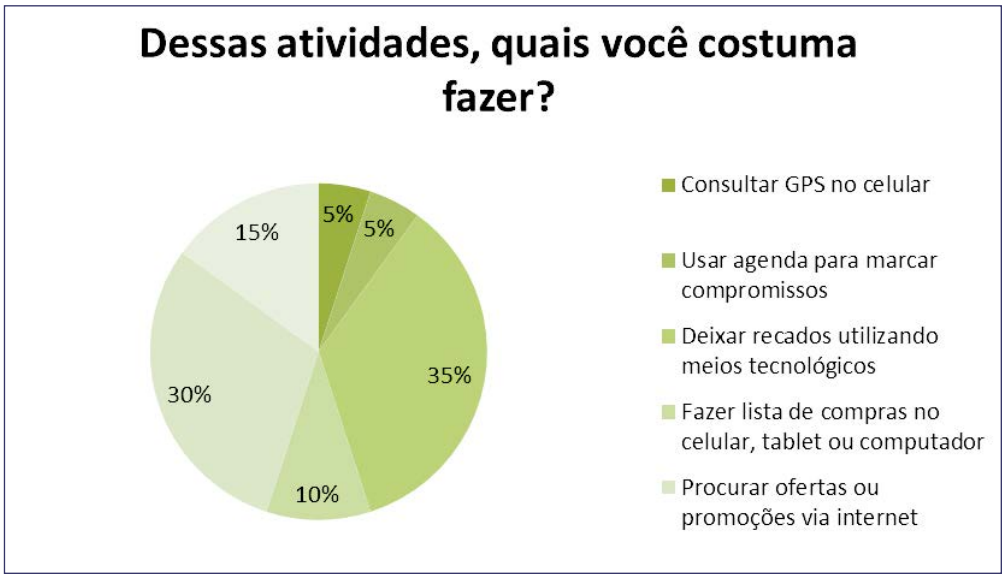
A construção do gráfico foi pensada como meio de demonstrar e mostrar alguns dos instrumentos e as novas tecnologias que são utilizadas pelos alunos de ano/série final do Ensino Médio, onde a grande maioria é de jovens. Sendo assim, apontando que essas não são dominadas de uma forma que possa, nem mesmo, em muitas vezes, ajudá- los no dia-a-dia, quiçá como recurso didático.

Sendo assim, vimos a necessidade de planejar um gráfico onde essa realidade pudesse ser mostrada em números incontestáveis, então planejamos um questionário que abordasse, de forma sucinta, tendo em vista que, na atualidade, são inúmeros os instrumentos tecnológicos que podem inovar e dinamizar o ensino, e que são poucos os que, seja na vida ou na escola, podemos e temos para utilizar.

A aplicação foi feita de forma direta, com os alunos do Ensino Médio normal da escola Ernani Méro, foram aplicadas em algumas aulas, as três questões, contendo seis e dez opções, em uma pergunta que deu origem aos resultados expostos.

A aplicação deu-se de forma conjunta com o professor da disciplina do momento da aplicação, inclusive com a ajuda desse professor que se integrou muito bem em nosso trabalho, lendo para os alunos e esclarecendo alguma dúvida, de acordo com nossa participação, havia em média vinte e cinco alunos e a professora. E, após questionário aplicado, observados e discutidos seus resultados, deu-se então a criação do gráfico abaixo demonstrado.

Gráfico 01.



Fonte: arquivo pessoal de dados da autora.

O questionário tinha como objetivo realizar uma discussão em sala, especialmente depois das respostas dadas, sobre a possibilidade do uso de algumas tecnologias, como, por exemplo, o celular e o *tablet,* e provocar, com isso, uma reflexão sobre as respostas dadas nos questionários, e que permitisse uma mudança pedagógica na atitude dos professores. Alguns alunos, no decorrer das discussões, ficaram bastante entusiasmados com as ideias de facilidade e conhecimento instantâneo que muitas dessas TIC proporcionavam.

Em entrevista concedida ao Educa Rede, Marcelo E. K. Buzato (2003) falava sobre os aspectos que estão intimamente ligados aos constituintes do Letramento Digital, definindo-os da seguinte forma:

> Letramento eletrônico hoje mais conhecido como "letramento digital"- é o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem de práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos. Em geral, o letramento digital é pensado como conhecimento técnico, relacionado ao uso de teclados, interfaces gráficas e programas de computador. Porém, ele é mais abrangente do que isso. Inclui a habilidade de construir sentido a partir de textos que mesclam palavras e elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais); a capacidade de localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente; a familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas por meio do computador (BUZATO, 2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), quando fazem menção ao ensino/aprendizagem, utilizando as tecnologias, enfatizam que há de se ter, antes de tudo, a aprendizagem de habilidades relacionadas ao tratamento da informação, ou seja, aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência a procedência e a utilidade de seu uso e dos conteúdos ministrados. Lembram ainda que, se entendemos a escola como um local de construção do conhecimento e de socialização do saber, é fundamental que a utilização dos recursos tecnológicos seja amplamente discutida e elaborada pela comunidade escolar.

Por isso que os resultados da pesquisa fortaleceram a visão da possibilidade de uso das tecnologias no processo de formação desses alunos. E toda a inquietação mencionada possuía algum sentido. Os resultados, mesmo que fatiados em porcentagens, para os mais variados usos dessas tecnologias (5% para o uso do GPS no celular, 5% no uso de agendas, 35% no uso de recados, 10% na utilização de lista de compras no celular, *tablet* ou *smartphone*, 30% na procura de ofertas ou promoções via *internet* e 15% para consultas de receitas via *Youtube*), dão-nos a certeza de que, assim como a pesquisa propõe, podemos colaborar com um processo de ensino/aprendizagem que há anos necessita de novas visões e perspectivas formadoras.

Essas ferramentas mostram-nos, com os resultados da pesquisa, que elas oportunizam novas formas de trabalho, propiciando situações de aprendizagem onde os alunos podem pesquisar, fazer antecipações, simulações, confirmar ideias prévias, experimentar, criar soluções e construir novas formas de representação. Assim, já

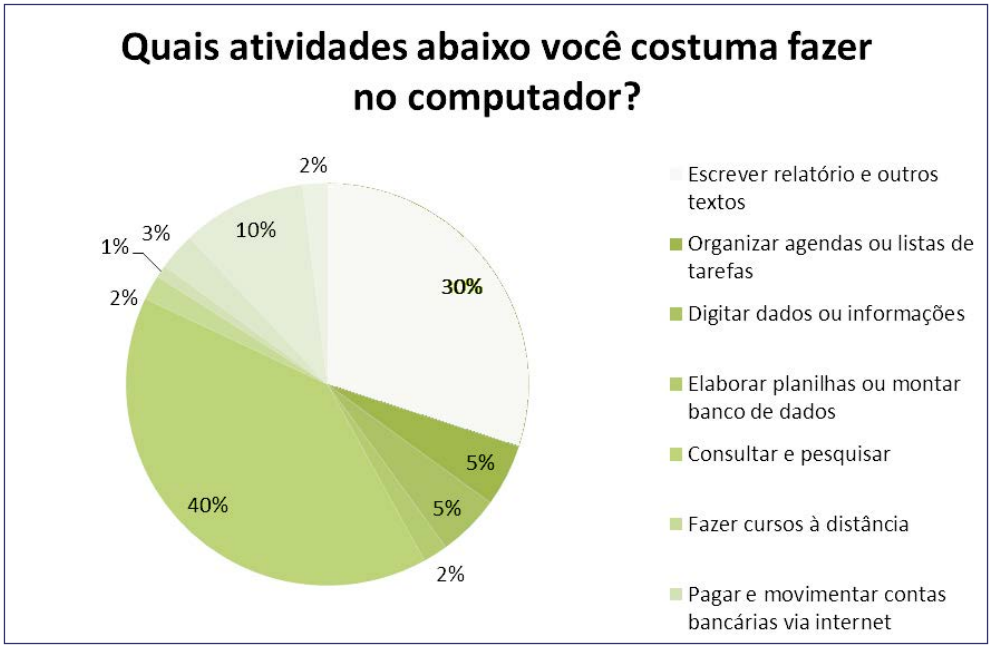
não mais se mantém aquela ideia de que as tecnologias inseridas na educação são dispensáveis, sobretudo porque a escola não pode afastar-se dos acontecimentos sociais. Mas vale a notação de que não estamos diante de soluções definitivas e salvadoras, mas sim que devem ser vistas como mais uma ferramenta que visa a um diálogo com a escola, ou seja, a possibilidade de criar condições de aprendizagem. Assim, seu resultado dependerá, como em qualquer recurso pedagógico, da forma como será utilizado.

A partir desse demonstrativo e do não uso das TIC no processo de ensino/aprendizagem na escola pesquisada, pode-se constatar que um recurso tão comum aos alunos não tem sido utilizado mesmo quando os PCN, já em 1998, versavam sobre o uso das tecnologias em sala de aula como uma necessidade iminente, afirmando que a escola deveria apresentar esses meios aos alunos como forma de participar do "novo" mundo recheado de tecnologias, sejam no uso da *internet* como recurso de pesquisa, ou o uso do celular no dia-a-dia de cada um.

A necessidade de um letramento digital é inevitável, especialmente porque já se encontra inserido em nosso contexto educacional.

O segundo gráfico envolvia aspectos da frequência de uso e funções do computador, cujos resultados vemos a seguir:

Gráfico 02.



Fonte: arquivo pessoal dos pesquisadores.

Outro assunto tratado foi a quantidade de atividades que os professores costumam fazer utilizando o computador. Para responderem a essa pergunta, alguns itens, como mostra o gráfico acima, foram postos para análise, e o resultado foi o seguinte: 30% dizem que utilizam o computador para escrever relatórios e textos; 5% relataram organizar agendas ou listas de tarefas; 10% digitam dados ou informações; 2% elaboram planilhas ou montam banco de dados; 40% consultam ou realizam as mais diversas pesquisas; 2% fazem cursos a distância; 1% utiliza para pagar contas e movimentar contas bancárias, jogar ou desenhar; 3% enviam e recebem e-mails; 10% compram, jogam ou entram em sites de bate-papo e discussão; e outros 2% copiam músicas em cd ou arquivo eletrônico.

A busca por essas informações, mais que obter dados acerca de determinadas funções, pontuou o que a sociedade sabe, e, recentemente, vem sendo discutido nos centros acadêmicos que as tecnologias já estão inseridas há tempos em nosso meio, porém a grande discussão diz respeito ao não efetivo emprego de tais recursos tecnológicos na educação.

Esses dados remetem à pesquisa um diálogo entre as TIC e o letramento. O envolvimento com aspectos políticos, econômicos e culturais que essas tecnologias possuem proporcionam a esses indivíduos um meio de letramento extremamente próximo e atrativo. É necessário aprender a ler, conhecer as letras e seus sons, porém é fundamental descobrir o sentido da leitura, compreender além do que está escrito. Ao serem inseridas à educação, as tecnologias podem proporcionar uma ampliada compreensão leitora. Através das metodologias voltadas à leitura, o professor alfabetizador enfoca as duas grandes "facetas" da aprendizagem: a alfabetização e o letramento.

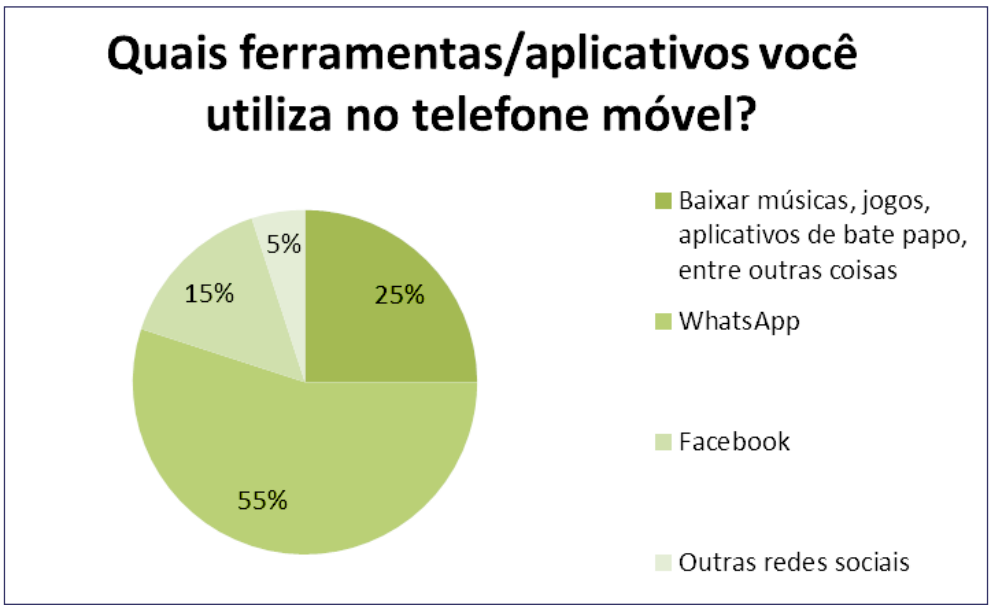
Para Kramer (2000)

> É importante registrar que a criança, no transcurso do dia-a-dia, vivencia usos da escrita, percebendo que se escreve para comunicar alguma coisa, para auxiliar a memória, para registrar informações. E que da mesma forma recorremos à escrita, através da leitura, para, também, obter-se informações, e buscar entretenimento. É hora, então, de a escola parar de simplesmente ensinar a escrita, para dar espaço a uma escrita dinâmica, explorando as ideias, as emoções, as inquietações, escrevendo e deixando escrever (KRAMER, 2000, p.20).

Por isso que, reiteradas vezes, lembramos na pesquisa que, nesse sentido, a escola precisa pensar a alfabetização como um processo que busque a formação social, fundamentada na participação dos alunos em práticas contextualizadas em suas realidades culturais. A prática alfabetizadora deve levar o estudante ao mundo, ampliando o que eles já levam consigo, refletindo no uso da língua e suas variadas funções e funcionamentos.

Já o terceiro gráfico mostrava a frequência dos aplicativos mais utilizados, cujos resultados podemos observar a seguir:

Gráfico 03.



Fonte: arquivo pessoal de dados da autora.

Quando da utilização das ferramentas ou aplicativos no telefone móvel, 25% dos participantes responderam que os utilizam para baixar músicas, jogos, aplicativos de bate-papo; 55% utilizam o *Whatsapp* como aplicativo fundamental para a comunicação mais rápida; 15% usam o *Facebook*; e 5% outras redes sociais.

Esse resultado deu-nos margem para comprovar que os aplicativos móveis vinculados às tecnologias postas nos *smartphones* e *tablets*, por exemplo, são marcadores no processo de letramento, especialmente quando nos utilizamos de um aplicativo do tipo do *Whatsapp* para trabalhar leitura e produção textual. A resposta

positiva na utilização dessas e de outras redes sociais foi relevante na análise dos dados, pois é a comprovação de que a educação precisa mudar seus métodos, aliar-se ao novo e transformar nossos alunos em aprendentes ativos, principalmente os motivando a utilizarem esses aplicativos e ler artigos, revistas e digitais, especialmente visando à atual porta de entrada para as grandes universidades do Brasil – o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, obviamente, incluindo-os ativamente na vida em sociedade através da leitura e da escrita.

Resultado e discussão

Esperamos que a pesquisa tenha contribuído de alguma forma para que a educação, mesmo que, só na Escola Estadual da cidade de Penedo/AL, sofra avanços tão necessários à época em que vivemos. Que contribuições teóricas e práticas possam ser absorvidas pelos educadores e todos os envolvidos com o processo, como também desejamos aprender e crescer em ideias com esse trabalho.

A modalidade a ser estudada é a modalidade que forma futuros professores, sendo assim, esperamos que tudo que for dito, mostrado ou mesmo ensinado possa ser assimilado de forma a que tenha em algum momento da formação ou do desenvolver do trabalho desses futuramente um uso real e eficaz. A afirmação e constatação de todas as coisas que serão ditas serão importantes para a consolidação de algo válido que não venha a se tornar somente mais uma falácia sem valor ou utilidade.

Buscaremos, sobretudo, quebrar paradigmas construídos em cima de uma educação mecânica e repetitiva, mostrando que é preciso fazer valer todas as lutas e reivindicações travadas e buscadas através dos tempos, conduzindo a alfabetização e o letramento crítico por novos caminhos, e por que não dizer com uma roupagem mais coerente para os tempos em que vivemos e viveremos e também mais moderna.

Nesse sentido, portanto, este trabalho de pesquisa, através de todo o esforço e estudo feito e da orientação do nosso professor, assim, como a colaboração de todos os envolvidos, visa lembrar a todos quanto à educação interessar e esse possa alcançar, que o processo educativo carece avançar para alcançar a sua época,

que esse processo tem que ser versátil e que mesmo que o profissional não seja capacitado, não deve se negar a querer mergulhar no novo, pois, o processo ensino aprendizagem não é estático, mas, vivo, inovador e tem o dever de ser dinâmico para que possa alcançar e despertar o interesse do seu público alvo.

Considerações finais

A alfabetização e o letramento devem ser estudados sempre juntos, pois um processo completa o outro nas diversas situações de uso. Atualmente, não basta que as pessoas saibam o código alfabético, mas que elas consigam compreender os que estão lendo, ler o mundo ao seu redor, usar a leitura e a escrita em praticamente todas as ações do cotidiano e que elas sejam inter-relacionadas com as TIC.

É preciso alfabetizar letrando para que as crianças, por exemplo, não sintam dificuldades em compreender o mundo, por isso o professor deve utilizar estratégias que favoreçam essa prática comunicativa que a leitura e a escrita estabelecem.

A pesquisa apontará que muitos alunos mesmo estando no ensino médio não utilizam com frequência algumas tecnologias para a aprendizagem no contexto escolar, mas em compensação outros necessitam delas para quase todas as práticas corriqueiras; e acreditamos que afirmarão que realmente as TIC favoreceriam os atos comunicativos tanto escritos como falados.

Sendo assim, poder-se-á perceber que a utilização dos recursos tecnológicos na escola tem sido uma preocupação constante. Um dos grandes desafios que se apresenta para os educadores é o de escolher, entre vários recursos disponíveis, àqueles que melhor se ajustem aos seus propósitos educacionais. A formação e a atuação de professores para o uso das tecnologias na educação é um processo que inter-relaciona o domínio dos recursos tecnológicos com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar esta ação no sentido de contribuir para impactos positivos na formação de estudantes.

Assim, cremos que os professores devem ter um contato proximal a esta tecnologia que permeia uma sociedade moderna, por sua vez, deve existir muitas políticas públicas engajadas nesse processo, como formação continuada para diver-

sos segmentos da educação, principalmente pela existência de professores que até querem utilizar algumas tecnologias, mas que não possuem o domínio necessário.

A escola é a instituição adequada para administrar o conhecimento de mundo. Assim, deveria estar mais atenta aos diferentes propósitos do letramento e não somente na mera leitura dos códigos, atentar-se às mudanças sociais que estão internamente ligadas à informação e à utilização das tecnologias e fazer com que elas sejam aliadas de uma metodologia de ensino, das habilidades e do conhecimento. O papel da escola nesse sentido é amplo e importante, pois é através dela que o discente compreenderá a utilização da leitura e da escrita na sociedade globalizada.

A globalização possibilitou ampliação das tecnologias e do acesso aos programas de informação através da *internet* e do uso das TIC. Nessas circunstâncias, o significado de ler e escrever passou a exigir uma prática pedagógica voltada à participação e o envolvimento dos recursos tecnológicos no dia a dia escolar.

As aulas tornam-se mais atrativas e vantajosas, apesar de a maioria das escolas do Brasil não dispor nem mesmo de um laboratório de informática com rede de *internet*, nem *Wifi* os docentes têm que incluir as TIC por outras formas de compreensão e aprendizado.

As TIC são fundamentais nesse processo, pois, podem ajudar a sanar deficiências de aprendizagem existentes e nos fazendo lembrar que as novas formas de saber não podem ser limitadas. Só assim, seremos capazes de formar cidadãos capazes de ler nas entrelinhas, de formar opiniões críticas a respeito de tudo que o rodeia, colaborando para a formação e construção de uma sociedade democrática e quem sabe mais justa.

Referências

AZZARI, Eliane F.; LOPES, J. Gabriel. Interatividade e tecnologia. In: Roxane Rojo (org.). *Escol@ conectada*: os multiletramentos e as tics. Parábola Editorial, vol. 1, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. 4v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2010.

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. *Pesquisa educacional*. UAB – Universidade Aberta do Brasil. Maceió: 2012.

BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia*: linguagem e letramento na inclusão digital. Campinas: Unicamp, 2007.
COLL, César, MONEREO, Charles. *Psicologia da educação virtual*: aprender e ensinar com as tecnologias da Informação e da Comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.
BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia*: linguagem e letramento na inclusão digital. Campinas: Unicamp, 2007.
FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese de língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do alfabetizar letrando*: da oralidade à escrita. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias*: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.
KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. (org). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.

SESSÃO TEMÁTICA

ANÁLISE DOS PROCESSOS REFERENCIAIS EM NOTÍCIAS À LUZ DO PONTO DE VISTA

SUZANA LEITE CORTEZ[1] (UFPE)

Introdução

Inserindo-se no campo da Linguística textual, esta pesquisa analisa os *processos referenciais* (CAVALCANTI; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014) de introdução referencial e anáfora em notícias que tratam do discurso da estudante Ana Júlia Ribeiro, na Assembléia Legislativa do Paraná, em outubro de 2016. Para tanto, toma como pressuposto fundamental a ideia de que a referência é, antes de tudo, um problema que concerne às operações de categorização e identificação dos referentes efetuadas pelos sujeitos falantes, à medida que se desenvolve o discurso, e por isso essas operações dependem muito mais do ponto de vista de enunciadores e do contexto de interação em que se situam os falantes do que de uma realidade puramente objetiva ou de uma apreensão estritamente cognitiva da realidade (APOTHÉLOZ & REICHLER- BÉGUELIN, 1995). Dessa forma, os referentes, sendo construídos e desenvolvidos discursivamente, não são entendidos como objetos de mundo, como se estivessem já discretizados, prontos para receber uma etiqueta lexical incontestável e válida para todos os sujeitos.

Na contramão dessa rotulação universalisante, insere-se a problemática dessa pesquisa, atenta em observar a discretização ou construção dos referentes em textos da mídia. A questão longe de resolução encontra ressonância nos próprios veículos da grande mídia que ainda trabalham sob o ideal da "informação imparcial", tal como identificado no site da AFP[2]: "A Agence France-Presse

1. Doutora em Linguística pela Unicamp e professora do Departamento de Letras da UFPE.

2. http://www.afp.com/pt/home/, acesso em 18/04/2017.

(AFP) é uma das principais agências de notícia do mundo. Fornecemos informação rápida, verificada, imparcial e completa sobre a atualidade internacional em texto, foto, vídeo, gráfico e videográfico." Nota-se, contudo, que uma notícia deste site é publicada no *Jornal do Commercio*[3] (PE) com o título "Latinos fazem barulho na assembleia", cujo trecho é reproduzido abaixo:

> 1)
> Do caso de espionagem dos Estados Unidos, que afetou o Brasil, à pressão dos fundos "abutres" sobre a Argentina, passando pelo capitalismo selvagem e pela falta de democracia na ONU: a América Latina fez barulho e se fez ouvir na Assembleia Geral, em Nova York. Se fosse necessário apontar uma liderança à "rebelião" latino-americana, o nome mais evidente seria o da presidente brasileira, Dilma Rousseff, encarregada de inaugurar o encontro anual de líderes mundiais, na terça-feira (24), com um discurso firme incomum em relação ao governo americano, diante de Barack Obama. (AFP. Jornal do Commercio, 29/09/2013).

Neste trecho, a seleção lexical das formas nominais referenciais "a 'rebelião' latino-americana" e "um discurso firme e incomum em relação ao governo americano, diante de Barack Obama" põe em questão a imparcialidade assumida pela AFP e comumente atribuída ao gênero notícia, uma vez que tais formas referenciais, como avaliativas, orientam a interpretação dos referentes, respectivamente: os discursos dos presidentes latino-americanos e o discurso de Dilma Roussef. Dessa forma, os processos referenciais identificados neste trecho, respectivamente por meio da anáfora e da introdução referencial, apontam para uma interpretação particular e questionável, dos veículos midiáticos AFP e Jornal do Commercio em relação ao que foi dito na ONU pelos presidentes latino-americanos.

3. Esta reportagem foi divulgada em outros veículos brasileiros como no portal do G1 globo.com e no site do Jornal Correio Popular (Campinas-SP).

Tal caráter questionável da interpretação midiática evoca a discussão sobre a seleção lexical mobilizada para a perspectivação dos discursos da mídia, mais especificamente para a construção do ponto de vista em notícias. Assim, em detrimento da "etiquetagem referencial" e da estreita distinção entre informação *versus* opinião, postulamos que a notícia argumenta de forma indireta, mobilizando pontos de vista, os quais podem ser analisados através dos processos referenciais de introdução referencial e anáfora. A compreensão do ponto de vista como posição enunciativa, conforme Rabatel (2008a), debruça-se sobre o processamento dialógico da argumentação e possibilita observar como se dá a representação de falas e percepções no discurso, através da relação entre enunciadores. Esta pesquisa alia, portanto, o estudo dos processos referenciais à argumentação, pela abordagem enunciativo-interacional do ponto de vista (RABATEL, 2008a, 2008b).

Objetos de discurso e processos referenciais

No campo da Linguística textual brasileira, especialmente, a teoria da referenciação, à luz de perspectivas sociocognitivas e interacionistas, vem há pouco mais de duas décadas lançando reflexões sobre questões relativas ao processamento textual e à construção do sentido, das quais são inescapáveis discussões acerca da referência, dos objetos de discurso e das relações anafóricas.

Para Mondada e Dubois (1995), embora a questão da referência tenha sido historicamente concebida como um problema de representação do mundo em termos de verdade e correspondência, essa questão deve ser deslocada para um tratamento que privilegie a relação intersubjetiva e social, na qual versões do mundo são publicamente elaboradas e avaliadas pelos sujeitos enunciadores. Segundo as autoras, não se trata mais de interrogar sobre como o mundo é representado de forma adequada, mas de como as atividades humanas, linguísticas e cognitivas estruturam e dão sentido ao mundo. Por essa razão, as autoras passam a utilizar o termo referenciação para tratar da referência como um processo realizado no discurso, resultante não de uma ontologia dada, mas de práticas simbólicas complexas, que, numa dimensão intersubjetiva, são responsáveis por produzir a ilusão de um mundo objetivo. De acordo com elas,

estas práticas não estão associadas a um sujeito cognitivo abstrato e ideal, solitário face ao mundo, mas à construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade de negociações e modificações de concepções públicas e individuais do mundo.

Tal renovação teórica é uma prova de que a referência inevitavelmente passou a ser concebida e investigada como uma atividade discursiva, na qual estão implicados aspectos sociocognitivos. Isso não implica negar o valor referencial da língua, mas "rever a maneira como se dá esse processo de referenciação" (Marcuschi, 2007, p.141). Por essa ótica, não faz mais sentido falar em referentes mundanos ou objetos de mundo, segundo Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), se se entende que os sujeitos estão no centro da atividade de designação, manipulando o desenvolvimento no discurso daquilo estes autores denominam de "objetos de discurso".

Desse modo, em consonância com Koch (2002), entendemos que a referenciação pode ser concebida como uma atividade de construção e reconstrução dos objetos de discurso na tessitura do texto, que contribui para estabelecimento da coesão textual e construção da coerência. Na atividade de referenciação, identificam-se, segundo Cavalcanti; Custódio Filho; Brito (2014), três categorias maiores de processos referenciais que podem ser caracterizadas por: introdução referencial, anáfora e dêixis. Dentre estes, dedicamos atenção, neste trabalho, à anáfora e à introdução referencial.

Conceber a anáfora como um aspecto importante da progressão referencial, leva automaticamente a situá-la como um fator importante não apenas para a continuidade tópica e coesão textual, mas para a construção da coerência, o que envolve fatores linguísticos e sociocognitivos que são mobilizados na interação (CORTEZ, 2012). Para Marcuschi (2005), ampliar a noção de anáfora implica necessariamente considerar, que os processos cognitivos e estratégias inferenciais são decisivos na atividade de textualização, o que acaba por afetar o entendimento de como se instaura a coerência no texto. Assim, a anáfora é em grande medida um fator de interpretação referencial, a qual está diretamente relacionada aos procedimentos de determinação e identificação do referente. Contudo, mais do que uma questão de retomada ou de identificação referen-

cial, a anáfora é antes de tudo um problema de referência e de interpretação referencial[4].

A nosso ver, situar a interpretação referencial nos processos anafóricos leva a tratar do ponto de vista, na medida em que a seleção lexical aponta para esta interpretação, quer dizer, para uma espécie de construção dirigida da interpretação efetuada "primeiramente" pelo produtor do texto (locutor jornalista para a análise aqui empreendida). Ademais, tal interpretação não pode ser analisada unicamente pela expressão referencial em si mesma, mas considerando um conjunção de fatores, tais como: a relação entre enunciadores, o veículo midiático e o gênero do discurso. Assim, interpretar é conferir um olhar, falar de um lugar, que permite ao produtor (re)construir os objetos perspectivando-os. É dessa perspectivação sob a ótica do ponto de vista, que trataremos no tópico seguinte.

Ponto de vista como forma indireta de argumentação

O estudo do ponto de vista (doravante pdv), ao seguir uma orientação pragmático-interacional, conforme mostrou Rabatel (1997), extrapola questões mais estruturais, como a do foco narrativo, passando a ser associado à coerência textual. Essa análise do pdv em conexão com o leitor ou como um mecanismo propulsor da interpretação abre espaço para abordá-lo em sua dimensão interacional e argumentativa, na medida em que põe em evidência os procedimentos discursivos para "fazer ver" os objetos de discurso com vistas à determinada interpretação. Este fazer ver, para Rabatel (2008a), não necessariamente se estabelece pelo modelo convencional de argumentação, esquematizado, por exemplo, pela tese e contra-tese ou pela afirmação explícita daquilo que se defende. Dessa forma, o pdv é para o autor um forma indireta de argumentação.

4. Para Custódio Filho (2012), a proposta teórica da referenciação fortalece o "poder" da anáfora, contudo esta categoria não pode ser entendida apenas como relação de identificação entre sintagmas na superfície do texto, já que a anáfora revela um "complexo trabalho sociocognitivo-discursivo de abordagem da realidade, passível de retomar elementos os mais diversos e de realizar múltiplas funções" (p.844).

Essa abordagem do pdv, ao reinterpretar a noção de foco (RABATEL, 2005, 2008a), desloca o problema para a relação *sujeito enunciador* e *objeto de conhecimento*, particularizando no discurso um recorte social, histórico e ideológico da realidade ou do conteúdo interpretado, que é inescapável à interferência do outro. Essa relação sujeito- objeto-sujeito manifesta-se no texto/discurso por meio das falas, pensamentos ou percepções representadas. Tal representação pode ser assumida (responsabilização[5]) pelo locutor/enunciador primeiro, encarregado de gerenciar as informações no discurso, ou ser imputada (imputação) por ele a outros enunciadores, que nem sempre são autorizados a falar. Essa abordagem considera que mesmo as "frases sem fala " (quando não há asserção ou fala explícita) permitem a expressão de um pdv, ou seja : ainda que as instâncias não falem, elas podem ter seu pdv representado por outro enunciador ou pelo locutor/enunciador primeiro, tal como neste exemplo em que se observam dois enunciadores (Lula e o locutor-enunciador jornalista), um pdv em evidência (do ex-presidente Lula) e três objetos de discurso (Lula, Ana Julia e seu discurso): "Antes de [Ana Julia] falar à reportagem, poucas horas antes, havia recebido uma ligação do ex-presidente Lula. Ele disse ter se emocionado com o discurso da menina, que viralizou na internet."[6]

A disjunção locutor/enunciador (DUCROT, 1984) é, então, um instrumento de grande utilidade para a análise das situações dialógicas em que o locutor se empenha em fazer eco à subjetividade de outro, sem que aquele seja autorizado a falar (RABATEL, 2008b, p. 402). Consequentemente, *a análise do pdv põe em foco a natureza das relações que o locutor nutre com diferentes enunciadores*, o que lhe permite marcar posição no discurso, construindo seu pdv em meio a outros: "a referenciação dos objetos de discurso é articulada com a maneira

5. Na tradução do artigo de Alain Rabatel, "Les apports de l'analyse des discours médiatiques : de l'interprétation des données à la critique des pratiques discursives et sociales", Cortez, Pinto e Teixeira (2016) traduziram "prise en charge" por responsabilização. A tradução do artigo de Rabatel foi publicada na *Revista Investigações*, 2016, v.29, n.2

6. http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/10/1827021-estudante-que-encarou-deputados-do-parana-defende-ocupacoes-de-escolas.shtml Acesso em 27/10/2016.

como o locutor/enunciador se posiciona no seu discurso"[7] em meio outros pontos de vista. O mesmo se dá com as escolhas lexicais que determinam o modo de apresentação dos referentes. Segundo Rabatel (2005, p.121), essas escolhas são "altamente reveladoras do ponto de vista do enunciador ", sendo mais uma evidência de que o modo de apresentação dos referentes comporta saberes e marcas de um modo de falar, perceber e/ou pensar que aponta para determinado enunciador. Por essa razão, o pdv integra julgamentos e conhecimentos que o enunciador projeta sobre o referente, sendo o referente um meio de identificar um enunciador no discurso.

Assim, torna-se imprescindível mostrar em que medida a referenciação permite construir um enunciador diferente do locutor, e consequentemente o "fazer ver" e o "fazer saber" que orienta argumentativamente o discurso.

Análise das notícias

O *corpus* desta pesquisa é constituído de 9 notícias publicadas em diferentes veículos midiáticos (El País, Jornal do Commercio, Jornal do Brasil, Notícias ao Minuto, Folha UOL, Grupo Folha, Catraca Livre, Implicante, Blasting News Brasil) que tratam do discurso proferido por Ana Júlia Ribeiro na ALEP do Paraná em outubro de 2016. Em termos gerais, podemos dizer que dentre estes textos, apenas 1 notícia, a veiculada pelo *Implicante*[8], posiciona-se explicitamente contra o movimento das ocupações nas escolas brasileiras e contra o discurso da estudante Ana Julia Ribeiro na Assembleia do Paraná. Os trechos[9] abaixo evidenciam tal tomada de posição:

7. "La référenciation des objets du discours est articulée avec la manière dont le locuteur/énonciateur se positionne dans son discours." (RABATEL, 2008, p.53).

9. Ênfase adicionada nos trechos (2) e (3).

2)
A grande imprensa mais uma vez prestou um enorme favor **à irresponsabilidade esquerdista** e estampou o máximo que conseguiu o rosto d **a adolescente de 16 anos que**, dias antes, participara de **uma invasão que terminaria no assassinato de um outro adolescente**. E reverberou **as palavras dela** sem a devida checagem. **Um discurso no qual a garota defendia, por exemplo, o apartidarismo de toda aquela violência contra a educação brasileira**.

3)
Já passou da hora de as autoridades tomarem as rédeas da situação. Não é minimamente aceitável que militantes usem crianças e adolescentes para **politicagem perigosa** ao ponto de colocar a vida deles em risco. **Esse absurdo** precisa acabar.

Ao posicionar-se contra o discurso de Ana Julia em favor das ocupações estudantis, a notícia do Implicante critica a "grande impressa" por ter dado destaque e visibilidade ao discurso "partidário" da jovem: "reverberou as palavras dela sem a devida checagem". Nesse contexto, o discurso de Ana Julia (doravante AJ) é minimizado ao ser referido como "as palavras dela" e inferiorizado quando retomado por uma forma nominal cujo determinante é indefinido "um discurso no qual a garota defendia, por exemplo, o apartidarismo de toda aquela violência contra educação". Essa segunda forma nominal, não apenas representa e perspectiva o discurso de AJ, mas revela claramente o ponto de vista principal que norteia a notícia, antagônico ao movimento das ocupações.

Na notícia, as ocupações são referidas não apenas como invasão, mas também como "toda aquela violência contra a educação brasileira". Para o veículo, ocupar as escolas é violentar a educação brasileira sob a ideologia de um partido político, o PT. Neste texto, diferentemente dos demais, AJ é referida como "a adolescente de 16 anos que, dias antes, participara de uma invasão", como se observa no trecho 2, e predicada por duas vezes, em outros momentos do texto, como "filha de um militante do PT". Esses atributos conferidos à jovem - ser filha de um militante do PT e participar de invasão - colaboram para a construção do

ponto de vista principal, que orienta argumentativamente a notícia, e revelam o engajamento ideológico do veículo. Para o veículo, AJ é usada como "símbolo de apartidarismo", o que está em coerência com a construção e recategorização de outro objeto de discurso: a política de esquerda. Tal referente é introduzido como "a irresponsabildade esquerdista" e retomado como "politicagem perigosa" e "esse absurdo".

Todas as expressões em destaque nos trechos revelam a responsabilização do locutor sobre o conteúdo proposicional da notícia. Tal conteúdo revela-se pela (re)categorização dos objetos de discurso, como indicam as formas nominais, mas também pelo uso de verbos de dizer, ação e percepção. Tais verbos inscrevem atores sociais no discurso, cuja referência constrói-se de forma indireta. É o que ocorre, por exemplo, com a grande impressa, pois esta "*prestou* um enorme favor à irresponsabilidade esquerdista", "*estampou* o máximo que conseguiu o rosto da adolescente" e "*reverberou* as palavras dela". Estes verbos atitudinais constroem o referente grande imprensa como inconsequente e irresponsável, sustentando a crítica empreendida na notícia.

Em pólo oposto a este texto, as demais notícias constroem e recategorizam os mesmo referentes - AJ, seu discurso e as ocupações - sob outro ponto de vista. Embora os veículos não sejam, todos, necessariamente a favor das ocupações, estes foram unânimes em destacar o valor do discurso proferido por alguém tão jovem, como mostram os modificadores das formas nominais introdutórias: "estudante de 16 anos" (Catraca Livre), "uma estudante de apenas 16 anos" (Grupo Folha), "adolescente de 16 anos" (Blasting News), "Estudante que 'encarou' deputados do Paraná" (Folha UOL). O atributo da jovialidade pela condição de estudante é uma ocorrência permanentenestes textos, como mostram as formas nominais anafóricas: "a jovem (6 ocorrências em diferentes veículos)", "a estudante Ana Julia" (El País), "a secundarista de 16 anos" (El País), "a estudante secundarista do Colégio Estadual Senador Manoel Alencar de Guimarães, Ana Julia Ribeiro" (Jornal do Commercio), " a estudante Ana Julia, de 16 anos, do Colégio Estadual Senador Alencar Guimarães, de Curitiba" (Catraca Livre), " A estudante de um colégio público do Paraná" (Folha UOL), etc.

Nestas oito notícias, são recorrentes os nomes-núcleos: estudante (13)[10], jovem (6), adolescente (4), aluna (3), sejam como constitutivos da introdução referencial, sejam como constitutivo das anáforas nominais. Nesse universo de semelhanças, em que os nomes-núcleos funcionam como sinônimos, a forma nominal anafórica "uma voz que humaniza o movimento dos secundaristas no Brasil" (El País) distingue-se das demais, funcionando como uma espécie de âncora para direcionar a interpretação valorativa sobre a cidade de Curitiba no combate à corrupção:

> 4)
> Sintomático que **uma estudante de Curitiba** esteja sensibilizando outros brasileiros. A capital do Paraná, que com a Lava Jato se tornou símbolo do combate aos descalabros que o Brasil vive, ganhou **uma voz que humaniza o movimento dos secundaristas**[11]. (El País, 27/10/2016)

Evidentemente, esse destaque dado à cidade de Curitiba, inclusive pela expressão "uma estudante de Curitiba", não é neutro, evidenciando o engajamento ideológico do Jornal no apoio à Lava-Jato e ao Juiz Sérgio Mouro.

Sobre o discurso de AJ, identificam-se formas nominais introdutórias cujo núcleo recorrente é discurso e indicam responsabilização do locutor-enunciador jornalista (doravante L1/E1): "o emotivo discurso que explica os protestos nas escolas ocupadas" (El País), "o discurso da estudante" (Notícias ao Minuto), "discurso de aluna na Assembleia do Paraná" (Jornal do Brasil), "Discurso de estudante de 16 anos" (Grupo Folha), "discurso incisivo" (Folha UOL), "discurso comovente" (Blasting News Brasil), "discurso poderoso sobre as ocupações" (Catraca Livre) e "discurso emocionante sobre ocupações" (Jornal do Commercio). Apesar da recorrência do termo "discurso", nota- se a saliência dos modificadores que atribuem propriedades ao referente, em relação ao que interessa destacar e

10. Os números entre parênteses após o nome indicam o quantitativo das ocorrências.

11. http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/27/politica/1477567372_486778.html Acesso em 27/10/2016.

que aponta para o ponto de vista do veículo midiático em relação a este objeto. Desta forma, destacam-se os atributos que põem em relevância certos aspectos do referente que apontam para seu agente: de estudante/aluna/ (aspecto de maturidade), emotivo/emocionante/comovente (aspecto de verdade), poderoso (aspecto de força/coragem) e incisivo (aspecto da convicção/segurança).

As retomadas anafóricas do discurso de AJ, embora não sejam recorrentes, indicam responsabilização de (L1/E1) e contribuem para reforçar aspectos já destacados - "O discurso emocionado da aluna Ana Júlia" (Jornal do Brasil) -, bem como para destacar outros aspectos, tais como: a brevidade - "um discurso de cerca de 10 minutos para defender a legitimidade do movimento estudantil das escolas ocupações" (Notícias ao Minuto) e "Seu discurso de 10 minutos" (El País) -, e a popularidade: "o discurso da menina, que viralizou na internet" (Folha UOL).

Outro referente saliente nas notícias, embora pouco progrida no discurso, sendo normalmente introduzido e pouco retomado, são as ocupações. Além de ter sido referido por invasões ("As invasões de escolas") e violência ("aquela violência contra a educação brasileira") no Implicante, este referente encontra-se no *corpus* associado a outros itens lexicais: movimento (12)[12], ocupação/ões (10), protesto (2), luta (1) e primavera (2). São exemplos de introdução referencial que indica responsabilização de L1/E1, as expressões: "os protestos nas escolas ocupadas" (El País), "O movimento de ocupação das escolas" (Jornal do Brasil), "A "primavera secundarista"[13]" (Grupo Folha), "a ocupação das escolas no Paraná" (Blasting News Brasil); e de retomadas anafóricas com responsabilização de L1/E1: "o movimento que já ocupa mais de mil instituições em todo o país" (Catraca Livre), "o movimento de ocupação das escolas públicas no Brasil" (El País), "a luta dos estudantes sobre educação no Brasil" e "o movimento estudantil, o qual ocupa 1.154 escolas e universidades de todo o país contra a reforma do ensino médio e a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241" (Jornal do Commercio). Ainda quanto a este referente, cabe salientar que sua construção pode ser heterodialógica, quando indica o ponto de vista de outro enunciador. É o que ocorre

12. Os números entre parênteses após o nome indicam o quantitativo das ocorrências.

13. Em referência (intertextual) às manifestações que ocorreram nos países árabes na primavera de 2010.

neste trecho (5), em que "o nosso movimento" indica responsabilização de Ana Julia e estudantes na forma de discurso direto, não sendo uma responsabilização de L1/E1:

> 5)
> "Se vocês ainda duvidarem da legitimidade d **o nosso movimento**, os convido para participar d **as ocupações**, para nos visitar e conhecer de perto o que fazemos.[...]," disse Ana Julia, [...]. (Jornal do Commercio, 27/10/2016).

Nesta notícia, os enunciadores L1/E1 e Ana Julia coenunciam, uma vez que o Jornal do Commercio refere-se às ocupações como a luta do estudantes pela educação no Brasil, defendendo o alcance e amplidão do movimento e sua razão de ser, como evidenciam as expressões do parágrafo anterior. Desse modo, apresentam pdv consonante. Contudo, não se pode dizer o mesmo em relação ao trecho (6) abaixo, em que L1/E1 avalia um momento do discurso de AJ, tal como revelam as formas nominais em negrito[14]:

> 6)
> Na Assembleia, a jovem mencionou a morte de Lucas criando **um momento de tensão**. "Ontem [quarta-feira] eu estava no velório do Lucas e eu não me recordo de ter visto nenhum desses rostos aqui lá", provocou a garota, voltando-se aos deputados estaduais. "O sangue do Lucas está na mão de vocês", disse n**o único momento em que seu discurso escorregou**. Foi interrompida pelo presidente da Casa, o deputado Ademar Traiano (PSDB), que afirmou que ela não poderia agredir o parlamentar, e ameaçou encerrar a sessão. "Aqui ninguém está com a mão manchada de sangue não", protestou ele. (El País, 27/10/2016)

14. Ênfase adicionada no trecho (6)

Nota-se ainda o uso contrastivo dos verbos de dizer, que sustentam a construção de ponto de vista dissonante: Ana Julia "provocou" e o deputado Ademar Traiano (PSDB) "afirmou". Em outras palavras, tudo ia bem até o momento da provocação ou "acusação", que deixou o presidente "nervoso", tal como perspectiva este outro veículo:

> 7)
> A jovem ainda fez **uma acusação que deixou o presidente da Assembleia um pouco nervoso**. A adolescente acusou os deputados do estado de estarem com as mãos sujas do sangue do jovem Lucas Mota, que acabou perdendo a vida dentro de uma das escolas que estão ocupadas na região. (Blasting News Brasil, 27/10/2016)

Considerações finais

Neste estudo, realizamos uma análise comparativa das notícias, objetivando identificar o trabalho realizado com o léxico para a construção dos mesmos referentes nestes textos. Aliando o estudo da referenciação à abordagem enunciativo-interacional do ponto de vista, este estudo aponta a proeminência dos processos referenciais, de introdução referencial e anáfora para a construção de pontos de vista, também ancorado nos verbos de citação, que caracterizam o gênero notícia. Os processos referenciais, agenciados por um ponto de vista principal, constroem uma rede lexical, que observada num gradiente de comparação entre os textos, identifica modos de dizer e significar, que perspectivam os referentes, conferindo orientação argumentativa ao texto. Por fim, a análise dos processos referenciais em notícias demonstra que a subjetividade no gênero notícia revela-se através do jogo de enunciadores, configurando um modo específico de argumentar. Não se pode ignorar, portanto, a relevância de análises desse tipo para o trabalho com o léxico na produção e compreensão de textos no ensino da língua portuguesa.

Referências

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (1995). Construction de la référence et stratégies de désignation. *TRANEL* (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), 1995, n. 23, p. 227-271.

CAVACANTI, M.M.; FILHO, V. C.; BRITO, M.A.G.P. *Coerência, referenciação e ensino.* São Paulo: Contexto, 2014.

CORTEZ, S. L. A Anáfora no Processamento Textual. *Revista Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 11-29, 2012.

CUSTÓDIO FILHO, V. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, p. 839-858, set./dez. 2012.

DUCROT, Oswald. *Le dire et le dit*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984. cap.8, Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation , p.171-233.

KOCH, Ingedore G. V. *As tramas do texto.* São Paulo: Contexto, 2009.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização, p. 124-145.

_____. O barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-102.

_____; KOCH, I. G. V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M.B. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Edunicamp/Fapesp, 1998. vol. VIII.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. *TRANEL* (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), 1995, n. 23, p. 273-302.

RABATEL, Alain. *Une histoire du point de vue*. Metz: Université de Metz, 1997.

_____. La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue. *Marges linguistiaques* 9, 2005, p.115-136.

_____. *Homo narrans*. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Tome 1. Les points de vue et la logique de la narration. Limoges : Editions Lambert-Lucas, 2008a.

_____. *Homo narrans*. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Tome 2. Dialogisme et polyphonie dans le récit. Limoges : Editions Lambert Lucas, 2008b.

SESSÃO TEMÁTICA

AS CARTAS PESSOAIS DO RIO GRANDE DO NORTE E O SEU GRAU DE PROXIMIDADE E DISTÂNCIA COMUNICATIVA A PARTIR DO FENÔMENO DA DÊIXIS

YOUSSEF UD ALIGHIERE DE PAIVA MACENA DA SILVA[1] (UFRN)
FERNANDO LAERTY FERREIRA DA SILVA[2] (UFPE)

Introdução

Este trabalho tem por objetivo categorizar as cartas pessoais (*corpus*) do Rio Grande do Norte, da primeira metade do século XX, em um dos parâmetros propostos comunicativos por Koch e Österreicher (1990). As cartas foram colhidas de parte do *corpus* do *Para a História do Português Brasileiro* (PHPB), disponível online.

Por meio da análise da dêixis, pessoal e espacial, buscamos perceber se o *corpus* está mais próximo da oralidade ou da escrituralidade. Para isso, nós nos apoiamos na definição de deixis como "uma categoria que depende crucialmente da situação discursiva, e não das propriedades intencionais necessárias à configuração das categorias de referenciação e predicação". (CASTILHO, 2012, p. 123). Os dados obtidos nos confirmarão o que o teórico das tradições discursivas (TD), Johannes Kabatek (2006), apontou ao afirmar que os fenômenos linguísticos não se comportam e tampouco aparecem com a mesma frequência em todos os gêneros textuais.

O modelo de TDs, ao postular um *continnum* de oralidade, afirma que cada padrão textual tem marcas diferentes que podem diferenciá-lo de outros. Logo, fazemos uso da dêixis como um dos elementos diferenciadores, assim como, através das TDs, perceberemos que as expressões formulaicas que são utilizadas em deter-

1. Mestrando no programa de pós-graduação em estudos da linguagem (Ppgel) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: ud.alighiere@hotmail.com

2. Mestrando no programa de pós-graduação em estudos da linguagem (Ppgel) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: f.laerty@hotmail.com

minados atos de fala, são tradições discursivas. Deste modo, para atender as necessidades dessa pesquisa, o trabalho será divido em enfoque metodológico, enfoque teórico, análise e interpretação dos resultados e conclusão.

Enfoque Metodológico

Levantamento do corpus

O *corpus* utilizado nesse artigo foi retirado de parte do *corpus* do projeto nacional *Para a História do Português Brasileiro* (PHPB) que busca resgatar a trajetória percorrida pelo nosso idioma a partir de diversos grupos espalhados pelo Brasil. Para garantir a homogeneidade e uma legitimidade da interpretação dos dados nem todos as cartas disponíveis no *corpus* do PHPB foram usadas.

Seguindo critérios para um *corpus* mais homogêneo coletou-se 30 cartas, da primeira metade do século XX, do estado do Rio Grande do Norte, trocadas entre dois indivíduos de uma mesma família.

Critérios para escolha das cartas e detalhamento do corpus

Buscando um melhor equilíbrio, foi necessário selecionar cartas que tivessem, aproximadamente, o mesmo número de palavras, pois assim asseguraríamos que não haveria oscilações quanto à frequência das ocorrências que prejudicasse a interpretação.

Coletamos cartas pessoais que tinham, em média, 150 palavras, variando em 25% para mais ou para menos, ou seja, contendo entre 100 a 200 palavras. Elas foram escritas pelo mesmo indivíduo – garantindo a “não-variação” do sexo, da região e da escolaridade –, em um espaço de 5 anos – preservando a “não-variação” na idade e no período –, contendo, aproximadamente, a mesma quantidade de palavras e foram escritas em um mesmo gênero.

Importância da pesquisa

Os dados dessa pesquisa, são diminutos, logo não há como chegarmos a um resultado categórico. O que iremos propor, aqui, será levantar hipóteses que poderão ser confirmadas em um *corpus* significativo.

Apesar das cartas não variarem em nenhum dos fatores elencados anteriormente, temos apenas um falante. Isso, de certa forma, limita os horizontes dessa pesquisa, afinal, algumas suposições, que serão feitas, podem não estar relacionada ao gênero textual carta pessoal, mas sim, ao estilo do falante.

Por fim, apesar de termos, apenas, um falante, poderemos perceber o comportamento da dêixis. Esses dados servirão como uma amostra da distribuição desse parâmetro, no gênero cartas pessoais, e que, quando comparado a outros, se confirmará que os elementos linguísticos não aparecem de maneira igual nos diversos gêneros.

Enfoque teórico

Oralidade e escrituralidade

Koch e Österreicher (1990), na obra *Oralidad y Escrituralidad a la Luz de la Teoria del Lenguaje*, trazem uma nova concepção para a oralidade e escrituralidade, vendo-as não como dicotômicos, mas como extremos de um *continnum* no qual podemos localizar os diversos textos por meio de parâmetros comunicativos previamente estabelecidos.

Até os anos 80 a definição de “texto” e, consequentemente, a concepção de escrito e oral não gozavam de tanta estabilidade. Algumas vezes se levava em conta o meio de emissão do discurso e outras vezes a sua formalidade. Somente através dos estudos de Koch e Österreicher (1990), houve a separação entre o meio gráfico e fônico e a idealização de um *continuum* de escrituralidade no qual uma extremidade se caracterizava pela imediatez comunicativa e a outra pela distância comunicativa.

Ao fazer a inserção do conceito de concepção, esses teóricos trazem soluções há alguns problemas já existentes como a afirmação de que todo o material re-

produzido oralmente é, sempre, informal, o que não é. Essa ideia é confirmada no seguinte trecho:

> De hecho, el principio imperante es que todas las formas de expressión, com independência de su concepción, pueden ser *transferidas* desde su realización medial típica al outro médio. De este modo, pongamos por caso, un artículo períodistico (*escrito* + *gráfico*) puede ser también leido en voz alta, e incluso uma conversación confidencial (*hablado* + *fônico*) puede quedar fijada por escrito. No hace falta exterderse em que también uma carta privada (*hablado* + *gráfico*) puede ser leida em voz alta, asi como um pregon de fiestas (*escrito* + *fônico)* ser registrado gráficamente. (Koch e Oesterreicher, 2007, p. 22)

Como visto, um mesmo texto pode ser reproduzido pelo meio fônico e ter amplas características de escrituralidade, ou ser produzido pelo meio gráfico e possuir marcas da oralidade.

Cabe a nós, leitores, perceber onde um determinado texto está no *continuum* proposto por Koch e Österreicher (1990). Para identificar qual espaço em que o *continuum* da oralidade e escrituralidade ocupa no texto, é preciso aplicar os dez parâmetros propostos por esses teóricos. Sendo eles: a) o grau de publicidade (privacidade); b) o grau de intimidade/familiaridade (familiaridade); c) o grau de emocionalidade (implicação emocional relativamente forte); d) o grau de dependência do contexto situacional dos atos de comunicação (dependência situacional restrita); e) o ponto de referência da situação de comunicação (o *ego-hic-nunc* da enunciação): o origo (restrições de uso das dêixis); f) a proximidade física entre os parceiros da comunicação (distância física); g) o grau de cooperação - possibilidades de intervenção (impossibilidade de cooperação na produção); h) o grau de dialogicidade (dialogicidade estritamente regulada); i) o grau de espontaneidade (espontaneidade relativa); e j) o grau de fixação temática (desenvolvimento temático livre).

Além de termos 10 parâmetros, há em cada um, uma linha com dez pontos. Esse tipo de esquema nos permite perceber a ocorrência individual de cada fator, pois, como veremos abaixo, um só parâmetro não é o suficiente para categorizar como próximo ou distante da oralidade ou escrituralidade.

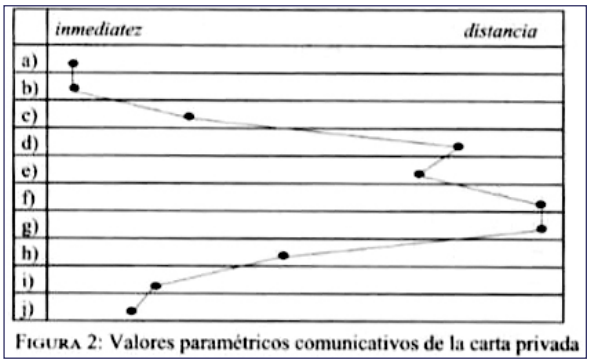


FIGURA 2: Valores paramétricos comunicativos de la carta privada

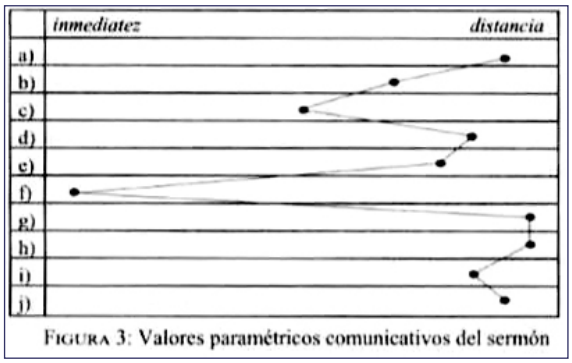


FIGURA 3: Valores paramétricos comunicativos del sermón

(Koch e Oesterreicher, 2007, p. 22)

Como se observa nas figuras, o parâmetro "g", referente ao grau de cooperação (possibilidades de intervenção) é o mesmo nas duas situações, entretanto é incorreto afirmar que ambos estão em pé de igualdade, pois é por meio dos demais parâmetros que é possível identificar o grau de imediatez comunicativa da carta pessoal e do sermão.

O ponto de referência da situação de comunicação e o uso da dêixis

O objetivo desse trabalho é apontar as ocorrências da dêixis nas cartas pessoais do RN e classificar que posição esse tipo de parâmetro ocupa no *continuum* da oralidade e escrituralidade.

Segundo Ataliba de Castilho, "entende-se por dêixis uma categoria que depende crucialmente da situação discursiva, e não das propriedades intencionais necessárias à

configuração das categorias de referenciação e predicação". (2012, p. 123), em outras palavras, as referências dêiticas não são recuperadas na frase, mas sim na situação comunicativa que envolve cenas narradas anteriormente, posteriormente, ou dados que estão externos a isso, estando, portanto, relacionado à pragmática.

É possível dividir a dêixis em pessoal, espacial e temporal, cada qual com sua particularidade como poderemos ver em sequência.

A dêixis pessoal pode ser dividida em real/exofórica e endofórica. A dêixis real/exofórica aponta para fora do texto, ou seja, é necessário ter conhecimento prévio para poder atribuir sentido ao que está sendo informado. Como exemplo temos:

“Venho hoje por em *meu* poder suas presadas cartas 6,7,15 e 17, todas deste mês”. (fragmento extraído da carta CP1RN1916). Esse trecho é o início de umas das cartas escritas por João de Paiva, nela temos o pronome “meu” que não tem um referente anteriormente, tampouco posteriormente, logo, para se entender qual é o falante, faz-se necessário conhecer quem está por trás dessa situação comunicativa.

A dêixis endofórica, aponta para dentro do texto, por isso o prefixo “endo”, logo, não há a presença de elementos externos ao ato comunicativo que interfiram e/ou sejam decisivos para a interpretação. Ela é dividida entre anafórica e catafórica.

> Anafórica: “[...] entretanto *me* consta que o cavalo della chegara do sertão muito feio [...]” (fragmento extraído da carta CP4RN1917).
> Catafórica: “Ele, o companheiro Miguel Mandú esteve aqui” (frase criada).

No *corpus* analisado não houve a ocorrência de catáforas, por isso ilustramos com uma frase criada. No fragmento referente à anáfora, percebemos a ocorrência do “me” reflexivo, que categorizamos como um referencial anafórico por ele ter propriedades que retomam um sujeito de primeira pessoa. No segundo exemplo temos o pronome “ele” que indetermina quem é o sujeito e logo depois vem o “Miguel Mandú”.

A dêixis espacial, de igual modo, é dividida entre exofórica e endofórica. A exofórica que aponta um ambiente externo a situação comunicativa, não sendo recuperada no texto, e a endofórica que é recuperável através da anáfora e catáfora. Vejamos os exemplos:

> 1) Dêixis Espacial Exofórica: “A lagoa aqui ainda tem pouca agoa [...]” (fragmento extraído da carta CP29RN1921);
> 2) Dêixis Espacial Endofórica por Anáfora: “Certo do que me dis sobre o mercado de algodão cujo artigo, parece, vai melhorando em Pernambuco, conforme os jornaes de lá, de 23 e 24 deste.” (fragmento extraído da carta CP15RN1918);
> 3) Dêixis Espacial Endofórica por catáfora: “Aí, na Fazenda Lagoa de Pedra, a chuva está intensa.” (frase criada)

Na frase 1, fica claro que a dêixis “aqui” estabelece relação com “A lagoa”, o que não é suficiente pois não sabemos de qual lagoa estão falando e onde está localizada; na frase 2 temos uma dêixis anafórica “lá”, que tem seu referente exposto anteriormente, e em 3 temos a dêixis “aí” tendo o seu ponto referencial explicitado posteriormente.

Por fim, temos a dêixis temporal, como o próprio nome já diz, expressa temporalidade, indicada no fragmento a seguir:

> “Estou respondendo sua carta de hontem com a qual fiquei sciente da venda de lã e remessa [...] cuja peça mando hoje receber.” (fragmento extraído da carta CP11RN1917).

Tradições discursivas (TD)

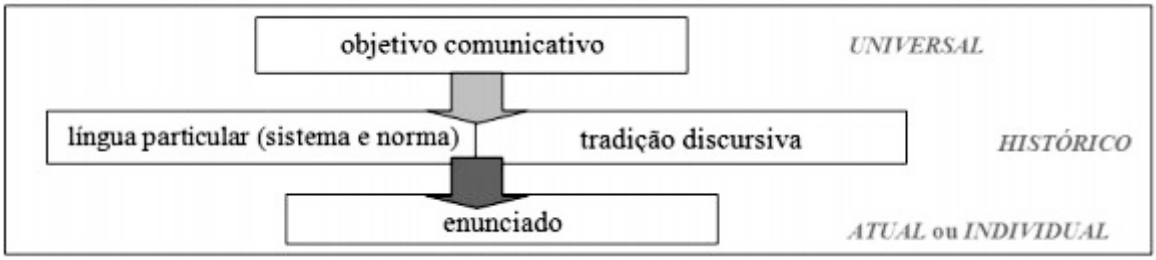
A Tradição Discursiva (TD) tem suas bases fundamentadas nos conceitos de linguagem de Eugênio Coseriu. Para Coseriu (1982) a linguagem deve ser entendida como Enérgeia, atividade de criação e fixação de conhecimento, e deve ser compreendida em três níveis diferentes: o universal, do falar em geral; o histórico, da língua particular; e o individual, do texto.

Apesar dos três níveis serem autônomos, quando existe uma situação de comunicação eles são empregados simultaneamente. Afinal, “não se pode falar “universalmente” sem falar uma língua e sem produzir textos, e não se pode falar uma língua como sistema de signos sem que seja mediante textos.” (KABATEK, 2006:2).

Peter Koch e Wulf Österreicher, em seus trabalhos, dividiram o plano histórico coseriano em dois níveis, postulando a existência de dois fatores históricos: a língua como um sistema gramatical e as tradições discursivas, ou seja:

> a atividade do falar, com uma finalidade comunicativa concreta, atravessaria dois filtros concomitantes até chegar ao produto do ato comunicativo ou enunciado: um primeiro filtro correspondente à língua e um segundo, correspondente às tradições discursivas. (KABATEK, 2006:3)

A TD deve ser vista, então, como uma reduplicação do nível histórico (KOCH, 1997). Desse modo, o nível proposto por Coseriu (1982) passa a ser dividido em dois filtros pelos quais a finalidade comunicativa passa antes de se transformar em enunciado. Como na imagem seguinte:



Fonte: Revista Diadorim – UFRJ

Portanto, existe uma história dos textos que independe da história da língua, a TD, ela abarca todas as formulas comunicativas recorrentes em um determinado gênero que vai além da língua e suas normas.

Análise e interpretação dos resultados

Com o objetivo de perceber em que *continuum* as cartas pessoais do Rio Grande do Norte estão, escolhemos trabalhar com a dêixis, incluindo, é claro, a perspectiva das tradições discursivas. Ao optar pela escolha da dêixis, veremos que ela não só está relacionada com o parâmetro do ponto de referência da situação de comunicação, mas sim, com outros, que iremos apontar no final da análise.

A dêixis, como visto, são divididas entre pessoal, espacial e temporal. Porém, optamos por analisar somente a pessoal e a espacial com o intuito de nos atermos às suas sub-divisões e desenvolvermos melhor as conclusões obtidas. Também constatamos que as duas dêixis escolhidas já apontavam indícios das diferentes TDs.

No gráfico 1, na página seguinte, temos a quantidade geral das ocorrências em frequência. Para chegarmos a esse resultado, em porcentagem, utilizamos o seguinte cálculo: número de ocorrência vezes cem, dividido pelo número de palavras no texto.

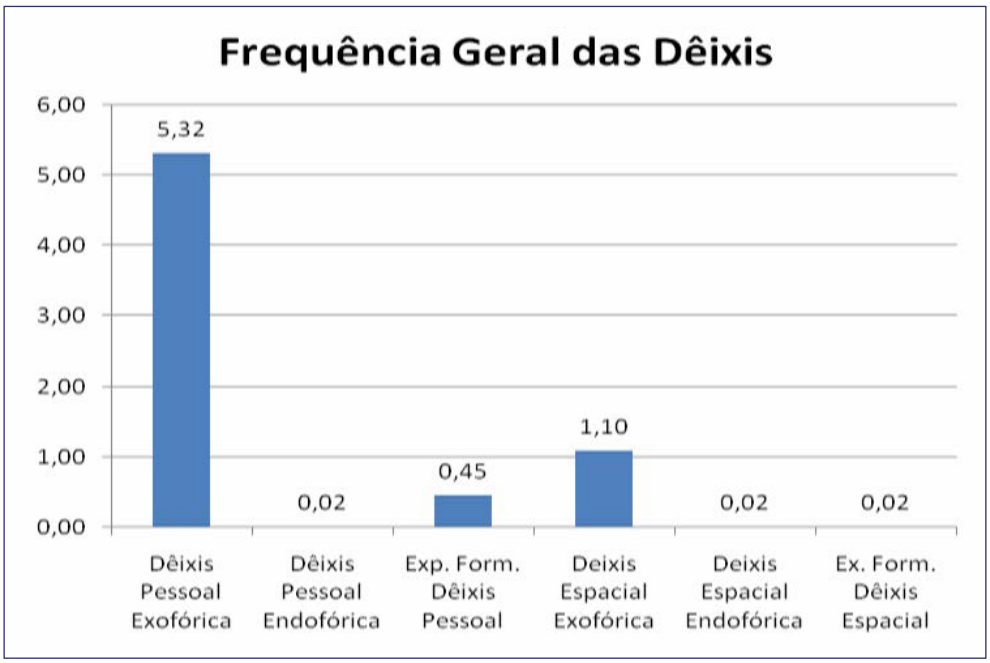


Gráfico 1 – Dados gerais das dêixis

Como se observa, os dados mais elevados estão na coluna da dêixis pessoal exofórica, isso já nos faz perceber que para a compreensão das cartas, se faz necessário ter conhecimento da situação comunicativa. Em sequência, temos a coluna da dêixis espacial exofórica, conforme a outra, o contexto situacional é quem garantirá a interpretação. A terceira coluna como maior resultado, tendo 0,45%, corresponde às expressões formulaicas que envolvem os dêiticos pessoais. Mais adiante, quando detalharmos essa coluna, veremos que essas expressões estão relacionadas às tradições discursivas. É correto afirmar que as colunas da dêixis endofórica e expressões espaciais ocorrem em quantidades mínimas, o que nos revela algo interessante, já que as cartas não utilizam o recurso da anáfora e catáfora, mostrando menos preocupação com o registro escrito e maior preocupação com o uso da dêixis pessoal, apontando familiaridade.

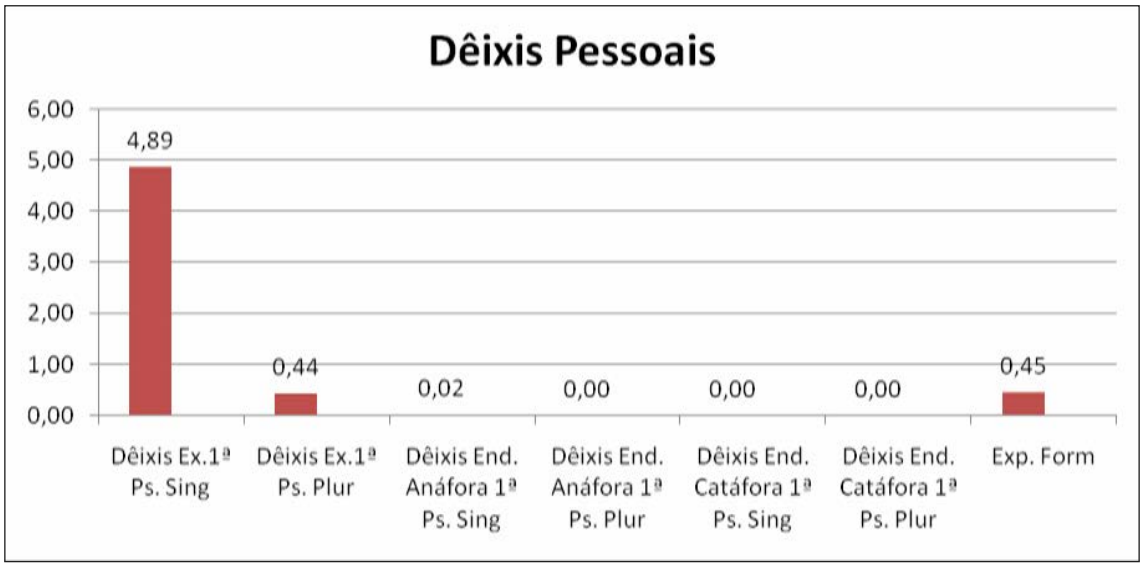


Gráfico 2 – Dêixis Pessoais

No gráfico 2, observamos que a dêixis pessoal está dividida em categorias menores: dêxis exofórica, dêixis endofórica por anáfora e catáfora e expressões formulaicas. A exóforica e endofórica ainda são subdivididas entre primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural. O objetivo dessa subdivisão é perceber o grau de intimidade e familiaridade entre o falante e o ouvinte, que, em consequência, desencadeia a possibilidade do *corpus* se classificar no *continuum* próximo da oralidade.

Nos dados desse gráfico fica perceptível que a maior ocorrência, com 4,89% está na dêixis pessoal exofórica da primeira pessoa do singular. Essa constatação já revela a relação da dêixis com dois parâmetros, o grau de dialogicidade e da espontaneidade. Se observarmos, veremos que apesar do falante tentar estabelecer contato com o ouvinte, o dialogo é regulado, bem como, é correto afirmar que o grande uso de primeira pessoa, mostra espontaneidade no registro escrito, revelando que a carta não foi feita com tanto preparo quanto o uso da língua, sendo, portanto, mais próximo da oralidade.

Nas trinta cartas analisadas, só uma teve a presença da dêixis endofórica por anáfora, que representa 0,02%. Não houve nenhuma ocorrência de catáfora por ela não ser um dos recursos utilizados comumente em cartas particulares.

Representando a segunda maior coluna, com 0,45%, no gráfico 2, temos as expressões formulaicas. Em 24 das 30 cartas, apontamos o registro das expressões cristalizadas, utilizadas nas despedidas: "Minhas recommendações/saudades [...]".

No exemplo dado, temos a presença do pronome possessivo de primeira pessoa do singular se relacionando a "recomendações ou saudades", formando uma expressão. Expressões como essas, segundo Kabatek (2006), são evocadas por uma situação que se repete. A repetição delas as cristalizam e as tornam uma tradição discursiva, ou seja, todas as vezes em que estivermos em uma determinada situação, quase que intuitivamente utilizaremos uma formulação linguística que já foi evocada várias vezes, naquele contexto, e que se encaixa perfeitamente. A exemplo disso, temos os votos que fazemos de felicitações para quem completa ano. Nesse contexto, falamos "Parabéns" ou "Feliz aniversário".

As expressões encontradas nas cartas estão relacionadas à despedida, o que confirma mais uma vez, que elas são tradições discursivas evocadas naquela situação, pois segundo Kabatek, em situações de saudações e despedidas, encontramos formulações linguísticas cristalizadas que corresponde a uma TD, como se vê na citação: "A saudação, por exemplo, é evocada por uma situação concreta que se repete: o mencionado encontro evoca outros encontros nos quais se pronunciava a mesma sequência de palavras" (KABATEK, 2006:6).

O gráfico 3 está estruturado com as ocorrências da dêixis espacial. Ela é subdividida em três categorias (proximidade do falante, proximidade do ouvinte, e distância do falante e ouvinte) fora as já existentes exofórica e endofórica.

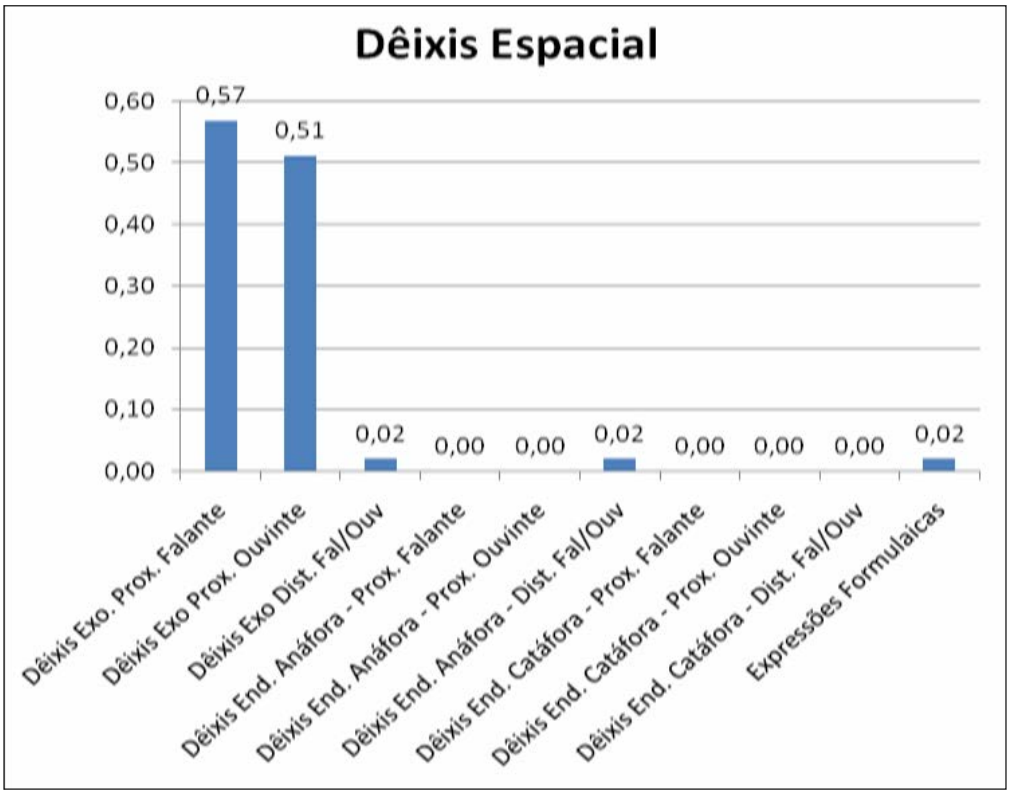


Gráfico 3 – Dêixis Espacial

Do mesmo modo que o gráfico da dêixis pessoal, a espacial apresenta a maior predominância de ocorrência em colunas que temos as exofóricas. O que é interessante a acrescentar é que, enquanto a exofórica pessoal de primeira pessoa do singular tem um valor 11,11 vezes maior que a de primeira pessoa do plural, na espacial, os números referentes ao falante e ao ouvinte são praticamente os mesmos. Isso mostra a existência de uma preocupação em situar ambos interlocutores no ato comunicativo, além é claro, de estabelecer um contato mais próximo com o ouvinte.

Como é possível observar, só existe a ocorrência de uma dêixis endofórica, o que, de igual modo, aconteceu com a dêixis pessoal. Tal evidência confirma a teoria defendida nessa pesquisa de que as cartas pessoais estão mais próximas da oralidade.

Para efeito de ilustração, seguirá, abaixo, fragmentos das cartas pessoais contendo dêixis exofórica de proximidade ao falante, proximidade ao ouvinte, distância do falante e ouvinte, e dêixis endofórica por anáfora com distância do falante e ouvinte, seguindo essa mesma ordem.

"[...] Por aqui tudo em pás [...]" (fragmento extraído da carta CP8RN1917)
"[...] Os rapases que vieram d'ahi [...]" (fragmento extraído da carta CP11RN1917)
"[...] A banheira ainda não tinha retirado de sua casa, podendo estar lá [...]" (fragmento extraído da carta CP6RN1917)
"[...] Certo do que me dis sobre o mercado de algodão cujo artigo, parece, vai melhorando em Pernambuco, conforme os jornaes de lá, de 23 e 24 deste.[...]" (fragmento extraído da carta CP15RN1918).

Nas três primeiras frases, o "aqui", o "dahi" e o "lá", são dêixis reais/exofóricas porque não conseguimos saber de qual ambiente o falante/escritor está relatando, diferente da quarta frase, em que o "lá" aponta para Pernambuco.

Na dêixis espacial houve, também, a ocorrência da expressão formulaica que, em porcentagem, corresponde a 0,02. Diferente da dêixis pessoal, a espacial teve um número bastante inferior, sendo 21 vezes menor que a pessoal. Uma das razões ligadas a isso é que a expressão contida na dêixis pessoal envolve o ato de fala correspondente à despedida.

A frase "[...] o que tem dado lugar a baixa de carne de sol nas feiras aqui por fora"[...] (fragmento extraído da carta CP22RN1919), corresponde a ocorrência da formulação linguística referente a dêixis espacial. Essa expressão é também uma tradição discursiva.

Conclusão

Foi possível perceber, por meio da análise dos dados, que a dêixis é um sintoma de alguns parâmetros propostos por Koch e Österreicher. Na interpretação, observou-se que a predominância, nessas cartas pessoais, era da dêixis exofórica, nos mostrando que os elementos externos ao registro gráfico eram indispensáveis para atribuição de sentido.

Ao dividir a dêixis em pessoal e espacial, ficou visível que o uso de referentes de primeira pessoa tanto no singular quanto no plural, apresentavam marcas de familiaridade/intimidade. Essa constatação deixou claro, também, que as cartas tinham um grau de publicidade restrito ao falante "João de Paiva" e ao ouvinte "Theodosio".

Apesar dos interlocutores estarem distantes, a dêixis apontava marcas de emocionalidade, pois ao optar pelas frases "minhas saudades" e "meu amigo e irmão", se mostrava evidente os sentimentos do escritor. Ademais, temos o grau de espontaneidade exposto pelo grande uso da dêixis pessoal e espacial. Nesses casos, estava claro a falta de preparo e planejamento da linguagem da carta.

Observamos que a maior parte das expressões formulaicas foram encontradas nas despedidas das cartas. Essas formulações linguísticas eram tradições discursivas evocadas quando se pensava em encerrar uma carta e se despedir do seu destinatário. Outra expressão vista, que também se enquadra como uma TD e que ainda é bastante utilizada, é o "aqui por fora", "aqui fora", "lá fora", etc., que diferente das formas cristalizadas nas despedidas, está não ficou no século XX, ainda está em uso.

Por fim, é valido acrescentar que os resultados alcançados nessa pesquisa, são hipóteses a serem confirmadas em um *corpus* representativo, uma vez que nossos dados são diminutos, além disso, é possível que as interpretações desse trabalho, não estejam relacionadas ao gênero textual cartas pessoais, mas sim, ao estilo de escrita do nosso único produto do texto, "João de Paiva".

Referências

CASTILHO, Ataliba T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto. 2010.

COSERIU, Eugênio. *O homem e sua linguagem*. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Coleção Linguagem. Rio de janeiro/São Paulo: Presença/Edusp, 1982.

COSTA, Alessandra Castilho. *O uso de advérbios dêiticos espaciais na produção escrita de aprendizes de alemão como língua estrangeira em escolas teuto-brasileiras de São Paulo*. São Paulo, 1999.

KABATEK, Johannes. Tradições discursivas e mudança linguística, In: LOBO, Tânia; RIBEIRO, Ilza; CARNEIRO, Zenaide; ALMEIDA, Norma (eds.). *Para a história do português brasileiro*: novos dados, novas análises, Salvador: EDUFBA, 2006.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. Oralidad y escrituralidad a la luz de la teoría del lenguaje. In: KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf; LÓPEZ SERENA, Araceli. *Lengua hablada en la Romania*: español, francés, italiano. Madrid, Gredos, 1990/2007.

LONGHIN, Sanderléia Roberta. *Tradições discursivas*: conceito, história e aquisição. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção leituras introdutórias em linguagem; v. 4)

SESSÃO TEMÁTICA

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ORIENTAÇÕES EM DOCUMENTOS CURRICULARES

JOSÉ CARLOS DE FRANÇA FILHO[1] (UFPE)

Introdução

Como se sabe, ainda persiste, em alguns espaços, uma concepção de leitura como decodificação de signos linguísticos. Sob essa ótica, exige-se do leitor apenas a capacidade de identificar informações que se encontram na superfície do texto. Nessa perspectiva, a língua é considerada um simples código; o texto, um depósito de informações; e o leitor, um sujeito passivo diante desse texto.

Por outro lado, tem se tornado consenso, entre a maior parte da literatura a respeito da leitura, que ler é uma atividade complexa e que, portanto, mais do que decodificar, é preciso operar sobre o texto. Para tanto, o trabalho com a leitura é considerado numa abordagem sociointerativa, passando a englobar aspectos contextuais antes desconsiderados, tais como: o autor, o leitor e a finalidade da leitura. A leitura é entendida, assim, como prática social (KLEIMAN, 1996; 2004; ANTUNES, 2009), e a língua, como interação (BAKHTIN, 2000; GERALDI, 1997).

O ensino da leitura, portanto, não pode limitar-se à verificação de que o leitor depreendeu informações contidas no texto. Essa verificação se faz necessária, mas num momento posterior. É preciso, antes, ensinar efetivamente a ler, o que consiste em colocar em prática as diversas estratégias que são necessárias a esse fim. Segundo Solé (1998), há estratégias que precisam ser mobilizadas antes, durante e depois da leitura de um texto, e que, portanto, precisam ser ensinadas,

1. Doutorando em Educação, UFPE.

para que os leitores possam ser autônomos em sua análise crítica do texto lido, tornando-se, assim, leitores ativos.

Nesse sentido, propomo-nos, neste estudo, a analisar documentos curriculares oficiais de capitais e estados brasileiros, buscando observar se há orientações para o trabalho efetivo com as estratégias de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como em que consistem tais orientações.

Percurso metodológico

Com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), que possibilitou a elaboração de categorias de análise, registro de sua frequência e interpretação do conjunto dos dados obtidos; foram analisados 12 documentos curriculares de capitais (Belo Horizonte; Campo Grande; Cuiabá; Curitiba; Florianópolis; Natal; Recife; Rio Branco; Rio de Janeiro; São Paulo; Teresina; Vitória) e 14 de estados (Alagoas; Amazonas; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso; Minas Gerais; Paraná; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rondônia; Santa Catarina; São Paulo e Sergipe), totalizando 26 documentos, elaborados no Brasil no período de 2000 a 2011. Tomamos como base teórica o que os estudiosos têm discutido a respeito do ensino de leitura a partir da mobilização de diversas estratégias (BRANDÃO, 2006; KLEIMAN, 1996; SOLÉ; 1998).

Inicialmente, foi feita a leitura da seção de introdução das propostas curriculares e do trecho referente à área de ensino de língua portuguesa, para identificar as orientações relacionadas ao ensino da leitura pautado nas estratégias diversas mobilizadas durante tal atividade. Em seguida, foram formuladas/reformuladas categorias de análise, tendo sido definidas quatro: uma mais geral, em que se orientava a promoção de situações para o desenvolvimento de diferentes estratégias/habilidades de leitura, e três mais específicas, em que eram considerados aspectos como recursos linguísticos, avaliação crítica dos textos e elaboração de paráfrases. Numa etapa seguinte, buscou-se identificá-las e analisá-las nos diversos contextos em que apareciam nos documentos. Foram, então, elaborados quadros com a frequência das categorias elencadas por documento. Por fim, foi feita a interpretação dos dados construídos.

Apresentação e discussão dos dados e resultados

A partir das leituras exploratórias e de aprofundamento dos documentos, foram construídas 04 categorias, com identificação das orientações didáticas presentes nas propostas analisadas, especificando o número de documentos que incorporaram tais orientações no que se refere ao ensino da leitura de textos, conforme segue.

Categoria 1: Promoção de situações para o desenvolvimento de diferentes estratégias/habilidades de leitura

Solé (1998, p. 70) afirma que "[...] é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem". Os documentos em geral compartilham dessa perspectiva, conforme se observa no quadro 01, a seguir.

Quadro 01: orientação geral para o ensino de estratégias de leitura.

Orientação	**Secretarias Municipais**	**Secretarias Estaduais**	**Frequência Total**	**%**
É preciso promover situações para o desenvolvimento de diferentes estratégias / habilidades de leitura	08	11	19	73,07

Como vemos no quadro acima, 73,07% dos documentos sugerem a necessidade de *promoverem-se situações para o desenvolvimento de diferentes estratégias / habilidades de leitura*. Isso aponta para o fato de que "nos utilizamos de diferentes estratégias para acessar o texto e auxiliar nossa compreensão" (BRANDÃO, 2006, p.64).

Vejamos alguns exemplos desse tipo de orientação encontrados nos documentos:

> Sugerimos que o professor propicie ao aluno: discussão orientada sobre textos lidos, dando forma a estratégias de leitura que permitam ao aluno: a identificação do assunto/tema do texto; a percepção de sua organização (e a função dessa organização); os recursos linguísticos utilizados pelo autor (e efeitos de sentido produzidos em função desses recursos); o grau de informatividade do texto (das informações contidas quais são conhecidas pelos alunos, quais são novas; a forma como o autor expôs o ponto de vista; os fundamentos usados para manifestar sua opinião; os conhecimentos linguísticos dos próprios alunos; a função social do texto (foi produzido por quem? Por quê? Para quê? Para quem? Em que situação?) (RIO BRANCO, 2004, p. 54).

> Sendo a leitura um processo que envolve várias estratégias, é importante oferecermos atividades diversificadas e permanentes na rotina escolar, que propiciem acessar essas estratégias de modo que o aluno seja convidado a ler mesmo quando ainda não lê convencionalmente (NATAL, 2010, p. 56).

Observa-se que a proposta curricular do Rio Branco, capital do Acre, orienta claramente para a necessidade de lançar mão de diversas estratégias de leitura para auxiliar o aluno a desenvolver sua competência leitora. Na mesma direção, a proposta de Natal, capital do Rio Grande do Norte, reconhece que a leitura mobiliza estratégias diversas, devendo ser ensinadas a partir de atividades diversificadas inseridas no cotidiano escolar. Essas duas propostas representam, portanto, a maioria dos documentos curriculares analisados, que entendem, felizmente, que a compreensão deve se constituir em objeto de ensino e de aprendizagem, já que nem sempre caminha ao lado da leitura, não sendo, portanto, uma consequência natural desta (BRANDÃO, 2006).

Categoria 2: Exploração dos recursos linguísticos para interpretar os textos

Val (1992) destaca a importância dos elementos linguísticos na produção do enunciado (texto) escrito e, consequentemente, na sua recepção. Ela diz que diversos fatores extratextuais fazem com que o autor tome uma série de decisões, em áreas e níveis diferentes. Uma dessas áreas é a dimensão gramatical, em que as

decisões vão do nível textual ao ortográfico, passando pelo morfossintático e pelo lexical, e a partir delas se compõe uma "cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário" (ECO, apud VAL, 1992, p. 12). Os documentos curriculares analisados parecem compartilhar dessa ideia, conforme se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 02: Orientação para a exploração de recursos linguísticos para interpretar os textos.

Orientação	Secretarias Municipais	Secretarias Estaduais	Frequência Total	%
É preciso explorar os recursos linguísticos para interpretar os textos	11	09	20	76,92

No quadro 2, observamos que a maioria dos documentos (76,92%) orienta *a exploração de recursos linguísticos do texto*. Isso demonstra que essa significativa parcela dos documentos reconhece que o conhecimento sobre as configurações linguísticas de um determinado gênero auxilia na compreensão do texto.

A esse respeito Antunes (2009) destaca que

> [...] no âmbito do texto, os elementos linguísticos representam escolhas de quem fala ou escreve, formas de sinalizar, de maneira interpretável, sentidos e intenções. Logo, por outro lado, essas escolhas servirão de pistas, de marcas que hão de conduzir os passos do ouvinte ou do leitor no processo de apreensão desses sentidos e intenções. Trata-se, portanto, de um jogo de interação – um de cá, outro de lá – mediados pelos sinais linguísticos, os quais são necessários, mas não suficientes. (ANTUNES, 2009, pp. 85-86)

Trechos dos documentos curriculares analisados, como os que seguem, corroboram com as ideias da referida autora.

> Sem dúvida, os recursos linguísticos usados pelo autor precisam ser explorados pelo professor, mas não com o objetivo de que o aluno os identifique e memorize sua nomenclatura gramatical. O essencial é que sejam destacados os efeitos que o uso de determinado recurso provoca no sentido do texto (PARANÁ, 2010, p. 143).

> Reconhecer o efeito de sentido consequente do uso de sinais de pontuação e outras notações linguísticas (ALAGOAS, 2010, p. 72).

Nos dois exemplos acima, destaca-se que a exploração dos recursos linguísticos deve enfatizar os efeitos de sentido gerados no texto a partir de sua utilização. Dessa forma, não deve limitar-se à memorização de nomenclaturas.

Nessa perspectiva, Kleiman (1996) postula, por exemplo, que a identificação de uma série de verbos no pretérito perfeito pode ser interpretada, em uma narrativa, como sendo o início da complicação, que é uma das partes constitutivas do enredo de uma narrativa. Observa-se, assim, a importância de o leitor identificar tais decisões linguísticas, sob pena de comprometer a compreensão adequada do texto.

Categoria 3: Avaliação crítica dos textos lidos

Ao responder à pergunta "Por que é necessário ensinar estratégias de compreensão?", Solé (1998, p. 72) diz que é para "formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução". Observa-se, assim, a importância de o leitor assumir uma postura crítica ante os textos lidos, visto que são de "índole muito diversa".

Nessa direção, mais da metade dos documentos (61,53%) enfatiza a necessidade de *serem promovidas situações de avaliação crítica dos textos*, conforme aponta o quadro 03.

Quadro 03: Orientação para a avaliação crítica dos textos lidos.

Orientação	Secretarias Municipais	Secretarias Estaduais	Frequência Total	%
É preciso promover situações de avaliação crítica dos textos	07	09	16	61,53

Vejamos alguns trechos dos documentos analisados que evidenciam a orientação indicada acima:

> Posicionar-se criticamente diante de um texto, apresentando apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas. (BELO HORIZONTE, 2010, p. 47)

> Espera-se que o aluno a partir da identificação do ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, possa confrontar o texto lido com outros textos e opiniões, posicionando-se criticamente diante dele. (TERESINA, 2008, p. 155)

Ambos os documentos enfatizam o posicionamento crítico do leitor ante os textos, sugerindo-se apreciações em diversas esferas, caso da proposta curricular de Belo Horizonte, e confrontos com outros textos e opiniões, caso da proposta curricular de Teresina.

Categoria 4: Produção de paráfrase dos textos lidos

Kleiman (1996) aponta a paráfrase como sendo uma das três habilidades do leitor para compreender aspectos globais do texto, reconhecendo, assim, a importância dessa estratégia de leitura.

Nessa perspectiva, 38,46% das propostas destacam o estímulo à *produção de paráfrases pelos alunos*. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 04: Orientação para a produção de paráfrase dos textos lidos.

Orientação	Secretarias Municipais	Secretarias Estaduais	Frequência Total	%
É preciso promover situações em que as crianças possam parafrasear textos lidos	04	06	10	38,46

Os trechos de propostas curriculares a seguir confirmam essa orientação aos professores:

> O professor, no trabalho que realiza em interação com seus alunos, deve propiciar situações como:
> Promoção de momentos em que os alunos tenham oportunidade de inventar, contar ou recontar histórias (piadas, quadrinhas, continuar histórias, reconstruir história lida ou contada pelo professor e/ou por um aluno). (RIO BRANCO, 2004, p. 37)

> Identificar a síntese (mais ampla ou mais reduzida) de um texto ou de parte dele (de um parágrafo, por exemplo). Um texto ou parte dele podem ser resumidos, de forma mais ou menos ampla. Discernir sobre a fidelidade da síntese às idéias do texto original constitui um indicativo relevante de que o texto foi compreendido na sua totalidade. (PERNAMBUCO, 2009, p. 72)

No documento curricular da secretaria de educação do estado de Pernambuco, enfatiza-se a relevância da paráfrase para a compreensão da totalidade do texto, através da produção de sínteses/resumos. O documento curricular da secretaria municipal de Rio Branco, por sua vez, destaca a contagem/recontagem de histórias.

Considerações finais

Para enfatizar a relevância das estratégias de leitura, Solé (1998), baseada em publicações de perspectiva cognitivista/construtivista da leitura, diz que essas estratégias são uma das três condições para a compreensão do que se lê, pois "o leitor utiliza [estratégias] para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão" (p. 71).

Nessa perspectiva, os resultados do nosso estudo demonstraram que a maioria dos documentos (mais de 70%) reconhece que é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Percebe-se, com isso, a concepção de que, para a compreensão de um texto, faz-se necessário, de fato, lançar mão de estratégias que desenvolvam tal capacidade/habilidade.

No que concerne às estratégias propriamente ditas, observou-se que a exploração de recursos linguísticos para a interpretação de textos foi a mais enfatizada (em 76,92% dos documentos). Assim, a maioria dos documentos percebe a importância do conhecimento sobre as configurações linguísticas de um determinado gênero para a compreensão do texto. A avaliação crítica dos textos foi uma estratégia mencionada em 61,53% dos documentos e a paráfrase dos textos, em 38,46%.

Esses documentos assumem, portanto, a necessidade de ensinar-se, efetivamente, a compreender/interpretar textos, estando em sintonia com o que se tem defendido nos estudos mais recentes na área de leitura.

Referências

ALAGOAS. *Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas*, 2010.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

BELO HORIZONTE. *Proposições curriculares - ensino fundamental - língua portuguesa*. rede municipal de educação de Belo Horizonte, 2010.

BRANDÃO, A. C. P. O Ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA M. L. F. F. e SOUZA, I. P. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-75.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 4 ed. Campinas: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
KLEIMAN, A. Abordagem da leitura. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 2004, p. 13-22.
NATAL. *Referenciais curriculares para o ensino fundamental*: anos iniciais, 2010.
PARANÁ. *Ensino fundamental de nove anos*: orientações pedagógicas para os anos iniciais, 2010.
RIO BRANCO. *Proposta curricular de 1ª a 4ª série*, 2004.
PERNAMBUCO. *Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco*: língua portuguesa, 2009.
SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
TERESINA. *Diretrizes curriculares do município de Teresina*: educação infantil e ensino fundamental, 2008.
VAL, M. G. C. Interação linguística como objeto de ensino/aprendizagem da língua portuguesa. *Revista Educação em Revista*. Belo Horizonte: 30 dez, 1992, p. 8-13.

SESSÃO TEMÁTICA

AS MÚLTIPLAS FACETAS DA LÍNGUA: DIVERGÊNCIAS E INTERSECÇÕES NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MARIA ALCIONE GONÇALVES DA COSTA[1] (UFPE)
ANDERSON LINS RODRIGUES[2] (UFPE)

Introdução

Que língua é essa que nos assusta e nos encanta? Que nos aproxima e nos separa? Que nos aprisiona e nos liberta? Que comunica e silencia? Que nos torna únicos e tão distintos. Enfim, o que é *língua*? A resposta para esta última pergunta não é uma tarefa fácil nem tampouco consensual, tanto é que muitos dos que se lançaram em busca dela não chegaram a lugares comuns, resultando, com isso, numa diversidade de concepções sobre esse objeto.

Diante dessas questões, objetivamos, nesse ensaio, apresentar um breve panorama de alguns estudos desenvolvidos sobre a língua, identificando algumas concepções sobre esse objeto que constituem os estudos linguísticos desenvolvidos por *Saussure, Chomsky e Bakhtin*. Para tanto, partimos do pressuposto de que o estudo científico da língua (Linguística) é passível de questionamentos em razão da fluidez e heterogeneidade que constituem o objeto língua, de tal sorte que podemos nos perguntar: se, a depender da "lente" com a qual se olha o objeto, ele permanece sendo o mesmo? Certamente, não, uma vez que esse objeto múltiplo e "ilógico" pode assumir contornos diferentes à medida que for analisado por distintas lentes, o que nos permite dizer que a Linguística teria, então, conforme defende Borges

1. Doutoranda em Linguística pela UFPE, mestre em Língua Portuguesa pela UPE e professora de Língua Portuguesa do IFSERTÃO-PE.

2. Doutorando em Linguística pela UFPE.

Neto (2004), um feixe de fenômenos (objetos) relacionados entre si, pesquisáveis de pontos de vista diferentes e independentes um dos outros.

Toda essa discussão pode ser relacionada ao que Ferdinand Saussure – marco da Linguística enquanto campo científico do conhecimento humano - afirmou:

> Alguém pronuncia a palavra nu: um observador superficial será tentado a ver nela um objeto linguístico concreto; um exame mais atento, porém, nos levará a encontrar no caso, uma após outra, três ou quatro coisas perfeitamente diferentes, conforme a maneira pela qual consideramos a palavra: como som, como expressão de uma ideia, como correspondente do Latim *nudum* etc. **Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto**. (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 15. Destaque nosso).

É possível pensar, de acordo com as ideias de Saussure, que a sua concepção de fazer ciência alinha-se às possíveis interpretações de um dado objeto e que, assim, este passa a ter existência a partir de um ponto de vista, e não o contrário, isto é, não há um *a priori* que anteceda um ponto de vista, não há um objeto predecessor a um modo de observá-lo. Ato contínuo, acreditamos que, em muito, o *desenvolvimento* da Linguística deve-se justamente à tal imprecisão teórico-conceitual de seu objeto de estudo ou, ainda, ao fato de que, a depender do recorte feito de uma porção do *movediço* objeto língua, pode-se está diante de "outro" objeto teórico.

Ainda conforme propõe Borges Neto (*op. cit*.), ao passo que cada teoria delimita para si uma porção da realidade para ser seu objeto de estudo, privilegia uma das *faces* da língua, podendo ser estritamente linguístico e/ou associados a um dado contexto de produção, situação social, histórico-ideológica etc., o que favorece o entendimento de que, sem dúvidas, estamos diante de um objeto fronteiriço, que se articula com outros campos de saberes e, mais do que limitar espaços, desestabiliza-os, entremeia-os.

Propomos, a partir de então, aprofundar essa discussão por meio do "diálogo/confronto" estabelecido entre algumas perspectivas teórico-conceituais acerca da língua.

A língua entre o real e o imaginário

Antes de apresentarmos o primeiro recorte teórico sobre a língua, é válido destacar que a reflexão acerca desse objeto não é recente. Na Grécia, por exemplo, os filósofos questionaram a sua origem, buscando compreender como se dava a relação entre a palavra e o significado. A questão era saber se essa relação se dava de forma natural ou convencional, sendo importante destacar que, para os naturalistas, a língua tinha sua origem em princípios eternos e imutáveis, externos ao próprio homem; enquanto que, para os convencionalistas[3], a língua resultava de relações sociais arbitrárias, ou seja, de acordos tácitos entre os membros de uma comunidade.

É possível notar que os estudos desenvolvidos no Grécia são de bases filosóficas e, ainda, que são considerados importantes para as reflexões linguísticas, uma vez que, segundo Marcuschi (2008, p. 26), "a ideia da arbitrariedade da língua e de seu caráter representacional vem de Platão e Aristóteles, que levantaram os pilares da semântica e da sintaxe". Atribuir essa relevância aos filósofos gregos parece-nos possível, pois percebemos que o interesse pela relação entre a palavra e seu significado tem sido uma tônica nos estudos linguísticos, assim como tem gerado embates ricos acerca da concepção de língua.

Grosso modo, podemos dizer que os estudiosos gregos também tinham por objetivo preservar, independente do registro oral ou escrito, as escolhas e regras da língua que foram utilizadas pelos poetas e escritores gregos séculos antes. Esses eruditos manifestaram preocupação com a manutenção e defesa da língua grega em sua forma mais original. Preocupação, vale dizer, que se refere ao campo de atuação da Literatura, uma vez que se ocupavam da avaliação da originalidade dos textos clássicos.

É possível dizer, então, que as bases da representação de língua como unidade foram erguidas a partir de uma associação que desconsiderou três aspectos da

3. Os naturalistas defendiam ser do âmbito da natureza o ato de nomear as coisas, ou seja, acreditavam na relação natural entre as palavras e as coisas; por sua vez, para os convencionalistas, as palavras não significam por si, uma vez que eles acreditavam que a relação entre a palavra e o seu significado sofre intervenção humana, sendo, pois, convencional e não natural.

língua: o registro de modalidade (oralidade – escrita), o lapso temporal e a distância espacial que separa essas duas possibilidades de manifestação linguística. Estabelecer relações de igualdade entre um "mesmo" objeto que acompanha e determina a dinâmica própria da sociedade e que é "adaptável/moldável" a situações discursivas diversas foi a opção desses estudiosos. Essa orientação dada aos estudos linguísticos foi decisiva para que, até o presente momento, existam representações de língua filiadas a sentidos que postulam a sua *unidade*/homogeneidade.

Os sentidos decorrentes dessa ideologia unitária, defendida por aqueles estudiosos, conceberam que a língua havia mudado para pior, que o seu estado representava ruína, decadência, corrupção da língua pura e perfeita usada pelos grandes autores, séculos antes. Dessa forma, percebemos que, ao compararem "duas" línguas em momentos diferentes e entenderem que a mudança observada entre elas e entre registros era algo negativo, esses filólogos atuaram na constituição de um "discurso inaugural" sobre a homogeneidade linguística, determinando o *certo* e o *errado.*

Posto isto, apresentamos a seguir a primeira concepção de língua por nós investigada.

Estruturalismo, ciência e imaginário linguístico

Ao avançarmos em nossas reflexões sobre as concepções de língua, situamos como marco de fundação da Linguística o lançamento do Curso de Linguística Geral (1916) – obra póstuma que reuniu apontamentos e observações sobre a estrutura da língua veiculadas nas aulas ministradas pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913). As ideias estruturalistas atribuídas a Saussure tiveram ampla repercussão e influência no conjunto das teorias científicas do século XIX e, no que diz respeito à Linguística, problematizaram as relações entre as instâncias da língua a partir de dicotomias.

As dicotomias saussurianas[4] - muito possivelmente influenciadas pelo dualismo platônico - são estabelecidas por meio de pares opositivos: de um lado está uma

4. As quatro dicotomias saussurianas mais conhecidas no campo da Linguística são: 1) Língua – Fala; 2) Significado – Significante; 3) Sincronia – Diacronia; e 4) Paradigma – Sintagma. Nesse trabalho, não discutiremos tais dicotomias, visto que nos interessamos especificamente pelas representações de Língua.

entidade concreta/empírica/perceptível; de outro, uma entidade abstrata/dedutível/idealizável. É nesse extremo virtual onde se insere a perspectiva dos estudos sobre a língua (*langue*) em oposição à fala (*parole*). O recorte que Saussure estabelece para observar o fenômeno linguístico elege a *língua* como objeto teórico da Linguística.

Do ponto de vista estruturalista, então, a língua é um sistema "abstrato, homogêneo, composto de todas as realizações potenciais de expressão, formado por unidades que se opõem entre si, compartilhado por todos os falantes de um grupo social; é invariável, pois não pode ser alterado por nenhum falante individual." (BAGNO, 2003, p. 45). Essa concepção, ao que nos parece, propõe, ao mesmo tempo, que a língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e também um conjunto de convenções necessárias que são adotadas por uma comunidade linguística para se comunicar. A língua, então, estaria "depositada" como um produto social na mente de cada falante de uma comunidade, que não pode inventá-la, criá-la, tampouco modificar esse sistema linguístico em que versa.

É possível, então, perceber que as bases que orientam essa representação de língua são eminentemente homogeneizantes, haja vista que está posta uma concepção da "língua, em si mesma, para si mesma", resultado da relação entre os elementos que compõem o sistema da língua. Aqui está, mesmo com o "revestimento" do discurso da ciência, o "retorno" da ideologia unitária/homogênea acerca da língua, propondo que esse objeto é imutável, abstrato e sem apresentar quaisquer ressonâncias da dinâmica social.

De acordo com essa representação, percebemos também que a língua é concebida como uma entidade autônoma, um sistema fechado que pode ser analisado sem interferências de ordem histórica e social. Esse entendimento resulta na valoração de cada termo que compõe o sistema linguístico, ou seja, cada termo tem seu valor por oposição a todos os outros termos. Dessa forma, percebemos que a concepção de língua saussuriana aproxima-se das ideias dos convencionalistas, uma vez que o mestre genebrino ressalta o caráter arbitrário do signo.

Ademais, para os estruturalistas de base formalista, a língua era concebida como um sistema autônomo, dotado de uma estrutura subjacente, cabendo ao linguista estudar o seu funcionamento interior, ou seja, explicar como as regras desse sistema homogêneo se organizam. A esse respeito, Marcuschi (*op. cit*., p. 32) afirma

que o "estruturalismo saussuriano[5] voltava-se para a análise do sistema da língua como um conjunto de regularidades que subjazem à língua enquanto interioridade e forma, sendo que a variação ficava por conta das realizações individuais".

Nesse sentido, podemos dizer que, para os estruturalistas de base formalista, a linguagem era concebida como um instrumento de comunicação e a língua como um código, por meio do qual o falante poderia transmitir uma mensagem ao seu ouvinte, cabendo a este a mera decodificação. Afinal, se a língua é um sistema de signos regidos por regras imutáveis, basta dominar esse sistema para que a comunicação seja realizada.

Dessa forma, percebemos que Saussure e seus seguidores, ao "excluírem" a fala dos estudos linguísticos, acabaram por "excluir" também a historicidade da língua e consequentemente "isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua." (TRAVAGLIA, 2006, p. 22).

Acerca da relevância do aspecto social nessa concepção estruturalista da língua, ao que nos parece, ela apenas reside no fato de que a língua é abstraída e compartilhada por todos os falantes de um grupo social. No entanto, cremos que aqui está posta uma representação de "social" que se assemelha à língua virtual, isto é, igualmente esquemática, abstrata e homogênea.

Chomsky e a gramática universal

Ao longo dos estudos linguísticos, as ideias estruturalistas são "ressignificadas" e incorporam-se a elas outras nuances que são resultados das observações de estudiosos que se debruçaram sobre o legado de Saussure. Dentre os estudos desenvolvidos até então, destacamos o ponto de vista da *psicologia cognitiva* delineado

5. Apesar de Saussure não ter utilizado o termo *estruturalismo* em seus estudos, o termo é comumente associado ao mestre genebrino, conforme o fez Marcuschi (*op. cit.*).

por Noam Chomsky. Esse linguista americano estabelece "suas" dicotomias[6] dualizando o que se processa no cérebro do falante e o que se expressa concretamente na realização falada.

No que se refere à dicotomia *Competência X Desempenho,* percebemos que, em linhas gerais, trata-se de uma tentativa de descrever o sistema de conhecimento linguístico que os falantes nativos de uma língua dominam (Competência) por meio do uso que esses falantes fazem (Desempenho). Nesse sentido, observamos, assim, uma aproximação da representação de língua entre Saussure e Chomsky, já que, para os dois estudiosos, a língua é do âmbito da construção teórica, é um sistema virtual a que o falante pode recorrer para formular frases. Dessa forma, vemos sentidos do discurso da unidade, da língua *imaginária*.

Chomsky, por estar inscrito na psicologia cognitiva, postula uma concepção biologista da língua, quando acredita que ela é uma faculdade inata, presente na nossa própria concepção genética, de modo que o cérebro já vem programado para processar os poucos dados fornecidos pelo ambiente e, a partir deles, organizar em nossa mente toda a gramática de nossa língua.

Por essa síntese que relaciona a língua à estrutura biológica que os falantes dispõem, acreditamos que há uma escolha teórica em postular a língua inserida numa gramática gerativa ou universal. Nesse caso, pelo fato de a língua ser um atributo meramente biológico, prescinde dos aspectos social, histórico e cultural.

A língua, nesse sentido, é um objeto sistêmico, esquemático e regular. Essa representação, notadamente, também se filia ao discurso unitário sobre a língua, porque o que interessa ao Estruturalismo chomskyano é, com a postulação da Gramática Universal, descobrir princípios abstratos que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico e que derivam de características mentais da espécie.

Em suma, há nos postulados de Chomsky, de acordo com nosso entendimento, a desconsideração da experiência de cada falante na condição de ser social – histórica e ideologicamente constituído. Reside, pois, nessa teoria, a representação de

6. As dicotomias a que nos referimos são: 1) Estrutura Profunda – Estrutura Superficial; 2) Competência – Desempenho; 3) Princípios – Parâmetros; e 4) Língua-I – Língua-E.

uma língua ideal, homogênea, sem quaisquer interferências de ordem histórico-social, uma vez que essa língua é "usada" em condições ideais por um falante igualmente ideal e não afetado pelas injunções históricas e sociais.

Bakhtin e o dialogismo na/da língua

O filósofo Mikhail Bakhtin/Volochínov[7] reivindica a mobilização de outra concepção, diferente da preconizada pelo Estruturalismo de Saussure e de Chomsky, uma vez que para os filósofos russos, a língua não poderia se reduzir a uma concepção sistêmica, mas necessitava dar conta das relações sociais e interindividuais. Em outras palavras, as relações entre indivíduos se estabeleceriam pelo viés linguístico, logo a língua seria uma atividade/fato social que se funda nas necessidades de comunicação entre indivíduos necessariamente inscritos no social.

Nesse sentido, percebemos que os efeitos de sentidos sobre a língua postulam a natureza social em detrimento da individual e, por isso, a língua reflete os conflitos e confrontos entre valores sociais, o que nos leva a pensar o objeto língua em seu aspecto heterogêneo, suscetível a mudanças de ordem histórica e cultural. Ainda segundo os filósofos russos:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 125).

Desta forma, constatamos que, para os autores, a língua é um reflexo da ordem social, e, em havendo modificação nas estruturas sociais, haverá modificação na língua. Nesse caso, pelo fato de refletir as variações sociais, a língua é, por excelência, heterogênea e variável – gestos de interpretação que tomam a *diferença*

7. Optamos por não discutir ou questionar o impasse que orbita em torno da "verdadeira" autoria dessas ideias: se pertencentes a Bakhtin ou a Volochínov.

como aspecto constitutivo da/à língua. Seguindo esse percurso argumentativo, propomos, a partir de Mikhail Bakhtin/Volochínov (*op. cit*.), pensar as noções de *dialogia* e *polifonia,* uma vez que estão diretamente relacionadas à constituição dessa representação heterogênea de língua.

No que diz respeito ao conceito de dialogismo, percebemos que se trata de uma concepção filosófica que atravessa toda a obra bakhtiniana. Em linhas gerais, o diálogo é concebido pelo filósofo como um elemento constitutivo de todo enunciado, uma vez que todo enunciado responde a enunciados anteriores e dirige-se a alguém, de quem se espera uma compreensão responsiva. Para Bakhtin, segundo Ponzio (2016, p. 187), a "compreensão do signo é uma compreensão ativa, pelo fato de que requer uma resposta, uma tomada de posição, nasce de uma relação dialógica e provoca uma relação dialógica: vive como resposta a um diálogo".

Por sua vez, o conceito de polifonia diz respeito aos múltiplos posicionamentos que o autor pode assumir no texto, sem que haja a prevalência de um sobre outro. Podemos dizer, pois, que, em uma obra polifônica, um mesmo enunciado comporta diversas vozes sociais, as quais mantêm entre si relações dialógicas em maior potencialidade.

Fica claro, então, que, com as noções de polifonia e dialogia, é possível a consideração de diferentes vozes sociais no conjunto de reflexões de Bakhtin/Volochínov (*op. cit*.), contrariando a crença no aspecto *monológico* da língua.

O monologismo seria um efeito da concepção unitária que orienta os gestos de interpretação sobre a língua, haja vista que o efeito ideológico elementar de tal concepção funciona como um mascaramento do *dialogismo* subjacente/inerente à língua – repleta de vozes sociais. Podemos, a partir do exposto, estabelecer possíveis relações de sentidos entre o discurso da *unidade* e o monologismo, ao passo que os sentidos da *diferença* da/na língua se relacionam com o dialogismo.

Sem dúvida, de acordo com as reflexões defendidas por Bakhtin, percebemos que há, necessariamente, a mobilização de uma noção de língua distinta da visão sistêmica e abstrata que exclui a exterioridade, o social. Na medida em que as ideias *dialogistas* concebem que a estrutura da língua é social e só se efetiva entre falantes, a interação se constitui como um pressuposto basilar da língua.

Na verdade, percebemos que a língua com a qual os bakhtinianos trabalham é uma língua *viva*, atravessada pelo dialogismo e marcada por sua historicidade, o que

significa dizer que a língua não é um sistema de regras estáveis e homogêneas, mas é um produto e uma forma da interação verbal entre sujeitos inscritos na história, logo é dinâmica, heterogênea e social.

Por tudo o que foi dito, observamos que o postulado sistêmico, intralinguístico, monológico – *unitário*/homogêneo –, defendido pelo Estruturalismo, "cede" espaço para o *dialogismo,* cuja proposta busca compreender a "verdadeira substância da língua" que não é constituída por "um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada", mas pelo fenômeno social da interação verbal como constitutiva da realidade fundamental da língua. (BAKHTIN *apud* INDURSKY, 2005, p. 103).

Considerações finais

Com base nas reflexões feitas, percebemos que definir o que é língua, de fato, não é tarefa fácil nem consensual, uma vez que, conforme já falamos, a língua é um objeto multifacetado e heterogêneo. Ademais, notamos que, embora haja, ao longo dos estudos linguísticos, concepções de língua variadas e até mesmo contraditórias, não podemos eleger uma como a melhor ou mais completa, uma vez que, em nosso entendimento, cada teoria priorizou um aspecto relevante desse objeto e, ao investigá-lo, trouxe contribuições importantes para a sua compreensão.

Dito isso, reiteramos nossa posição teórica que concebe a língua como um objeto passível a muitas discussões e conceptualizações, uma vez que, em torno da dela, se instauram diversos embates na tentativa de defini-la, de cercar seus atributos, suas finalidades, seus sentidos. Os seus contornos são, portanto, espaços passíveis a representações diversas, a depender da filiação de sentido a que nos reportamos na tentativa de *dizer* esse objeto.

Referências

BAGNO, Marcos. *A norma oculta*: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 2006.

BORGES-NETO, J. *Ensaios de filosofia da linguística.* São Paulo: Parábola, 2004.

EMERSON, Carly; MORSON, Gary Saul. *Mikhail Bakhtin*: criação de uma prosaística. Trad. de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FIGUEIREDO, Guilherme. *A raposa e as uvas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

INDURSKY, Freda. A ideologia em Bakhtin e em Pêcheux: um estudo em contraponto. In: ZANDWAIS, Ana (org.). *Mikhail Bakhtin*: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre, RS: Editora Sagra Luzzatto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo, SP: Parábola, 2008.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. de Sheila Camargo. São Paulo: Contexto, 2012.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral* (1916). 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SESSÃO TEMÁTICA

AS PRÁTICAS DE LEITURA PROPICIADAS PELO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SULANITA BANDEIRA DA CRUZ SANTOS[1] (UFPE)

Introdução

O livro didático tem desempenhado um papel relevante no cenário educacional brasileiro por representar, muitas vezes, o principal referencial para o qual convergem alunos e professores com finalidades das mais diversas. Neste contexto, por exemplo, os livros didáticos têm recebido destaque especial no que concerne ao exercício das práticas de leitura, tendo em vista que ocupam o segundo lugar dentre os mais lidos pelos brasileiros, logo depois da Bíblia, segundo levantamento realizado pelo Instituto Pró-livro[2]. Reiterando esse fato, pesquisas realizadas por Bittencourt (2008) também tem apontado para o registro de leituras mediadas pelo livro didático (LD). Igualmente, Lajolo (1999) tem feito referências às pesquisas desenvolvidas pelo Projeto de Memória de Leitura (PML), no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, que sinalizam também para o papel desempenhado pelo LD no cenário da história das práticas de leitura no Brasil. Soma-se a isso o fato de contarmos com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de âmbito do governo federal, responsável pela sua avaliação, compra e distribuição para as escolas públicas brasileiras.

---

1. Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA).

2. Informação disponível <http://www.ebc.com.br/educacao/2013/02/livro-didatico-ocupa-segundo-lugar- dentre -os-mais-lidos-no-brasil>

Considerando essa relevância do LD e o papel por ele desempenhado, principalmente no que se refere às práticas de leitura, é que elegemos como objeto de análise o Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante LDP), de a coleção *Viver, Aprender,* destinada ao segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com objetivo de verificar quais práticas de leitura eram por ela proporcionadas. Para isso, fundamentamo-nos teoricamente no que nos legam os estudiosos da história da leitura que, para (re) construí-la, precisaram recorrer aos mais diversos elementos, dentre eles "o retorno ao próprio impresso, por existir nele os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção CHARTIER, 2001a, p.96)". Sendo assim, traremos, inicialmente, algumas considerações em torno da história da leitura, do livro didático, do caminho metodológico percorrido e, por mim a discussão dos resultados e nossas considerações finais.[3]

A história da leitura: algumas considerações

Muitos pesquisadores, na busca pelos vestígios que pudessem revelar a história da leitura recorreram aos mercadores de livros, aos livreiros, aos inventários pós-morte, à distribuição e divulgação dos impressos nos gabinetes de leitura e etc. De igual modo, a história das práticas de leitura aí se situa. Neste sentido, Chartier (2001a) nos faz lembrar de que examinar as condições possíveis para uma história das práticas de leitura implica deparar-se com uma gama de vestígios diversos e uma complexidade de interpretação dos indícios indiretos. Por esse viés, Chartier (1999) nos chama a atenção para o fato de que desde a antiguidade, a leitura em voz alta atendia a dois propósitos: tinha uma função pedagógica, demonstrar que era um bom leitor lendo em voz alta, e um propósito literário, ou seja, a leitura em voz alta implicava colocar um trabalho em circulação, publicá-lo: "Esse modo de publicação não foi abandonado no início do período moderno, seja como forma única para a circulação de um texto, seja antes de seu surgimento na edição impressa (CHARTIER, 1999, p.22)".

3. O presente artigo é parte de um trabalho maior, minha tese de doutorado "As identidades dos sujeitos leitores da EJA: análise da Coleção Viver, Aprender". UFPE, 2014.

Contudo, não queremos dizer, com isso, que as práticas de leituras a esses modos se reduzam, posto que devam ser aí adicionados os protocolos de leitura adequados aos mais variados grupos de leitores de um lado e do outro os traços e representações de suas práticas (CHARTIER, 2001a). Nesse sentido, o autor se refere aos quadros de alguns pintores franceses do século XVIII, no qual é possível observar situações de leitura peculiares à época. Assim sendo, ele afirma que vamos poder encontrar nesses quadros cenas expressas tanto de uma leitura em voz alta, que reunia família para uma audição partilhada, com também cenas de leitura, na qual se sobressaiam as figuras femininas descritas de uma forma bem minuciosa, revelando os mínimos detalhes que compunham a cena da leitura como, por exemplo, o mobiliário. No entanto, vale ressaltar que esses modos de leitura e representações não se constituem como sendo os únicos vestígios que nos permitem fazer um recorte da história da leitura. Ainda de acordo com o referido autor, "é necessário, portanto, esclarecê-los por outro enfoque, que retorna ao próprio objeto impresso, pois trazem em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção (CHARTIER, 2001a, p.96.)". Sendo assim, no que diz respeito aos vestígios deixados pelo editor, devemos considerar todos os implícitos deixados por ele, para depreender do leitor a leitura desejada. E recorrer, igualmente, aos elementos textuais, marcas linguísticas deixadas pelo autor, tendo em vista que os recursos por ele utilizados supõem, nessa perspectiva, a realização de uma leitura direcionada àquilo que ele, de fato, quer expressar. Mas também a isso subjaz um leitor imaginário, ou seja, uma imagem de quem seja esse leitor. Conforme Chartier (2001a, p.96), "instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor o seu sentido." É por esse viés que passaremos a refletir sobre a história das práticas de leitura voltada para o contexto brasileiro, trazendo à tona alguns recortes que lhe caracteriza.

Retratos das práticas de leitura

Acreditamos que ter como propósito traçarmos o que podemos considerar as práticas iniciais de leitura no cenário brasileiro, remete-nos inicialmente para o processo de escolarização, o que, consequente nos reporta para o processo de colonização do Brasil, mais especificamente para as escolas implantadas aqui pelos jesuítas. Neste sentido, sem que tenhamos a pretensão de nos determos minuciosamente nos detalhes que o tema envolve, vale destacar o que consideramos ser pertinente chamar a atenção e, dessa forma, tendo em vista o objetivo do presente artigo. Dessa forma, convém destacarmos que as escolas aqui implantadas traziam como marco uma educação voltada para a formação de clérigos e leigos com ênfase no ensino focado na língua latina e literatura clássica, destituído dos saberes da ciência, considerados profanos pelos religiosos. E no que diz respeito, mais especificamente, ao ensino da leitura, Alves (2005) salienta que, quase sempre, as atividades de ensino tinham como eixo norteador a leitura de um texto, que podia advir sobre uma carta, um documento, um

trecho de uma obra clássica e, em seguida, a produção do resumo dos textos lidos e, posteriormente a leitura efetuada pelo professor tomando como base um texto sua particular elaboração. Ainda, conforme o referido autor, seguida a essa etapa, a da leitura, havia um momento da *composição*, no qual, "usando um modelo – uma carta, um documento ou um extrato "expurgado" da literatura greco-romana – o jovem nele se aprofundava pelo estudo. O modelo deveria ser "contemplado", "admirado" e "assimilado", para possibilitar, na sequência, a sua "reprodução" por meio de uma composição pessoal" (ALVES, 2005, p. 624).

Conquanto essas escolas atendessem a um público formado por uma elite, ou seja, àqueles da classe economicamente privilegiada, só mais tarde, com o aumento da população e a mudança da corte portuguesa aqui para o Brasil é que vamos assistir a ampliação da oferta da escolarização. Sendo assim, "textos manuscritos, elaborados pelos próprios professores, cartas, ofícios e documentos de cartórios faziam as vezes de material de aprendizagem de leitura e escrita" (PFROM NETO *et al,* 1974,p. 159). Dessa forma, é no período Imperial que

vamos nos deparar com iniciativas que pudessem contemplar essa ampliação, o que, consequentemente, fez emergir uma carência de material impresso e impressos de caráter pedagógico, que pudessem dar conta dessa demanda. E isso é o que vamos presenciar até meados do século XIX. Neste sentido, Batista e Galvão (2009a) reiteram que é a partir da metade do século XIX que começaram a surgir, com certa frequência no país, os livros de leitura direcionados especificamente aos anos iniciais da escolarização.

Diante do exposto, muitas considerações ainda poderíamos tecer no que tange à abordagem que nos proporcione uma visão mais detalhada do que pode ser entendido como sendo o registro das nossas práticas iniciais de leitura, assim como dos recursos inicialmente utilizados para isso, até que chegássemos aos livros didáticos elaborados, tendo como finalidade o ensino da leitura e caracterizados pelo formato brevemente aqui delineado. Contudo, o espaço aqui delimitado justifica o recorte que realizamos, mas, mesmo assim, cremos, deixa-nos entrever a importância do livro didático como recurso para a efetivação das práticas de leitura. É, portanto, sobre o livro didático e o ensino da leitura que passaremos a refletir.

O ensino da leitura/a presença do livro didático

Conforme já referenciamos, o LD tem se destacado como objeto de políticas públicas, tendo em vista a criação do PNLD, responsável pela avaliação, compra e distribuição de LDs referentes à Educação Básica. Desse modo, quanto a sua avaliação, o programa tem estabelecido critérios de ordem conceitual, política e metodológica sobre os quais os LDs devem ser avaliados. Por esse viés, por exemplo, no que se refere aos LDP, o referido programa estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas, que se tornaram possíveis devido à movimentação no campo da reflexão sobre a concepção do seja ensinar a língua materna (RANGEL, 2005), resultado da mudança da concepção de língua compreendida como enunciação, discurso, interação. Dentro desse prisma, os mais diversos gêneros passam a ser tomados como objeto de ensino, fato endossado também

pelos "**estudos críticos do letramento** e os **estudos sobre gênero do discurso**[4]**,** nos anos 90, que enfocavam a relação entre os textos e seu funcionamento em práticas sociais situadas (BUNZEN, 2005, p.45)".

Assim sendo, quando nos reportamos ao ensino da leitura, considerando o conjunto de textos disposto nos LDP, não podemos esquecer de que a escolha de textos é realizada pelos autores e editores e, por esse viés, são várias as possibilidades de exploração didática, tendo em vista que um mesmo texto pode ser lido com diferentes propósitos (BUNZEN, 2006). Por esse ângulo, é imprescindível que atentemos para o que precisa ser levado em conta pelos autores quanto à escolha da coletânea de textos presentes que devem compor os LDP, por compreendemos que estes devem oferecer uma "diversidade que permita espelhar a multiplicidade dos objetivos de leitura e que represente (...) os diferentes modos de realização de leitura, os seus distintos valores e funções, assim se lhe retirando o que nela ainda pode ser visto como actividade culturalmente etnocentrada (DIONÍSIO, 2000, pp. 141-142)". Desse modo, frente às considerações aqui tecidas, é que, ao nos determos nos LDP da Coleção *Viver*, *Aprender*, como objeto de estudo, nos detivemos na análise da coletânea de textos nela presente, por entendermos que "a própria circunscrição e seleção dos textos feita por autores e editores já delimita um conjunto de possibilidades de leituras e de práticas de letramento possíveis e outro conjunto que não o é (ROJO, 2010, p.41. Entendemos, assim como sinalizam os estudiosos da história da leitura (CHARTIER, 2001, DARNTON, 1990), que o retorno ao impresso, nesse caso os LDP, nos fornecerá elementos que nos permitam vislumbrar as práticas de leitura por eles propiciadas. Neste sentido, segue, no tópico seguinte, o procedimento metodológico adotado.

Percurso metodológico

Em consonância o que expusemos até aqui, ou seja, com o breve recorte que fizemos da história das práticas de leitura, foi possível percebermos a relevância do papel exercido pelo LD dentro desse contexto. Dessa forma, é dentro dessa perspectiva que elegemos como objeto de análise o LDP da *Coleção Viver, Apren-*

der[4]*,* aprovada pelo PNLD EJA 2011, destinada ao segundo segmento de EJA. Neste sentido, adotamos o procedimento de análise voltado tanto para as abordagens de natureza qualitativa quanto quantitativa, por entendermos que entre elas "há oposição complementar que, quando trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e mais fidedignidade interpretativa (MINAYO, 2009, p.22)".

Portanto, ao procedermos com a análise dos LDP, realizamos um levantamento de todos dos textos, independente de terem sido objeto sobre os quais incidiam ou não as atividades de leitura. Além disso, procedemos com identificação destes textos quanto às esferas de circulação/produção[5] a que pertencem.

Análise dos resultados

Ao procedermos com a análise dos LDP da *Coleção Viver, Aprender,* foi possível perceber que esta contemplava uma diversidade de gêneros textuais, que pertenciam às esferas de circulação/produção também variadas, conforme podemos observar na tabela que se segue.

4. Vale salientar que A coleção *Viver, Aprender* é composta de 04 volumes. Cada volume corresponde a uma série dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, o volume 01 refere-se ao 6º ano, volume 02, ao 7º ano, vol. 03, ao 8º ano e, por fim, o vol. 04, que se destina aos alunos do 9º ano. Vale salientar que cada volume compreende os seguintes componentes curriculares: **Língua Portuguesa**, **Língua Inglesa**, **Arte** e **Literatura**, **Matemática;** Ciências humanas: **História** e **Geografia**, e **Ciências Naturais,** que correspondem às seis unidades que compõem cada um desses volumes.

5. Aqui assumiremos a mesma perspectiva adotada por Rojo (2010) quanto à distribuição/classificação dos textos em conformidade com suas as esferas de circulação/produção. A autora em questão toma como base os estudos de Bakhtin (2003), para quem "as esferas podem estar mais ligadas à infraestrutura social, à ideologia do cotidiano, como as esferas cotidianas íntima, familiar, do trabalho – neste caso, povoadas sobretudo de gêneros primários –, ou à superestrutura social e às ideologias oficiais ou cristalizadas – caso em que farão circular textos em gêneros secundários –, como as esfera jornalística escolar ,científica, artística, literária, publicitária, dentre outras (ROJO, 2010, p.442)". Nesta perspectiva, então, Rojo nomeia três âmbitos de letramento: o das artes, os da divulgação científica, e da cidadania.

A coletânea de textos que compreendem a Coleção Viver, Aprender

Tabela 01: esfera de produção/circulação dos textos presentes no LDP da coleção Viver, Aprender.

Esferas de Produção/circulação	**Nº total de textos**	**Textos correspondentes**
Jornalística	21	Carta do leitor, reportagem, artigo de opinião, notícia, depoimento, horóscopo
Literária	32	Poema, crônica, conto, romance (fragmento), fábula (fragmento adaptado), narrativa de aventura (fragmento), resenha de livro.
Cotidiana	01	Carta pessoal
Artes plásticas e visuais	15	Foto, pintura, capas de revista, capa de livro.
Didática	153	Texto didático, indicação de sites, texto informativo, texto dissertativo, texto argumentativo
Publicitária	01	Anúncio
Entretenimento	04	Indicação de leitura, vídeos, música
Divulgação científica	56	Biografia, infográfico, mapa, verbete, texto científico, glossário, texto filosófico.
Total de textos	**283**	-

Fonte: dados da pesquisa.

Como podemos observar, a coleção em análise compreende um total de 283 textos, resultado que, acreditamos, seja fruto da concepção do que seja ensinar a língua materna, tal como sinalizara Rangel (2005), e que aponta a para ideia de que os mais diversos gêneros passem a ser tomados como objeto de ensino. Fato esse que fora endossado “pelos estudos críticos do letramento e os estudos sobre o gênero do discurso”, como bem colocara Bunzen (2005, p.45) já mencionado aqui. Sendo assim,

entendemos que, de certa forma, essa diversidade de textos contemplada pela coleção sinaliza para um esforço dos autores em atender a essa demanda.

No entanto, percebemos que o quantitativo de textos *didáticos (doravante TD)* se destaca[6] em detrimento da presença dos textos de outras esferas de circulação/produção, embora haja uma presença significativa dos textos relacionados à esfera de divulgação científica, para os de cunho literário e jornalístico. Diante disso, cremos que essa distribuição, em que pesa textos dessas esferas, principalmente os textos de cunho didático, sinaliza para delimitação um conjunto de possibilidades de leituras e de práticas de letramento possíveis e outro conjunto que não o é," tal como nos alerta Rojo (2010, p.45). Por esse prisma, textos de outras esferas de produção/circulação poderiam ter sido contemplados pela coleção, a exemplo de textos da esfera digital, o que poderia contribuir para a ampliação das possibilidades de leitura e de práticas de letramentos para qual nos chama a atenção a referida autora.

Sendo assim, é, pois, considerando a ênfase dada aos textos da esfera didática em relação aos textos das demais esferas de produção/circulação, que nos detemos, no presente artigo e apresentaremos o resultado de nossas análises, embora tenhamos, igualmente, realizado análises sobre todos os textos que compõem os LDP da *Coleção Viver, Aprender*, conforme levantamento realizado, e já anunciado, mas que o espaço aqui não nos permite tecer as devidas considerações.

Os textos didáticos que compõem a Coleção Viver, Aprender

Conforme já havíamos salientado anteriormente, com base em Bunzen (2006), a escolha por determinados textos efetuada pelos autores e/ou editores está, geralmente, apoiada nos objetivos didáticos por eles pretendidos e, deste modo, podem ser várias as possibilidades de explorá-los, se considerarmos que um mesmo texto pode ser lido com diferentes propósitos. E não só isso, à seleção de textos subjaz concepções de leitores, de leitura, tal como já foi enfatizado por Dionísio

6. Estamos considerando texto didático como sendo "aquele que explicitamente visa a instruir, que tem a finalidade pedagógica, que está relacionado ao ensino das ciências, das artes, das técnicas, etc. (PLATÃO, SAVIOLI, 1991, p. 406-407)." E ainda "aquele que é encomendado ou produzido pela autoria didática, quando da elaboração do livro, tendo sido produzido para um objetivo exclusivamente didático (TABOSA, 2013, p.200)".

(2000), Chartier (2001a). Neste sentido, entendemos que o destaque para os textos didáticos, conforme observamos na tabela 01, se constitui como um dos aspectos a ser investigado e que poderá nos conduzir à identificação dos possíveis leitores postulados pelos autores dos LDP da coleção em análise, já que, inicialmente, eles parecem enfatizá-los, se considerarmos que a opção por outros gêneros ocorre de forma menos efetiva. Sendo assim, ao proceder com a leitura destes textos, foi possível perceber que eles se distinguiam em conformidade com o conteúdo abordado, o que nos levou a caracterizá-los do seguinte modo:

> a) TD1 – os quais se referem aqueles textos voltados para a explicitação de determinados conteúdos de ordem gramatical;
> b) TD2 - os que contextualizam e/ou dão orientação das atividades a serem realizadas em qualquer que sejam os eixos da língua: leitura, oralidade, escrita, gramática ou produção textual; e,
> c) TD3 - os quais explicitam e/ou analisam um dos textos inseridos em uma das unidades do livro e que sobre eles incidem as atividades de leitura/compreensão do texto.

Esses textos aparecem contemplados na coleção da seguinte forma:

TEXTOS	VOL.01	VOL.02	VOL.03	VOL.04	TOTAL
Didático 01	09	28	09	09	55
Didático 02	24	13	16	11	64
Didático 03	02	02	06	06	16
TOTAL	**35**	**43**	**31**	**26**	**135**

Tabela 02: textos didáticos presentes em cada volume da coleção Viver, Aprender.
Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos perceber, é visível a proeminência de textos classificados como TD2, ou seja, aqueles que fazem referência às orientações das atividades propostas a serem realizadas pelos alunos. E por este ângulo, vale ressaltar que há uma estreita aproximação com a oferta de textos caracterizados como TD1, que tratam de conteúdos de natureza gramatical e/ou composicional dos textos. Dito de outra for-

ma há, nos TD2, as orientações para a realização das atividades referentes aos conteúdos abordados nos TD1. E, em menor proporção, aparecem os textos TD3, que se caracterizam por trazerem explicitamente a análise de um dos textos oferecidos à leitura em cada um dos capítulos que compreendem cada volume da coleção.

Compreendendo, pois, a configuração desses textos didáticos, fomos levamos a pensar se não estava aí subjacente a ideia de que, para a apropriação/inserção dos alunos nas práticas de leitura dos textos dados a ler, era necessário muni-los teoricamente. Afinal, os assuntos contemplados pelos TD1, quando versavam sobre as características composicionais do gênero, revelavam uma abordagem teórica que podia auxiliar os sujeitos leitores na realização nas atividades propostas para leitura/compreensão dos textos. Igualmente, os textos caracterizados com TD3 parecem corroborar com essa ideia, ao trazer a explicação minuciosa de um dos textos propostos para o exercício das atividades de leitura, em que se visualiza, por esse prisma, um *modo de ler*. Ora esse viés nos remete aos primórdios da escolarização da leitura, em que os textos literários eram tidos como *modelo* para, seguida à leitura efetuada pelo professor, ser "(...) "contemplado", "admirado" e "assimilado", para possibilitar, na sequência, a sua "reprodução" por meio de uma composição pessoal" (ALVES, 2005, p. 624).

Considerações finais

Ao procedermos com a análise dos LDP da *Coleção Viver, Aprender*, foi possível perceber que ela contempla uma diversidade de textos. E por esse prisma, atende ao postulado de que é o texto objeto para o qual necessite convergir o ensino de língua materna. No entanto, em função da proliferação dos textos didáticos, compreendemos residir aí um protocolo de leitura, em que se vislumbra a ideia de que para o efetivo exercício das práticas de leitura dos textos dados a ler, faz-se necessário munir teoricamente o leitor, do modo que possa favorecê-lo quanto a essas práticas. Desse modo, compreendemos passar por esse viés a ideia de um leitor desejado (CHARTIER, 2001a), que nos remete à formação do leitor na perspectiva do que pudemos contemplar nos primórdios da escolarização da leitura.

Referências

AGUIAR, Carolina Amaral de *et al. Contextos de vida e trabalho:* Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 263p. (Coleção Viver, Aprender, v. 1).

AGUIAR, Carolina Amaral de et al*. Por uma vida melhor*: educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 288p. (Coleção Viver, Aprender, v. 2).

AGUIAR, Carolina Amaral de et al. *Mundo em construção*: educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 312p. (Coleção Viver, Aprender, v. 3).

AGUIAR, Carolina Amaral de et al. *Identidades*: educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 279p. (Coleção Viver, Aprender, v. 4).

ALVES, Luiz Gilberto*.* Origens da Escola Moderna no Brasil*:* a contribuição jesuítica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 91, vol. 26, pp. 617-635, Maio/Ago.2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: *Livros escolares de leitura no Brasil*. BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009a, pp. 11-40.

BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Livros de leitura uma morfologia. In: *Livros escolares de leitura no Brasil*. BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009b, pp. 75-104.

BITTENCOURT, Circe*. Livro didático e saber escolar* (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso.* 2005 Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: São Paulo.

BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz,; MENDONÇA, Márcia.; CAVALCANTE, Mariane C. B. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Cap. 03, p. 43-57.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história, história da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTER, Roger (org.). *Práticas da leitura.* São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTER, Roger (org.). *Práticas da leitura.* São Paulo: Estação da Liberdade, 2001a.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português.* Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 2000.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto:* leitura e redação. São Paulo: Ática, 1991.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O livro escolar de leitura na escola imperial pernambucana: tipos, gêneros e autores. In: BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p.105-120.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. BATISTA, Antônio Gomes; A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, nov./dez de 1998.

LAJOLO, Marisa. Projeto memória de leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história, história da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p.9-29.

PFROMM NETO, Samuel *et al*. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor, Instituto Nacional do Livro (INL), 1974.

ROJO, Roxane. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa*. Perspectiva*, Florianópolis, v. 28. n. 2, 433-465, jul./dez.2010. Disponível em http://www.perspectiva.ufsc.br.

TABOSA, Mariana Queiroga. *Ideários de leitura e de leitor em livros didáticos de Português (1984-2007)*: escolhas textuais e valorações sociais, 2013. (Tese) Doutorado. UFMG, Faculdade de Educação.

SESSÃO TEMÁTICA

AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NAS REDES SOCIAIS: UMA ANALISE DIALETOLÓGICA DA PÁGINA NORDESTINOS NO FACEBOOK

UÉLIDA DANTAS DE OLIVEIRA[1] (UFPB)
MARIA DO PERPETUO SOCORRO DA SILVA BARROS[2] (UEPB)

Introdução

Neste trabalho analisamos a página da rede social *Facebook* intitulada *Nordestinos,* com o objetivo de abordarmos as variações linguísticas presentes nas publicações realizadas na página, com o enfoque na variação diatópica pelo fato da página ser baseada no léxico e na cultura da região nordeste do Brasil.

A página *Nordestinos* faz referencia à linguagem e aos costumes de vários estados do Nordeste, por meio de publicações de imagens e fotos contendo expressões e termos regionais. A mesma tem por intenção interagir com a população nordestina, e com admiradores da cultura da região, levantando enquetes e também através das imagens buscando saber como cada seguidor conhece e nomeia determinadas expressões e comidas regionais. Seguidor é maneira como é chamada a pessoa que participa da rede social e acompanha diariamente tanto a página em questão como outras páginas existentes no *facebook*.

A *Nordestinos* foi criada em 2014, e há mais de dois anos continua ativamente realizando publicações no *facebook* e em outras redes sociais, a exemplo do instagram e do twitter. As páginas são administradas por três administradores, sendo cada um de estados diferentes do Nordeste brasileiro, na Paraíba temos Sayona-

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Orientanda da Professora Drª Maria do Socorro Silva de Aragão (UFC/UFPB).

2. Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Especialização em Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba.

ra Elayne idealizadora da página, na Bahia Ana Paula e em Pernambuco Matheus Tavares, que se juntaram à fundadora da *Nordestinos* agregando conhecimento, e atribuindo à página publicações com fotos de cidades e de comidas típicas do Nordeste. Considerada a maior página de cultura nordestina do *facebook*, conta hoje com aproximadamente dois milhões e quinhentas mil pessoas como seguidores, e como a própria pagina cita: "o maior projeto de valorização da cultura nordestina através das redes sociais."

Vale frisar que um dos motivos de termos desenvolvido este trabalho, analisando uma rede social, foi o fato de que mesmo sendo um suporte tão atual como é o facebook, e as tecnologias ligadas a esses aplicativos e redes de interação social, a página *Nordestinos* preza a valorização das tradições da cultura regional, propagando ao Brasil e ao mundo, que acessa a página, a riqueza cultural e principalmente lexical, expondo termos e expressões populares costumeiramente utilizados pela população do Nordeste.

Para desenvolvermos o presente trabalho fez-se necessário realizar uma breve explanação sobre a Dialetologia e sobre as variações linguísticas, para por fim discutirmos com mais afinco a variação diatópica com a realização da análise das publicações escolhidas na página *Nordestinos*.

Dialetologia

A dialetologia formalizou-se no século XIX com o objetivo de investigar as variações linguísticas de cunho regional. Como sabemos a língua reflete o contexto social e cultural do qual o indivíduo participa, apresentando as diversidades linguísticas que acontecem em grupos sociais e são atribuídas às regiões geográficas em que esses grupos estão inseridos.

Centrada em analisar os aspectos variáveis do sistema linguístico, a Dialetologia apresentou interesse em estudar as variações que ocorrem na língua antes mesmo da sociolinguística, porque já tinha o entendimento de que ocorrem variações linguísticas por meio dos fatores diastráticos, diafásicos e diatópicos. Segundo (COSTA, 2012; p.2):

> A língua apresenta variações relacionadas com fatores sociais, temporais e geográficos. É nesse último tipo de variação que se concentram os estudos dialetológicos, que buscam descrever características próprias da linguagem utilizada em determinadas regiões, com o propósito de identificar áreas dialetais mais ou menos coesas.

As pesquisas dialetológicas atualmente consideram as instruções metodológicas dos estudos sociolinguísticos relevantes para o estudo dialetal, que se utilizam dos fatores sociais juntamente com o aspecto diatópico da língua. Fazendo com que os estudos dialetais realizem o registro de algumas variáveis a exemplo do grau de escolaridade, a idade e o sexo do falante.

Assim sendo, podemos entender que a língua traz variantes para as ocorrências linguísticas, os dialetos trazem suas características básicas do meio a qual é pertencente, independente de qual seja. Segundo (ARAGÃO , 2010) “Para analisarmos a variação diatópica, no âmbito da dialetologia é necessário que se defina, rigidamente, ambos os campos de atuação.”.

Ainda conforme a visão de (ARAGÃO, 2010) apresentamos o que acrescentou (WARDHAUGH , 1992, p.46), sobre a dialetologia:

> Enquanto os dialetos regionais são geograficamente baseados, os dialetos sociais, originados entre os grupos sociais dependem de uma série de fatores, sendo os principais deles aparentemente pertencentes à classe social, a religião e à etinicidade.

Em conclusão, a dinamicidade da língua proporciona uma vasta quantidade de variações linguísticas, principalmente às variações diatópicas ocorridas dentro de uma mesma região, sendo elas provenientes dos costumes e tradições regionais, ou de fatores sociais que influenciam os grupos de falantes e ouvintes.

Sociolinguística, sociedade e cultura

No que se refere à sociolinguística, como o próprio nome indica é a relação entre o social e a língua, surgiu na década de 1960 através dos estudos de Labov. A teoria sociolinguística acrescenta aos estudos linguísticos o conceito de que a língua está relacionada a diversos fatores, como o contexto sociocultural, a faixa etária e o gênero do falante/ouvinte.

A sociedade é parte dominante para dá vida a uma língua, interagindo entre si com o uso da mesma, estabelecendo uma interação, onde existe uma compreensão mútua, assim como afirma (MONTEIRO, 2000, p.16-17):

> A função da língua de estabelecer contatos sociais e o papel social, por ela desempenhado de transmitir informações sobre o falante constitui uma prova cabal de que existe uma íntima relação entre língua e sociedade [...] A própria língua como sistema acompanha de perto a evolução da sociedade e reflete de certo modo os padrões de comportamento, que variam em função do tempo e do espaço.

Os estudiosos afirmam que ao se tratar da relação entre a dialetologia e sociolinguística divergem no momento em que, a sociolinguística desconhece características do dialeto. Segundo (MORALES, 1993, p.31-32):

> O que as regras sociolinguísticas descrevem se explica mediante a análise das atitudes para ambos os fenômenos, as crenças que as fundamentam e outros aspectos mais – o grau de consciência linguística, por exemplo – que rodeiam nosso conhecimento da pressão social sobre o dialeto.

Entendemos, portanto que os estudos sociolinguísticos, têm caminhado ao lado da dialetologia, mas não juntas, ambas valorizam a linguagem regional, porém cada uma de sua forma específica. Não podemos diagnosticar como uma linguagem pobre ou deficiente a linguagem regional, por ter características desprivilegiadas da norma culta. Atualmente podemos observar que a linguagem regional nordestina, vem se destacando por suas características peculiares e de uma região rica em cultura e conhecimento popular. Segundo (ARAGÃO , 2010):

> Esse desenvolvimento da dialetologia e da sociolinguística não tem sido bem aplicado no sentido de valorizar as variantes regionais e sociais, na escola fundamental, por exemplo, fazendo com que essas variações sejam vistas não como algo exótico, diferente, ou "errado", em alguns casos, mas como parte do todo que constitui nossa língua.

Em face do exposto, apresentamos no subtópico a seguir uma breve explicação em torno dos conceitos atribuídos as variações linguísticas, a tipologia e a maneira como ocorrem na língua.

As variações linguísticas

O uso da língua motiva suas variações linguísticas, quando estamos com amigos temos uma determinada forma de falar, quando estamos no trabalho diante do nosso chefe nos colocamos com uma outra forma de falar, nas redes sociais encontramos ainda uma oportunidade diferenciada de nos comunicarmos, diante deste fato temos as variações do uso da língua e da linguagem. Nesse ponto chegamos a narrar um olhar

divergente entre Saussure e William Labov, onde Labov propõe um novo olhar sobre a estrutura das línguas e especialmente sobre variações linguísticas.

Fazemos parte de uma sociedade dinâmica, a qual se transforma com o passar do tempo e acaba transformando também a maneira e o comportamento das pessoas que compõe está sociedade, através da liberdade de criar e estabelecer suas transformações, estudos mostram que a língua vive em constante movimento, nos dias atuais podemos observar a linguagem dos internautas, que em meio a tantas abreviações e neologismos, às vezes até termos e formas de escrita que anteriormente jamais seriam aceitas pelas normas da própria língua, termina por criar um universo específico, no qual somente os interlocutores entendem o vocabulário utilizado por eles e a comunicação é eficiente e reconhecida por todos mesmo os que não são falantes daquele grupo em específico.

Podemos, portanto elucidar as Variações Linguísticas, dependendo de características específicas, tais como condição social, faixa etária, diferenças existentes entre uma região e outras. Como afirma (VILELA, 1997): "As variedades sociais compreendem fatores como idade, o sexo, a proveniência, a classe social, o nível de instrução".

Variação diafásica - está relacionada ao estilo a forma que é falada a língua, de acordo com o seu falante, podemos dizer que o falante tem como ponto de partida o seu conhecimento aprofundado ou não de sua própria língua, mas não perdendo a sua capacidade de comunicação, para (CAMACHO, 1988; p 34): "Tal adequação decorre de uma seleção dentre o conjunto de formas que constitui o saber linguístico do indivíduo, de um modo mais ou menos consciente.".

Variação diastrática – essa variação se dá através de forma mais restrita a um determinado grupo social, que tem o uso de uma linguagem específica de acordo com seu determinado meio, como por exemplo: podemos relacionar as profissões especificamente: grupo de advogados, médicos, engenheiros, etc., entre outros grupos quem são conhecidos na sociedade por uma forma peculiar de falar, ou seja, o uso de uma linguagem específica. Conforme (BELINE, 2006, p.125) a variação diastrática "entende-se as variações que a língua apresenta no nível socioeconômico do falante.". Podemos complementar dizendo que também pode ocorrer em sexos diferentes, idades, escolaridade.

Variação diatópica – podemos dizer que a mesma adentra no mundo da diversidade regional e geográfica, onde podemos encontrar muitas definições linguísticas para um único ser, objeto, ou determinada coisa dependendo de onde (lugar) se encontra. Não esquecendo que essa mudança se dá dentro da mesma língua, pode ser a variação semântica (sentido da palavra) ou a variação sintática (colocação dentro da frase). Para **(**ALKIMIM, 2001, p.33):

> Língua e variação são inseparáveis: a sociolinguística encara a diversidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Nesse sentido, qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente- se valer de opiniões como" língua e fala", ou competência e performance- significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico. O aspecto formal e estruturado do fenômeno linguístico é apenas parte do fenômeno total.

Podemos constatar se fizermos uma breve pesquisa no *GOOGLE (site de pesquisa da Internet)* sobre a palavra mandioca vamos encontrar: "Mandioca, aipi, aipim, castelinha, uaipi, macaxeira, mandioca-doce, mandioca-mansa, maniva, maniveira, pão- de-pobre, mandioca-brava e mandioca-amarga, são termos brasileiros para designar a espécie Manihot esculenta." (*Wikipédia*). Isso para determinar a mesma raiz, dependendo da região que se encontra. Também podemos observar mudança na forma de falar algumas expressões que são características de determinadas regiões como por exemplo: na região nordeste dizemos "esse menino", já na região sul dizemos "esse guri".

Diante de tudo que vimos neste capítulo, compreendemos que a sociolinguística é uma ciência social, que sempre está em sintonia direta com a sociedade em sua essência linguística independente de seu dialeto. Segundo (ARAGÃO, 2010): "Os avançados estudos dialetológicos e sociolinguísticos têm mostrado o quanto o conhecimento dessas variações pode ajudar num maior aprofundamento das análises linguísticas e no melhor conhecimento das línguas".

Iniciaremos a próxima secção com a análise da página *Nordestinos* do facebook, onde apresentaremos o que foi citado neste capítulo, de forma prática e atual o comportamento da Sociolinguística na sociedade nos dias atuais.

Analise da página nordestinos do facebook: com enfoque da variação diatópica

A escolha em trabalhar a variação diatópica na análise se deu não só pelo fato da página *Nordestinos* apresentar expressões e lexias usadas na região Nordeste do Brasil, mas também porque percebemos que no campo de comentários da página, os nordestinos que participam da mesma, apresentam termos e nomenclaturas distintas para o mesmo tema levantado pela página, seja ele uma expressão ou uma comida típica da região. Isso fez com que almejássemos analisar as imagens e os comentários publicados na página.

A variação diatópica ou geográfica se caracteriza por nomear objetos e seres de maneira distinta de como são conhecidos em outras regiões, ou seja, é a variação que ocorre quando um objeto, ou uma fruta, ou uma comida típica é intitulada de uma forma em uma determinada região do país, e conhecida de maneira diferente

em outra região. Essa variação pode ocorrer até mesmo dentro do mesmo estado, da mesma cidade, pois é possível encontrarmos a distinção na escrita e na fala do individuo e de comunidades que compõem determinadas regiões. Conforme (AMARAL & PINELLI, 2015, p.379):

> A variação diatópica, conhecida também como variação regional e variação geográfica, ilustra o caráter adaptativo da língua ao ser compartilhada por um grupo de indivíduos inseridos em um mesmo meio geográfico. Esse nível de variação, então, confere aos seus falantes uma identidade linguística que o difere de outras regiões.

Sendo assim, propomos analisar as imagens e fotos abaixo citadas, que selecionamos da página *Nordestino*s, visando apresentar a variação diatópica ocorrendo no suporte digital que são as redes sociais, e as diferentes formas de nomear o mesmo objeto perceptíveis nos comentários feitos pelos usuários da página.

Imagem 1.
Fonte: Sayonara Elayne , https://www.facebook.com/n0rdestinos.

Na imagem 1, a página Nordestinos publicou uma foto de um bolo e perguntou ao público seguidor como eles nomeiam esse bolo na região onde moram, e cada seguidor disse o nome pelo qual chamam esse tipo de bolo. Então, a partir dos comentários percebemos a variação diatópica ocorrendo na enquete levantada pelos

administradores da página, e selecionamos os comentários conforme os estados da região nordeste do Brasil, assim sendo, escolhemos os seguintes nomes: Na cidade de Santa Rita, no estado da Paraíba chamam de bolo baeta, no estado de Pernambuco de bolo engorda Marido, em Natal- Rio Grande do Norte de bolo da moça, no estado do Ceará é conhecido por bolo mole, e no estado da Bahia por bolo de puba.

Imagem 2.
Fonte: Sayonara Elayne, https://www.facebook.com/n0rdestinos.

Na imagem 2 encontramos a variação diatópica na maneira como os seguidores da página nomeiam um tipo de sorvete. A admistradora da página publicou uma foto desse tipo de gelado e perguntou: “Como se chama onde você mora?”. Feita a pergunta os seguidores apresentaram as respostas conforme a estado e a cidade onde moram. Em Recipe-PE = Tabu, em Santa Rita-PB = Dindin, Em Maceio-AL = Flau, em Salvador-BA= Geladinho, Em Natal-RN = Dindim e em São Luis-MA = Suquinho.

Imagem 3

Imagem 4

Imagem 5

Imagem 6

Imagem 7

Imagem 8

Fonte: Sayonara Elayne, https://www.facebook.com/n0rdestinos.

Quanto às imagens de 3 a 8, elas apresentam a variação diatópica presente na diferença forma de nomear as expressões usadas para indicar o mesmo sentido do conteúdo, ou da situação. Como podemos observar os próprios administradores da página *Nordestinos* destacam nas imagens selecionadas, a maneira como a mesma expressão é pronunciada em outras regiões do Brasil da seguinte forma: *"Nos outros Lugares do País", "No Nordeste",* tornando possível a percepção da diversidade linguística presente em cada região.

As situações comunicativas são diversas, e as necessidades dos usuários também são tão diversas que acabam fazendo com que a língua se molde a expressões alternativas, que facilitam a comunicação dos usuários. E essa necessidade de alternativas para ocorrência da comunicação faz com que as mudanças da língua aconteçam. De acordo com (COSERIU ,1979, p. 15): "as línguas mudam sem cessar e não podem funcionar senão mudando".

Em síntese, as variações diatópicas encontradas na análise da página *Nordestinos* ocorrem da necessidade dos usuários da língua, dentro do seu contexto social e cultural, que lhe dão base para a ocorrência da mudança linguística, visto que a diversidade cultural e lexical da região geográfica em estudo permite a realização das variações diatópicas.

Considerações finais

Analisar a variação diatópica presente na página *Nordestinos* do *facebook*, com base nos estudos dialetológicos e sociolinguísticos, nos permitiu conhecer mais sobre a diversidade linguística que é possível encontrarmos em uma única região do país. Os valores culturais e o contexto social dos usuários da língua que interagem na página tornaram possível a realização da análise proposta neste trabalho, apresentando a distinção das nomenclaturas de um estado para outro, dentro da região Nordeste do Brasil.

Por fim, é relevante considerar a riqueza cultural e lexical da página Nordestinos, que por meio das às imagens e publicações postadas pelos administradores, contribui não só para a diversão das pessoas que acessam a página, como para pesquisadores que desenvolvem estudos dialetologicos e de outras áreas que abordam o falar regional Nordestino e as mudanças linguísticas.

Referências

ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, Anna C. *Introdução à linguística***:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, v.1, p. 21-47.

ARAGÃO, M. do S. S. de. Variantes diatópicas e diastráticas na língua portuguesa do Brasil. *Graphos*. João Pessoa, Vol. 12, N. 2, Dez./2010 – ISSN 1516-1536.

ARAGÃO, M. do S. S. de. Variantes regionais e o ensino de 1º grau. *Caderno de Letras*. João Pessoa: (4): 57/77, jul. 1979.

_____. et al. *O conto popular na Paraíba*: um estudo linguístico gramatical. João Pessoa: UFPB, 1992.

AMARAL, M. H. do, PENILLI, D. M. P., um recorte da variação linguística nas redes sociais digitais: o dialeto nordestino do bode gaiato e o gauches da página @_riograndedosul. *Revista Sociodiealeto*, v. 6, n. 16, 2015.

BELINE, R. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística*. 2006.

CAMACHO, R., G. A variação linguística. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo, SE/CENP. 1988, v. 3, p. 29-41.

COSERIU,E. *Sincronia, diacronia e história*: o problema da mudança linguística. Rio de Janeiro/ São Paulo: Presença/Universidade de São Paulo, 1979.

COSTA, G. B. da. A música regional como fonte de pesquisa dialetologica: o português rural da música de Elomar. *Revista Letra Magna*, ano 8, n. 15, 2012.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov.* Petrópolis: Vozes, 2002.

MORALES, H. L. *Sociolinguística*. Madrid: Gredos, 1993.

VILELA, Mário. *Estruturas léxicas do português.* Coimbra: Almedina, 1997.

WARDHAUGH, R. *An introduction to sociolinguistics*. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1992.

https://www.facebook.com/n0rdestinos/?Fref=ts (Página Nordestinos- Acesso em 12 de maio de 2017).

https://pt.wikipedia.org/wiki/Mandioca (Acesso em 22 de maio de 2017).

SESSÃO TEMÁTICA

AVALIANDO A FORMAÇÃO INICIAL. TENHO CONHECIMENTOS BASILARES PARA ENSINAR ORALIDADE?

EWERTON ÁVILA DOS ANJOS LUNA[1] (UFRPE)

Introdução

A didática da oralidade na formação do professor de português é um tópico que demanda reflexões e debates uma vez que o trabalho com textos orais na escola contribui para o desenvolvimento do usuário de língua que se pretende formar, como aponta, dentre outros documentos oficiais, a Base Nacional Curricular Comum:

> A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam (BRASIL, 2016, p.63).

A fim de investigar o olhar de futuros professores de português sobre o tratamento da temática "Didática da Oralidade" em seus cursos de formação, foram aplicados questionários para alunos matriculados no último semestre de duas Licenciaturas em Letras de Pernambuco.

Responderam 24 licenciandos: 08 do que chamaremos de Instituição A e 16 da Instituição B (sendo 12 do turno da tarde e 04 da noite). O quantitativo da pri-

1. Doutor em Linguística; professor do Depto. de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

meira instituição corresponde a quase totalidade dos alunos que se formaram em 2015.1 (08 dos 09 entregam o questionário respondido). A quantidade de alunos da segunda corresponde a um número inferior (as turmas da Instituição B são significativamente maiores com 40 a 60 alunos em média). Os do turno da tarde são os discentes que estavam presentes na última aula dada pelo professor de Estágio IV e os da noite foram os que responderam eletronicamente o questionário enviado por e-mail (também em 2015.1).

Antes de apresentar e analisar o que relatam os licenciandos sobre sua formação e sobre como se veem em relação ao ensino dos orais (tópico 2), tecemos breves considerações de cunho teórico sobre a formação do profissional docente, seus saberes e sobre a didática da oralidade (tópico 2). Por fim, apresentamos as considerações finais do artigo.

O professor, o processo formativo e a didática da oralidade

O ofício do professor não foi, por muitos anos, concebido de forma profissional. Dentre as várias razões, ressaltamos o fato da não existência de cursos voltados para sua preparação. Mesmo após a criação de cursos com essa finalidade, a profissionalização dos que atuavam diretamente com educação não foi posta em evidência. Segundo Tardif e Lessard (2011), a complexidade e a especialização da atividade docente exigem daqueles que a desempenham um verdadeiro profissionalismo. O fazer docente representa, pois, uma atividade de alto nível que demanda conhecimentos de várias áreas como:

> Cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimentos das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. (TARDIF e LESSARD, 2001, p.9).

A formação do professor, portanto, se dá através da produção de vários saberes, e esta temática tem tido grande profusão de pesquisas no Brasil e no mundo

em áreas como a da Formação de professores, a do Currículo e da Didática (BORGES; TARDIF, 2001).

A complexidade do fazer docente exige, nos termos de Zeichner (1993), um professor prático reflexivo cujo papel transcende a aplicação de conhecimentos técnicos. De meros aplicadores de metodologias e teorias, o docente lança um olhar crítico sobre os contextos aos quais está inserido a fim de formular propósitos e objetivos para seu trabalho. Além disso, por ser ativo, é capaz de produzir conhecimentos, não sendo estes apenas restritos à academia, isso porque "o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores" (ZEICHNER, 1993, p.17).

Para que os futuros professores adotem uma racionalidade reflexiva em detrimento da técnica, é necessário que suas concepções sejam embasadas nos postulados daquela racionalidade. O formador do professor ocupa, nesse sentido, um papel importante e desafiador. Segundo Krahe e Veigy (2008), introduzir uma nova racionalidade pedagógica gera mudanças, o que não é fácil perante heranças de outra que já foi hegemônica.

No que se refere especificamente ao ensino-aprendizagem do eixo da oralidade, Núñez Delgado (2002) ressalta a necessidade dos cursos de formação de professor contemplarem a discussão. De acordo com a autora:

> (...) el profesorado no cuenta con formación suficiente como para moverse con seguridad en este terreno de la oralidad. Estas carencias no sólo afectan a la formación inicial excesivamente filologizada que ha recibido en lo científico, sino también al papel tradicionalmente pasivo — como meros aplicadores — de los docentes en los procesos de diseño y desarrollo del currículum, de modo que la falta de hábitos de trabajo en equipo dificulta bastante la toma de decisiones sobre la forma de trabajar la lengua oral (NÚÑEZ DELGADO, 2002, p.2)[2].

2. O professor não possui formação suficiente para se mover com segurança no terreno da oralidade. Estas carências não só afetam a formação inicial excessivamente filologizada que recebeu na academia, mas também ao papel tradicionalmente passivo – como meros aplicadores – dos docentes nos processos de construção e desenvolvimento do currículo, de modo que a falta de hábito do trabalho em equipe dificulta bastante a tomada de decisões sobre a forma de trabalhar a língua oral (DELGADO, 2002, p.2). [Tradução nossa].

Estudos anteriores indiciam fragilidades existentes nos processos formativos do professor que ensina Língua Portuguesa. A pesquisa de Ávila, Nascimento e Gois (2012) apontou aspectos problemáticos ao evidenciar respostas insatisfatórias dadas por parte significativa de professores quando questionados sobre o porquê de se trabalhar com textos orais na aula de língua portuguesa, quais gêneros textuais orais estão presentes na escola e como tratar gêneros orais enquanto objeto de ensino.

Rodrigues e Luna (2016), quatro anos seguintes, aplicaram o questionário com as mesmas perguntas, mas para professores diferentes. As respostas caminharam na mesma direção da pesquisa anterior. Parte significativa dos inquiridos possuíam lacunas conceituais e evidenciavam dificuldades para a realização de práticas de ensino sistemáticas com os textos orais.

De acordo com Sá e Luna (2016), o grande desafio de pensar essas práticas está na necessidade de considerá-las não apenas para o desenvolvimento de competências no âmbito da leitura e produção escrita, mas para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas às próprias práticas de usos da oralidade e de suas relações com escrita. Como afirmam os autores,

> O estímulo ao trabalho com a oralidade deve ser relacionado a outros eixos de ensino (leitura, produção escrita e análise linguística); mas é essencial a consideração da oralidade como objeto autônomo de ensino (o trabalho com textos orais através de atividades-fim) (SÁ, LUNA, 2016, p.111).

Os pesquisadores destacam que, na formação do professor, o espaço no currículo para a reflexão sobre o conceito de oralidade e sobre a relação fala-escrita deve ser garantido; além disso, a didática da oralidade precisa ser mais contemplada nas licenciaturas, assim como já é feito com as reflexões sobre o ensino da leitura, da escrita e da análise linguística.

O que afirmam os concluintes de licenciatura em Letras?

Instituição A (8 participantes)

Sobre a opinião dos futuros professores sobre as reflexões de didática da oralidade realizadas nos seus cursos de formação inicial, três (03) deles conceberam-na

de forma negativa. É o que se pode observar nas suas respostas a seguir: "*Acredito que as competências da comunicação oral deveriam ser mais desenvolvidas no curso, tendo em vista nossa formação docente*" (A4); "*Muito vaga e superficial, não dá para considerar que foi trabalhada*" (A8). Os dois estudantes apontam a necessidade de maiores discussões sobre didática da oralidade. A4 chama atenção para a necessidade de ser preparado para a sala de aula, pois se preocupa com sua formação docente; A8 aponta a superficialidade das discussões/práticas, o que também comprometeria sua formação.

O terceiro licenciando que avaliou negativamente apresenta o seguinte argumento: "*Muitas teorias que tratam da oralidade foram apresentadas, porém poucas vivenciadas. O distanciamento da academia em relação ao que é executado/trabalhado na sala de aula ainda prejudica bastante nossa formação*" (A2). A2 destaca um aspecto relevante no processo de formação docente: a relação teoria-prática. Em sua opinião, as teorias foram contempladas, mas a reflexão sobre possibilidades do fazer pedagógico não. Essa é uma questão muito importante para um curso de licenciatura. O futuro professor de Português, para além dos conhecimentos da Linguística, precisa sempre pensar sobre questões educacionais como metodologias, transposição didática, avaliação, etc. É o que Nóvoa (1991) aponta como desafio da formação: a superação de modelo centrado em conhecimentos acadêmicos por um lado ou conhecimentos advindos da prática por outro. Conforme propõe Saviani (2008), é necessário o diálogo entre teoria e prática.

Os outros 05 licenciandos avaliaram a formação sobre didática da oralidade como positiva. São exemplos:

> Acredito que os textos lidos atendem ao que foi proposto pelas disciplinas. Considerando que nenhuma disciplina dispensou mais de 10% de seu programa à oralidade, algumas delas trouxeram considerações relevantes a respeito (A6).

> Acredito que foi feito um panorama suficiente para que eu me aprofundasse em leituras futuras (A7).

A6 chama atenção para o fato de o contemplado corresponder à proposta dos componentes curriculares, do que está posto nos programas de ensino. Importante ressaltar que, independente do percentual do conteúdo presente nos programas

(segundo A6, até 10%), as discussões foram importantes em seu processo formativo. Essa afirmação de A6 nos faz acreditar que o ensino de oralidade fará parte das práticas do docente, cuja identidade começa a ser constituída já na formação inicial, uma vez que esta, segundo Pimenta e Lima (2004), é formada ao longo de toda jornada profissional do professor: "o curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente" (PIMENTA, LIMA, 2004, p.67-68).

Já A7 aponta que, a título de formação inicial, teve introduções para aprofundamentos futuros. Como sabemos, a licenciatura não dará conta de todos os conteúdos, vivências e desafios que farão parte da vida do profissional. Os Referenciais para a Formação de Professores do MEC também evidenciam isso quando apontam a necessidade da formação continuada:

> A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação de nível médio, considerada básica e de direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (BRASIL, 2002, p.17).

Ao questionar se os licenciandos sitiam-se preparados para a realização de um trabalho sistemático com a oralidade nas suas práticas de ensino, 04 responderam que sim e 04 que não. Importante ressaltar que neste momento não está em questão apenas a formação que os estudantes "receberam", ou seja, os conteúdos programáticos e a didática dos formadores, mas as suas formações em sentido mais amplo, aquela que envolve tanto o currículo e os professores do curso, quanto os aspectos mais individuais de cada licenciando como, por exemplo, sua dedicação, seu comprometimento, suas dificuldades particulares, suas extrapolações em termos de pesquisa e vivências.

Dos que responderam que não se sentiam aptos para a realização do trabalho sistemático com a oralidade em sala de aula, 02 atribuíram a responsabilidade para o curso de licenciatura: "*Não, pois a formação sobre oralidade não foi suficiente*" (A8);

"*Não, porque esta competência não foi desenvolvida suficientemente no curso*" (A4). Os outros 02 trazem a responsabilidade para si: "*Não. Precisaria me dedicar mais a ler teóricos, analisar materiais didáticos, etc.*" (A6); "*Acredito que precisaria rever algumas leituras para melhor planejar as aulas*" (A7). Independente da atribuição de responsabilidades, é significativo o dado de que metade dos futuros professores de português acreditem não ter condições para realização de práticas sistemáticas com um dos eixos do ensino da língua materna.

Por outro lado, os demais acreditam que estão aptos. A1, por exemplo, responde: "*Sim, porque tivemos uma boa base de aprendizagem e condições de repassagem desses conteúdos (metodologias, estratégias didáticas, sequências...)*" (A1). Já A2, ciente de que seu processo de formação no curso de licenciatura é apenas o inicial, afirma: "[...] *me sinto estimulado e espero que a cada dia essa lacuna sirva para gerar novos incômodos e, consequentemente, novas propostas*" (A2). Ter ciência de que se está apto para realização de trabalho sistemático com a oralidade nas suas futuras práticas de ensino reflete, de algum, a formação inicial que tiveram. Contudo, a formação docente é processual, sendo os saberes plurais e temporais e, por isso, constituídos ao longo do tempo (TARDIF, 2000).

Intituição B (16 participantes)

A avaliação feita sobre a formação que tiveram sobre o ensino da oralidade é, em sua maioria, negativa. Apenas 02 licenciandos avaliaram positivamente. A seguir, tem-se uma mostra das avaliações que trazem justificativas variadas:

Quantidade de discussões:

- "*pouca em relação aos demais eixos*" (A21);
- *"Não posso dizer que não recebi uma formação sobre ensino-aprendizagem da oralidade, mas infelizmente foi uma formação defasada, pois em quatro disciplinas de metodologia de ensino de língua portuguesa, em apenas uma a questão foi contemplada"* (A10).

Qualidade das discussões:

- *"Acredito que a reflexão sobre o eixo da oralidade foi superficial, o que foi comprovado no processo de concepção do projeto do estágio, no qual muitas vezes tínhamos dificuldades em abordar de forma significativa o eixo da língua. Além do fato de, enquanto estudante, não ter buscado de forma mais efetiva preencher as lacunas identificadas no decorrer da graduação*" (A9).
- "*pouco focalizada para a vivência escolar*" (A22);
- *"Apesar de estudar em uma universidade que contemplou, por um bom tempo, em suas pesquisas muitas questões relacionadas à oralidade, muito pouco foi abordado acerca do assunto em minha graduação. Das vezes em que a abordagem aconteceu, esta limitou-se a discussões teóricas superficiais e pouca reflexão em torno de metodologias pertinentes para o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas relacionadas à oralidade."* (A12).
- "*não houve o levantamento de questionamentos ou reflexão, mas sim apenas a leitura dos textos e a defesa da ideia do autor do texto*" (A20).

Preparo do formador:

- *"Acredito que até mesmo alguns professores da universidade tenham problemas em abordar o ensino-aprendizagem da oralidade. Minha formação, nesse sentido, não foi a melhor que poderia ser, mas é mediana"* (A10).

Dentre opiniões dos licenciandos sobre a formação que receberem em relação ao ensino da oralidade, gostaríamos de chamar atenção para alguns aspectos. O primeiro deles é uma questão quantitativa, embora essa não seja a mais significativa para nós, é válida a reflexão sobre o quanto o ensino do eixo da oralidade vem sendo debatido. Isso porque este eixo e o da análise linguística parecem ser os de maiores dificuldades dos futuros professores.

O fato do eixo da oralidade ser menos contemplado que os demais, conforme apontou A21, pode estar relacionado também às afinidades do formador por determinado(s) eixo(s), às temáticas das pesquisas que ele desenvolve e/ou a sua própria

formação. Para A10, que concorda com a última hipótese, os formadores apresentam dificuldades no debate de didática da oralidade.

Em relação à qualidade das discussões, A20 menciona a necessidade de maior problematização sobre os textos lidos. Para o licenciando, há uma aceitação do que é proposto nas teorias estudadas. No entanto, é importante destacar que a maior parte das referências bibliográficas sobre o ensino da oralidade é relativamente recente, segue uma linha metodológica que se relaciona em alguns pontos (ênfase no gênero textual, por exemplo) e é pequena se comparada aos outros eixos. Evidentemente que isso não impede o formador de, mesmo que concordando com a perspectiva adotada no texto selecionado, abrir espaço para discordâncias, sugestões de aprimoramentos e mais problematizações de outras naturezas.

Outro aspecto apontado por A9 foi a superficialidade no que foi abordado. Apesar de não ficar claro o que o licenciando chamou de superficialidade, ele aponta que teve dificuldade nos momentos de planejar as atividades a serem desenvolvidas no estágio. Além disso, assume também a responsabilidade no processo de sua formação uma vez que afirma não ter aprofundado os estudos sobre o eixo.

A resposta de A9 relaciona-se com a de A22 e A12. Apesar de sucinto, A22 destaca que teve em sua licenciatura pouca reflexão sobre a vivência escolar. A12, de modo mais explícito, também menciona a superficialidade de discussões que, segundo ele, não condizem com o fato da instituição ter um núcleo de estudos na área.

Destacamos, novamente, que esses três licenciandos apontam, de forma diferente, para uma questão importante: a relação teoria-prática. É possível entender, a partir de suas opiniões, que sentiram falta dessa associação e que a teoria, independente de aprofundada ou não, foi o cerne dos debates. A consequência disso já é vivida pelo futuro professor ainda no período em que é estudante por meio das práticas proporcionadas pelos estágios supervisionados.

Por fim, ao serem questionadas se se sentem capazes de realizar um trabalho sistemático com a oralidade nas suas práticas de ensino, dos 16 licenciandos, 08 responderam que não, 06 que sim, 01 que não sabe e 01 que está em processo contínuo de formação.

Dos 08 que não se sentem aptos, 02 afirmam que precisam estudar mais a temática indiciando que, apesar de contemplada, não se dedicaram o bastante e 06 culpam a formação que julgam insuficiente, conforme fragmentos seguintes: "*Não*

me sinto pronta, justamente pela ausência do trabalho com este eixo na universidade" (A15); "*Não. Porque não fui preparada para isso*" (A10).

A18, que afirma se sentir seguro, atribui o mérito de sua formação apenas ao professor do colégio em que realizou o estágio:

> *Sim, mas por causa de uma professora do Colégio de Aplicação, que me ensinou bastante (a regência foi na turma dela) e não de disciplinas da universidade. Com as minhas práticas, me sinto segura pra tentar em outros gêneros* (A18).

Os outros 05 (dos 06 que responderam 'sim') destacam positivamente a formação que tiveram ao longo da licenciatura. É exemplos a resposta de A13: *Sim. Agora tenho o aparato teórico suficiente para entender e começar a pôr em prática o que estou aprendendo*. Outro exemplo é o que afirma A19:

> *Sim! Porque na academia passamos bastante pelo eixo da oralidade, conhecemos o que traz os parâmetros curriculares Nacionais a respeito desse eixo. Em nossas disciplinas de Estágio Supervisionado, somos direcionados a trabalhar também esse eixo e suas características* (A19).

Já A12 responde que não sabe se tem condições de ensinar oralidade e justifica isso em função de não ter tido muitas experiências práticas e ter feito discussões centradas na teoria:

> *Não sei se me sinto verdadeiramente pronto. Tive pouca experiência como docente. Conheço algumas discussões relacionadas ao ensino da oralidade, que centram-se em questões muito teóricas, mas não sei se teria condições, hoje, de planejar e exercer boas metodologias para o trabalho com a oralidade* (A12).

Por fim, A11 também destacou o domínio da teoria como base fundamental para o desenvolvimento de práticas futuras e apontou a natureza processual da formação do professor:

> *Não posso afirmar que sinto-me pronta para trabalhar com a oralidade porque o professor é um profissional que está sempre em formação. Acredito que ainda posso acrescentar muito mais ao meu conhecimento sobre o ensino-aprendizagem da oralidade e assim enriquecer a minha prática. Mas o que posso afirmar é que tenho uma base teórica sobre tal eixo de ensino, e que a partir dela posso trilhar um caminho que permita-me realizar um trabalho adequado e satisfatório com a oralidade* (A11).

Concordamos com A11 no que se refere à continuidade da formação do professor. Acreditamos que aspectos teóricos sejam muito relevantes para embasar práticas consistentes de ensino, sobretudo se já associada a vivências da sala de aula. E isso é possível no processo de formação inicial nos cursos de licenciatura. Não esquecemos, entretanto, a relevância dos saberes que vão além dos acadêmicos e que vão constituindo o perfil do profissional docente.

Considerações finais

Como pode se observar, os licenciandos das duas IES apresentaram respostas bastante heterogêneas. Enquanto uns afirmam ter a didática da oralidade feito parte de sua formação inicial, outros afirmam que não. Além disso, dados relevantes são as respostas sobre a percepção dos licenciandos a respeito de se sentirem aptos para ensinar oralidade em suas futuras práticas docente; parte significativa (em torno de 50%) não está segurança quanto ao trabalho com o eixo.

Apesar de a universidade não ser a única responsável pela construção dos saberes docentes, uma vez que eles são desenvolvidos também a partir das experiências vivenciadas por professores na escola, é fato que ela ocupa papel relevante na produção de conhecimentos e, principalmente, na formação dos professores. Diante disso, não há como negar que refletir sobre o ensino da oralidade – envolvendo atividades de escuta, produção e análise linguística de textos orais – nos cursos de licenciaturas em Letras é fundamental para que o eixo se solidifique junto às práticas de ensino de leitura, produção escrita e análise linguística.

Referências

ÁVILA, E.; NASCIMENTO, G.; GOIS, S. Ensinando a oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). *A oralidade na escola:* a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação & Sociedade,* 22(74), 2001. pp.11-26.

BRASIL. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, MEC/SEF, 2002.

_____. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, MEC, 2016.

KRAHE, E. D.; GRAVY, A. M.. Mudanças de racionalidade na pedagogia universitária: obstáculos em cursos de formação de professores. In: *Anais do VII Seminário ANPED SUL.* Itajaí, SC: Univali – Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul, 2008.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, nº 4, 1991, pp.109-139.

NÚÑEZ DELGADO, M. del P. Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, 19, 2002, pp.161-199.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Mª S. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, E. Á. dos A. O ensino da oralidade no contexto do Ensino Fundamental. In: *Oralidade & Leitura:* olhares plurais sobre Linguagem e Educação. Recife: Editora UFPE, 2016.

SÁ, C. M.; LUNA, E. Á. dos A. *Transversalidade V*: desenvolvimento da Aveiro: UA Editora, 2016.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil.* História e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr n.13, 2000, pp.01-24.

_____; LESSARD, C.. *O ofício do professor*: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

SESSÃO TEMÁTICA

BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: REFLEXÕES A PARTIR DA SINGULARIDADE LINGUÍSTICA DOS SURDOS

MICHELE ELIAS DE CARVALHO[1] (UNICAP)
MARIA ALVES CAVALCANTI[2] (UFRPE)

Introdução

Atualmente, é muito comum, assistir a propagandas de escolas enfatizando que possuem uma proposta educacional bilíngue, algumas delas sugerindo que quem é bilíngue terá um melhor desenvolvimento cognitivo e, provavelmente, mais chances no mercado de trabalho. Também se observa, no contexto acadêmico, um crescimento de pesquisas que versam sobre o bilinguismo como proposta educacional para surdos, uma vez que, por terem uma condição linguística diferente dos ouvintes, devem ter uma educação bilíngue, fato assegurado legalmente, levando-nos a questionar: o que é bilinguismo? O que é educação bilíngue? E, mais especificamente, o que é educação bilíngue para surdos? As concepções de educação bilíngue pensadas para ouvintes se aplicam para estudantes surdos?

Diante de tais indagações, o presente artigo objetiva identificar diferentes concepções acerca de bilinguismo e educação bilíngue que circulam nos estudos científicos, de modo a compreender qual seria a concepção de educação bilíngue condizente com as singularidades linguísticas dos surdos. Para tanto, empregamos a abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. O artigo está dividido em duas partes, sendo a primeira: "Afinal, o que é bilinguismo?" que tratará sobre o bilinguismo de uma maneira mais ampla, assim como a relação entre bilinguismo e cognição, e bilinguismo e cultura; e a segunda "Educação bilíngue para surdos," que versará sobre

1. Doutoranda em Ciências da Linguagem - UNICAP

2. Doutora em Psicologia Educacional/Educação Especial. Professora do PGGCL - UNICAP

a operacionalização dessa proposta educacional para estudantes surdos, de modo a situar a concepção que mais se aproxima das necessidades linguísticas dos surdos.

Como base teórica, utilizamos os estudos de Lane (1992), Grosjean (2000, 2010), Harmes e Blanc (2010), dentre outros. Diante das reflexões realizadas, concluímos que a consolidação de uma educação bilíngue para surdos ainda necessita superar algumas barreiras, como por exemplo, a aquisição precoce e natural de uma língua, tendo em vista que a maioria deles chega à escola sem uma língua constituída, situação que compromete o desenvolvimento de uma proposta educacional bilíngue.

Afinal, o que é bilinguismo?

Os estudiosos das Ciências da Linguagem e da psicolinguística que possuem estudos voltados para aquisição de segunda língua têm buscado uma definição para bilinguismo e educação bilíngue. No entanto, definir bilinguismo não é uma tarefa fácil, uma vez que tais definições estão diretamente relacionadas "à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo" (MELLO, 2010, p.128). Tal fato tem gerado, entre os estudiosos, a falta de um consenso em relação à definição de bilinguismo, assim como muitos mitos foram criados em relação à temática.

Os estudos sobre bilinguismo podem ser dirigidos tanto para os tipos de bilinguismos existentes, quanto para a relação entre bilinguismo e desenvolvimento cognitivo, como também para a relação entre bilinguismo e cultura. No entanto, seja qual for o viés dado a esses estudos, a única certeza que se tem é que ainda é necessário refletir sobre a temática, principalmente quando está relacionada à questão da linguagem dos surdos.

Apesar de não haver uma definição única de bilinguismo, o que pode ser visto, atualmente, no sistema educacional brasileiro, é um crescente discurso em defesa de uma educação bilíngue, principalmente oriundo de escolas privadas que têm suas atividades voltadas para crianças filhas de pais que possuem um bom poder aquisitivo.

No bojo das discussões sobre bilinguismo encontram-se muitos mitos que, mesmo sem terem comprovação científica, circulam em diferentes contextos, resultando, em alguns momentos, benefícios e, em outros, malefícios. Para desmitificar o bilinguismo, Grosjean (2010 apud Sánchez, 2012, p. 260) apresenta e discute alguns mitos que estão presentes tanto em contextos acadêmicos, como não acadêmicos, sendo eles:

> O bilinguismo é um fenômeno raro. 2. As pessoas bilíngues tem um manejo perfeito das suas duas línguas. 3. As pessoas bilíngues são tradutores de nascimento. 4. As pessoas bilíngues trocam de código por preguiça. 5. As verdadeiras pessoas bilíngues não tem nenhum acento em suas línguas diferentes. 6. Os bilíngues verdadeiros adquirirem suas línguas na infância. 7. As pessoas bilíngues são também biculturais. 8. As pessoas bilíngues tem dupla personalidade ou uma personalidade dividida. 9. As pessoas bilíngues expressam suas emoções em sua L1, que é geralmente a língua dos pais. 10. A língua falada em casa terá um efeito negativo sobre a língua falada na escola, quando eles são diferentes. 11. Bilinguismo atrasará a aquisição da linguagem nas crianças. 12. Quanto mais cedo se adquire uma língua, mais fluente a criança será nesta língua. 13. Crianças educadas como bilíngues sempre misturarão suas línguas. 14. Se os pais querem educar seus filhos como bilíngue devem usar abordagem de uma pessoa- uma língua. 15. O bilinguismo tem efeitos negativos sobre o desenvolvimento da criança. (GROSJEAN, 2010 apud SÁNCHEZ, 2012, p.260)

O que fica claro a partir dos mitos apresentados é que ainda há muito que se pesquisar sobre o fenômeno do bilinguismo, uma vez que tais mitos, apesar de também circularem em ambientes acadêmicos, são oriundos do senso comum. Diante disso, cabe questionar, afinal: *o que é bilinguismo*?

De acordo com os pesquisadores da área, o conceito de *bilinguismo* vai de uma visão mais extrema, fluência igual à de um nativo em duas línguas, até uma visão mais flexível, que considera bilíngue quem possui um conhecimento mínimo em uma das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Entre esses dois extremos, há um *continuum* de concepções acerca do bilinguismo. Em relação a isso, Dorcasberro ([s/d], p.1) esclarece que "a tendência atual é entender o bilinguismo em termos de um *continuum* onde diferentes áreas linguísticas do bilíngue podem apresentar distintas organizações e níveis de desenvolvimento psicolinguísticos." Portanto, cabe reafirmar que não há uma definição única de bilinguismo, sendo possível, de acordo com o referido autor, a utilização da palavra no plural "bilinguismos," de modo a dar uma ideia da dimensão do fenômeno estudado.

Refletindo sobre os diferentes conceitos de bilinguismo, Megale (2005, p. 2) apresenta a concepção de Bloomfield (1935, apud Harmes e Blanc, 2000, p. 6) o

qual defende que, para ser considerado bilíngue, é preciso ter "o controle nativo de duas línguas." Tal concepção se filia a visão mais extrema de bilinguismo, uma vez que credencia o status de bilíngue apenas às pessoas que cresceram em ambientes bilíngues, como por exemplo, crianças filhas de pais de nacionalidades diferentes e que, devido a isso, têm duas línguas em uso no ambiente familiar.

Como exemplo da concepção mais flexível de bilinguismo, Megale (2005, p.2) apresenta a definição de que "um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa" (MACNAMARA, 1967, apud HARMES e BLANC, 2000, p.6). Segundo esse autor, para ser considerado bilíngue, não é preciso ser fluente como um nativo na segunda língua, creditando o *status* de bilíngue a um grande número de pessoas que possuem um conhecimento mínimo dessas habilidades linguísticas, como por exemplo, uma pessoa que produz frases compreensíveis em uma segunda língua pode ser considerada bilíngue.

Entre esses dois extremos, há estudiosos que defendem que existem níveis de bilinguismo ou bilinguismos, dependendo da proficiência nas línguas. Para ilustrar essa corrente teórica, Megale (2005, p. 3) apresenta os estudos de Harmes e Blanc (2000), que defendem que o "bilinguismo é um fenômeno multidimensional".

Nessa perspectiva, para definir bilinguismo, é necessário considerar seis dimensões, sendo elas: 1. *Competência relativa*, bilinguismo balanceado (L1=L2) e bilinguismo dominante (L1>L2 ou L1<L2); 2. *Organização cognitiva*, bilinguismo composto (1 representação para 2 traduções) e bilinguismo coordenado (2 representações para 2 traduções); 3. *Idade de aquisição das línguas*, bilinguismo infantil (L2 adquirida antes dos 10/11 anos), simultâneo (L1 e L2 adquirida ao mesmo tempo) ou consecutivo (L2 adquirida posteriormente), bilinguismo adolescente (L2 adquirida entre 11 e 17 anos) ou adulto (L2 adquirida após 17 anos); 4. *Presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente*, bilinguismo endógeno (Presença da L2 na comunidade) e bilinguismo exógeno (Ausência da L2 na comunidade); 5. *Status das duas línguas*, bilinguismo aditivo (Não há perda ou Prejuízo da L1) e bilinguismo subtrativo (Perda ou prejuízo da L2); 6. *Identidade cultural*, bilíngues biculturais (Identificação positiva com os dois grupos), monoculturais (Identidade cultural referente a L1 ou a L2), aculturais (Identidade cultural referente apenas a L2) e desaculturais (Sem identidade Cultural). (HARMES e BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p.6).

Tomando por base tais dimensões, é possível concluir que muitas pessoas podem ser consideradas bilíngues, uma vez que pode haver uma infinidade de combinações dessas dimensões, como por exemplo, uma pessoa pode ser bilíngue balanceado, infantil e bicultural ou bilíngue dominante, adolescente, aditivo e monocultural, entre outras combinações. No caso dos surdos, o ideal seria que fossem bilíngues balanceados, infantis consecutivos, aditivos e biculturais.

A relação entre bilinguismo e desenvolvimento cognitivo tem sido alvo de estudos da psicolinguística. De acordo com esses estudos, os bilíngues se destacam cognitivamente em relação aos monolíngues. Para validar essa afirmação, Dorcasberro ([s/d], p 6) apresenta os estudos de Cummins (1976), Peal e Lambert (1962), Tunmer e Myhill (1984), e Bain (1974), e sugerem que

> Os bilíngues possuem uma flexibilidade cognitiva superior a dos monolíngues. Essa superioridade se pode medir e observar em provas de inteligência, de formação de conceitos, raciocínio global, resolução de problemas, conhecimento e reflexão sobre sistemas abstratos e simbólicos como sistemas linguísticos e matemáticos. Dorcasberro ([s/d], p. 6)

De acordo com tais estudiosos, a aquisição de uma segunda língua promove, além de habilidades linguísticas, o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, corroborando os argumentos de programas educacionais bilíngues, que garantem que seus estudantes terão um desenvolvimento superior quando comparados a estudantes de escolas monolíngues.

Por outro lado, quando os estudos sobre bilinguismo se voltam para a sua relação com as culturas inerentes às línguas envolvidas, os estudiosos, como Haugen (1956) e Grosjean (1982), esclarecem que não há uma relação de coexistência entre bilinguismo e biculturalismo, uma vez que o fato de uma pessoa ser bilíngue não lhe garante a condição de bicultural. O bilinguismo bicultural está relacionado ao *status* atribuído a cada língua.

Em uma cultura, existem valores que são partilhados entre os membros da sociedade. Considerando que a língua é um componente da cultura, Harmes e Blanc (2000 apud Megale, 2009, p. 94) esclarecem que "quando a língua é o valor primordial de um grupo cultural, esta deve ser um fator importante na determinação da identidade cultural de seus membros." Nessa perspectiva, refletindo sobre a con-

dição linguística dos surdos numa sociedade de maioria ouvinte, é possível afirmar que a língua de sinais se configura como um valor primordial para a construção da identidade cultural deles, tendo em vista que é uma língua que pode ser adquirida naturalmente e que permite que acessem o mundo circundante, ou seja, é uma língua que lhes é própria.

Nesse contexto, Harmes e Blanc (2000 apud MEGALE, 2009, p. 93) afirmam que "a língua é um componente da cultura, membros de uma mesma sociedade que não partilham da mesma língua, não partilham de todos os significados e comportamento daquela sociedade." Diante disso, o fato de os surdos não partilharem a mesma língua dos ouvintes, apesar de viverem na mesma sociedade, os fazem possuir alguns significados e comportamentos diferenciados da maioria. Fato que aponta, segundo políticas linguísticas, para a necessidade de adquirirem a língua da maioria linguística do país, preferencialmente, na modalidade escrita, de modo a compartilharem a cultura ouvinte.

Megale (2009, p. 96), tomando por base os estudos de Grosjean (1982), ressalta que "uma criança bilíngue não desenvolve duas identidades culturais, mas integra ambas as culturas em uma única identidade." Para tanto, é necessário que as línguas em contato, assim como ambas as culturas sejam valorizadas e respeitadas.

Nesse sentido, as crianças surdas, quando acessam o mundo, ora pela língua de sinais ora pela língua oral, estão adquirindo valores culturais condizentes com ambas as línguas. Isso implica dizer, que integram os dois modos de viver em sua identidade, formando sua identidade cultural que, na realidade, é bicultural.

No que diz respeito ao bilinguismo voltado para as crianças surdas, Grosjean (1999, p. 1) depois de muitos anos refletindo sobre a temática apresenta o texto "O direito da criança surda de crescer bilíngue" afirmando que

> Toda criança surda, qualquer que seja o nível da sua perda auditiva, deve ter o direito de crescer bilíngue. Conhecendo e usando a língua de sinais e a língua oral (na sua modalidade escrita e, quando for possível, na sua modalidade falada) a criança alcançará um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. (GROSJEAN, 1999, p. 1)

Tal afirmação reforça a importância, tanto para a aquisição da língua de sinais e do bilinguismo quanto para a melhoria do desenvolvimento das capacidades cognitivas, como também para a inclusão dos surdos em uma sociedade que possui a maioria ouvinte.

Ainda no referido texto, Grosjean (1999, p. 1-2) apresenta cinco tarefas que uma criança surda deve cumprir por meio da linguagem, reforçando a necessidade da aquisição precoce e natural de uma língua, sendo elas:

> Comunicar com os seus pais e familiares o mais cedo possível; 2. Desenvolver suas capacidades cognitivas durante a infância; 3. Adquirir conhecimentos sobre o mundo; 4. Comunicar integralmente com o mundo circundante; 5. Pertencer culturalmente a dois mundos. (GROSJEAN, 1999, p. 1-2)

Diante do exposto**,** compreendendo que não há uma concepção única de bilinguismo, é possível reafirmar que também há diferentes formatos de educação bilíngue, uma vez que cada formato está vinculado à concepção de bilinguismo adotada. Isso nos leva a questionar quais os tipos de educação bilíngue existentes? Qual o tipo de educação bilíngue mais adequada aos estudantes surdos?

Assim posto, na próxima seção serão apresentados, em linhas gerais, alguns tipos de educação bilíngues existentes, bem como qual a concepção que acreditamos que mais se aproxima da singularidade linguística dos estudantes surdos.

Educação bilíngue para surdos

Na busca de identificar os tipos de educação bilíngue existentes, Harmes e Blanc (2000, p. 189 apud Megale, 2005, p. 9) definem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas.” Nessa perspectiva, a educação bilíngue necessita, além da presença de duas línguas no espaço escolar, que as elas sejam utilizadas, em dado momento, como meio de instrução de conteúdos.

A partir dessa definição educação de bilíngue, a instrução pode ser

> dada em ambas as línguas simultaneamente [...]; dada primeiramente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos; grande parte é dada através de L2 e a L1 é introduzida num estágio superior [...].(HARMES E BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p.9)

No contexto da educação bilíngue para crianças ouvintes e oriundas de classes sociais favorecidas, existem programas de imersão inicial total, imersão inicial parcial e imersão tardia, bem como escolas internacionais multilíngues, cada um deles possui estratégias diferentes, mas todos concebem que "ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas". (HARMES E BLANC, 2000 apud MEGALE, 2005, p.11)

Tomando por base tais configurações de educação bilíngue, considerando que os estudantes surdos, devido ao fato de sua língua natural se materializar na modalidade visoespacial, ou seja, devido à sua singularidade linguística, necessitam de uma educação bilíngue (língua de sinais e língua da maioria), questionamos: qual seria o tipo de educação bilíngue mais adequada aos surdos, uma vez que a língua natural deles se materializa de maneira diferente da língua da maioria do país?

A educação bilíngue se apresenta, no contexto atual, como uma alternativa de educação voltada para surdos, uma vez que considera que a língua natural dos surdos, língua de sinais, e a língua do país, na modalidade escrita, devem estar presentes na instrução dos surdos, de modo a habilitá-los a interagir socialmente em ambas as línguas, fato validado pela Lei 10.436/02, que afirma em seu "Parágrafo único: A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa."

Tal perspectiva educacional, apesar de estar no foco das discussões na atualidade, já vem sendo tratada por diversos estudiosos brasileiros, como por exemplo, Quadros, que, nos anos de 1997, já defendia que as escolas voltadas para o ensino de crianças surdas deveriam ter uma "proposta bilíngue-bicultural." A referida proposta surgia como uma oportunidade para se repensar a educação dos surdos, uma vez que o oralismo e o bimodalismo não conseguiram dar conta das especificidades linguísticas dos surdos. De acordo com Quadros (1997, p. 28), a proposta de educação bilíngue bicultural para surdos deve considerar que

> A comunidade surda apresenta cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda a comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. (QUADROS, 1997, p. 28)

Nessa perspectiva, a educação bilíngue bicultural parte do pressuposto que, sendo a língua um valor cultural de um povo, as línguas envolvidas no processo educacional, nesse caso a língua de sinais e a língua oral, devem ser igualmente valorizadas, de modo a promover a identificação positiva com os dois grupos.

Em relação às representações presentes na educação bilíngue para surdos, Skliar (1999, p. 10) alerta que o bilinguismo é "um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam." Seguindo esse pressuposto, Efken, Cavalcanti e Cunha (2015, p. 110) afirmam que "o bilinguismo, na atualidade, não pode ser descrito como uma situação harmoniosa e de intercâmbio culturais, mas como uma realidade provocadora de tensões [...]"

No que diz respeito à definição de educação bilíngue para surdos, Fernandes e Rios (1998, p. 14) consideram que é uma "proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e ouvintes."

No entanto, **c**onsiderando que grande parte das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que a maioria desses pais não é orientada desde cedo, acerca da importância da aquisição natural de uma língua, é possível encontrar, ainda, muitas crianças surdas que chegam à escola sem uma língua constituída. Fato que gera muitas dificuldades, tanto para os estudantes quanto para os professores, uma vez que a falta de uma língua compromete a interação ente eles e, provavelmente, interferirá no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Em relação ao comprometimento do desenvolvimento cognitivo, Fernandes e Rios (1998, p. 15) afirmam que

> o desenvolvimento linguístico tem a responsabilidade de atuar sobre o desenvolvimento cognitivo desde os primeiros meses de vida [...] o suporte linguístico para surdo é a aquisição da Língua de Sinais como L1, para preservar, sem atrasos, a interação entre pensamento e linguagem e seu desenvolvimento cognitivo. (FERNANDES e RIOS, 1998, p. 15)

Nesse sentido, garantir que a criança surda adquira uma língua naturalmente, o mais cedo possível, é também garantir que seu desenvolvimento cognitivo aconteça de forma natural. Mas, como implantar uma proposta educacional bilíngue diante de crianças que chegam à escola sem uma língua constituída?

Inicialmente, é necessário que tais estudantes adquiram sua língua natural. Para tanto, é preciso que interajam com surdos proficientes em língua de sinais, de modo a receberem *input* compreensível e, consequentemente, adquirirem a sua língua natural, embora nem sempre seja possível essa interação. Isso implica dizer que a configuração da educação bilíngue para surdos adquire um caráter diferenciado, uma vez que eles, antes de terem acesso à L2, precisariam realizar um processo de imersão em sua L1, língua de sinais.

Em relação ao espaço ocupado por cada língua no projeto de educação com bilinguismo para surdos, Fernandes e Rios (1998, p. 17) afirmaram que:

> a Língua Brasileira de Sinais é responsável pela constituição de conhecimento acadêmico e se coloca como instrumento de interação entre educadores e alunos. A Língua Portuguesa aparece, na proposta pedagógica como segunda. Isto implica dizer, que os momentos de interação em Língua Portuguesa têm como objetivo principal o aprendizado desta língua. (FERNANDES E RIOS, 1998, p. 17)

O que fica claro nesse projeto é que, devido à ausência de uma língua natural, assim como as diferenças na materialidade das línguas envolvidas, tal educação não se enquadra nos moldes da educação bilíngue ofertadas para ouvintes, ou seja, não é possível receber uma criança surda sem uma língua constituída e colocá-la, por exemplo, em um processo de imersão inicial total na L2. Seria necessário, incialmente, que essa criança passe por um processo de imersão em sua L1.

Refletindo acerca do ensino bilíngue e a capacidade do surdo, Lane (1992, p 161) apresenta os estudos de Skutnabb-Kangas (1988), que, após fazer uma revisão dos pressupostos teóricos que dão base aos programas voltados para crianças que não falam a língua da maioria, apresenta as propriedades de um programa bilíngue com êxito, a saber:

> O objetivo linguístico é o bilinguismo e não a dominação da língua minoritária ou da língua maioritária; O objetivo social é positivo para o grupo; Há escolha entre programas educativos que utilizam várias línguas; Os professores são bilíngues; Há material bilíngue disponível; O conteúdo do material é adequado aos alunos; O professor não é autoritário; Os alunos tem uma grande motivação interna; Os alunos têm uma elevada autoconfiança; Promove-se o desenvolvimento linguístico do aluno em sua primeira língua; Há suficiente matéria cognitivamente relevante; Dá-se a ênfase adequada ao desenvolvimento linguístico na língua maioritária; As amostras da língua maioritária estudadas na aula são indicadas para a proficiência dos alunos; Há a oportunidade de praticar a língua maioritária; Há exposição da língua maioritária usada pelos falantes nativos nos contextos linguisticamente exigidos. (SKUTNABB-KANGAS, 1988 apud LANE, 1992, p 161)

Confrontando tais propriedades com o ensino voltado para crianças surdas americanas, Lane (op. cit.) identifica que a grande maioria dos programas educativos voltados para essas crianças não as possui e, consequentemente, não têm êxito.

Trazendo as referidas propriedades para a educação de surdos brasileira, na atualidade, é possível identificar que muitas propriedades requeridas ainda não são encontradas nos programas educacionais. Isso implica dizer, que a maioria dos surdos ainda não tem o direito de ser bilíngue garantido pelas leis brasileiras, acarretando uma grande perda, não só para os surdos, mas para toda a sociedade.

Considerações finais

O propósito principal deste artigo foi identificar diferentes concepções acerca de bilinguismo e educação bilíngue que circulam nos estudos científicos, de modo a compreender qual seria a concepção de educação bilíngue que se aproxime das

singularidades linguísticas dos surdos. Para tanto, revisamos algumas concepções de bilinguismo presentes, atualmente, na literatura. Em seguida, refletimos sobre a educação bilíngue para surdos, tendo como pressuposto a sua singularidade linguística.

Diante do exposto, podemos concluir que, apesar de as discussões acerca da educação bilíngue, tanto para surdos quanto para ouvintes, estarem presentes na pauta de muitos pesquisadores, tais programas, de acordo com os objetivos e o público de destino, configuraram-se de formas diferentes. Isso implica dizer, que não há um modelo único que pode ser adotado para diferentes grupos de estudantes, uma vez que os objetivos dos programas de educação bilíngue estão relacionados com as necessidades dos estudantes.

No caso dos estudantes surdos, é preciso levar em conta que a educação bilíngue pode possibilitar a aquisição da língua majoritária do país, na modalidade escrita, uma vez que tal língua é importante para que eles possam participar ativamente de uma sociedade da qual fazem parte.

Em relação às experiências de educação bilíngue, entendemos que ainda existe uma assimetria que pode dominar as propostas que, pelas características de vários desses programas, acabam criando "uma falsa condição de bilinguismo" (EFKEN, [et. al, 2015, p. 120).

Em suma, o que fica claro é que a temática ainda necessita ser alvo de muitos estudos, uma vez que estabelecer, por força de lei, que os surdos têm direito a uma educação bilíngue não resolve a questão da aquisição da língua majoritária. É preciso refletir como essa educação pode ser organizada, de modo a atender às singularidades linguísticas dos surdos. Situação que só pode ser esclarecida por meio de pesquisas que identifiquem as potencialidades das propostas de educação bilíngue para surdos que já estão sendo vivenciadas, tanto no Brasil como em países que já avançaram nessa educação.

Referências

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei nº 10.436/02*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

DORCASBERRO, A. S. *Tipos de bilinguismo y cognicion*. [S/D].

EFKEN, K. H.; CAVALCANTI, W. M. A.; CUNHA, A. O. C. V. A importância da virada pragmática e da racionalidade comunicativa na releitura da relação entre falantes de línguas orais e de sinais. In: ACIOLI et al. *Linguagem*: entre o sistema, o texto e o discurso. Curitiba: CRV, 2015.

FERNANDES, E; RIOS, R. K. Educação com bilinguismo para crianças surdas. *Intercâmbio*. v. VII, p. 13-21, 1998.

GROSJEAN, F. *Life with two languagens*: an introdução to bilinguismo. Cambridge: Harvard Universiy Press, 1982.

_____. *El derecho del niño sordo a crecer bilíngue*. Asociación de Difusión de la Comunidade Sorda. Barcelona, 1990.

HAUGEN, E. *Bilinguism in the Americas*: a bibliography and reserach guide. University of Alabama: The American Dialect Society, 1956.

LANE, H. Ensino bilíngue e a capacidade do surdo. In: LANE, H. *A máscara da benevolência*: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos de Linguagem – ReVEL*. v. 3, n. 5, agosto 2005.

_____.Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. *Veredas on-line* - Atemática, 2, p. 90-102, 2009.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue**:** uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SÁNCHEZ, I. T. Hacia una redefinición del bilingüismo a través de algunos mitos. *Lenguaje*, 40(1), p. 257-266, 2012.

SKLIAR, C. *A localização política da educação bilíngue para surdos.* In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SESSÃO TEMÁTICA

CATEGORIZANDO OS COLABORADORES DE UMA PESQUISA SOBRE COMPREENSÃO LEITORA ATRAVÉS DO TESTE DE CLOZE

NIEDJA BALBINO DO EGITO[1] (IFAL/UFAL)

Introdução

Este trabalho apresenta parte dos dados gerados durante uma intervenção pedagógica, realizada com 27 alunos de um Curso Superior Tecnológico de um Instituto Federal do Nordeste, durante o segundo semestre do ano letivo de 2016. Neste recorte, apresentamos os resultados da aplicação de quatro testes *cloze* que nos ajudaram a categorizar os tipos de colaboradores em relação a seus níveis de compreensão leitora, para, a partir desse diagnóstico, propormos ações através de intermediação pedagógica para colaborar com cada aluno de maneira mais eficaz, em especial com os que apresentaram níveis de leitura abaixo do esperado para um curso de nível superior.

Os protocolos interacionais que se seguiram serviram para descobrir se o aluno usava e se sabia identificar as estratégias meta(cognitivas) que poderiam ajudá-lo a realizar a leitura. A fundamentação teórica se sustenta no teste *cloze* como diagnóstico do nível de leitura (TAYLOR, 1953), e no protocolo interacional como forma de identificar se e como o leitor supervisiona sua compreensão leitora (TOMITCH, 2007) e (ERICSSON & SIMON, 1987). A análise de dados apontou uma dependência dos conhecimentos temáticos dos alunos para compreender o texto e um certo "silenciamento" dos outros tipos de conhecimento prévio que devem ser acionados durante a leitura, ou seja, o conhecimento textual e o linguístico.

1. Mestre em Educação Brasileira – MOLI/ IFAL e PPGLL/UFAL

O contexto da intermediação

Não podemos esquecer que a leitura do texto escrito é um bem sociocultural da civilização, e que muitas das nossas ações na sociedade dependem dos usos adequados que fazemos dela em várias instâncias e usos sociais. A falta de domínio da habilidade de leitura dentro do Letramento Acadêmico, por exemplo, é vista como um fator de exclusão social, pois muitos alunos têm evadido dos cursos superiores pela inabilidade no manejo com os chamados gêneros acadêmicos, como artigos científicos, relatórios, monografias, resumos, resenhas, dentre outros. Como possíveis causas da referida inabilidade alega-se a defasagem de compreensão leitora dos alunos que concluem a educação básica no nosso país, especialmente os provenientes da escola pública. Refletir sobre as causas desse insucesso e agir para revertê-lo ou, ao menos, remediá-lo, a nosso ver, é uma ação imprescindível. Conforme Vieira (2007)

> Todo processo de aprendizagem passa pela leitura de textos, pequenos ou grandes, de livros ou revistas, jornais ou internet. Conhecimentos, informações, experiências e ideias aí estão à espera de quem os compreenda, assimile e transforme em conhecimentos pessoais, úteis para a vida social e profissional. (VIEIRA, 2007, p.179)

Dentre as várias abordagens que contemplam os estudos sobre leitura, esse trabalho se fundamenta na Psicologia Cognitiva, que vê a leitura a partir de dois pontos de vista: o do processamento cognitivo da informação gráfica, isto é, a decodificação, e o ponto de vista da compreensão, isto é, a construção de sentido a partir do que foi decodificado juntamente com os conhecimentos prévios do leitor. Logo, nos sustentamos na perspectiva da leitura como processo cognitivo, com ênfase na supervisão metacognitiva.

Além dessa abordagem, nossa pesquisa contempla uma reflexão sobre o Letramento Acadêmico dos alunos do primeiro módulo (2016.2) do Curso Superior em Tecnologia de Gestão Ambiental (de agora em diante CSTGA) de um Instituto Federal do Nordeste, focalizando a leitura de estudo, isto é, a leitura que se espera de um aluno que está cursando o nível superior, ou seja, a leitura que produz aprendi-

zagem, já que a aquisição da maior parte dos conhecimentos dos alunos desse nível se dá através da leitura.

Sabemos que quanto maior a escolaridade, maior a exigência de um leitor estratégico. Infelizmente, a dificuldade para realizar uma leitura proficiente fica evidente nos equívocos que se apresentam nos testes aplicados depois de uma atividade de leitura, mesmo para alunos desse nível, pois a escola básica não tem conseguido promover um Letramento Escolar que sirva de base para a formação de leitores de textos universitários, preparando-os, assim, para o Letramento Acadêmico.

A dificuldade dos alunos do CSTGA, e, possivelmente, de alunos de outros cursos superiores, pode vir da falta de familiaridade com os gêneros acadêmicos, como também da falta de acervo lexical, estrutural e temático da área do curso, da falta de domínio da leitura instrumental e, principalmente, da falta da consciência metacognitiva para a leitura de estudo.

Além de tentar melhorar a compreensão do texto acadêmico, nosso período de intervenção e intermediação pedagógica objetivou também oferecer o alargamento do vocabulário específico da área de estudos ambientais. As experiências de aprendizagem contemplaram, ainda, oportunidades de conhecer mais a fundo algumas questões específicas da estrutura da nossa língua, aumento do conhecimento específico das ciências ambientais, como também o desenvolvimento de estratégias de leitura, em especial, a leitura inferencial.

O trabalho proposto na intermediação objetivou auxiliar os alunos na reconfiguração do seu modo de lidar com o texto acadêmico, enfatizando para eles a importância do desenvolvimento de estratégias metacognitivas concretas e abstratas (SON, 2007) e, ao mesmo tempo, enfatizando a importância desse tipo de letramento para o pleno exercício da vida acadêmica e profissional. Para ir avaliando e flexibilizando o planejamento de nossa intervenção, que durou um semestre letivo, fomos aplicando testes *cloze* que nos permitiram diagnosticar o nível de compreensão leitora dos participantes da pesquisa e caracterizar os grupos heterogêneos que formavam a turma em questão. Explicamos a seguir as características desse tipo de teste e como ele foi usado na nossa pesquisa.

O teste cloze na categorização dos colaboradores

O teste *cloze*, também conhecido como texto lacunado, foi criado por W. L. Taylor em 1953, e "consiste em um método no qual se utiliza um texto omitindo-se alguns vocábulos e no local da palavra omitida se coloca um traço de tamanho proporcional que deve ser preenchido pelo testando" (MCKENNA & ROBINSON, 1980). O próprio Taylor (1953) enfatiza que a capacidade para completar o teste *cloze* vem da utilização dos conhecimentos prévios e considera esse teste um instrumento que trabalha com a cognição, ou seja, o teste é um instrumento cognitivo.

O teste cloze ativa, na mente do leitor, seus conhecimentos prévios de elementos textuais como a coesão e a coerência, a referenciação, a adequação lexical, a sintaxe, a pontuação, dentre outros elementos que fazem do texto uma unidade de comunicação. Desse modo, a competência ou a incompetência textual e lexical dos alunos se evidencia durante a execução do exercício.

Para efeito de avaliação dos testes *cloze* aplicados, devem-se levar em consideração as palavras retiradas do texto agrupando-as da seguinte forma: palavras esperadas (as que constam do texto original); palavras aceitáveis (as que, apesar de não constarem do texto original, podem substituir as esperadas, servindo-lhes como sinônimo, dando sentido ao texto) e palavras inaceitáveis, (as que não fazem sentido no texto). Na avaliação desses testes consideram-se também as lacunas deixadas em branco. Obviamente, como o objetivo da tarefa é completar o texto de modo que ele faça sentido, se a soma das palavras esperadas com as aceitáveis for superior a soma das palavras inaceitáveis com as lacunas deixadas em branco, isso vai indicar que o testando possui um nível de compreensão leitora proficiente.

Bormuth (1968) elaborou parâmetros para analisar o desempenho no teste *cloze*, apresentando três níveis de compreensão leitora: o *nível de frustração***,** para quem só alcança 44% de acerto na soma de palavras esperadas e aceitáveis; indicando que o leitor não consegue tirar informações suficientes para chegar à compreensão leitora; o *nível instrucional***,** para quem alcança entre 44,1% a 57% de acerto do texto, indicando que a compreensão leitora é suficiente, porém não totalmente autônoma; e o *nível independente*, para quem alcança mais de 57% de acertos no texto, indicando o nível de autonomia, criticidade e empoderamento do leitor.

Durante a intervenção, aplicamos seis (06) testes *cloze,* mas só levantamos resultado dos quatro (04) que foram feitos em sala de aula, porque assim pudemos garantir transparência na *performance* dos colaboradores, já que, em sala, eles fizeram os testes sem consultar nenhuma outra fonte, a não ser seus próprios conhecimentos.

Resolvemos considerar apenas os 19 colaboradores que conseguiram realizar o total dos testes aplicados em sala de aula, para que pudéssemos observar a evolução do desempenho dos alunos ao longo da intervenção pedagógica.

Do grupo de 19 colaboradores, de acordo com a categorização indicada por Bormuth (1968), dezessete (17) apresentaram-se entre os níveis de autonomia ou de suficiência nos testes. Porém, dois colaboradores se apresentaram como casos preocupantes: um que apresentou nível de frustração nos 04 testes aplicados e outro que apresentou nível de frustração em um dos 04 testes e, nos outros 03 testes, não passou do nível de suficiência; logo, não mostrou, em nenhum momento, que possui nível de autonomia. Um desses colaboradores terá seus dados triangulados nesse trabalho, para fim de análise.

A fim de verificarmos se e como o aluno leitor supervisiona seu processo de compreensão, utilizamos um procedimento que nos pareceu adequado para que ele verbalizasse sua atividade mental durante a leitura: o protocolo interacional, também conhecido como protocolo verbal, que é descrito no tópico a seguir.

O protocolo interacional na identificação de como o leitor supervisiona sua compreensão leitora

Os protocolos interacionais são apropriados para obter informações sobre processos não diretamente observáveis que acontecem na mente dos participantes durante o ato de ler. Por meio desse procedimento, tentamos descobrir que estratégias os sujeitos utilizaram, se é que utilizaram, ao lidar com o texto.

Segundo Tomitch (2007, p.42-53), “os protocolos verbais têm sido utilizados em várias áreas do conhecimento, incluindo a psicologia, a física, a educação e a literatura, como ferramenta de pesquisa e/ou ensino”. A autora afirma que, “na área de leitura, os protocolos verbais têm sido utilizados para investigar diferentes processos cognitivos, tais como as inferências produzidas pelo leitor na constru-

ção da representação mental do texto. Sobre esse instrumento, Ritti-Dias (2013) nos informa que

> Nesse tipo de abordagem, a leitura em voz alta não se resume à recitação, e sim à externalização de um processo, visto que os leitores relatam sobre o processo de leitura do texto e também sobre questões que podem acompanhá- los. Eles também descrevem como chegaram a tais respostas. (RITTI-DIAS, 2013, p.40)

Com efeito, esse procedimento foi utilizado com o objetivo de tentar perceber o caminho que a mente dos participantes percorreu na hora da leitura, entendendo que eles são os únicos que têm acesso ao que acontece em suas mentes; logo, são os únicos que podem verbalizar o processo. Essa técnica de 'pensar alto' só foi reconhecida como científica depois de 1960 com a predominância da Psicologia Cognitiva.

Cohen (1987, *apud* TOMITCH, 2007) categoriza os protocolos verbais em três tipos: auto-relatório, auto-observação e auto-revelação. No auto-relatório e na auto- observação, os dados são obtidos 'após a leitura' e, na auto-revelação, os dados são obtidos 'durante a leitura'.

Pedimos que cada colaborador escolhesse o nome de um escritor ou escritora para usarmos como seus codinomes na pesquisa. Curiosamente, um dos participantes, o que vamos analisar nessa etapa, escolheu usar o codinome *Padre Marcelo Rossi*, o que já nos revelou uma característica religiosa desse participante. Um dado interessante a respeito desse colaborador foi detectado logo no segundo encontro, quando, depois de responder ao teste diagnóstico de compreensão leitora[2] aplicado com a turma, ele disse, no questionário pós-teste, que achou a atividade fácil; no entanto, só acertou 14% das respostas. Essa autopercepção equivocada do próprio nível de letramento denota que os alunos mal têm desenvolvido a habilidade de reconhecer quando não entendem um texto, o que, a meu ver, é ainda mais grave.

2. No segundo encontro do semestre aplicamos um TCQME (Teste de Compreensão com Questões de Múltipla Escolha), contendo 14 questões.

Traçamos um pequeno perfil de Padre Marcelo Rossi, o colaborador que escolhemos para analisar. Ele tem 19 anos, é solteiro, mora em Marechal Deodoro, não trabalha e nunca interrompeu os estudos. Esse colaborador fez todo seu Ensino Básico em escola pública e disse que as duas práticas mais frequentes de leitura em sua vida sempre foram ler para estudar e ler para fins religiosos. Durante todo semestre, esse colaborador apresentou muitas lacunas em seu conhecimento prévio referente ao conhecimento linguístico e textual.

Uma constatação que Padre Marcelo Rossi fez, durante uma das aulas, diz respeito ao fato de seus professores do Ensino Médio não terem o costume de passar tarefa para casa; logo, ele não tinha leituras obrigatórias a fazer fora da escola. Ele disse que poderia ter tido um melhor letramento se tivesse tido mais incentivo nesse sentido. Em suas falas, ele sempre queria justificar suas brechas de aprendizado com o Letramento Escolar deficitário recebido, como aconteceu no dia 20 de março, por exemplo, após serem apresentadas as estratégias e técnicas de leitura, ele escreveu no diário dialogado que nunca tinha estudado aquele assunto antes.

No dia 27 de março, depois de apresentar o artigo científico como um gênero acadêmico, além de sua estrutura e seus movimentos retóricos, aplicou-se um exercício prático sobre o resumo do artigo científico, o que fez nosso colaborador dizer no diário dialogado que no começo ele achava que iria ser um pouco difícil produzir resumos.

No último encontro que tivemos com toda turma para aplicação do questionário de satisfação, dia 22 de maio, ele confessou que no ensino anterior, isto é, o ensino básico, não teve a metade dos assuntos que aprendera ali, ou seja, durante as atividades de intervenção. O que fica evidente nessas falas do colaborador é que ele vinha sempre se avaliando e fazendo comparações entre seu processo de aprendizagem atual com o seu processo de letramento escolar na escola básica, o que já indica uma posição reflexiva quanto ao próprio letramento.

Vejamos o que descobrimos nos protocolos interacionais sobre o Padre Marcelo Rossi e seu nível de compreensão leitora com relação à complementação do teste *cloze* baseado no texto apresentado na figura 1.

O risco da escassez de água

O aquecimento global não é a única ameaça à vida no planeta. Está em curso o que os especialistas qualificam de 'crise da água' e que já compromete as condições de vida e saúde de uma ampla parcela da população.

A escassez de água é um problema_____(1) cujos impactos tendem a ser cada vez_____(2) graves caso a manipulação dos recursos hídricos_____(3) seja revista pelos países. Calcula-se que pelo_____(4) um terço da população mundial já tenha_____(5), entre severas e moderadas, de acesso à_____(6), sobretudo em muitas regiões do continente africano_____(7) são as pessoas que não dispõem de_____(8) potável nem de serviços de saneamento sanitário_____(9), sem falar na poluição dos rios, lagos e_____(10) fontes de abastecimento que provoca milhões de_____(11) particularmente de crianças.

Atualmente, mais de um_____(12) de pessoas já não têm acesso à_____(13) limpa suficiente para suprir suas necessidades básicas_____(14), afetando a qualidade de vida da população,_____(15) aquelas mais pobres. A principal causa da_____(16) de água potável é o mau uso. _____-se (17) que de cada 100 litros de água_____(18) para consumo, 60 se percam em razão_____(19) maus hábitos ou de distribuição ineficiente.

Então,_____(20) melhor que o ser humano tem de_____(21) agora, é usá-la com sabedoria, porque se_____(22) o fim da água, automaticamente chegará o_____(23) de muitos seres desse imenso planeta azul.

Figura 1: teste *cloze* aplicado durante a intervenção.

O resultado da contagem das respostas do Padre Marcelo Rossi ao teste cloze acima nos indicam que das 23 palavras que foram retiradas do texto, ele acertou seis (06) palavras esperadas e seis (06) aceitáveis, (mesmo mostrando problemas de ortografia nestas), o que totaliza apenas 52% de acerto no teste, nível considerado instrucional apenas, ou seja, não autônomo. Vejamos alguns trechos do protocolo realizado sobre essa atividade, onde P é a professora e A é o aluno.

P: Vamos lá. "O risco da escassez da água" (lendo o título do teste *cloze*). Como é que você começou a fazer esse trabalho? O quê que você fez primeiro?
A: Primeiro eu fui... li o começo, né? Aí li, pra entender o que significava mais um pouquinho, né? Quando chegou na... no começo eu disse... eu olhei... "a escassez da água é um problema que" (lendo já com a resposta que colocou) "cujos impactos tendem a ser cada vez mais graves". Aí voltei. Será que aqui é que? E num...só vinha que na minha mente (incompreensível) eu vou colocar aqui o que...
P: (Interrompendo o aluno) Agora quando você viu assim "que cujos" (lendo o teste do aluno) você já tinha visto em algum lugar esse tipo de estrutura? Uma frase que dizia "que cujos" juntos? Não soou estranho, não, na hora que você leu?
A: Achei, mas...tá...tá na cara... aí eu (rindo timidamente) vou botar esse (incompreensível). Quando foi agora não é.

Figura 2: protocolo interacional (trecho 1).

O colaborador evidencia falta de familiaridade com o uso das estratégias de leitura, pois ele reconhece que pegou a pista errada e não teve iniciativa de voltar e refazer o caminho, lançando novas hipóteses.

Pelas estratégias de leitura apresentadas, depois de levantar uma hipótese, o leitor proficiente busca a confirmação da hipótese e, se na hora da confirmação ele perceber que pegou um caminho errado, ele usa a estratégia da correção. Padre Marcelo Rossi deixa claro que não consegue se corrigir, depois que faz uma previsão equivocada. Ele já havia confessado que não conhecia as estratégias de leitura, mas podia ser que não conhecesse pelo nome, mas as utilizasse inconscientemente. Infelizmente não foi isso que o protocolo nos mostrou. Vejamos mais um momento desse protocolo:

P: Então quer dizer que quando você... logo quando você começou, você não deu uma lida assim no geral (incompreensível)?
A: Não, eu li...fiz as primeiras, aí depois, não é melhor ler tudo de novo sem a resposta. Aí eu li....depois eu vi (incompreensível) esse primeiro parágrafo, aí eu li tudo até o final. Aí eu disse vou começar de novo. Aí comecei até chegar (incompreensível) pra ver se era que mesmo, aí coloquei que, já tava né? Eu disse vou deixar que (incompreensível) comecei fazer o resto todo.
P: Certo. E aqui você queria colocar "cada vez mais" (lendo). Era o mais com "i" mesmo que você queria, né?
A: Era. Aí eu disse é mais com "i" ou mais sem "i"? Aí eu disse vou botar mais sem "i", aí eu botei e ficou errado.
P: Mas essa aula o Glaudistone já tinha dado. (Fazendo referência a uma revisão que o professor da turma tinha feito algumas semanas antes).
A: Foi.
P: O que aconteceu?
A: Oh, professora, é porque... sei lá, eu me confundo muito com... com "i", sem "i". Tem vez que quando é com "i" eu não boto, quando é sem "i" eu boto. (rindo)

Figura 3: protocolo interacional (trecho 2).

Além da evidência da falta de estratégias produtivas, essa passagem mostra também as lacunas linguísticas de Padre Marcelo Rossi; pois fica claro que ele não seguia nenhuma regra ao escolher entre o advérbio de intensidade "mais" ou a preposição adversativa "mas".

Conclusões

A força da intervenção descrita neste relato concentrou-se no ensino explícito da compreensão leitora, no alargamento do vocabulário da área de concentração do CSTGA, no desenvolvimento da compreensão inferencial, na intermediação pedagógica, com foco no processo de ensino, e na gestão ou monitoramento consciente dos processos de compreensão, visando não só o aumento da motivação geral

para a leitura como um todo, mas principalmente a leitura de estudo, tão necessária aos alunos de cursos superiores.

Poder contar com o teste *close* para avaliar os níveis de compreensão leitora dos participantes de nossa pesquisa foi uma alternativa que se mostrou eficaz, pois atendeu às características do grupo, um grupo jovem, que no geral gosta de desafios e para quem o teste *cloze* acabou se apresentando como um "quebra-cabeça", trazendo um pouco de ludicidade ao processo. A análise dos resultados dos testes *cloze* nos deu mais segurança para flexibilizar todo o planejamento feito anteriormente, pois, a partir dos resultados que os colaboradores apresentaram, pudemos identificar os alunos que precisavam de mais estudos remediais e de mais mediação pedagógica. Desse modo, pudemos perceber o grupo, que era totalmente novo para a escola, não apenas em suas características coletivas, mas, principalmente, em suas características individuais.

Conseguimos detectar as lacunas no conhecimento textual e lexical dos colaboradores, o que geralmente resulta no insucesso da compreensão leitora. Com efeito, o teste *cloze*, de acordo com Joly (2009)

> No tocante às habilidades cognitivas, desenvolve o raciocínio lógico-verbal ao propor ao estudante uma situação de ensino/aprendizagem que propicia a compreensão de relações sintático-semânticas na progressão temática de um dado texto (JOLY, 2009, p.137).

Ficou claro que a turma possui uma considerável heterogeneidade em relação à habilidade leitora. Apesar de termos mostrado apenas o resultado de um colaborador, a turma apresentou, depois das aplicações dos testes, colaboradores que se encaixaram nas três categorias citadas por Bourmuth (1968).

Na próxima etapa da pesquisa, passaremos dessa fase de diagnóstico dos colaboradores, para uma fase de ensino mais explícito a ser realizada com alguns colaboradores detectados entre os níveis de *frustração e instrucional*, com o objetivo de ajudá-los a desenvolver um maior domínio da leitura estratégica, a partir de exercícios de compreensão, análise e esquematização de textos mais complexos, como os artigos acadêmicos para fins de estudo, desafiando o "status quo", e propiciando um letramento acadêmico mais ativo, a partir do aprimoramento da compreensão leitora desses colaboradores.

Referências

BORMUTH, R. J. Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement,* vol. 5, issue 3, p. 189-196, 1968.

ERICSSON, K. A.& SIMON, H. A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.) *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. p.24-53, 1987.

JOLY, Maria Cristina R. A. Estudos com o sistema orientado de cloze para o ensino fundamental. In: SANTOS, Acácia A. A dos et al. (org.) *Cloze*: um instrument de diagnostic e intervenção. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2009.

MCKENNA, M. C., & ROBINSON, S. D.*An introduction to the cloze procedure*: an annotated bibliography. Newmark, DE: International Reading Association, 1980.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E. & SANTOS, A. A. A. Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste de cloze. *Psicologia em Pesquisa,* 1 (1), p. 41-51, 2007.

RITTI DIAS, Fernanda G. *Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês entre mestrandos da área de saúde.* Dissertação de Mestrado, PPGE/UFAL, 2013.

SON, Lisa. K. Introduction: a metacognition bridge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4), 481-493, 2007.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433, 1953.

TOMITCH, Leda Maria Braga. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42- 53, 2007.

VIEIRA, M. Celina T. Ler para aprender. Uma concepção de leitura. In: XAVIER, M. E. *Questão de educação escolar*: história, políticas e práticas. Campinas: Editora Atomo/Alínea, v. 1, p. 167-182, 2007.

SESSÃO TEMÁTICA

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA SEDUC/PE: (DES)COMPASSOS ENTRE OS SABERES PRODUZIDOS NO TRABALHO DOCENTE E AS LENTES PRESCRITIVAS DAS POLÍTICAS OFICIAIS DE ENSINO

JORGE LIRA[1] (UFPE)
ARTUR GOMES DE MORAIS[2] (UFPE)

Introdução

Compreendemos que os processos de formação continuada devem partir dos saberes docentes praticados no cotidiano escolar, espaço de teorização das práticas, de análise e de reflexão sobre os modos de apropriação, pelos professores, do discurso da inovação e os (não) impactos dessas mudanças em suas aulas. A afirmação de que os professores, a partir de sua formação inicial ou continuada, podem se fundamentar no trabalho apresentado pelos pesquisadores e elaborar suas próprias atividades (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 52) parece, ainda, compreender a escola como um laboratório, um espaço de testagem de teorias, numa lógica em que o conhecimento legítimo é o que vem da universidade e caberia, assim, aos professores, de posse desses estudos, aplicarem em sala de aula, em um processo que sugere, por um lado, linearidade e homogeneidade; e, por outro, subestimação dos saberes docentes.

Com o objetivo de analisar a didatização para o eixo de análise linguística (AL/GRAM) na sala de aula, a partir dos novos pressupostos teórico-metodológicos para

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), integrante do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE).

2. Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais (DPOE).

o ensino de Língua Portuguesa, realizamos um estudo de caso, com duas professoras, pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (SEDUC/PE), as quais estiveram expostas, no momento de realização dessa pesquisa, a dois modelos de formação continuada: o primeiro, advindo das políticas institucionais da rede de ensino supracitada; o segundo, fruto da participação das docentes no Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP), criado, à revelia de um reconhecimento institucional, configurando-se, assim, como um movimento tático (CERTEAU, 2008) de um grupo de professores da Gerência Regional de Educação, Metropolitana Norte, da Rede Estadual de Pernambuco (GREMETRO NORTE).

Como este estudo apostou em uma abordagem que procura pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, cuja investigação em sala de aula assume sentidos múltiplos, procuramos, na análise das práticas de gramática/análise linguística das docentes, considerar o critério formação continuada, sobretudo, em função desse eixo de ensino constituir-se um dos mais fortes pilares, nas aulas de português, chegando a ser, em muitos casos, a preocupação prioritária nessas aulas (MENDONÇA, 2006). Além disso, as reorientações teórico-metodológicas no trabalho com esse eixo, nos textos do saber (CHEVALLARD, 1991), parecem apontar para uma dificuldade, por parte dos docentes, em implementar novas formas de realizar esse ensino-aprendizado (MORAIS, 2002). Logo, acreditamos que a exposição a processos de formação continuada poderia contribuir para a escolha de professores mais afinados com essa questão em suas práticas.

Assim, neste artigo, pretendemos refletir sobre as concepções das docentes sobre esses dois modelos de formação continuada supracitados a partir da caracterização desses espaços formativos e da criação de estratégias e táticas para participação no GEDELP.

Reflexões em torno da construção dos saberes docentes e a formação continuada

A discussão em torno dos saberes docentes é um campo de estudos relativamente recente, mais precisamente, ganhando corpo a partir da década de noventa do século passado (FIORENTINI, 1998; THERRIEN, 1997; PIMENTA, 1999; SILVA, 1994: PENIN, 1995). A emergência das reflexões em torno dessa temática ancora-se, den-

tre outros aspectos, em função, sobretudo, do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores no intuito de construir um repertório de saberes para a legitimidade e o fortalecimento da identidade da profissão (TARDIF, 2002).

O desenvolvimento desses trabalhos, portanto, se opõe a estudos anteriores, os quais reduziam a profissão docente a um conjunto de competências técnicas, dicotomizando e hierarquizando os saberes da profissão com as subjetividades do profissional docente, conforme estudo de Mello (1982), no qual a autora parecia, infelizmente, defender que:

> o fracasso escolar passaria a ser justificado pela 'incompetência' do professor, que apresentava problemas de formação, tais como: falta de articulação entre teoria e prática, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos de ensino (FERREIRA, 2007, p. 55).

Nesse sentido, o enfoque em torno da temática dos saberes docentes permite-nos trazê-la a serviço da reflexão em torno do processo de formação continuada e suas distintas feições nas redes públicas de ensino. Compreendemos que é preciso complexificar o processo de apropriação dos docentes, nesses espaços, frente aos modos de ensino dos conhecimentos específicos, pertencentes às diversas áreas, muitas vezes impostos, de modo a reconhecer que os saberes mobilizados pelos professores, no cotidiano escolar, pertencem a dimensões distintas do seu processo de profissionalização, mobilizados e materializados nos fazeres de sua ação docente.

Dessa forma, defendemos, em consonância com Tardif (2002, p. 11), que "o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional". Essa perspectiva orienta a nossa forma de compreendermos os saberes construídos na ação já que eles "dependem de todo um conjunto taxionômico que vai das finalidades educativas às receitas e às maneiras de fazer profissionais, passando pelas tendências pedagógicas, as didáticas das disciplinas, os métodos de ensino (WEISSER, 1998)".

A fabricação do cotidiano escolar e a formação continuada de professores: por entre estratégias e táticas

Certeau (2008) defende o cotidiano como uma compreensão do ambiente onde se formalizam as práticas sociais, sendo estas, por sua vez, influenciadas por aspectos exteriores. Essas práticas sociais são formadas e (re)inventadas nas diversas atividades da vida cotidiana. Em consonância com este autor, o homem comum inventa o cotidiano com mil maneiras de "caça não autorizada", escapando silenciosamente a essa conformação (cf. DURAN, 2007).

Dessa forma, pautados na necessidade de compreender os modos como os professoras de português (re)fabricavam o processo de formação continuada, assumimos, com base em Certeau (2008), que, no cotidiano escolar, por existir uma vida ordinária que não está prevista nem prescrita pelos que fazem os discursos normativos sobre os fazeres didáticos e pedagógicos, a escola elabora suas estratégias e táticas próprias, as quais se situam dentro de um contexto e procuram dar conta das suas necessidades.

As estratégias, segundo Certeau (2008), realizam-se no terreno da autoridade, podendo assumir várias feições: uma instituição de ensino, um órgão deliberativo, uma empresa, um exército, um governo, ou mesmo um indivíduo cujas ações se articulem com a noção de estratégico. Caracterizam pelo caráter de inflexibilidade; por isso, não nascem, na perspectiva de se desestruturarem com facilidade, pois estão ligadas a "um próprio[3]", locadas em um tempo e espaço definidos, institucionalizando-se. Vejamos um exemplo: a partir do momento que uma equipe pedagógica, pertencente a uma determinada rede pública de ensino, propõe instituir uma política de formação continuada para os docentes, elaborando normas, diretrizes curriculares, "[...] está construindo estratégias de operacionalizações desse espaço de formação (nesse caso, o 'próprio') que serão 'fabricadas' nas práticas cotidianas por meio das táticas de operacionalização" (FERREIRA, 2003, p. 6).

---

3. Expressão utilizada por Certeau (2008) ao tratar das estratégias e táticas usadas pelos sujeitos sociais nas suas práticas cotidianas. No dizer de Certeau (2008), "[...] é base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças" — os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc. [...] "O próprio é a vitória do lugar sobre o tempo" (CERTEAU, 2008, p.99).

As táticas, por sua vez, são as ações calculadas, realizadas pelos sujeitos para lidarem com o "mundo do prescrito". Ainda que estes não estejam situados espacial e institucionalmente, ou seja, não possuam um lugar próprio, mas se situem dentro do campo do outro, estas táticas "desviacionistas não obedecem à lei do lugar, não são definidas por este" (CERTEAU, 2008, p.92). Elas residem no cotidiano da vida ordinária, espaço em que são construídos, desenvolvidos, fabricados e apropriados os saberes culturais por aqueles não considerados produtores, mas consumidores de tais bens culturais disponíveis na sociedade.

Sendo assim, é nessa perspectiva de Certeau (2008) sobre o cotidiano escolar que esse estudo se apoia, sobretudo, como relevante aporte teórico para caracterizar e compreender o funcionamento do GEDELP, situado no campo das estratégias do Governo do Estado de Pernambuco, quanto às políticas públicas para a formação dos professores da Educação Básica, e as implicações quanto às concepções das docentes sobre esses dois modelos de formação continuada.

Metodologia

Optamos pelo estudo de caso com duas professoras de português (Professora A e Professora S) pertencentes à SEDUC/PE e integrantes do GEDELP, através de procedimentos para geração de dados associados aos estudos qualitativos, tais como a análise documental e entrevista semiestruturada. Utilizamo-nos, ainda, deste último procedimento metodológico para a entrevista com o coordenador do GEDELP a fim de caracterizar o referido grupo. Os dados obtidos na observação foram organizados e categorizados a partir da perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Alguns resultados: caracterização das formações continuadas oferecidas pela SEDUC/PE e pelo GEDELP e concepções subjacentes a esses modelos experienciados pelas docentes

Para a caracterização e análise desses modelos de formação, situamos, inicialmente, nosso olhar para uma perspectiva de formação que considere a complexa dinâmica do espaço escolar e suas especificidades, assim como também a perspectiva

do professor como ator e autor da atividade pedagógica, ou seja, uma formação continuada que promova a investigação do cotidiano escolar "em uma dinâmica dialética de repensar e refazer a prática pedagógica, fazendo emergir questões didático- pedagógicas que alimentem a própria formação continuada" (SILVA; ALMEIDA, 2010, p.19).

Entretanto, de acordo o técnico de LP da GRE, as formações oferecidas pela SEDUC/PE caminhavam de maneira contrária à concepção de formação assumida nesse estudo, já que, naquele momento, não atendiam às demandas reais da escola, da sala de aula e dos alunos, em consequência, revelando uma insatisfação, por parte dos docentes, frente ao que era "estrategicamente" imposto, em termos institucionais, como modelo de formação contínua.

> *(...) o que eu questiono, muitas vezes, é a natureza e as concepções dessas formações, como elas são pensadas(...) né(...) e será que de fato estão atendendo as necessidades da escola, dos alunos, da comunidade?" (Técnico da GRE –METRO NORTE).*

De acordo com o técnico da GRE, quando indagado sobre quais eram as políticas de formação adotadas pelo SEDUC/PE, este afirmou que tais políticas eram recentes, começando acontecer no ano de 2008, por ocasião da publicação da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – Língua Portuguesa (BCCLP), momento em que a Rede entendeu que era necessária a socialização desse documento entre os docentes.

Sobre essa questão, a Professora S também confirmou que a oferta de formação continuada, de maneira mais sistemática, pela SEDUC-PE era realmente um fenômeno recente, mas com propósitos além dos relativos à divulgação das Orientações Teórico- Metodológicas para o Ensino de Língua Portuguesa (OTMs) (2008), voltados para os resultados nas avaliações em larga escala.

> *Atualmente, acho que dois anos pra cá, o Estado vem fazendo formação mensalmente. Todas essas formações estão muito voltadas para o ENEM. (...) Antes, o Estado, ele não oferecia formação com a intensidade que oferece hoje. E, assim, eu tenho uma impressão de que hoje as formações, elas estão mais focadas. O alvo são as provas do Enem, e Prova Brasil, e a prova que é a nível de Pernambuco, do Estado, que é a prova do SAEPE. Então, assim, todas as habilidades que nós precisamos, que os alunos precisam pra responder a provas, eles vão focar naquele gênero, como é que eu posso dizer, naquela*

> *tipologia, então ele vai lá: se a gente tá explorando na ordem do argumentar, eles vão focar um texto nessa ordem. Então, mais para atender as necessidades da prova externa. É essa impressão que eu tenho (PROFESSORA S).*

Nessa mesma direção, a professora A, quando também questionada sobre a que tipos de formações continuadas, em nível institucional, era exposta, destacou um modelo advindo da Gerência de Política para o Ensino Médio (GEPEM) que se constituía a partir de um encontro a cada bimestre, destinado aos professores lotados em todas as GREs, com temáticas voltadas ao trabalho com os gêneros textuais, de maneira predominante, e tratadas, isoladamente, sem articulação entre os encontros. A Professora A, ao falar sobre a dinâmica desse modelo, revelou que

> *geralmente eles pegam um gênero. Foi sobre o gênero fábula e o outro era um outro gênero que acabou que o negócio foi tão desorganizado que não deu tempo. A gente não discute teoria, geralmente eles trazem como se fossem exemplos, atividades, coisas que a gente pudesse trabalhar na sala de aula, mas nem é algo assim articulado, que você pudesse...assim, ter aquela sugestão pra adaptar pra sua turma, pra ver o que você poderia refazer, nem isso é... vou te dar um exemplo: pronto, essa formação que eu fui sobre fábula e o outro gênero que não teve como... o pessoal se atrasou, era pra começar às oito, chegaram... quando veio começar era 10 da manhã e depois, assim, como é muito desorganizado, ( ) o pessoal começou a reclamar, foi um bate-boca, uma coisa horrível. O pedaço que teve, a formadora distribuiu algumas fábulas aos grupos, separou a gente em grupos, para que a gente lesse, destacasse algumas que a gente gostasse, ou que a gente já conhecesse, pra depois socializar com o grande grupo e dizer por que é que escolheu. Foi isso. Pra você ter uma ideia do tamanho da minha revolta de ter que participar desse tipo de coisa. Mas, enfim... (Professora A)*

Ainda sobre esse primeiro tipo de formação continuada oferecida, a Professora A também afirmou que sempre, ao final da formação, eram solicitadas, por parte dos formadores, sugestões de temáticas a serem vivenciadas nos encontros posteriores, entretanto, segundo ela, tais sugestões não eram postas em prática. A professora A também falou que não existia um cronograma predefinido, com os temas a serem trabalhados nesses encontros, e que, geralmente, a agenda das formações se dava da seguinte forma:

> *Quando vai chegando perto assim, uma semana antes, eles enviam para os gestores um e-mail, dizendo que vai ter formação, que a gente tem que assinar um termo de ciência e que a gestão tem que mandar, porque é pra depois descontarem da gente se a gente não for. E eles dizem onde é o pólo, que a GEPEM faz por pólo, em Paulista, qual a escola que vai ser o pólo, e a gente nem sabe, às vezes, eles mandam dizer qual é a temática, na maioria das vezes não, a gente descobre lá (Professora A).*

Por fim, a professora A concluiu que o processo de formação continuada, ao qual estava submetida, se configurava como uma "estratégia pró-forma", para justificar muito mais o investimento econômico, e muito menos a qualidade dessa formação oferecida.

A professora S, por sua vez, também assumiu que a formação continuada, institucionalizada pela SEDUC, caracterizava-se como um momento de "apagar o incêndio". Para a docente, a concepção de formação continuada, subjacente a esse modelo, articulou-se a uma política de resultados, focando nos números e nas metas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

> *Eu recordo de um comentário que saiu na sala dos professores: "é, eles agora querem enlouquecer a gente, porque tá chegando e eles querem agora resultado". Então, assim, não era uma política, o que aparenta ser, que não era uma política ou uma prática da rede. Era ...vamos correr para apagar o incêndio, é coisa assim, que é diferente da rede municipal, a rede municipal é a política dela de dar essas formações (...) Já o Estado não. O Estado, ela vem como se fosse para apagar o incêndio. É a impressão que passa (PROFESSORA S).*

Quanto ao GEDELP, vimos que esse grupo não foi uma invenção da SEDUC/PE em termos de política institucional. Sendo assim, a dinâmica de funcionamento desse grupo se dava de maneira *sui generis*. Os professores dispunham de uma carga horária, chamada de horas-atividade, na qual deveriam utilizá-las, de acordo com a Lei no. 11.329, de 16 de janeiro de 1996, para ações de preparação, acompanhamento e avaliação da prática pedagógica. Dentro dessas ações, a lei previa o aprofundamento da formação docente. Fazendo uso dessa prerrogativa legal para o a participação no GEDELP, nas *táticas* construídas pelos docentes para vivenciar outro modelo de formação continuada, o horário disponibilizado para as horas-atividades foi utilizado para a realização dos encontros em uma escola da rede estadual, de

fácil acesso para os professores, já que estavam lotados em uma regional que abarcava sete municípios.

> *Então, não foi um processo, digamos... inicialmente, muito tranquilo. Mas os professores que efetivamente participaram do GEDELP ... eles participaram por iniciativa própria, por quererem melhorar sua prática, por quererem estudar mais...e aí... isso nos motivou também a... de certa forma... a lutar contra essas tensões no âmbito escolar. (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).*

Assim, a dinâmica de funcionamento do GEDELP deu-se da seguinte forma: o grupo funcionava às quintas-feiras, no período vespertino. Quanto à periodicidade, os encontros eram realizados, inicialmente, uma vez na semana; logo depois, passou a ser quinzenal. Nesse sentido, esta proposta de formação pareceu romper com os modelos clássicos em que a formação continuada se dá de maneira eventual e pontual (SILVA; ALMEIDA, 2010).

> Eventual, quando são verdadeiros eventos que ocorrem no início de cada semestre letivo. (...) Pontual, por não haver uma sequência lógica entre tais eventos, aproximando-se, muitas vezes, do improviso. Isso gera um expressiva contradição: não há continuidade na formação continuada o que produz falta de significado e desestímulo nos professores quando estes não veem relação entre o episódios de formação e destes com o cotidiano da escola (SILVA e ALMEIDA, 2010, p. 24).

Em relação à formação do grupo, inicialmente o Técnico da GRE fez um convite a todos os professores pertencentes à jurisdição da GRE METRONORTE para apresentar a proposta de criação do GEDELP. Em seguida, abriu-se um processo seletivo, cujas exigências eram a entrega do *curriculum vitae*, de uma carta de intenção e de uma carta de recomendação emitida pelo gestor da escola, na qual o professor estivesse lotado, para análise, no ano de 2010. O grupo começou, assim, com aproximadamente quinze professores. No ano seguinte, foi desconsiderada a carta de recomendação, já que o grupo entendeu que

> um professor que tem boas práticas, traz melhorias e está sempre buscando é... é... de alguma forma já traz subsídios pedagógicos e aí não é uma carta de recomendação que vai dizer que um professor tem boas práticas pedagógicas. E no ano do segundo ano consistiu que eliminamos a carta de recomendação do Gestor. (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

No que diz respeito às temáticas discutidas, o grupo, a princípio, priorizou a discussão de documentos curriculares da SEDUC/PE, mas, logo depois do processo de apropriação dessas propostas, outros temas foram surgindo, em função dos desafios da prática de ensino de português trazidos por eles, delineando as estratégias metodológicas desses encontros:

> A cada ano nós elegemos um eixo, que é discutido e a definição se dá a partir do grupo mesmo e após a definição deste eixo fazemos uma seleção de textos. Peço né, para que cada componente do grupo traga sugestão de textos relacionados àquele eixo temático, a partir do qual se darão as discussões, reflexões do grupo, não esquecendo que tem que ter relação com o ensino, que é este o objetivo do grupo (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

A proposta de trabalhar com eixos temáticos, como citado acima, foi revelando, por sua vez, os objetivos deste grupo de formação, uma vez que este, mesmo sem ter se constituído uma política de formação continuada reconhecida pela SEDUC/PE, coexistiu dentro desta dinâmica. Logo, conhecer as concepções teórico-metodológicas do GEDELP, enquanto um grupo de formação continuada, pareceu relevante para compreender as suas especificidades, as suas diferenças quanto ao modelo de formação da rede estadual, configurando-se, no dizer de Certeau (1998) como uma *tática* de ação própria, dentro do contexto em que esteve inserida.

A opção teórica do GEDELP, ao trazer as práticas de sala aula para a reflexão e, consequentemente, a teorização das mesmas coletivamente, apostou em dispositivos de formação continuada, apontando para uma orientação de tendência crítico-reflexiva, que abrange "a vida cotidiana da escola e o saber derivado da experiência docente" (SILVA, 2007, p.100).

> a ideia era que eles pudessem trazer estas práticas, os exemplos de práticas para o grupo e a gente pudesse problematizá-las a partir de textos sugeridos, e aí pensar e (re)discutir alternativas didáticas dentro de... da instituição, dentro da Rede Estadual. É um movimento que eu vejo a vivência... que parte do professor, né? (Técnico da GRE –METRO NORTE, da equipe técnica da área de Língua Portuguesa e Coordenador do GEDELP).

A metodologia, portanto, afinada a esses pressupostos da tendência crítico-reflexiva, se refletiu nas estratégias utilizadas por esse grupo: "estudo e coletivização do saber", na leitura e estudo dos textos que subsidiam a análise das práticas, articuladas ao eixo temático; "análise das situações didáticas", através da discussão sobre a ação docente, via registros de observações da prática, modelos de boas intervenções didáticas, apresentações orais de relato de experiências do grupo, trabalhos realizados pelos alunos, propostas de atividades oriundas de livros didáticos ou de outros materiais; "planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas", partindo de questões e contextos comuns entre os docentes, de natureza metaformativa, além da socialização de relatos de práticas exitosas, tendo o Fórum de Educação de Língua Portuguesa (FELP) como representativo exemplo (SILVA, 2007).

Considerações finais

Os achados encontrados nesse estudo apontam para concepções distintas de formação continuada vivenciadas pelas Professoras A e S no cotidiano da atividade docente. Na fala das docentes, a formação instituída pela SEDUC/PE assumiu um tom impositivo, sem preocupação com as necessidades reais dos docentes, muito mais voltado para uma política de resultados via avaliações locais e nacionais de larga escala. O GEDELP, por sua vez, na contramão dessa perspectiva, pareceu se articular a uma concepção de formação continuada na qual se prioriza a teorização sobre as práticas de ensino, de maneira processual, possibilitando ao docente à autoria de seu fazer pedagógico.

Sendo assim, alguns questionamentos impuseram-se quanto à coexistência de dois modelos de formação presentes em uma mesma rede de ensino: Ora, se as discussões sobre as políticas permanentes de formação continuada situavam-se na crença de um professor-reflexivo, "na construção permanente de sua autonomia

didático-pedagógica e de sua identidade profissional (SILVA e ALMEIDA, 2010, p.23), por que esse modelo apresentado pelo GEDELP sobrevivia na periferia dessas políticas, figurando no cenário dessa rede como um "bicho exótico"? Ora, se as ações exitosas desse grupo eram, por um lado, referendadas no discurso oficial da rede; como, por outro, não podiam contribuir para a (re)definição do planejamento da política de formação, considerando experiências dessa natureza? Ora, como silenciar a existência de um grupo, com essas peculiaridades, se este serviu, inclusive, para atender demandas da própria SEDUC/PE?

Compreendemos, portanto, de acordo com Certeau (2008), que a presença e a circulação de uma representação, neste caso, a formação continuada instituída para esses professores, não indicaram, de modo algum, o que ela era para seus usuários. Faz- se necessário, assim, analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram. Ao participar dessas formações, ainda que sob a ameaça de perda salarial, para os que faltassem, os docentes pareciam consentir e submeter-se à dinâmica de formação continuada da rede. Entretanto, as aulas-atividades, destinadas ao planejamento da ação docente, foram taticamente utilizadas, por eles, para os encontros do GEDELP. Nesse sentido, os professores do GEDELP pareciam fazer uma espécie de *bricolagem,* expressão utilizada por Certeau (2008), para referir-se à transferência do eixo da produção de mercadorias para o da sua recepção, para o consumo, evidenciando, especialmente, 'maneiras de lidar com' (SANTIAGO, 2000).

Referências

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística, afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção leituras introdutórias em linguagem, v. 3).

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano 1*: artes de fazer. Petropólis: Vozes, 2008.

CHEVALLARD, Y. *Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE, 1998.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel *de* Certeau. *Diálogo Educ*., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FERREIRA, A. T. B. *A fabricação do cotidiano escolar*: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. Tese de Doutorado, UFPE, Recife, 2003.

_____. O cotidiano da escola como ambiente de "fabricação" de táticas. In: FERREIRA, T. B.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *Formação de continuada de professores*: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FIORENTINI, D.; MELO, G. F. Souza e. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (org.). *Cartografias do trabalho docente*: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras: ALB, 1998.

MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1987.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006

MORAIS, A. G. Monstro à solta ou... Análise linguística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de gramática. Reunião Anual da ANPED, 21., Caxambu. *Anais...* Caxambu: 2002.

PENIN, S. T. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 89, p. 39-47, maio. 1994.

SILVA, E. M. A. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *Formação continuada de professores*: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, J. F.; ALMEIDA, L. A. A. de. Política permanente de formação continuada de professores. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. *Formação continuada de professores*. Recife: EdUFPE, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2002.

THERRIEN, J. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. *Educação em Debate*, n. 33, p. 5-10, 1997.

WEISSER, M. Le savoir de la pratique: l' existence precede l´essence. Recherche et formation, lês savoirs de la pratique: um enjeu pour la recherche et la formation. *INRP*, n. 27, p. 93-102, 1998.

SESSÃO TEMÁTICA

CONCORDÂNCIA VERBAL E VARIAÇÃO: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DA LÍNGUA ESCRITA EM UMA ESCOLA REGULAR DO RECIFE

FLÁVIA TAVARES DA COSTA RAMOS[1] (UFPE)

Introdução

Estudos linguísticos apontam para o enfraquecimento da morfologia de flexão verbal na gramática do português brasileiro (doravante PB) ocasionado pela reorganização de seu paradigma pronominal. De acordo com Naro & Scherre (2007) e Brandão & Vieira (2012), o PB vem apresentando maior frequência de ausência de concordância verbal (doravante, CV) e, por consequência, maior uso de sujeitos plenos (cf. DUARTE 1995, 2000) quando comparado ao português europeu (PE).

Estudos realizados no âmbito da sintaxe do PB revelam que há um grande distanciamento entre a gramática da fala e a gramática da "escrita" do PB no campo morfossintático (AVELAR & CALLOU, 2011; KATO, 2015; MAGALHÃES, 2000). A partir disso, centramos nossa atenção no uso variável da CV na língua escrita de alunos pernambucanos de uma escola regular do Recife-PE. Segundo Kato (2005:131):

> No Brasil, ao contrário do que ocorre em Portugal, a gramática da fala e a 'gramática' da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta pela criança pode ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua. A situação é ainda mais problemática porque não há estudos comparativos entre o conhecimento lingüístico que a criança traz para a escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos, comparação essa que poderia auxiliar a escola em sua tarefa de letramento.

1. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras/UFPE.

Com base nessa citação, é possível verificarmos que a escola atua como uma espécie de "freio" às mudanças por que vem atravessando a gramática da fala do PB. No que se refere às normas prescritas relacionadas à CV, são ensinadas nas escolas de tal maneira a desconsiderar o conhecimento que o aluno já traz para a escola sobre a flexão verbal e o paradigma pronominal que vêm passando pela reorganização a que já nos referimos. Em linhas gerais, os manuais de gramática embasam-se na variedade europeia do português cujo paradigma flexional e pronominal difere em alguns aspectos do PB. Segundo Tarallo (1996:70), "[o] perfil da nossa gramática brasileira (no sentido da gramática normativa) tem sido ditado pela tradição portuguesa e só esse fato torna o vácuo entre língua oral e escrita muito mais profundo no Brasil do que em Portugal". Para esse linguista, conforme já enunciado, o PB apresenta uma redução no paradigma de flexão verbal e essa redução acaba por impossibilitar a identificação referencial do sujeito nulo; por conseguinte, ocorre um aumento do preenchimento da posição de sujeito.

É importante ressaltarmos que, ao contrário do que temos proposto neste estudo no âmbito da Teoria da Variação e Mudança Linguística" (WEINREICH, LABOV & HERZOG, [1968], 2006; LABOV, [1972], 1994, 2001, 2003), as pesquisas em variação linguística sobre a CV no PB centram a atenção em grande medida, até onde temos verificado, na modalidade oral. Em se tratando da modalidade escrita, ainda são muito escassos os trabalhos realizados. Portanto, buscamos analisar o uso variável da concordância verbal na língua escrita de alunos uma escola regular do Recife, do 6º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Ao levar em conta essas séries, esperamos que quanto maior o nível de escolarização, maior seja a possibilidade de CV. Observem-se, por exemplo, alguns de nossos dados extraídos do *corpus* de nossa pesquisa:

- sexo masculino, 12 anos, 6º ano

1) os irmãos **desidiram** sair (L7)
2) todos os irmãos **estava** com medo (L7)

- sexo feminino, 17 anos, 3º ano

3) toda a família **foram** a procura do Sr. Larva (L4)
4) eles **moravam** ali perto (L4)

Sociolinguística variacionista: pressupostos básicos

A Sociolinguística defendida por William Labov (2008[1972] pressupõe ser a língua um sistema heterogêneo estruturado, ou seja, variações linguísticas ocorrem em uma comunidade de fala e são correlacionadas a diversos fatores – sociais e linguísticos. Mollica (2015:09) corrobora essa afirmação ao enunciar que:

> A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos lingüísticos e sociais. Esta ciencia se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos lingüísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

Os estudos pioneiros nessa área foram realizados por Weinreich, Labov e Herzog (1968) nos Estados Unidos sobre a variação e a mudança linguística. No modelo da Teoria da Variação e Mudança, a heterogeneidade é inerente à língua (ao sistema) e a variação está na língua (no sistema); ou seja, a variação é intralinguística. Para Paiva e Duarte (2006), essa concepção de língua como sistema heterogêneo ordenado marca a ruptura epistemológica no tocante aos modelos dialetológicos preliminares e estruturalistas em vigor. Segundo Labov (2008, [1972]), as línguas são modificadas pelos falantes que vivem em sociedades complexas, hierarquizadas e heterogêneas. Assim, a heterogeneidade linguística está presente em qualquer comunidade de fala, já que é inerente e sistemática.

É impossível, portanto, desvincularmos os fatos de linguagem dos fatores sociais. No trabalho investigativo aqui proposto para a análise fenômeno linguístico variável da CV, assumimos com Labov (2008, [1972]) que as pressões sociais operam continuamente sobre a língua como uma força social imanente e, consequentemente, agem no presente. Nesse sentido, adotamos a concepção de língua como objeto social, variável e sujeito à regularização.

Regra variável e variantes

Regra variável, variável e variante são termos fundamentais na Sociolinguística Variacionista que se baseiam na hipótese de que a variação faz parte do sistema linguístico heterogêneo e composto por regras e unidades variáveis dentro de uma comunidade de fala observável (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968])].

De acordo com Tarallo (1996), as variantes linguísticas referem-se às várias formas de se dizer uma mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. Para ele, cada uma das variantes é correlacionada com fatores que favorecem ou inibem sua ocorrência. Várias condições são levadas em consideração na escolha da regra para análise, isto é, devem ser observadas as possíveis regras indicadoras de estratificação social ou etnicidade e/ou marcadores de variação estilística, assim como examinar cada uma das variantes da regra. Desse modo, a variação não é caótica nem aleatória e muito menos desprovida de qualquer regularidade. A variação pode, sim, ser analisada e sistematizada (Tarallo 1991). Bortoni-Ricardo (2014, p. 69) vai ao encontro desse modelo teórico ao dizer que "as formas que supostamente transmitem o mesmo conteúdo semântico, expresso com recursos linguísticos distintos, vão caracterizar regras variáveis, e suas alternativas são denominadas variantes".

No caso do fenômeno da CV, duas variantes compõem a variável linguística, a saber: a) presença de marcas de plural nos verbos e b) ausência de marcas de plural nos verbos. Numa comunidade de fala, há uma concorrência entre as formas variantes pelos falantes, já que eles conferem valores sociais diferentes a cada variante.

Conceito de norma

O conceito de norma surge nos estudos linguísticos, de acordo com Faraco (2009), para marcar um nível teórico capaz de perceber a constituição heterogênea da língua. Com a inclusão desse conceito, segundo ele, a perspectiva dicotômica (*langue/parole*, *sistema/fala*) deu lugar a uma perspectiva tricotômica (sistema/norma/fala).

Para buscar uma maior exatidão ao conceito de norma, não podemos deixar de destacar a contribuição que o linguista romeno Eugenio Coseriu (1979) deu a

esse conceito. Já, no início da década de 1950, ele afirmava que uma norma não corresponde ao que "se pode dizer" (tarefa do sistema), mas ao que já "se disse" e tradicionalmente "se diz" na comunidade considerada. Logo, ao declarar ser a língua como um conjunto de possibilidades abstratas, a norma seria, segundo ele, um conjunto de realizações concretas e de caráter coletivo da língua.

De acordo com Faraco (2009), não há norma sem organização; é impossível falar sem gramática. Logo, ao adotarmos um olhar sociolinguístico variacionista, torna- se produtivo equipararmos norma e variedade. Ou seja, toda e qualquer norma, mais precisamente, toda e qualquer variedade constitutiva de uma língua é dotada de organização. Assim, há normas diferenciadas e ainda discordantes em diferentes grupos sociais devido a histórias e a experiências culturais diversas. O papel do linguista é, então, desenvolver instrumentos descritivos adequados para ser capaz de perceber as diferenças de organização estrutural entre muitas normas de uma língua, já que cada comunidade linguística se caracteriza por um conjunto delimitado de normas.

Nesse sentido, não há uma norma "pura". As normas, por absorverem características umas das outras, são sempre hibridizadas e, a todo momento, entre elas, há sobreposições, desbordamentos e entrecruzamentos. Diante da necessidade de se discernir com mais exatidão os variados meios sociais de falar e de escrever a língua, tal como, o de se buscar adequado acolhimento à heterogeneidade linguística e à correlação das normas com seus diferentes condicionantes sociais, foi necessário qualificar o termo "norma" e agregar a ele diferentes atributos tais como regional, popular, rural, informal, juvenil, culta etc (FARACO, 2009).

É válido destacarmos que a norma dita culta é somente uma dessas variedades com funções socioculturais bem específicas e seu prestígio provém de propriedades sócio-históricas. Assim, segundo Faraco (2009), a norma culta/ comum/ *standard* é mais que apenas um rol de elementos léxico-gramaticais, já que combina práticas culturais, valores sociais e elementos propriamente linguísticos. Na função moderna que lhe atribui a sociedade urbanizada, massificada e alfabetizada, a norma culta/ comum/ *standard* está diretamente correlacionada com a escolarização, com o letramento, com a superação do analfabetismo funcional.

Antunes (2007) vai mais além e afirma ser indispensável mais uma classificação no conceito de norma culta, a saber: a distinção entre norma culta ideal e norma

culta real. Para a autora, a primeira corresponde a uma idealização, ou seja, a norma é concebida, pensada, prevista e proposta. Na verdade, essa concepção "tem muito de abstração, de fantasia, de distanciamento do que, de fato, é real e comprovável nos usos do dia a dia" (ANTUNES, 2007, p. 92). Já, a segunda corresponde aos usos que podem ser certificados como concretamente realizados nos diversos suportes em que se expressam e "os usos que ocorrem nesses contextos é que representam os parâmetros da norma culta real, aquela que deveria constituir a referência de identificação da norma prestigiada" (ANTUNES, 2007, p. 93).

Variação e ensino: a favor da polarização sociolinguística

Na realidade sociolinguística de sala de aula convivem variedades regionais, sociais e estilísticas, por isso é indispensável haver uma cadência entre o que propõe a sociolinguística e o que o profissional de Língua Portuguesa pratica. Segundo Bortoni- Ricardo (2004, 2005, 2008), o contínuo de normas que o professor precisa dominar deve levar em consideração as peculiaridades da comunidade de fala brasileira. Esse contínuo vai do mais monitorado/formal ao menos monitorado/informal (contínuo de monitoração estilística); do mais rural ao mais urbano (contínuo de urbanização) e do mais oral ao mais escrito (contínuo de oralidade-letramento). Ou seja, deve haver por parte do docente o cuidado e o reconhecimento da produtiva variação de registro que devem estar presentes nas aulas de Português, seja em gêneros textuais falados, seja escritos e, dessa forma, (re)conhecer a pluralidade de normas com as quais efetivamente terá de trabalhar na sala de aula.

Para Bortoni-Ricardo (2005:54), "a identificação do perfil social do aluno, facilita o trabalho na sala de aula", pois, quando o professor lida com alunos de acesso bastante limitado à norma culta em seu ambiente social, precisa considerar a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português-padrão. Essa maior atenção aos fatores extralinguísticos associada ao processo de aprendizagem, a partir de novas estratégias pedagógicas, possibilita ao aluno uma melhor aprendizagem dessa norma.

Na escola, o professor tem o compromisso de ajudar os alunos a refletir sobre sua língua materna e, assim, colaborar de forma efetiva com o ensino que permita o pleno e o necessário desenvolvimento das competências de leitura e de produção

textual, inegáveis pilares das aulas de português nas múltiplas realidades acerca dos usos linguísticos na fala e na escrita.

A partir dessas reflexões, ao discutirmos neste artigo o uso variável da CV na língua falada e escrita de alunos, fica evidente que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas nem deve tratar oralidade e escrita como duas entidades dicotômicas, tendo em vista que a heterogeneidade linguística é inerente a ambas modalidades de uso da língua.

Metodologia

A pesquisa em questão está baseada no método de abordagem indutivo, bem como nos métodos de procedimento, comparativo e estatístico. (MARCONI; LAKATOS, 2001). O estudo aqui proposto trata-se de uma pesquisa de campo, já que os dados escritos foram coletados em uma Escola Pública Regular de Ensino da cidade do Recife-PE. Para tanto, a população investigada compreendeu estudantes adolescentes, de 12 a 18 anos, naturais da cidade do Recife e Região Metropolitana, de ambos os sexos, devidamente matriculados e ativos quanto à frequência escolar, do 6º ano do Ensino Fundamental II e do 3º do Ensino Médio.

Após o consentimento do estudo na escola, os informantes e/ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Selecionada a população investigada, deu-se início à coleta dos dados escritos. Foi dado aos estudantes o início de uma narração para que dessem continuidade a estória sem que houvesse um limite estipulado de linhas. Após a coleta do texto escrito, selecionamos, como critério, as narrações com maior número de linhas.

Elaborado o *corpus* da pesquisa, os dados foram quantificados consoantes às variáveis (dependente e independentes (linguísticas e extralinguísticas)) selecionadas para o estudo de CV de terceira pessoa do plural (3PP) na língua escrita do PB. Tomando por base estudos já realizados no âmbito da CV no Brasil, selecionamos variáveis linguísticas já estudadas, como: saliência fônica verbal, tipo estrutural do sujeito e posição e distância do sujeito em relação ao verbo para posterior comparação com os nossos resultados.

Análise e discussão dos resultados

Foram analisados, em nosso trabalho, um total de 160 sentenças a partir dos dados da escrita coletados, dentre as quais 78 do 6º ano e 82 do 3º ano que apresentam ou não marcas de CV. Vale salientarmos que a variável sexo não será analisada, pois obteve uma neutralidade no resultado, ou seja, 50% para cada variante.

Na tabela 1, observem-se o quantitativo geral dos dados e os percentuais obtidos:

Tabela 1: resultado total das variável dependente.

Variantes	**Resultado Total 6º ano**	**Porcentagem 6º ano**	**Resultado Total 3º ano**	**Porcentagem 3º ano**
[+conc]	70	90%	76	93%
[-conc]	8	10%	6	7%
Total	78	100%	82	100%

Notamos que, nos textos escritos dos alunos de ambas as turmas, ora eles realizam sentenças com [+conc] (90% e 93%) e ora realizam com [-conc] (10% e 7%). Como observado, o percentual de aplicação da regra de CV prevalece em mais de 90% tanto para o fator início do Ensino Fundamental como fim do Ensino Médio. Esses resultados corroboram os de pesquisas sociolinguísticas já realizadas (SANTOS, 2010, 2013, Rubio, 2008, 2012). Observem-se os dados do *corpus* que evidenciam o fenômeno linguístico variável em análise:

- [+conc]

5) eles também **fica** envisivel (L2)

- [-conc]

6) eles não **tiveram** muito tempo pra comemora (L1)

Nos resultados da variável **saliência fônica verbal,** a hipótese dessa variável foi confirmada, ou seja, verbos com maior grau de saliência levam a um maior percentual de CV. Essa variável é apontada, em diversos trabalhos, como sendo um dos fatores que leva a uma maior aplicação da CV (RUBIO, 2008, 2012; SANTOS, 2010, 2013).

Tabela 2: resultado total da variável saliência fônica verbal de 3PP

Saliência fônica verbal	**[+conc] 6º ano**	**% [+conc] 6º ano**	**[-conc] 6º ano**	**% [-conc] 6º ano**	**[+conc] 3º ano**	**% 3º ano**	**[-conc] 3º ano**	**% 3º ano**
mínima e média	70	89%	2	3%	60	74%	0	0%
máxima	2	3%	4	5%	16	19%	6	7%
Total	72	92%	6	8%	76	93%	6	7%

Ao observarmos os resultados acima, verificamos que, no 6º ano, 72 sentenças foram realizadas com concordância e 6 delas sem, ou seja, 92% de saliência fônica com CV. No 3º ano, podemos visualizar também uma significativa aplicação da CV, das 82 sentenças, 93% delas apresentaram CV.

Nos resultados da variável **tipo estrutural do sujeito**, conforme tabela abaixo, as ocorrências também apresentam mais de 90% de [+conc], independente do tipo estrutural do sujeito:

Tabela 3: resultado total da variável tipo estrutural do sujeito de 3PP.

tipo estrutural do sujeito	**[+conc] 6º ano**	**% [+conc] 6º ano**	**[-conc] 6º ano**	**% [-conc] 6º ano**	**[+conc] 3º ano**	**% 3º ano**	**[-conc] 3º ano**	**% 3º ano**
Pronome pessoal, SN pleno	40	51%	6	7%	39	47%	5	6%
nulo ou desinencial	30	39%	2	3%	35	43%	3	4%
Total	70	90%	8	10%	74	90%	8	10%

As categorias sujeitos tipo pessoal e pleno exibiram frequências mais altas de CV, no 6º ano, com 51%. Já a categoria sujeito nulo ou desinencial revelou resultados de 43% no 3º ano, ou seja, a escolarização se mostrou favorável nesta variante.

Nos resultados da variável **posição em relação ao verbo**, partimos da hipótese de que, quando o sujeito encontra-se antes do verbo, há uma maior realização da CV. Não consideramos neste caso o sujeito nulo ou desinencial. Os dados deste trabalho corroboram com os trabalhos já apresentados por outros autores, pois sujeitos em posição pós-verbal, distantes ou não dos verbos, tendem a enfraquecer a CV (LEMLE & NARO, 1977, dentre outros).

Tabela 4: resultado total da variável posição e em relação ao verbo

posição do sujeito em relação ao verbo	**[+conc] 6º ano**	**% [+conc] 6º ano**	**[-conc] 6º ano**	**% [-conc] 6º ano**	**[+conc] 3º ano**	**% 3º ano**	**[-conc] 3º ano**	**% 3º ano**
Pré-verbal	50	82%	6	10%	47	87%	5	11%
Pós-verbal	3	5%	2	3%	0	0%	1	2%
Total	53	87%	8	13%	47	87%	6	13%

Mais uma vez, ao analisarmos os resultados, observamos que predomina [+conc] no sujeito pré-verbal nos 6º (82%) e 3º (87%) anos. As ocorrências de sujeitos pós- verbais não apresentaram dados significativos nem para [+conc] e nem para [-conc] em ambas as séries estudadas.

Considerações finais

A discussão proposta ao longo deste artigo permitiu-nos refletir sobre a hipótese de que quanto maior o nível de escolarização, maior a possibilidade de CV. Os dados aqui apresentados não são muito condizentes com essa afirmação, já que os resultados das variantes [+conc] e [-conc] de 3PP na escrita de alunos de uma Escola Pública Regular de Ensino da cidade do Recife/PE, seja das séries iniciais do Fundamental ou do fim do Ensino Médio, evidenciaram que a variante padrão é sempre

mais frequente quando observamos os resultados percentuais das variáveis saliência fônica verbal, tipo estrutural do sujeito e posição do sujeito em relação ao verbo.

Referências

ANTUNES, I. C. *Muito além da gramática*: por um ensino sem pedras no caminho. 1 ed. Belo Horizonte: Parábola Editorial, 2007.

AVELAR, J. CALLOU, D. Sentenças existenciais e preenchimento de sujeito: indícios de mudança em progresso na fala culta carioca. In: SILVA, A.; TORRES, A.; GONÇALVES, M. (org.). *Línguas pluricêntricas*: variação linguística e dimensões sociocognitivas. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, 2011, p. 287-299.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade*: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. Tradução Stella Maris Bortoni-Ricardo, Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRANDÃO; S. F.; VIEIRA, S.R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa*. São Paulo, v. 56, n. 3, p. 1035-1064, 2012.

COSERIU, E. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Rio de Janeiro/São Paulo, Presença/EDUSP, 1979.

DUARTE, M. E. *A perda do princípio "evite pronome" no português brasileiro*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

DUARTE, M. E. L. The loss of the 'avoid pronoum' principle in brazilian portuguese. In: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (eds.). *Brazilian portuguese and the null subject parameter*. Madrid: Iberoamericana, 2000, p. 17-36.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

KATO, M.; NASCIMENTO, M. (orgs.). *A construção da sentença*: gramática do português culto falado no Brasil, v. II. São Paulo: Contexto, 2015.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Cristina Bratt; TUCKER, G. Richard (eds.). *Sociolinguistics*: the essential readings. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.

LABOV, W. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Sociolinguistic Working Papers*, 44,p-43-88, 1978.

LABOV, William; ASH, Sharon; BOBERG, Charles. *The atlas of north american english*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.
LABOV, W. *Principies of linguistic change*. Cambridge: Blackwell, 1994.
LABOV, W. *Principles of linguistic change*: social factors. Oxford: Blackwell, 2001. LEMLE,M.; NARO,A.J. *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro: Mobral/Fundação Ford, 1977.
MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*: ciência e conhecimento científico: métodos científicos: teoria, hipóteses e variáveis: metodologia jurídica. São Paulo: Atlas, 2001.
MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2015.
NARO, A.J.; SCHERRE,M.M.P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
RUBIO, C. F. *A concordância verbal na língua falada na região noroeste do estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
RUBIO, C. F. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu*: estudo sociolinguístico comparativo. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.
SANTOS, R. L. de A. *A concordância verbal na fala carentes que vivem em entidades filantrópicas na cidade de Maceió*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.
SANTOS, R. L. de A. *A escolaridade e a concordância verbal na escrita de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas na cidade de Maceió*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.
MAGALHÃES, T. M. V. *Aprendendo o sujeito nulo na escola*. Dissertação de mestrado. Unicamp: Campinas, 2000.
TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguistica*. 2 ed**.** São Paulo: Ática, 19991.
TARALLO, F. *Diagnosticando uma gramática brasileira*: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. Campinas, Pontes, 1996.
WEINREICH, W.; LABOV, W.; HERZOG, M. (1968). "Empirical foundations for Theory of language change". In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov (eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press: 95-188. [Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

SESSÃO TEMÁTICA

CRUZANDO FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS, CULTURAIS E GEOGRÁFICAS: NARRATIVAS DIASPÓRICAS NA FICÇÃO DE JULIA ALVAREZ

TITO MATIAS-FERREIRA, JR.[1] **(UFRN)**

> I would propose that this multicultural perspective [...] is the perspective of some of the most interesting writers of the late twentieth century: Salman Rushdie in London, Michael Ondaatje in Toronto, Maxine Hong Kingston in San Francisco, Seamus Heaney in Boston, Bharati Mukherjee in Berkeley, Marjorie Agosin in Wellesley, Edwidge Danticat in Brooklyn. We're a mobile world; borders are melting; nationalities are on the move, often for devastating reasons. A multicultural perspective is more and more the way to understand the world[2]. (ALVAREZ, 1998, p. 173).

---

1. Doutorando e Mestre em Estudos da Linguagem, área de concentração: Literatura Comparada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-graduado (Especialização) em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Possui Aperfeiçoamento em Reciprocal Academic Exchange Program: Letras (Linguística e Educação) pela Universidade do Texas em Austin (UT) e Graduação em Letras - Licenciatura e Bacharelado - pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi Leitor de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Cultura Brasileira da University of the West Indies - Cave Hill Campus - Barbados (Caribe) por meio do programa de Leitorado diplomático promovido pelo Ministério de Relações Exteriores/Itamaray e pela CAPES. Professor Efetivo de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atualmente é Visiting Student Researcher na Duke University/U.S.A., por meio de uma bolsa Fulbright.

2. Eu diria que esta perspectiva multicultural [...] é a perspectiva de alguns dos escritores mais interessantes do final do século XX: Salman Rushdie em Londres, Michael Ondaatje em Toronto, Maxine Hong Kingston em São Francisco, Seamus Heaney em Boston, Bharati Mukherjee em Berkeley, Marjorie Agosin em Wellesly, Edwidge Danticat em Brooklyn. Nós somos um mundo em movimento: as bordas estão se desintegrando, nacionalidades estão se movendo, e muitas vezes por razões devastadoras. Uma perspectiva multicultural é cada vez mais a melhor forma de se compreender o mundo. (ALVAREZ, 1998, p. 173, tradução nossa).

Ao retratar as histórias da família García nas narrativas de *How the García Girls Lost their Accents*, a autora Dominicana-estadunidense Julia Alvarez escolhe, por meio da representação ficcional de uma família dominicana, contar os episódios de inserção dos García à sociedade estadunidense pela imigração dos integrantes da família caribenha retratada no romance. Dessa forma, ao contar tais passagens, focalizando nas experiências das personagens face à imigração, a autora aborda territórios limiares, repletos de espaços que possibilitam movimentos e deslocamentos, propiciando o desenraizamento de suas personagens (ALMEIDA, 2008, p. 11). Assim, as irmãs Carla, Sandra, Yolanda e Sofia García parecem adquirir identidades maleáveis, que podem se alterar ou não dependendo do contexto em que se encontram.

Aliás, o processo de mobilidade identitária supostamente passa a ganhar forma devido ao impacto da imigração nas personagens de Alvarez. Na fase inicial de adaptação à cultura hegemônica estadunidense, Carlos e Laura, os pais das irmãs García, têm a preocupação de manter traços étnicos provenientes da República Dominicana, como o da manutenção da religião católica, assim como o uso do espanhol, por exemplo, no território da esfera familiar, ou seja, o lar dos García. Apesar do esforço de seus pais, as García não se mostravam contentes com o modo que viviam nos Estados Unidos em seus primeiros anos em solo estrangeiro:

> We didn't feel we had the Best the United States had to offer. We had only second-hand stuff, rental houses in one red-neck Catholic neighborhood after another, clothes at Round Robin, a black and white TV afflicted with wavy lines. Cooped up in those little suburban houses, the rules were as strict as for Island girls, but there was no island to make up the different. Then a few weird things happened. Carla met a pervert. At school, epithets [...] were hurled our way[3]. (ALVAREZ, 1992, p. 107).

3. Nós sentíamos como se não tivéssemos o melhor que os Estados Unidos tinha a nos oferecer. Tudo que possuíamos era de material de segunda mão, morávamos em casas de aluguel em um bairro católico caipira após o outro, comprávamos roupas em Round Robin, tínhamos uma TV preto e branco acoplada a antenas de linhas onduladas. Enfiadas naquelas casinhas suburbanas, as regras eram tão rigorosas quanto para as meninas da Ilha, mas não havia nenhuma ilha para compensar tudo aquilo. Além disso, algumas coisas estranhas aconteciam. Carla se deparou com um pervertido. Na escola, epítetos [...] eram direcionados a nós. (ALVAREZ, 1992, p. 107, tradução nossa).

Contudo, ao adquirirem a percepção de que seus costumes aparentemente não são vistos com muita receptividade pelas personagens estadunidenses da obra, as irmãs Gárcia passam a assumir traços da cultura estadunidense em seu cotidiano:

> We learned to forge Mami's signature and went about anywhere, to dance weekends and football weekends and snow sculpture weekends. We could kiss and not get pregnant. We could smoke and no great aunt would smell us and croak. We began to develop a taste for the America teenage good life, and soon, Island was old hat, man. Island was the hair-and-nails crowd, and icky boys with all their macho strutting and unbuttoned shirts and hairy chest with gold chains and teensy gold crucifixes. By the end of a couple of years away from home, we had *more* than adjusted[4]. (ALVAREZ, 1992, p. 108-109, grifo da autora).

Percebe-se, assim, que o processo de formação identitária das irmãs García e também de adaptação em ambos os mundos que habitam é algo conflituoso. No capítulo intitulado "Floor Show", Julia Alvarez descreve a adaptação da família García em seus três primeiros meses de exílio nos Estados Unidos. A condição dos García muda drasticamente em solo estrangeiro, já que a família não mantém o padrão de vida que possuía por pertencer a um clã abastado na República Dominicana, o da família de la Torre, de quem a mãe das García descende:

> [...] [m]ostly, they [the girls' grandparents] were far away in New York City, where [their] grandfather had some position in the United Nations. A kindly, educated old man with a big Panama hat who worried mostly about his digestion, [their] grandfather entertained no political ambitions. But the tyrant [Rafael Leónidas Trujillo] who had seized power was jealous of anyone with education and money, and so Papito was often

4. Aprendemos a forjar a assinatura da Mamãe e saíamos para qualquer lugar, dançando, assistindo futebol e também fazendo esculturas de neve nos fins de semana. Nós beijávamos e não engravidávamos. Fumávamos e nenhuma tia-avó nos cheiraria nem nos repreenderia. Começamos a desenvolver o gosto pela boa vida de ser adolescente nos Estados Unidos e, num instante, a ilha tinha se tornado passado, cara. A ilha era só uma multidão de mulheres cheias de cabelos e unhas e caras nojentos com toda a sua pompa machista e camisas desabotoadas exibindo seus peitos cabeludos carregando correntes e pequenos crucifixos de ouro. Ao fim de alguns anos longe de casa, nós havíamos *mais* do que nos ajustado. (ALVAREZ, 1992, p. 108-109, tradução nossa, grifo da autora).

> sent out of the country [the Dominican Republic] on a bogus diplomatic post[5]. (ALVAREZ, 1992, p. 226).

Além disso, o pai das meninas, Carlos García, ainda encontra-se impedido de exercer a medicina por possuir um diploma estrangeiro e também necessita ser aprovado no exame para se tornar um médico licenciado em solo estadunidense (ALVAREZ, 1992, p. 172).

Com isso, a família García passa pelo primeiro deslocamento de sua identidade ao ter a sua condição financeira restringida após instalar-se nos Estados Unidos. O leitor fica ciente da nova situação dos García em solo estrangeiro quando Sandra, a segunda filha, se lembra de uma confidência de sua mãe, Laura García:

> Thank God their grandfather was helping them out. "Without Papito," Mami confided in her girls, swearing them never to repeat this to their father, "without Papito, we would have to go on welfare." Welfare, they knew, was what people in this country [the U.S.] got so they wouldn't turn into beggars like those outside La Catedral back home [the Dominican Republic]. It was Papito who paid the rent and bought them winter clothes and spoiled them once with an outing to Lincon Center to see the doll-like ballerinas dancing on their toes[6]. (ALVAREZ, 1992, p. 174).

---

5. [...] [n]a maioria das vezes, eles [os avós das meninas] estavam bem longe, na cidade de Nova Iorque, onde o avô tinha algum cargo nas Nações Unidas. Um senhor velho, gentil e educado, que usava um chapéu grande do Panamá, e se preocupava bastante com a sua digestão, ele não almejava nenhuma ambição política. Mas o tirano [Rafael Leônidas Trujillo] que havia tomado o poder se invejava de qualquer pessoa com estudos e fortuna, e assim o Vovô era frequentemente enviado para fora do país [da República Dominicana] em um posto diplomático de fachada. (ALVAREZ, 1992, p. 226, tradução nossa).

6. Graças a Deus o avô delas estava ajudando-os. "Sem o Vovô, Mamãe confidenciava a suas filhas, fazendo-as prometer nunca repetir aquilo para o pai delas, sem o Vovô, nós teríamos que receber o ajuda do governo." Auxílio do governo, elas sabiam, era o que as pessoas naquele país [os EUA] recebiam para não se tornarem mendigos como aqueles do lado de fora da Catedral lá de casa [a República Dominicana]. Era o Vovô quem pagava o aluguel e comprava para elas suas roupas de inverno e uma vez lhes fez um agrado com uma saída para visitar o Lincon Center e ver as bailarinas com os rostos parecidos com os de bonecas dançarem nas pontas de seus pés. (ALVAREZ, 1992, p. 174, tradução nossa).

Apesar de terem a ajuda do avô materno para amenizar a saída repentina da República Dominicana, as irmãs García ainda experimentam outras mudanças que acabam por modificar sua percepção do que é ser imigrante nos Estados Unidos. No prédio em que residiram pela primeira vez após migrarem para o estrangeiro, a família García não foi bem recebida inicialmente. Os moradores não gostavam do jeito expansivo e falador dos García dentro de casa, falando espanhol entre si, escutando suas músicas para manterem contanto com suas raízes. Uma moradora em especial, apelidada de 'A Bruxa' pelas meninas, fazia questão de lembrar aos García de que eles não pertenciam àquele lugar:

> "La Bruja" [...] The old woman in the apartment below, who had a helmet of beauty parlor blue hair, had been complaining to the super since the family moved in a few months ago. The Garcías should be evicted. Their food smelled. They spoke too loudly and not in English. The kids sounded like a herd of wild burros. The Puerto Rico super, Alfredo, came to their door almost daily. Could Mrs. García turn the radio down? Could Mrs, García maybe keep the girls more in line? The neighbor downstairs had been awakened by the clatter of their shoes on the floor[7]. (ALVAREZ, 1992, p. 170).

7. "A Bruxa" [...] A idosa do apartamento debaixo, que tinha um cabelo de capacete azul feito no salão de beleza, sempre fazia reclamações ao síndico desde a chegada da família alguns meses atrás. Os García devem ser evitados. A comida deles cheira forte. Eles falam muito alto e não em inglês. As crianças pareciam um rebanho de burros selvagens. O síndico porto-riquenho, Alfredo, batia na porta deles quase que diariamente. A Senhora García poderia abaixar o volume do rádio? A Senhora García poderia fazer as meninas se comportarem mais? A vizinha debaixo foi acordada pelo barulho dos sapatos delas no chão. (ALVAREZ, 1992, p. 170, tradução nossa).

Tanto a adaptação quanto a educação das García em um novo país não eram um processo fácil para a família, e Laura, a mãe das meninas, muitas vezes não conseguia lidar com as exigências feitas pela idosa que residia no apartamento debaixo do dela. Sem tomar partido de nenhum dos lados, o síndico se atinha a abrandar o embate das duas culturas: ""It's a difficult place, this country, before you get used to it. You have not to take things personal[8]."" (ALVAREZ, 1992, p. 170).

Entretanto, nem a intervenção de Alfredo parecia acalmar a convivência entre a senhora estadunidense e a família García no primeiro edifício em que residiram em Nova Iorque. Em um dos confrontos entre ambas, a estadunidense deixa claro para Laura e suas filhas que elas não eram bem recebidas ali: "One day [...] after they had moved in, La Bruja had stopped her mother and the girls in the lobby and spat out that ugly word the kids at school sometimes used: "Spics[9]" Go back to where you came from![10]"" (ALVAREZ, 1992, p. 171).

A reação da vizinha estadunidense da família García reflete a ideia de que a presença da família da República Dominicana lhe causa um grande estranhamento. A "Bruxa", como os García apelidaram a mulher que morava no andar de baixo, parece não conseguir lidar com as diferenças culturais exercidas por eles e escolhe demonstrar a sua insatisfação em ter que conviver com Carlos, Laura e suas filhas de maneira tão próxima. Segundo Kristeva (1994), a relação de convivência com o estrangeiro pode acarretar tanto uma simpatia quanto uma empatia no momento em que o sujeito hegemônico encara o sujeito diaspórico:

---

8. É um lugar difícil, este país, até que você se acostume. Você não deve levar as coisas para o lado pessoal. (ALVAREZ, 1992, p. 170, tradução nossa).

9. A palavra '*Spic*' é um termo pejorativo em inglês usado para caçoar dos imigrantes nativos de língua espanhola ao tentarem falar inglês com os estadunidenses. Devido ao forte sotaque, muitos destes imigrantes, ao se comunicarem em língua inglesa, demonstram a sua incapacidade de diferenciar vogais longas e vogais curtas, fato fonético de grande recorrência em inglês. Então, ao pronunciarem a palavra '*speak*' de forma equivocada, tais imigrantes acabam por pronunciar '*spic*'. Com isso, ao se dirigir às García por meio deste adjetivo pejorativo, a vizinha do andar debaixo demonstra toda a sua insatisfação diante da presença da família ficcional do romance de Alvarez em seu território.

10. Um dia [...] após eles terem se mudado, A Bruxa parou a Mãe e as garotas no saguão e cuspiu nelas aquela palavra que as crianças na escola às vezes usavam: "Spics" Voltem para o lugar que vieram! (ALVAREZ, 1992, p. 171, tradução nossa).

> [...] a sua singularidade impressiona: esses olhos, esses lábios, essas faces, essa pele diferente das outras o destacam e lembram que ali existe *alguém*. [...] Porém esse discernimento dos traços dos estrangeiros, que nos cativa, ao mesmo tempo nos atrai e repele: "Pelo menos, sou também – singular e portanto devo amá-lo", diz para si o observador; "não, prefiro a minha própria singularidade e portanto devo matá-lo", pode ele concluir. Do amor ao ódio, o rosto dos estrangeiros nos força a manifestar a maneira secreta que temos de encarar o mundo, de nos desfigurarmos todos, até as comunidades mais familiares, mais fechadas. (KRISTEVA, 1994, p. 11, grifo da autora).

Além de Julia Alvarez, outros autores contemporâneos abordam a temática da imigração em suas narrativas ao retratarem o estranhamento causado pela presença de personagens em terras estrangeiras. Salman Rushdie[11] em seu conto intitulado "The Courter" (1994) relata episódios vividos por uma família de indianos após migrarem para o solo londrino e, assim, aborda a negociação e o embate entre duas culturas: o Leste (a Índia) e o Oeste (a Inglaterra). O narrador do conto de Rushdie retrata a história de uma família de Bombaim que imigra para Londres "where we [the narrator and his family] all lived for a time in the early Sixties in a block called Waverly House [...].[12]" (RUSHDIE, 1994, p. 177). O narrador se lembra do tempo em que viveu em Londres no final de sua adolescência após receber uma carta de 'Aya', a senhora que tomava conta dele e de sua família durante o período em que moraram na capital da Inglaterra: "[t]his message from an intimate stranger reached out to me in my enforced exile from the beloved country of my birth and moved me, stirring things that had been burried very deep[13]". (RUSHDIE, 1994, p. 178). Na sua adolescência, o narrador já morava há mais de um ano em Londres quando seu pai decidiu trazer o resto

11. Salman Rushdie é um ensaísta e autor de ficção britânico de origem indiana. Nascido e criado em Mumbai, antiga Bombaim, estudou na Inglaterra, onde se formou no King's College da Universidade de Cambridge.

12. onde nós [o narrador e sua família] todos vivemos por um tempo no início dos anos 60 em um bloco de apartamentos chamado Waverly House. [...] (RUSHDIE, 1994, p. 177, tradução nossa)

13. [a]quela mensagem de uma pessoa agora estranha, mas ao mesmo tempo tão íntima, foi me entregue no meu exílio forçado do meu amado país de nascimento e mexeu comigo, remexendo coisas que estavam profundamente enterradas. (RUSHDIE, 1994, p. 178, tradução nossa).

da família para a Inglaterra. Como mencionado antes, a família morava em *Waverly House*, onde outros imigrantes indianos também residiam: "[t]his was Waverly House in Kensington Court, W8. Among its other residents were not only one but two Indian Maharajas, the sporting Prince P – as well as the old B – [...][14]". (RUSHDIE, 1994, p. 182).

Neste contexto, Aya e Mecir, outras duas personagens importantes do conto de Rushdie, são apresentadas. Mecir chamava Aya de 'Certainly-Mary' "because she never said plain yes or no, always O-yes-certainly or no-certainly-not[15]". (RUSHDIE, 1994, p. 176). As habilidades linguísticas de Aya em língua inglesa eram muito limitadas; ela não conseguia pronunciar algumas letras em inglês e, às vezes, as misturava. Já Mecir é o porteiro que trabalha no prédio onde o narrador e a sua família moram. Ele é chamado de duas formas: o narrador e seus irmãos o apelidaram de 'Mixed-Up' porque eles não sabiam como pronunciar o verdadeiro nome do porteiro – Mishirsh. Aya, devido à sua dificuldade na pronúncia do inglês, o chamava de 'courter': "[s]o: thanks to her unexpected, somehow stomach-churning magic, he [Mishirsh] was no longer porter, but courter[16]." (RUSHDIE, 1994, p. 177). É neste novo ambiente em solo estrangeiro que a família ficcional indiana de Rushdie leva a sua vida na Inglaterra.

Em relação às personagens retratadas no conto de Rushdie, assim como o que ocorre com a família ficcional de Julia Alvarez, a barreira linguística é um fator que também assola os imigrantes do prédio *Waverly House* de "The Courter": Mecir, o porteiro, havia sofrido um derrame e não conseguia se comunicar de forma satisfatória com os outros moradores; Aya não pronunciava as palavras em inglês corretamente; o pai e a mãe do narrador também não compreendiam algumas palavras e expressões em língua inglesa e, para seu próprio descontentamento, o narrador também não era um falante totalmente fluente do inglês britânico:

---

14. [e]sta era a Waverly House na quadra de Kensington, W8. Entre outros residentes, havia não somente um, mas dois Marajás Indianos, o esportista Príncipe P – assim como o Velho B –. [...] (RUSHDIE, 1994, p. 182, tradução nossa).

15. porque ela nunca dizia mero sim ou não, sempre O-sim-claro ou não-claroque-não] (RUSHDIE, 1994, p. 176, tradução nossa).

16. [e]ntão: graças à sua inesperada e, de certa forma, mágica do ronco de seu estômago, ele [Mishirsh] não era mais o porteiro, e sim o corteiro]. (RUSHDIE, 1994, p. 177, tradução nossa).

> [i]t wasn't just Certainly-Mary and my parents who had trouble with the English language. My schoolfellows tittered me when in my Bombay way I said 'brought-up' for upbringing (as in 'where was your brought-up?') and 'thrice' for three times and 'quarter-plate' for side plate and 'macaroni' for pasta in general[17]. (RUSHDIE, 1994, p. 185).

O esforço linguístico experimentado pelos imigrantes em solo estrangeiro reflete outras mediações que os mesmos possivelmente vivenciam em seu cotidiano: o embate de duas ou mais culturas em seu interior. Tanto a família García na obra de Alvarez quanto a família de Bombaim no conto de Rushdie devem lidar com as especificidades de duas culturas: a do lugar de onde vieram e a do lugar onde moram. São constantemente lembrados que "they can be 'in' Britain [or 'in' the United States, for Alvarez's characters] but not 'of' Britain [or not 'of' the United States, in the case of the García family][18]." (BRAH, 1996, p. 191).

Além da dificuldade com o uso da língua inglesa e a compreensão de suas colocações linguísticas, a família imigrante de Bombaim vivenciou um período complicado para os imigrantes que residiam em Londres. Eles pareciam não ser bem recebidos na Inglaterra e eram constantemente lembrados da insatisfação dos britânicos em relação a suas presenças em território inglês: "a vulpine English man with a thin moustache and mad eyes declaimed [on TV news] a warning about immigrants [...][19]." (RUSHDIE, 1994, p. 189).

Algum tempo após a notícia desfavorecendo os imigrantes que se encontram na Grã- Bretanha, a mãe do narrador e Certainly-Mary são abordadas por "two well-turned-out young men with Beatle haircuts and the button-up, collarless jackets

---

17. [n]ão eram somente a Certainly-Mary e os meus pais que tinham problemas com a língua inglesa. Meus colegas de escola riam de mim quando à maneira Bombaim eu dizia 'educado' para criado (para 'onde você foi educado?' e '*thrice*' para três vezes e 'meio-prato' para acompanhamento e 'macarrão' para massas em geral. (RUSHDIE, 1994, p. 185, tradução nossa).

18. eles podem estar 'na' Grã-Bretanha [ou 'nos' Estados Unidos, para as personagens de Alvarez], mas não [serão] 'da' Grã-Bretanha [ou não [serão] 'dos' Estados Unidos, no caso da família García]. (BRAH, 1996, p. 191, tradução nossa).

19. um homem inglês de caráter duvidoso usando um bigode fino e de olhos exasperados anunciou [no noticiário da TV] uma advertência contra os imigrantes. [...] (RUSHDIE, 1994, p. 189, tradução nossa).

made popular by the band[20].” (RUSHDIE, 1994, p. 203). Os jovens as confundem com parentes de Marajá B, outro morador do prédio que a família habitava. A mãe do narrador diz que não possui nenhum parentesco com o Marajá e tenta deixar claro que eles vêm de famílias indianas distintas. Tal episódio retrata os equívocos cometidos por muitos ingleses por desconhecerem os diferentes grupos étnicos pertencentes a um grupo específico de estrangeiros.

Com o decorrer da conversa, os dois jovens ingleses não se convencem de que Aya e a mãe do narrador não são da família de Marajá B e as ameaçam: “‘Fucking wogs’, he said. ‘You fucking come over here, you don’t fucking know how to fucking behave. Why don’t you fuck off to fucking Wogistan? Fuck your fucking wog arses [...]”[21]. (RUSHDIE, 1994, p. 204). A ameaça sofrida pelas mulheres indianas do conto de Rushdie exemplifica “how the same geographical space comes to articulate different stories and meanings, such that ‘home’ can simultaneously be a place for safety and terror[22]”. (BRAH, 1996, p. 207). Ademais, para Kristeva (1994):

> [...] [o] *outro* traz a marca de um limite transposto que se imprime, de modo irremediável, numa calma ou numa inquietação. Seja ela perturbada ou alegre, a expressão do estrangeiro assinala que ele está “a mais”. A presença de tal fronteira interna e visível desperta os nossos sentidos mais arcaicos [...] (KRISTEVA, 1994, p. 11, grifo da autora).

Com efeito, a subjetividade da família indiana e dos jovens britânicos, assim como a da família García e da sua vizinha do andar debaixo, ‘A Bruxa’, citadas anteriormente, ocupam posições diferentes dentro da sociedade em que vivem. Segun-

---

20. dois jovens bem vestidos, com o corte de cabelo ao estilo dos Beatles e usando as jaquetas fechadas e sem colarinho que se tornaram popular por causa da banda. (RUSHDIE, 1994, p. 203, tradução nossa).

21. ‘Malditos asiáticos’, ele disse. Vocês vêm para a porra desse lugar, vocês malditos mal sabem como se comportar. Por que vocês não voltam para a merda da Ásia? Vão se ferrar seus asiáticos de merda. [...] (RUSHDIE, 1994, p. 204, tradução nossa).

22. como o mesmo espaço geográfico articula histórias e significâncias distintas, ao implicar que o ‘lar’ pode ser simultaneamente um lugar que exprime segurança ou terror. (BRAH, 1996, p. 207, tradução nossa).

do Brah (1996), "they articulate different positions on the question of 'home' [...][23]". (BRAH, 1996, p. 193). Tanto a família retratada por Rushie quanto a família descrita por Alvarez são forçadas a ver mesmo que, aparentemente, possuam obrigações como dos cidadãos nativos, tais como pagar pelos seus impostos, estes imigrantes se dão conta de que não pertencem por completo ao território de sua nova morada, ao ter que trabalhar em empregos muitas vezes desprezados pelos próprios nativos. Além disso, alguns nativos não deixam tais imigrantes se esquecer de que não pertencem àquele lugar.

Por consequência da não receptividade e, muitas vezes, da intransigência dos países hegemônicos ao fato dos imigrantes se comunicarem por meio de sua língua étnica, há em sua fase inicial o possível abrandamento do sotaque dos imigrantes ao falar a língua hegemônica, antes carregada por sua língua materna (a suavização do espanhol, no caso dos García). Alguns imigrantes passam a usar a língua inglesa como língua de comunicação oficial até mesmo quando interagem com outros falantes de sua língua materna. Ainda no episódio intitulado "*Floor Show*", o fato do síndico se dirigir a família García em inglês, mesmo sabendo que eles também são falantes nativos de espanhol, causa estranhamento à Sandra, a segunda filha do casal Carlos e Laura García: "[s]he [Sandi] did not like Alfredo; something about the man's overfriendliness and his speaking to them in English even though they all knew Spanish made her feel uneasy[24]". (ALVAREZ, 1992, p. 171).

O desconforto linguístico das personagens de Alvarez também vem à tona quando elas percebem ser incapazes de se comunicar fluentemente em espanhol quando passam a visitar seu país de origem com mais frequência, depois de algum tempo vivendo nos EUA. E, a partir do momento que as meninas têm a chance de regressar à ilha onde se localiza a República Dominicana, a fluidez de suas identidades fica mais evidenciada, uma vez que há uma constante negociação entre as porções caribenha e estadunidense. De acordo com Almeida (2008),

---

23. eles articulam posições distintas referentes à noção de 'lar'. [...]. (BRAH, 1996, p. 193, tradução nossa).

24. [e]la [Sandi] não gostava de Alfredo; algo em relação ao modo excessivamente amigável do homem e o fato dele falar com eles em Inglês apesar de todos saberem Espanhol a deixava desconfortável. (ALVAREZ, 1992, p. 171, tradução nossa).

> As identidades móveis afetam e são afetadas pelos movimentos transnacionais e, por sua vez, modificam os sujeitos que se movem além das fronteiras, bem como aqueles que se encontram enraizados. Torna-se possível, então, falar [...] de identidades híbridas e afiliações múltiplas que definam os sujeitos, [...], em um movimento constante, em um processo contínuo de estar no mundo. Esses sujeitos são detentores de uma cidadania transitória, refletindo um posicionamento que os situa em relação a um contexto espacial específico, local, mas ao mesmo tempo movente e transnacional (ALMEIDA, 2008, p. 12).

Assim, o posicionamento das personagens de Alvarez perante as situações vivenciadas tanto na República Dominicana como nos Estados Unidos estão diretamente conectadas e influenciadas pelo fato de elas terem migrado para a América do Norte e, dessa forma, terem que agenciar não somente os espaços territoriais que habitam, mas também suas identidades hifenizadas.

Com efeito, as experiências vividas pelas personagens da obra de Alvarez destacam fatores que, no mundo contemporâneo, podem ser também a experiência de muitos sujeitos que deixam o seu país de origem seja para obter uma vida financeira supostamente mais vantajosa, ou para escapar de qualquer tipo de perseguições em seu país de origem. Autores como Julia Alvarez, ao utilizarem a Literatura como ferramenta para a conscientização sobre as modificações de tais sujeitos abrigados em um território estrangeiro, propiciam formas de compreensão à situação de muitos sujeitos diaspóricos:

> Suas narrativas privilegiam filiações múltiplas, móveis e deslizantes. São vários os lares a serem habitados na contemporaneidade. [...] ... uma das formas mais produtivas de se propiciar essa leitura crítica dos discursos da atualidade é por meio de textos literários e falas dos intelectuais que contestam e problematizam o atual cenário global (ALMEIDA, 2008, p. 13-15).

Dessa forma, a obra *How the García Girls Lost their Accents*, além de retratar os acontecimentos das personagens ficcionais que migram para os Estados Unidos, situação semelhante à vivida pela própria autora do romance e por muitos autores contemporâneos, funciona também como instrumento de informação dos possíveis

acarretamentos da mobilidade de sujeitos no mundo contemporâneo e, também, as aparentes mudanças identitárias do ser ao ter em sua composição uma identidade fronteiriça em função de sua imigração. Assim, para Santiago (2000):

> Guardando seu lugar na segunda fola, é no entanto preciso que assinale a sua diferença, marque sua presença, uma presença muitas vezes de vanguarda. O silêncio seria a resposta desejada pelo imperialismo cultural, ou ainda o eco sonoro que apenas serve para apertar mais os laços do poder conquistador. Falar, escrever significa: falar contra, escrever contra (SANTIAGO, 2000, p. 16-17).

Com isso, é conferida a escrita imigrante de Alvarez o papel de discutir as modificações das identidades de suas personagens por meio do embate entre as culturas caribenhas e estadunidenses e o posicionamento das mesmas em relação ao espaço em que se encontram. Tal fato parece evidenciar a necessidade da existência de escritas de cunho reflexivo como a da escritora e de autores que se assemelham a ela em suas narrativas:

> [...] ao problematizar, por meio de uma narrativa desestabilizadora, as políticas identitárias que permeiam as visões do mundo contemporâneo, [Julia Alvarez] privilegia uma escritura da atualidade em termos dos movimentos transnacionais, [...], contribuindo assim para interrogar, de forma incisiva, várias políticas discursivas da contemporaneidade. [...] Essa e outras narrativas da diáspora [...] revelam a possibilidade de refletir sobre e problematizar, por meio da literatura, o papel das mulheres no atual cenário social e geopolítico e a consequente feminização da globalização e da diáspora contemporânea. (ALMEIDA, 2008, p. 18-19).

Consequentemente, a literatura alvareziana realiza a abertura de um novo espaço na esfera global, a de que as vozes marginalizadas pelos centros hegemônicos, como a de mulheres imigrantes assim como a própria autora, possam ser ouvidas e disseminadas, como também possibilitem a discussão dos efeitos da imigração no território estadunidense. Assim, de acordo com Spivak (2007), escritores imigrantes como Alvarez são “persons and groups [that] were cut off from the cultural lines [of]

the [post]colonial subject[25]". (SPIVAK, 2007, p. 230). Nas suas tentativas de diálogo com o sujeito hegemônico, "(culture) is transformed into militancy, and thus produces tangents for subaltern sphere [...][26]". (SPIVAK, 2007, p.231).

Nesse sentido, o retrato das histórias ficcionais das personagens do romance no período inicial de sua vida na fase de adolescência e pré-juventude a fim de descrever tanto as mudanças culturais como as identitárias parece englobar um momento decisivo na construção da identidade migratória das mesmas. Para Harris (2011),:

> Tantos as escritoras migrantes quanto as personagens por elas criadas são influenciadas por duas ou mais culturas e desenvolvem identidades híbridas a partir das rupturas desencadeadas pelos deslocamentos múltiplos – geográficos, culturais, lingüísticos e psíquicos – que vivenciam (HARRIS, 2011, pág. 219).

Dessa forma, a descrição dos momentos vividos por sujeitos diaspóricos ficcionais em obras como *How the García Girls Lost their Accents* trazem à tona o desejo de construir uma ideia que não promulgue a forte tendência de homogeneização dos diferentes grupos de imigrantes e seus descendentes nos Estados Unidos.

A condição do imigrante no romance, então, expõe a constituição de identidades fronteiriças ressaltadas por meio das relações linguísticas e culturais que a família García experimenta após a imigração para Nova Iorque. O fato de as personagens lidarem com uma nova perspectiva linguístico-cultural faz com que a família adquira novos olhares sobre si mesma e sobre sua situação de imigrante. Harris (2011) constata que:

---

25. pessoas ou grupos [que] foram cortados das linhas culturais [do] sujeito [pós-]colonial. (SPIVAK, 2007, p. 230, tradução nossa).

26. (a cultura) é transformada em militância, e, portanto, produz tangentes para esfera subalterna. [...] (SPIVAK, 2007, p.231, tradução nossa)

> Edward Said argumenta que a dualidade / pluralidade de visão do sujeito diaspórico propicia a consciência de dimensões simultâneas, uma consciência que lhe permite "contrapontear", ou seja, desenvolver uma visão de mundo a partir de perspectivas, senão opostas, certamente diferentes (HARRIS, 2011, p. 223).

Tais dimensões simultâneas não necessariamente carregam traços estritamente negativos sobre o estado do sujeito migratório, uma vez que a imigração pode também propiciar a autonomia do ser. O abrandamento das marcas da imigração dependerá da maneira que estes sujeitos rememoram e/ou se conectam, de alguma forma, com a sua terra natal (HARRIS, 2011, p. 223).

Percebe-se, então, que os imigrantes que se encontram em uma cultura oposta à de sua terra natal tendem a usar as suas memórias através de negociações individuais para escapar do sentimento constante e, por vezes, negativo, de perda que assombram suas vidas. Ao descrever passagens do processo migratório das personagens do livro *How the García Girls Lost their Accents*, escritores como Alvarez,

> [...] [a]dota[m] uma postura critica e privilegia[m] as narrativas que seus personagens produzem na vida cotidiana como cidadãos, e cidadãs comuns, [...] [tais] escritoras [...] frequentemente destroem narrativas pedagógicas e enfatizam o performativo, reescrevendo a história a partir de narrativas individuais e coletivas (HARRIS, 2011, p. 223).

Sendo assim, Alvarez

> se posiciona como uma romancista que encara a realidade como multifacetada e escreve a partir de perspectivas múltiplas e contraditórias, sem tentar definir "a realidade" e sem fazer o uso de uma voz narrativa única que interprete a vida de seus personagens (HARRIS, 2011, p. 225).

Ademais, a obra *How the García Girls Lost their Accents* é construída por meio das vozes fragmentadas das irmãs García e em cada fragmento as meninas relatam as suas experiências na ilha antes da imigração, a convivência inicial com a cultura e sociedade estadunidense, a mediação entre as culturas caribenhas e estadunidenses na medida em que se tornam adultas nos EUA e também sua relação com a ilha e os

Estados Unidos depois de fazerem constantes viagens de ida e volta para a República Dominicana. Estas vozes representam pontos de vistas diferentes sobre o impacto da imigração nas personagens de Alvarez e para que isso fique enfatizado em seu enredo, a autora escolhe escrever a sua obra com vozes narrativas multifacetadas.

Além disso, a imigração aparentemente pode se tornar um dos eventos mais estressantes que um indivíduo é capaz de tolerar. Aqueles que migram para uma terra estrangeira parecem romper fortemente os laços que possuíam com seu local de origem devido à distância física que os separa:

> [...] Immigrants are stripped of many of their sustaining social relationships, as well as their roles which provide them with culturally scripted notions of how they fit into the world. Without a sense of competence, control, and belonging, they [immigrants themselves] may feel marginalized. These changes are highly disorienting [...][27]. (SUAREZ-ORZOCO, 2000, p. 195).

O deslocamento, então, provoca a ruptura de um sentimento estável de pertencimento fixo a um lugar, fazendo com que o imigrante tenha que se reinventar para se posicionar na nova sociedade que passa a vivenciar. Esta negociação não acontece de forma linear e pacífica. Tende a desorientar e tornar instável a vida do sujeito diaspórico a princípio. Além disso, sem generalizações, cada imigrante parece lidar com as experiências da imigração de forma particular e distinta de outros membros de seu grupo étnico ou não, já que "all diasporas are differentiated, heterogeneous, contested spaces, even as they are implicated in a common "we"[28]". (BRAH, 1996, p. 184). As irmãs García também vivenciam os efeitos da imigração de forma diferente entre elas, e tais acontecimentos são relatados por meio de pequenos contos intitulados com os seus nomes durante toda a estrutura do romance.

---

27. [...] Os imigrantes são arrancados de muitas de suas relações sociais de sustentação, assim como de suas funções que lhe são fornecidas por meio de noções culturalmente inscritas de como eles se posicionam no mundo. Sem um senso de competência, controle, e pertencimento, eles [os imigrantes] podem se sentir marginalizados. Estas mudanças são altamente desorientadoras [...] (SUAREZ- ORZOCO, 2000, p. 195, tradução nossa).

28. todas as diásporas são espaços contestados, heterogêneos e diferenciados, mesmo que impliquem um "nós" comum. (BRAH, 1996, p. 184, tradução nossa).

Com efeito, a fragmentação da identidade das personagens de Alvarez é representada também pela forma fragmentada da escrita de seu romance. Parece, dessa forma, ilustrar por meio de minienredos, a não linearidade identitária da família García. Esta instabilidade da não continuidade fixa entre as histórias relatadas no livro foco de nosso estudo tende a refletir o que de fato acontece com o imigrante ao tentar uma compreensão de seu ser inserido em uma nova cultura. Esta possível característica nos leva a pensar, por meio da escrita de outros intelectuais diaspóricos, ser um atributo recorrente daquele que já conviveu ou ainda lida com questões da imigração. Nesse sentido, Cruz (2010) constata que:

> O que a princípio pode parecer um simples descaso com a língua padrão é na verdade, uma estratégia que propicia ao leitor não a análise gramatical das frases apenas, em busca de um purismo linguístico e estético falacioso. Estes artistas, ao reformularem a linguagem para a coloquialidade pertencente ao cotidiano da diáspora, propiciam a oportunidade de conhecimento daquelas etnias que normalmente não poderiam se pronunciar no interior da literatura [...] (CRUZ, 2010, p. 48).

Vê-se, assim, que a criação de uma narrativa fragmentada e descrita de uma maneira que vai de encontro ao discurso hegemônico tanto da literatura estadunidense quanto da literatura dominicana, uma vez que em seu texto Alvarez faz uso de palavras em espanhol que se assemelham aos discursos produzidos por sujeitos diaspóricos oriundos de países de língua espanhola. Claro que sabemos que a literatura clássica e canônica já utilizava recursos como a digressão, o fluxo da consciência, enfim, aparatos que resultavam na fragmentação do texto literário. Contudo, a relevância tanto da autora diaspórica estudada aqui quanto de outros escritores diaspóricos contemporâneos encontra-se no fato de, além da utilização desses recursos, a configuração de seu romance revela o ser híbrido, hifenizado e deslocado da contemporaneidade.

Muitas vezes, tais sujeitos não abandonam a sua primeira língua por completo. Passam a misturar tanto o inglês quanto o espanhol em sua fala. Suas narrativas híbridas dão a oportunidade de inserção e reconhecimento de seus grupos étnicos dentro do contexto hegemônico de poder da sociedade estadunidense sob as minorias que habitam seu território, fornecendo espaço de visualização de grupos ainda sub-

jugados e por muitas vezes silenciados tanto nos Estados Unidos quanto em outros países que exercem seu poder hegemônico sob outros grupos étnicos. Dessa forma,

> Podemos perceber em cada capítulo ou fragmento a autossustentação desses minienredos e que funcionam independentemente dos demais que compõem o livro. Arriscamos ainda sugerir que tais histórias são assim narradas devido à peculiaridade de sua autoria: por serem oriundas da diáspora [...] tais "minicontos" carregam em seu cerne a condição fragmentária. O cotidiano sempre marcado pela incerteza da continuidade das histórias pessoais ou comunitárias [...] (CRUZ, 2010, p. 49).

Novamente, a condição desestabilizadora do imigrante é refletida diretamente na disposição narrativa do livro. A dificuldade do reconhecimento identitário do imigrante ficcional devido à sua mobilidade entre fronteiras fica representada na transcrição fictícia dos episódios da família García. Assim como as personagens coletam seus fragmentos de memória para montar um quebra cabeça constituído pelas peças fragmentadas de suas identidades, o leitor de Alvarez também faz uso das estratégias de montagem de um quebra-cabeça para entender a narrativa do livro. Ainda sobre a escrita fragmentada da autora,

> Esse desafiar tanto as micro quanto a macro-estruturas é representado pelos pequenos "romances de formação" em que se transforma cada uma das jornadas individuais das personagens. A medida que caminham destino adentro na narrativa, elas revelam a nós leitores os diversos aspectos de nossa história no tocante à questão [...] (CRUZ, 2010, p. 50).

Sendo assim, por meio de sua narrativa fragmentada, destoante daquilo apresentado e disseminado pela literatura tradicional, Julia Alvarez abarca a condição diaspórica do imigrante ao desmantelar a noção de homogeneidade desejada e também reforçada por países de grande compreensão hegemônica como os Estados Unidos. Segundo Hall (2003), "[e]stamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar" (HALL, 2003, p. 44). Esperar uma servil e passiva integração do imigrante aos costumes da sociedade estrangeira em que reside pode parecer algo conflitante, pois as negocia-

ções culturais experimentadas pelos mesmos promulgam transformações em seu ser, nas suas identidades, ao começar a ver sua situação com outro olhar.

Por fim, o(s) sujeito(s) diaspórico(s) representados em narrativas diaspóricas contemporâneas muitas vezes não possuem uma identidade fixa e estável, mas sim uma fragmentação e multiplicidade de identidades desconcertantes, com as quais se pode relacionar em diferentes momentos. Nota-se, assim, que as constantes mediações culturais que fazem parte da vida do imigrante tendem a suavizar uma provável rigidez identitária, já que por meio dos agenciamentos de duas ou mais culturas, o processo de homogeneização cultural perde lugar e promulga a transitoriedade de sua identidade, uma vez que: "[...] em vez de falar da identidade como coisa acabada, deveríamos falar da identificação, e vê-la como um processo em andamento" (HALL, 2001, p. 39).

Referências

ALMEIDA, Sandra. R. G. "Narrativas cosmopolitas: a escritora contemporânea na aldeia global". *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, v. 32, p. 11-20, 2008.

ALVAREZ, Julia. *How the Garcia girls lost their accents*. New York: Plume, 1992.

_____. *Something to declare*. Chapel Hill: Algonquin Books Chapel Hill, 1998.

BRAH, Avtar. "Diaspora, border and transitional identities". In:_____. *Cartographies of Diaspora: contesting identities*. London: Routledge, 1996. p. 178-210.

CRUZ, Adélcio S. "Ponciá Vicêncio para além das fronteiras: etnia, gênero e classe". In: ALEXANDRE, Marcos Antônio; DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis (orgs.). *Falas do outro*: literatura, gênero, etnicidade. Belo Horizonte: Nandyala/NEIA, v. 1, p. 43-53, 2010.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

_____. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Liv Sovik (org.). Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HARRIS, Leila A. *A produção literária de escritoras contemporâneas que migraram do Caribe para o Canadá e os Estados Unidos*. (UnB. Impresso), v. 20, p. 219-229, 2011.

IYER, Pico. The Empire Writes Back. *Time*, February 8, 1993, p. 46-51.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. Maria Carlota C. Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

RUSHDIE, Salman. *East, west*. London: Vintage, 1994.

SANTIAGO, Silviano. “O entre-lugar do discurso latino-americano”. In:_____. *Uma literatura nos trópicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 9-26.
SPIVAK, Gayatri C. The new subaltern: a silent interview. *The cultural studies reader.* 3rd Edition. Ed. Simon During. London: Routledge, 2007. p. 229-240.
SUÁREZ-OROZCO, Carola. Identities under Siege: immigration stress and social mirroring among children of immigrants. *Cultures under Siege*: collective violence and trauma. Eds. Robben, and M. M. Suarez-Orozco. Cambridge: Cambridge UP, 2000. p. 194-226.

SESSÃO TEMÁTICA

DESENVOLVIMENTO DE UM CLUBE DO LIVRO NO IFPE CAMPUS RECIFE: O PAPEL DO MEDIADOR EM RECORTES TEMÁTICOS

VIRGINIA CELIA PESSOA DE FREITAS[1] (IFPE)
EDIMILSON XAVIER BARBOSA JR.[2] (IFPE)
JAMILLA SOARES LOBO[3] (IFPE)

Introdução

A leitura é uma das melhores formas de interação entre os indivíduos e a língua escrita. Desse modo, a ausência do hábito da leitura faz com que a habilidade da escrita do aluno seja comprometida. Muitos profissionais da educação tentam dirimir os problemas ocasionados por essa ausência, através de projetos relacionados ao hábito de ler. Os professores se esforçam para estimular o desenvolvimento desse cidadão-leitor, sem se dar conta que é no próprio ato de ler que esse cidadão se constitui.

Nesse contexto, é de suma importância entender que "leitura é um processo de construção do leitor" (CHARTIER, 1990, p. 61) e, dessa forma, proporcionar situações de leitura para que isso seja possível. O "Clube do Livro" surge no intuito de estimular a leitura, não apenas para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos do IFPE *campus* Recife, mas, principalmente, para favorecer a discussão sobre temas de grande relevância social e o compartilhamento de conhecimentos adquiridos com a literatura.

Sendo uma atividade tão individual, como fazer dessa experiência algo coletivo? Como consolidar as escolhas de leituras diante de tantas peculiaridades dos envolvi-

1. Especialista em ciências da educação, professora do IFPE.

2. Estudante de Química Industrial do IFPE.

3. Estudante de Química Industrial do IFPE.

dos? Como conquistar novos leitores e manter o aluno leitor? A partir desses questionamentos, serão desenvolvidas reflexões sobre o ato de ler, sobre o papel do mediador na implementação de um clube de leitura e sobre a viabilidade de um trabalho relacionado a eixos temáticos.

Ato de ler

O projeto do "Clube do Livro" foi desenvolvido para favorecer a leitura espontânea, não motivada apenas por uma atividade escolar; e, ao mesmo tempo, levar os participantes a compreender o mundo e compreender-se no mundo. Assim, a leitura não será considerada apenas como o simples "ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral" (HOUAISS, dicionário eletrônico da língua portuguesa, 2001). Nem abordaremos esse conceito como Orlandi, a qual afirma que:

> Leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como atribuição de sentidos. [...] No sentido mais restrito, acadêmico, leitura pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto. (ORLANDI, 1988, p. 7).

Para essa análise, a leitura será tratada como uma atividade intimamente pessoal. Através dela, o sentido será atribuído por cada indivíduo a cada conjunto de símbolos e/ou expressões formais. Dessa forma, a definição de Lionel Bellenger, no seu livro "os métodos da leitura", apesar de mais abstrata, reflete com maior exatidão o ato de ler:

> É identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida. É esperar alguma coisa. (BELLINGER, 1979 apud. KLEIMAN 1992, p. 15)

Cada indivíduo tem suas próprias expectativas de leitura e com ela se relaciona de forma única, pessoal e intransferível, porém, compartilhável. Apesar de a

intenção da leitura ser sempre distinta entre os leitores, o compartilhamento das experiências vivenciadas por meio da leitura torna esse ato, ao mesmo tempo, particular e coletivo. Na leitura, o indivíduo descobre o mundo e o outro, mas também se descobre no mundo e no outro. A esse respeito, Silva afirma que:

> Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2002, p. 45; apud. Bortolin e Santos, 2014, p. 150)

Partindo da premissa de que a leitura não se restringe só à literatura, mas, primordialmente, ao mundo, Freire indica:

> Antes da leitura da palavra, está a leitura de mundo e através da leitura da palavra continuaremos a ler o mundo. É necessária a prática em "escrever e reescrever" o mundo para que possamos transformá-lo. (FREIRE, 1986, p. 22; apud. Bortolin e Santos, 2014, p. 151)

É nesse prisma que a leitura deve ser desenvolvida, por meio dessas relações entre o individual e o coletivo. Além do mais, devemos levar em conta que:

> As sociedades contemporâneas requerem, para atendimento às suas diversas demandas, pessoas que sejam leitoras competentes, autônomas e críticas frente às práticas e artefatos culturais e não apenas capazes de decodificar e codificar, como se julgava outrora. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, apud KIKUCHI & PULLIN, 2010).

Assim, o ato de ler proporciona essas reflexões sobre o eu, o outro e a sociedade, fazendo com que o indivíduo se entenda no mundo. É nessa perspectiva que o "Clube do Livro" favorecerá o ato de ler.

O Clube de Leitura

Independentemente da nomenclatura utilizada (Clube de leitura, clube de leitores ou clube do livro), o nosso "Clube do Livro" é uma atividade que, além de pedagógica e acadêmica, é um trabalho de natureza social, já que as pessoas tendem

a cumprir melhor suas metas quando tomadas em conjunto. Ao comprometer-se com o grupo, o indivíduo se motiva mais. Quando estabelecemos metas individuais, a tendência é perder o foco e protelar as leituras. As médias de leitura no Brasil são baixíssimas, o que prova que o simples ato de entregar livros às pessoas não é a melhor maneira de formar esse cidadão-leitor. É preciso gerar estímulo, não restringir-se à leitura como um passatempo entre tantos outros e nem tampouco como fonte de pesquisa. Os clubes de leitura se apresentam como uma possibilidade de interação entre os indivíduos e mundo da leitura.

Os clubes de leitura são ainda uma experiência intelectual. Além do ato de ler em si, a expectativa de um clube de leitura gera a reflexão sobre aquilo que se leu. As impressões e os pensamentos acerca das obras se tornam mais claros com a necessidade de expressá-los posteriormente para o grupo. E, mais do que isso, as conversas revelam pontos de vista e possibilidades de leitura que uma pessoa sozinha talvez não tivesse, o que só faz engrandecer o entendimento que cada um tem das obras que foram compartilhadas.

Em última instância, é preciso destacar o caráter prazeroso da leitura em grupo e de fazer parte de algo. Ao se inserir em um clube que tem a leitura como diversão compartilhada, o indivíduo se identifica e se reconhece como parte fundamental de um todo. Ter e dar atenção às ideias compartilhadas; refletir e causar reflexões sobre ideias afins; tudo isso é extremamente prazeroso. É com essa leveza e com esse comprometimento que o mediador deve se preocupar constantemente. O seu papel é fundamental para a manutenção dos clubes de leitura.

O papel do mediador

Nesse trabalho, o mediador será entendido como:

> [...] o indivíduo que aproxima o leitor do texto. Em outras palavras é o [...] facilitador desta relação; que pode ser exercida por diferentes indivíduos [...] em diferentes espaços e em diferentes situações [...](BORTOLIN, 2006, p. 67).

Por ser um projeto de uma instituição de ensino, o “Clube do Livro” precisava ter um mediador que também ocupasse a função de coordenador do projeto. Essa

figura, apesar de ser um professor e ter incumbências institucionais, não deveria dar a essa atividade lúdica um tom acadêmico apenas. O fato de ser cobrado institucionalmente por resultados, não deve fazer com que ele transponha essa cobrança para os participantes do clube.

Além do mais, o mediador, de nenhum modo, é responsável por censurar os integrantes do clube, nem dizer o que ali é certo ou errado. Não existe certo ou errado num clube de leitura; não se deve tolher a participação do outro nem acanhá-lo. O objetivo é justamente deixar todos à vontade para se expressarem.

Com relação aos debates sobre um determinado texto, o mediador/ coordenador deve atentar para as diversas formas de uma conversa ou debate desandar. Agressividade, crítica destrutiva, solipsismo, ensimesmamento, descaso etc. são todos componentes das relações humanas que podem vir à tona. Mas o mediador assumirá também o papel de moderador, tendo, assim, como tarefa reconduzir a conversa / debate para fins produtivos e prazerosos

Além disso, como mediador/moderador, seu papel também é fazer questionamentos para "esquentar" a discussão. Perguntas como: Gostaram? Não gostaram? O que acharam do estilo do autor? Do gênero literário? Dos personagens? Há alguma mensagem na obra? O que vocês sabem sobre o autor? Ajudam a "quebrar o gelo" inicialmente.

É importante observar ainda que, possivelmente, nem todos conseguirão cumprir com a leitura. O seu papel também é não deixá-los desconfortáveis por isso, pois não se trata de uma atividade acadêmica obrigatória. O mediador deve ser compreensivo e flexível, ressaltando os benefícios de concluir as leituras, pois os argumentos serão mais bem baseados e o prazer de saber do que os outros falam será melhor.

Tendo em vista que o papel do mediador é jamais forçar alguém a ler, e sim, incentivar o compartilhamento de informações sobre determinada obra, torna-se vantajosa a leitura dirigida por tal pessoa, dinamizando com os participantes e fazendo o debate fluir, sem perder o foco do assunto. Ser um mediador requer diálogo, ler de várias formas para construir uma atmosfera confortante, que proporcione a cada integrante do clube um contato íntimo com a leitura.

Apesar de a leitura ser uma prática individual, o clube de leitura, enquanto evento social, deve representar a vontade do grupo. Dessa forma, a escolha da lei-

tura talvez seja o ponto mais complexo para o mediador. O grupo é formado por indivíduos distintos, com objetivos diversos, gostos particulares a respeito de temáticas, autores, estilos literários, etc. Diante desse e de outros desafios relacionados à atividade de mediação, é que apresentamos uma proposta inicial para o primeiro encontro de um clube de leitura. Escolhemos uma abordagem temática com o intuito de verificar a viabilidade desses recortes temáticos.

Metodologia

Escolha do tema

Nessa primeira etapa, o mediador e seus monitores tiveram a função de escolher o tema a ser tratado, de modo a incitar a curiosidade de novos participantes para o clube.

Assim, "A visão da Mulher pela Literatura" foi o tema considerado de maior relevância, já que, através dele, seria possível tratar diversos desdobramentos relacionados ao universo feminino e ao contexto em que as obras foram publicadas.

Sugestões de leitura

Para uma discussão direcionada e construtiva, foram selecionados alguns textos. Visando não tornar a discussão monopolizada, os textos escolhidos foram de diferentes épocas e estilos. Os gêneros escolhidos foram: poesia, letra de música e conto, quais sejam:

- *Ai que saudades de Amélia,* de Ataulfo Alves e Mário Lago;
- *A mulher,* de Florbela Espanca;
- *Aquilo que era mulher,* de Zeca Pagodinho;
- *A volta da mulher morena,* de Vinícius de Moraes;
- *Com licença poética,* de Adélia Prado;
- *Marias,* de Karol Conká;
- *Mulheres,* de Pablo Neruda;
- *Receita de mulher,* de Vinícius de Moraes;
- *Uma senhora*, de Machado de Assis.

Discussão sobre os textos

Alguns participantes não conseguiram ler as obras, mas apesar disso, todos interagiram de forma produtiva e colaboraram com reflexões bastante importantes a respeito do "empoderamento feminino"; machismo; diferenças e semelhanças entre as épocas e os estilos.

Nessa etapa do processo, o papel do mediador restringiu-se a

a) Ser compreensivo quanto ao cumprimento da leitura por parte dos participantes;
b) Fazer questionamentos provocativos;
c) Ouvir os comentários sem fazer julgamentos;
d) Conduzir o debate de forma produtiva, evitando agressividade entre os participantes e dando voz a todos;
e) Ser flexível quanto à escolha dos novos temas e das novas leituras.

Aplicação de questionário

Ao final da discussão, foi aplicado um questionário para os membros do clube, com o intuito de conhecer os hábitos de leitura do grupo e as impressões individuais a respeito dessa prática de leitura mediada e compartilhada. Em seguida, compilamos as respostas numa tabela.

As perguntas do questionário foram:

1) Qual foi o seu intuito em participar do clube de leitura?
2) Como você definiria seus hábitos de leitura?
3) Quais benefícios a leitura temática pode trazer?
4) Para você, por que o ato de ler auxilia na compreensão de mundo?
5) Com a leitura, você adquiriu algum conhecimento científico, histórico ou social? Cite-o.
6) Você estimula outras pessoas a ler? Por quê?

Para você, como foi a experiência de uma leitura dirigida e, posteriormente, um debate acerca dessa leitura?

EXPECTATIVAS		**EXPERIÊNCIA COM A LEITURA MEDIADA**	
Conhecer novas pessoas e novos livros	20%	Pouco importante	0%
Começar a ler mais livros	20%	Bastante interessante	80%
Debater e compartilhar leituras	60%	Maravilhoso	20%
HÁBITOS DE LEITURA		**BENEFÍCIOS**	
Lê bem pouco	8%	Interação com o imaginário	20%
Lê um livro por mês	30%	Conhecimento de novas expressões e pontos de vista diferentes	30%
Lê quando tem tempo	12%	Aumento do senso crítico	20%
Lê constantemente	50%	Segurança para discutir diverso temas	30%

Análise e resultados

Constatou-se que o “Clube do Livro” foi um importante instrumento para estimular o hábito da leitura e proporcionar um tempo de lazer através do prazer inerente a essa prática. Uma das respostas do questionário ilustra muito bem essa relação mais íntima com a leitura:

“A leitura é mais uma grandiosa e magnífica forma de relação, de identidade. O ser humano na leitura é convidado a vagar pela reinvenção de forma a ver-se no universo do conhecimento e invenções e reconhecer-se também como infindo em suas visões. É convidado a maravilhar-se.”

Observa-se também que o recorte temático favoreceu uma leitura mais reflexiva e crítica dos textos. Como é possível constatar nesse comentário: “Ela permite ir mais fundo na leitura. Às vezes quando você lê algo só por ler, você acaba perdendo várias entrelinhas do texto. Com a leitura temática você tem um objetivo, então você vai ler com um olhar mais apurado.”

Assim, constata-se que essa estratégia de mediação torna a leitura ainda mais estimulante. Isso se explicita nesta outra resposta ao questionário: "É bastante interessante, pois com a leitura dirigida, não perdemos o foco e tivemos a oportunidade de ouvir outras opiniões."

É possível afirmar ainda que a experiência da discussão proporcionou o enriquecimento cultural por meio dos diferentes pontos de vista, contribuiu para elevar o grau de informatividade a respeito de assuntos diversos e expandiu a visão de mundo através de experiências transformadoras para os membro do grupo. Como é possível observar nos seguintes comentários:"Você descobre novas visões, interpretações de mais variados temas, [temas] esses que talvez nem saiba que existem; questiona seus pensamentos; faz-lhe olhar por diferentes modos, conhecer diferentes realidades, ter empatia com essas. Se identificar."

Os comentários apontam também uma expansão dos conhecimentos sobre diversas áreas. Um dos participantes comentou que "Machado de Assis, ao descrever D. Camila [no conto *Uma senhora*], diz que ela não é Vênus. Ele rompe com a linguagem idealizada da mulher do romantismo.". Esse participante expandiu seus conhecimentos a respeito da mitologia grega através dessa referência do autor à deusa mitológica do amor e da beleza. Essa resposta apresenta também uma reflexão mais apurada a respeito das características do período da literatura em que o texto se insere.

Considerações finais

Através de observações durante a reunião e das análises dos comentários dos participantes, foi possível perceber que o desenvolvimento do projeto mostrou-se de suma importância para a comunidade acadêmica do IFPE *campus* Recife.

Não só foi bem sucedido em proporcionar um momento de lazer para os seus participantes, mas também trouxe novas experiências, novos conhecimento, fez com que se interessassem, cada vez mais, por novos textos e proporcionou um espaço para compartilhar suas impressões sobre eles.

O papel do mediador nesse clube foi de suma importância para tornar essa prática tão individual e solitária, uma experiência profícua para o grupo, não ape-

nas no sentido de trazer mais prazer para o ato de ler, mas também expandir os conhecimentos dos envolvidos, auxiliando o desenvolvimento do senso crítico e da reflexão sobre os textos literários.

Referências

BORTOLIN, Sueli. A leitura literária em suportes eletrônicos na biblioteca infantojuvenil. In: BARROS, Maria Helena T. C. et al. *Leitura*: mediação e mediador. São Paulo: Ed. FA, 2006.

BORTOLIN, Sueli; SANTOS, Zineide Pereira dos. *Clube de leitura na biblioteca escolar*: manual de instruções. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/download/38737>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOUAIS. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. versão 1.0. São Paulo. Objetiva. 2001.

KIKUCHI, Fabiana Lumi; PULLIN, Elsa Mª Mendes Pessoa. *A importância das atividades prescritas pelo livro didático e pelo professor para a formação de leitores*. Londrina, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 9 ed. São Paulo: Pontes. 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SESSÃO TEMÁTICA

DESVELANDO MITOS Y VERDADES SOBRE LA EAD: EL CASO DEL CURSO DE LICENCIATURA EN LENGUA ESPAÑOLA DE LA UFPB VIRTUAL

RUTH MARCELA BOWN CUELLO[1] (UFPB)
MARÍA JOSÉ NÚÑEZ MERINO[2] (UFPB)

Introducción

Es innegable la importancia que tienen en el ámbito educativo del siglo XXI las modalidades de enseñanza que se engloban dentro de la llamada Enseñanza a Distancia-EAD, entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que profesores y alumnos están separados temporal y espacialmente, que se lleva a cabo por medios tecnológicos (MORAN, 2002, apud SCAICO, 2014). Este concepto, que está en continuo proceso de construcción por la incesante, y rápida, evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC, se refiere también habitualmente a la enseñanza en línea o enseñanza virtual y es una modalidad que crece constantemente en Brasil y en el mundo.

En medio de la múltiple, y dispar, oferta de cursos formales e informales a distancia, como, por ejemplo los MOOC[3], las instituciones públicas se han esforzado por *subirse al tren* de la EaD a partir de la creación de la *Universidade Aberta do*

1. Profesora de Historia y Geografía. Licenciada en Educación por la pela Universidad de Talca, Chile. Especialista en Lengua y Literatura Española por la UEPB y Máster en Psicología Cognitiva por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Profesora del Departamento de Letras de la UFPB (Campus IV– Litoral Norte) y Coordinadora de la Licenciatura en Letras Lengua Española de la UFPB Virtual.

2. Graduada en Turismo por la Udg-España, Experta Universitaria en Español como Segunda Lengua por la UNED-España y cursando Licenciatura en Letras Lengua Española por la UFPB Virtual.

3. MOOC (Massive Open Online Course) es un término que nació en 2008 y que se refiere a cursos en línea que tienen un número masivo de participantes dentro de un concepto de educación más abierta.

Brasil en 2006, con el objetivo de facilitar el acceso a la educación superior pública y gratuita a un mayor número de brasileños (MEC, 2017). Así, estados y municipios que forman parte de dicho sistema mantienen los polos necesarios para desarrollar actividades presenciales, mientras que diversos establecimientos públicos de enseñanza superior se ocupan de las actividades académicas y de la emisión de diplomas.

Desde el año 2007, La *Universidade Federal da Paraíba*-UFPB ofrece cursos superiores en esta modalidad, incluyendo programas de formación de profesores de lenguas extranjeras en los cuales, además de los desafío inherentes a este tipo de enseñanza, existen unas necesidades específicas para alcanzar los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de idiomas (ROCHA, 2013). Los últimos cursos creados fueron los de Licenciatura en Inglés y Licenciatura en Español, cuyo primer ingreso de alumnos fue reciente, en el semestre 2014.2, por lo que todavía no existen egresados. En el curso se utiliza un ambiente virtual de aprendizaje (AVA), una plataforma de acceso restringido a los miembros de la comunidad académica de la UFPB Virtual en la que son facilitados los contenidos de cada disciplina por parte de profesores y tutores, además de llevarse a cabo la evaluación y seguimiento de los alumnos (SCAICO, 2014, p.29).

A pesar de las ventajas y popularidad actual de los cursos de EaD, esta sigue enfrentando prejuicios y suspicacias por parte de la sociedad, en general, y del mundo académico, en particular. Se trata de resistencias basadas en creencias que se constituyen casi en mitos sobre este tipo de educación y que reflejan la falta de información que aún existe sobre este modelo. Y, lo más importante, ni siquiera los propios profesores y alumnos de la EaD están libres de albergar dudas sobre ella.

Por ese motivo, en este artículo se recogen algunas de dichas creencias (o mitos), basándonos tanto en un artículo de Martins y Moço (2009) que fue motivo de debate entre nuestros alumnos como en nuestra propia experiencia como actores del curso, al mismo tiempo que se intenta encontrar una base concreta para negarlas o confirmarlas a partir de datos recogidos del censo de la *Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED*, así como por medio de una investigación descriptiva efectuada, en noviembre de 2016, por un grupo de investigación formado por profesores y alumnos del curso para conocer el perfil del alumnado del Curso de Licenciatura en Español de la UFPB Virtual. Dentro de un proyecto más amplio,

con el objetivo de conocer mejor a nuestros alumnos y reorientar, si necesario, las actividades del curso, se aplicó un cuestionario voluntario con veintiuna preguntas (abiertas y cerradas) al cual respondió un 55,71% de los alumnos invitados.

Las respuestas de los alumnos evidenciaron, además de su perfil y sus motivaciones, que existen muchos mitos sobre la dificultad de los estudios a distancia, la facilidad para obtener un diploma y la calidad de cursos y docentes. Sin embargo, también se confirman realidades que convierten a la EaD en una gran opción de futuro (o ya del presente), sola o integrada en otros programas, para democratizar la educación y conseguir la tan anhelada conciliación entre trabajo, formación y familia.

¿Mito o verdad? El curso no es adecuado para los más jóvenes

Según el censo de la ABED (2015) la edad media de los alumnos de la EaD es superior a la de los alumnos de cursos presenciales similares. En nuestro curso, los datos corroboran el hecho de que la madurez es una característica del alumnado, ya que poco más de un tercio (34%) tiene menos de 25 años, mientras que un 43% tiene entre 36 y 55 años, como se observa en la figura 1.

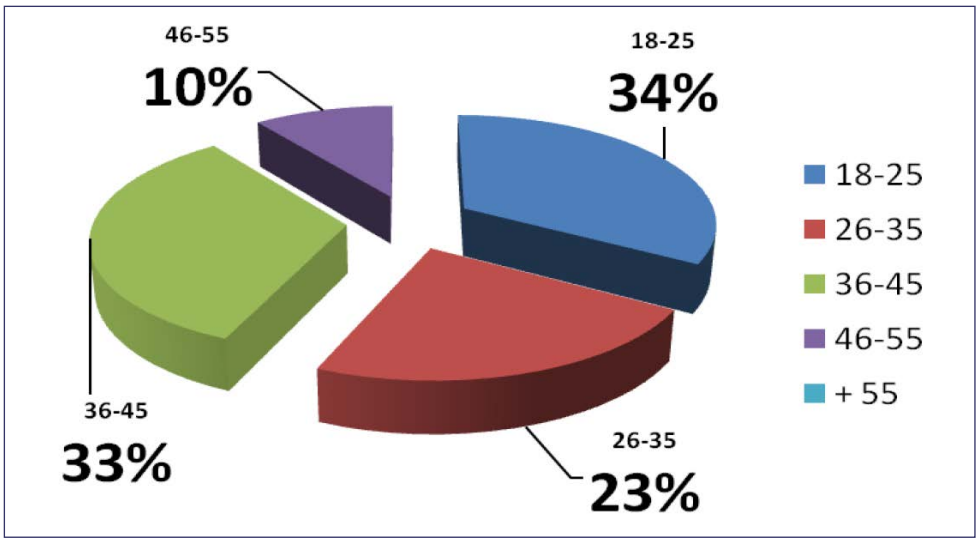


Figura 1: edad de los alumnos.
Fuente: cuestionario de las autoras nov. 2016.

A pesar de que, debido a las características asociadas a las nuevas tecnologías, podría pensarse que los jóvenes tendrían más ventajas y estarían más interesados

en esta modalidad, la verdad es que estudiar a distancia requiere altos niveles de madurez, compromiso, responsabilidad y disciplina, pues la autonomía del estudiante en la planificación de su aprendizaje es imprescindible, algo que resulta difícil para muchos jóvenes. Además, la etapa juvenil universitaria se suele identificar con socialización y descubrimiento, se trata de una experiencia vital a la que no todos quieren renunciar para estudiar virtualmente.

La juventud se asocia también a un comportamiento más disperso, que no combina con la rutina necesaria ni con la menor supervisión por parte del cuerpo docente, pues en la EaD el centro es el estudiante y es él quien, de manera autónoma, autoregula su progreso guiado por los profesores y tutores. La evaluación en la EaD es formativa y sumativa, eso quiere decir que a lo largo del curso, generalmente cada semana o quincena, hay tareas que deben realizarse en unos plazos prefijados y que se cierran en la plataforma una vez pasada la fecha de entrega.

Por otro lado, la EaD se presenta como la posibilidad de obtener una titulación superior para quien no pudo obtenerla en su momento, en su juventud. O, al menos, eso es la creencia general.

¿Mito o verdad? Representa una oportunidad para quien nunca pudo estudiar una carrera universitaria

Básicamente, se espera que quien estudia un curso superior a distancia es una persona que tiene que compaginar sus estudios con otras obligaciones, personales y/o profesionales, y que está cursando estudios superiores por primera vez. Según la ABED (2015), una de las principales características de los alumnos de la EaD es la conciliación de trabajo y estudio. Tal y como confirman nuestros resultados, la modalidad favorece esa doble jornada, ya que, como muestra la figura 2, solamente el 10% de los alumnos respondieron que se dedican exclusivamente a los estudios.

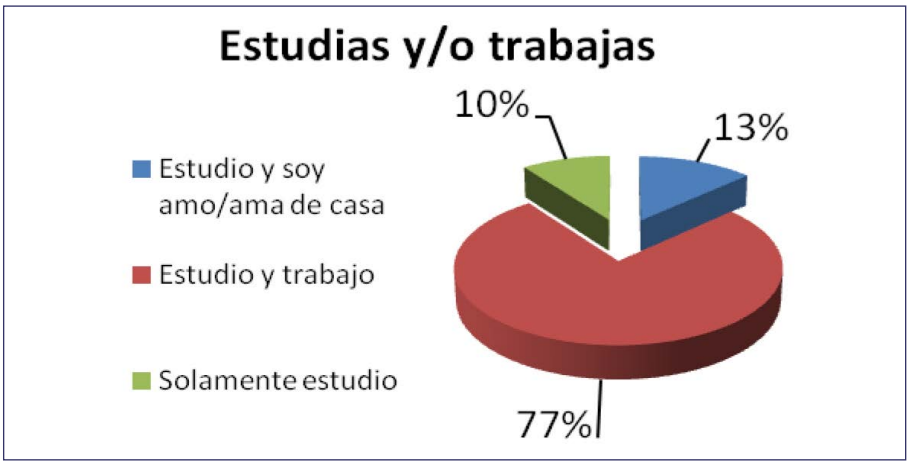


Figura 2: situación académica y laboral.
Fuente: cuestionario de las autoras nov. 2016.

Tal vez esto nos podría inducir a pensar que para quien estudia un curso universitario a distancia esta será su primera graduación, pues compaginar vida laboral y estudiantil con la personal requiere un gran esfuerzo. Sin embargo, esto no es lo que nos muestra la figura 3, en donde se aprecia que el 51% de los alumnos ya tenían formación superior antes de comenzar el curso de licenciatura a distancia, y un 26% habían completado un posgrado.

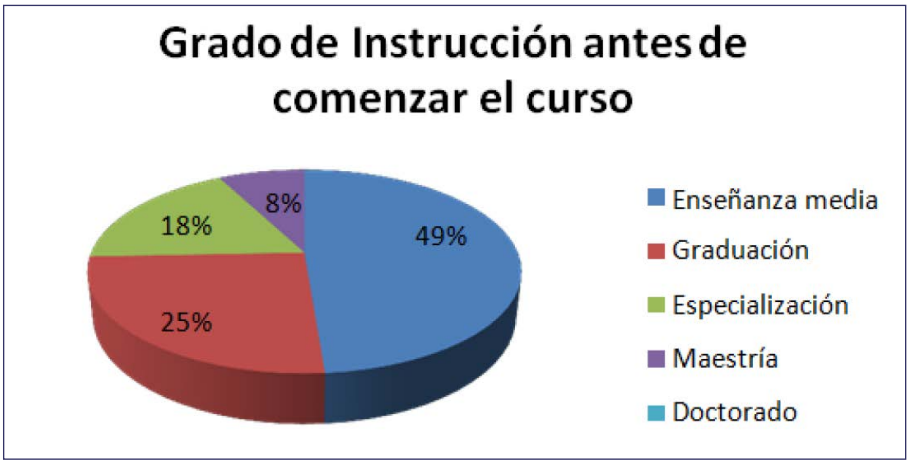


Figura 3: grado de instrucción antes del curso.
Fuente: cuestionario de las autoras nov. 2016.

Claro que esto puede deberse a la especial característica de la enseñanza del español a lo largo de los años en Brasil, cuando no existían muchos estudios superiores para cualificar profesores, especialmente en la enseñanza básica y en el interior del estado, por lo que algunos profesionales pueden haber optado por regularizar una situación "fuera de la norma" por medio de un diploma oficial.

Entre los motivos que algunos alumnos adujeron para haber escogido nuestra licenciatura (figura 4), estaba el de "aprender español", por lo que también podría colegirse que hay una interpretación errónea del objetivo del curso de licenciatura español, que se centra en preparar profesores para ejercer la docencia, principalmente, en la educación básica, confundiendo el aprendizaje de una lengua (que podría darse en un curso de extensión o libre) con la preparación para impartir una lengua. Esto puede tener que ver con el hecho de pensarse en la EaD como un tipo de formación adecuada para no gastar mucho dinero.

¿Mito o verdad? Es la modalidad ideal para quien tiene poco dinero. No es necesario salir de casa

Cuando los alumnos fueron cuestionados sobre sus motivos para estudiar en un curso a distancia (podían elegir más de uno), ninguno mencionó expresamente ahorro de dinero, si bien el no tener que desplazarse era importante para un 30%, parece que la flexibilidad horaria tuvo más peso a la hora de decidirse por esta modalidad por parte de casi el 90% de ellos, como se aprecia en la figura 4.

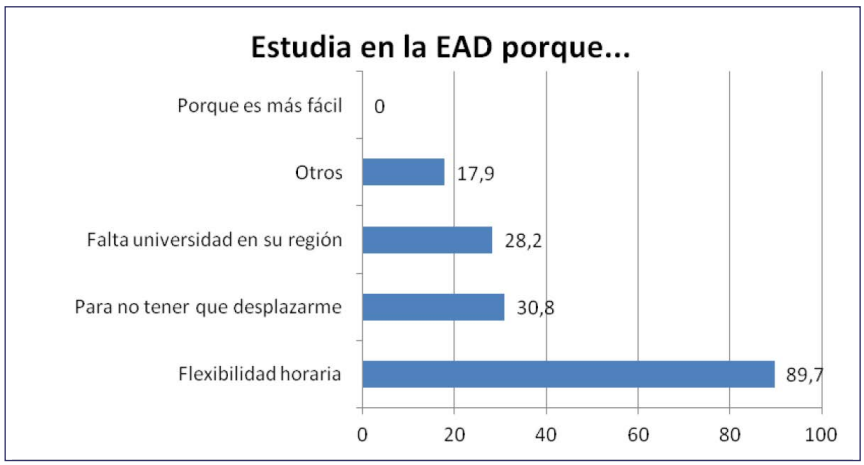


Figura 4: motivo elección de EaD.
Fuente: cuestionario de las autoras nov. 2016.

Sin entrar en pormenores sobre la cantidad de cursos de pago que se ofrecen en la modalidad a distancia, si nos centramos en el Curso de Español de la UFPB Virtual, que es público y gratuito, la figura número 5 revela que la mayoría de nuestros alumnos (67%) pertenecen a las clases baja o media baja brasileñas, al encontrarse su renta familiar entre 2 y 3 sueldos mínimos. Mejorar su formación, sin tener que pagar una mensualidad, puede darles acceso a un sueldo mejor y/o a un trabajo más estable. El hecho de no tener que desplazarse diariamente para estudiar constituye una gran ventaja para estos alumnos de rentas mínimas: en la EAD ahorran tiempo y dinero en desplazamientos, comida y alojamiento.

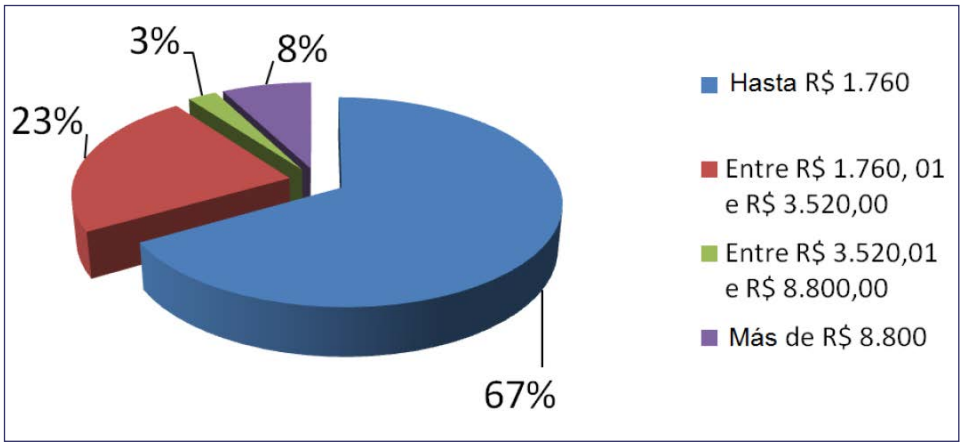


Figura 5: renta familiar mensual.
Fuente: cuestionario de las autoras nov. 2016.

Ahora bien, no tener que desplazarse diariamente o no necesitar cambiar de domicilio para estudiar no significa que no haya que salir nunca de casa. El alumno puede (y debe) organizar su plan de estudios en función de sus quehaceres, teniendo en cuenta que existen actividades presenciales voluntarias y obligatorias. Encuentros, pruebas y clases presenciales, prácticas, defensa de trabajos de conclusión de curso, así como las reuniones en el polo correspondiente para consultas con los tutores presenciales forman parte del currículo del Curso de Español.

De nuevo, hay que considerar que la EaD es una modalidad que depende de las nuevas tecnologías, en la cual hay que participar en línea de manera sincrónica y asincrónica en foros, chats, videoaulas y demás tareas y que, a pesar de que los polos ponen a disposición de los alumnos conexión a internet y ordenadores, la mayoría de los alumnos opta por conectarse en casa, como muestra la figura 5,

por lo que es necesario hacer una inversión económica en tecnología: ordenador, tableta o teléfono inteligente, así como una buena conexión a internet. De hecho, en nuestro día a día nos encontramos con alumnos de pueblos del interior que relatan dificultades debido precisamente a la pésima calidad de la señal de internet en su comarca. Todo lo mencionado hasta ahora puede comenzar a desconstruir una idea que planea sobre la EaD, en el sentido de que su calidad es menor, puesto que es más sencillo conseguir un diploma.

¿Mito o verdad? Es más fácil conseguir el diploma y el curso es menos exigente

En primer lugar, como se apreciaba en la figura 4, ninguno de los encuestados reconoció haber elegido el curso a distancia porque lo consideraba más fácil. Claro que no sería políticamente correcto reconocer algo que, aunque bastante difundido, está cambiando poco a poco en los medios académicos, pues en el ámbito profesional ya hace mucho tiempo que la EaD es un instrumento eficaz de formación continua y de cualificación del personal. García Arieto (2017) menciona el informe anual del estado de la educación en línea en los Estados Unidos, publicado este año por Allen y Seaman. En él, el 63,3% de los líderes académicos consultados "consideran a la educación en línea como fundamental para la estrategia institucional a largo plazo".

Considerar que la evaluaciones son más fáciles o que puede dedicarse menos tiempo al estudio son opiniones erróneas sobre la modalidad a distancia como expresaron los propios alumnos de nuestro curso: *"[...] o curso a distância requer muito interesse, esforço e determinação [...] é preciso uma adaptação do aluno que geralmente durante toda sua vida escolar teve aulas somente presenciais."* O también: "[...] É preciso ter uma rotina bem rígida para que se obtenha êxito nessa modalidade, uma dedicação talvez até maior do que aquela necessária em um curso presencial."

Por ley, los diplomas a distancia y presenciales son equivalentes en carga horaria y contenidos. En cuanto a los cursos de la UFPB Virtual, por ejemplo, su concepto preliminar fue de 4 y están entre los mejores cursos brasileños en la modalidad de EaD. En un informe ampliamente difundido y elaborado por Siemens, Gašević y

Dawson (2015) sobre enseñanza a distancia, enseñanza híbrida[4] y enseñanza digital, se concluye que hay grandes evidencias que muestran la efectividad de la EaD, e incluso ponderan que algunos estudios la consideran no solo comparable, sino superior a la enseñanza tradicional.

Como copartícipes de un curso en línea, no tenemos por más que estar de acuerdo con García Arieto (2017) cuando sostiene que "respecto a la calidad, eficacia y eficiencia, la eficacia de un proceso educativo no está en la modalidad, sino en el rigor de los planteamientos pedagógicos que sustentan el diseño y desarrollo del proyecto".

Siendo así, es importante que el cuerpo docente que se encarga de gestionar las diferentes disciplinas en el entorno virtual tenga una cualificación comparable a la de sus colegas en el ambiente presencial.

¿Mito o verdad? Los profesores de la EaD están menos cualificados

Para comenzar, es necesario explicar que no existe una, sino tres figuras docentes, según el proyecto pedagógico de nuestro curso, las cuales tienen diferentes funciones y atribuciones.

Por lo tanto, como se explica en la figura 6, la responsabilidad pedagógica de cada disciplina está en manos de profesores que ya actúan de una institución pública, por lo que sus credenciales son las de los profesores del ámbito presencial, lo que debería disipar cualquier duda sobre la competencia en su área de conocimiento. Otro tema, del cual no vamos a ocuparnos aquí sería la competencia digital de los docentes, asunto que merece estudios diferenciados y que ya están siendo llevados a cabo por otros miembros de nuestro curso.

Por lo que se refiere a los tutores a distancia, se exige una experiencia mínima de un año en la docencia pública, así como formación mínima de licenciatura y, en el caso de tutorías relacionadas con asignaturas específicas en español, la licenciatura debe ser en Letras Español, u otra licenciatura pero acreditando la suficiencia en

4. La enseñanza híbrida consiste en combinar métodos e instrumentos de las enseñanzas presencial y en línea.

dicha lengua. Para los tutores presenciales, como se encargan de las diversas asignaturas del curso, se demanda, como mínimo, haber finalizado Letras o Pedagogía. Ambos tienen una jornada semanal de veinte horas.

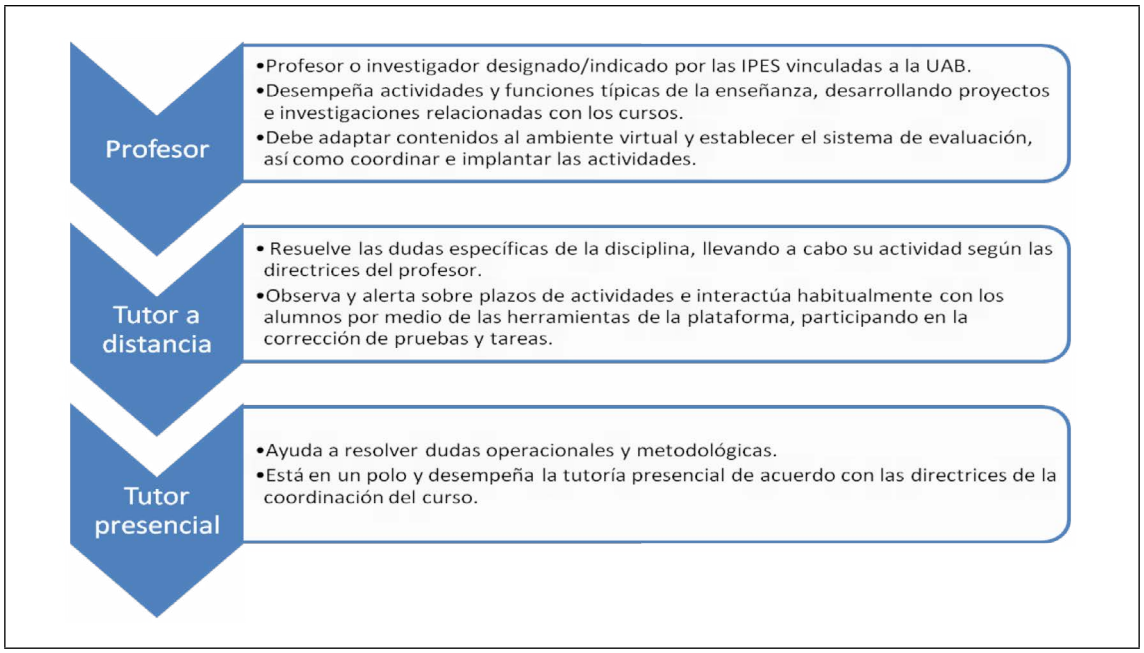


Figura 6: actores docentes de la EaD.
Fuente: Elaboración propia según informaciones extraídas de Scaico (2014) y del proyecto pedagógico del curso (2013).

En el último semestre, se añadió un actor más: el monitor, alumno más avanzado del curso que colabora con los docentes asistiendo a sus compañeros en disciplinas que ya cursó con éxito y que debe pasar una selección según convocatoria pública de la UFPB Virtual.

Una peculiaridad de la EaD es que todos los actores docentes son retribuidos por medio de becas, de ayudas, en muchos casos, inferiores a un salario mínimo mensual. Tal vez este sea un asunto para la reflexión, ya que la educación a distancia no solo exige los mismos conocimientos y competencias que la educación presencial, sino que requiere muchos otros específicos, relativos a su especial ambiente de realización, con especial relevancia para la motivación y gestión emocional de los alumnos. En el caso de la EaD, este tipo de contratación y retribución podría actuar en detrimento de una eventual consideración igualitaria con la enseñanza presencial pública, por ejemplo, incluso por parte de los propios actores docentes de la EaD.

Consideraciones finales

Sea cual sea la denominación escogida, la educación a distancia (virtual, en línea o digital) no cesa de expandir su campo de acción y su función democratizadora también en la enseñanza superior es una oportunidad en un país continental como Brasil. Como en todo sistema existen ventajas y desventajas, que deben ser sopesadas, pero no es juicioso dejar que prejuicios y falsos mitos obstaculicen el desarrollo de una posibilidad formativa.

En nuestro curso de Letras Español, los alumnos valoran positivamente la flexibilidad horaria, la posibilidad de conciliación de sus múltiples jornadas vitales, la autonomía en los estudios, la economía, el contacto directo con el profesorado y que la validez del diploma les pueda llevar a mejorar sus vidas. En un mundo cada vez más conectado y dependiente de las TIC, los alumnos que están en contacto diariamente con ellas no para un uso lúdico sino académico y de gestión pueden tener una ventaja comparativa sobre aquellos que siguen únicamente la senda tradicional.

La calidad de la educación está más relacionada con la organización y los miembros del proyecto educativo que con el medio en el que se lleva a cabo, a pesar de algunas diferencias de tipo organizativo o administrativo que puedan existir actualmente en el sistema de UAB. Por ese motivo, hoy por hoy, la consideración de los docentes y alumnos de la educación a distancia como iguales con respecto a los de la educación presencial no debería ser un mito y sí una realidad.

Referências

ABED (associação Brasileira de Educação a Distância) 2015. Censo. EAD. *Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil.* Disponible en: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acceso el 15 de junio de 2017.

GARCÍA ARETIO, L. Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizaje adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, AIESAD, v.20 (2), p.09-25,2017.Disponible en:<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18737/16097> Acceso el 1 de julio de 2017.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12928-educacao-a-distancia> Acceso el 1 de julio de 2017.

MOÇO, A.; MARTINS A. R. *A educação a distância vale a pena?* Disponible en: <https://novaescola.org.br/conteudo/245/educacao-a-distancia-vale-a-pena>. Acceso el 7 de abril de 2017.

ROCHA, F. F. S. et al. (org.) Educação a distância, meios, atores e processos. Belo Horizonte. CAED-UFMG, 2013.

SCAICO, A.; MEDEIROS, H.D. Instrumentalização para EaD. In: DIALECTAQUIZ, A.B., BOWN CUELLO, R.M. (orgs.). *Español*: curso de licenciatura em letras língua espanhola a distância, João Pessoa: UFPB, 2014.

SIEMENS, G.; GASEVIC, D.; DAWSON, S. (eds.). *Preparing for the digital university*: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning. MOOC Research Initiative, 2015. Disponible en:<http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/21130003/PreparingDigitalUniversity.pdf> Acceso el 1 de julio de 2017.

VAN DER LINDEN, M.M.G. O aluno virtual. In: *Educação a distancia*: coletânia de textos para subsidiar a docência on line. v1. Editora Universitária: João Pessoa, 2011.

SESSÃO TEMÁTICA

DIACRONICIDADE DE GÊNEROS NO JORNAL: O EXEMPLO DOS ANÚNCIOS DE ESCRAVOS

ANA KARINE PEREIRA DE HOLANDA BASTOS[1] (UFPE)

Introdução

Os estudos de gêneros da atualidade são extremamente dinâmicos e se realizam ancorados em diversas perspectivas (BEZERRA, 2017). No entanto, devemos a Aristóteles à tradição do estudo dos gêneros distribuídos em três categorias intimamente ligadas a arte literária, sendo divididas em relação ao conteúdo: lírico, épico e dramático e em relação à forma: verso e prosa. A noção de gênero na atualidade é muito mais ampla que as concebidas antigamente.

De acordo com Bezerra (2017, p. 88) a realidade da pesquisa de gênero no Brasil, mostra que os autores sintetizam grandes teorias [...] oferecendo um panorama artificialmente harmonioso dos estudos realizados no país. A partir das considerações de Bakhtin (2003, p. 262), que nos apresenta uma definição de gêneros relacionando-os ao discurso e definindo-os como "tipos relativamente estáveis de enunciados" determinados pelas especificidades de uma dada esfera (ou campo) da atividade humana, cuja realização se manifesta na forma composicional, na temática e no estilo, tipificado ideológica e dialogicamente nas diversas situações sociais de interação, a noção de gênero é concebida como forma de uso da língua.

Para Bakhtin os gêneros são denominados de discursivos e como tais caracterizados pelo conteúdo temático (assunto), pelo estilo (recurso linguístico- expressivo) e a construção composicional (formas de organização textual). Esses três elementos "estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação".

1. Professora Doutora em Linguística/UFPE e técnico-pedagógica da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Desse modo, os gêneros estão intimamente relacionados às condições de produção: quem fala, a finalidade, a época, o local e o suporte.

Bakhtin (2003, p. 262) apresenta-nos, então, os gêneros como estruturas mutáveis, diversificadas, infinitas, inesgotáveis, construídas na interação social, refletindo as condições e finalidades de cada domínio de atividade humana. O autor nos oferece, então, uma reflexão de gênero que nasce e se renova no contexto da comunicação social a partir de modelos fixos já existentes na sociedade, tendo o caráter essencialmente sócio-histórico. E é justamente esse suporte teórico que auxilia nas reflexões sobre a diacronicidade do gênero anúncio de fuga de escravo, este que tinha o jornal como veículo mais importante na divulgação do negro que fugia dos domínios do seu senhor. Além disso, podemos investigar a dinamicidade de elementos constitutivos do gênero no passado e sua relação com o gênero no presente, no caso, os anúncios de procurados da atualidade que já se mostraram bastantes produtivos para comprovar que um fenômeno textual pode desaparecer em um determinado gênero e permanecer ou reaparecer em outro[2].

A história das línguas está ligada à história dos textos/gêneros[3]. É através dos gêneros textuais que inúmeros fenômenos linguísticos são criados, apagados, reabilitados, evocados, repetidos e disseminados para posterior normatização/fixação. Para um estudo mais aprofundado dos textos é preciso ter uma visão histórica dos entornos e do contexto que orientam os discursos e lhe dão sentido, podendo determinar o nível de verdade dos enunciados e a realidade na qual o signo se insere (COSERIU, 1979). Além disso, os gêneros não têm a mesma importância em todas as culturas. Os anúncios de escravos, por exemplo, como tradição discursiva presentes nos jornais do Brasil do século XIX, só foi realidade em locais escravagistas como em Recife, Salvador e Rio de Janeiro.

A identidade diacrônica de um gênero pode ser considerada a partir da comparação desse gênero em dois espaços de tempo. Por exemplo, o editorial dos jornais

2. Pesquisa desenvolvida pela autora na tese de doutoramento em linguística na UFPE, defendida em 2016.

3. Não discutiremos a concepção de texto *versus* gênero. No entanto, ressaltamos que há estudiosos que concebem a definição de texto mais abrangente que a de gênero. Para este momento tomaremos as duas designações como sinônimas.

do século XIX não é o mesmo que se apresenta no século XXI. Desse maneira, não devemos estabelecer as diferenças sobre o passado e o presente observando apenas os aspectos formais da macroestrutura textual, como a tipologia e a temática. As diferenças recaem principalmente nos aspectos microestruturais do texto onde entram em cena a morfossintaxe, a semântica, os traços composicionais e as fórmulas fixas presentes na tessitura textual.

Inserção do escravo no anúncio de jornal

O início de circulação dos anúncios se deu com a implantação da imprensa no Brasil até o período que antecedeu a Abolição da escravatura em 1888. É importante salientar que foi no jornal que o anúncio de escravos foi introduzido, ampliado, estabilizado e extinto (na sua forma *per se*), tendo sofrido algumas mudanças registradas nos jornais no século XIX. Quando as proibições do tráfico ficaram mais intensas e as notícias referentes ao escravo em fuga não podiam mais ser veiculadas, os anunciantes usaram várias estratégias para camuflá-las nos jornais, como sombrear o título da seção que tratava da fuga. Mesmo tendo sido decretado o fim da escravidão, os jornais continuaram a publicar anúncios relacionados aos escravos, especialmente voltados à necessidade de mão de obra, mas aqueles relacionados à fuga desaparecerem completamente. Dessa forma, outros gêneros procuraram suprir o espaço do jornal como os anúncios intitulados de "precisa-se".

Desde a implantação da imprensa no Brasil e durante quase todo o século XIX, os anúncios de escravos foram recorrentes nos jornais de diversas orientações política. Em Pernambuco, anunciavam-se os escravos em diferentes situações comerciais devido aos diversos papéis sociais e econômicos exercidos por eles: escravos canoeiros, pajens, vendedores de frutas, vendedores de água, cozinheiros (as), lavadeiras, engomadeiras, quitandeiras, sapateiros, pedreiros, pescadores, barbeiros, padeiros, pedreiros, amas-de- leite, amas-secas, trepador de coqueiro dentre outras. Todos esses ofícios apareciam nos anúncios de escravos; eles eram sobretudo mais valorizados pelos trabalhos que desempenhavam.

O escravo vivia a dualidade de ser considerado, ao mesmo tempo, "coisa" e "pessoa". Como "coisa" podia ser vendido, alugado, permutado, contrair dívidas e obrigações. Na condição de pessoa não podia agir em prol dos seus direitos, não re-

clamava, não testemunhava em juízo, não contratava e não exercia tutela. O escravo só adquiria valor social quando revertia para o dono algum dinheiro como "negro de ganho" ou "escravo de ganho". Muitas vezes, era trabalhando na rua que o escravo pagava pela sua liberdade, além de sustentar o dono quando este beirava a falência. Os anúncios de escravos circulavam em contextos bastante favoráveis à época, pois o Brasil oitocentista tinha um contingente de escravos maior do que de europeus e índios. Além disso, a dependência da mão-de-obra escrava, especialmente nas regiões como Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e Pernambuco, os tornavam parte do cenário urbano e rural.

A viabilidade e legitimação do discurso escravista podem ser atestadas no momento em que o jornal era comprado porque, na concepção de Maingueneau (2011, p. 40), a compra de um jornal subtende a aceitação do que está sendo proferido por ele. Para analisá-los, é necessário verificar em seu interior as operações textuais ali presentes, descortinando as expressões que se referem ao negro e aos componentes fixos e variáveis que compõem as tradições discursivas do anúncio de fuga de escravos.

Os jornais reservavam às notícias referentes ao escravo em fuga uma seção destinada a esse fim, porém os negros em fuga apareciam também em várias partes no jornal, inseridos em diversos espaços, ganhando contornos de outros gêneros, como as notas, os avisos e as declarações. Vamos definir os três gêneros em que a fuga de escravos apareceria: no anúncio, no aviso e na notícia.

Definições de anúncio, aviso e notícia

As notícias referentes à fuga de escravos eram veiculadas por vários gêneros no jornal, mas eram nos anúncios, avisos e notícias onde o conteúdo era rotineiramente mais encontrado.

Os jornais brasileiros do século XIX eram caracterizados por não serem rígidos na forma de apresentação dos conteúdos e nem subdividirem assuntos em cadernos como os vemos hoje em dia. Ao lado das informações de interesse mais geral, como os atos promulgados pelo governo, as festas populares e a chegada e saída das embarcações, publicavam-se assuntos de interesse mais particular como as brigas entre vizinhos. Ainda no mesmo século, são ensaiadas tentativas de organização

temática, o que de fato comprovamos com as análises das seções dos exemplares do Diario de Pernambuco publicados em 1853, os quais já tinham títulos e colunas, mas nada consistente já que muitas notícias de uma "coluna" eram encontradas misturadas às outras de natureza diversa.

As notícias sobre a fuga de escravos ficavam quase sempre situadas na última página, sendo intituladas de várias maneiras: "fugidas de escravos" ou "escravos fugidos". Além do título principal, havia os subtítulos: "anúncios", "avisos particulares", "avisos diversos", "avisos", "declarações", "atenção" e o valor da gratificação que cumpria muitas vezes a função de título. As amostras revelam que em um mesmo anúncio havia três títulos diferentes que funcionavam como identificadores do texto: o valor da gratificação, o teor do anúncio e o título da seção:

Título do anúncio de fuga de escravo (DP: 21/08/1875).

Há também nos anúncios aqueles em que o texto só é compreensível se relacionarmos título e texto. Sobre isso, Pessoa (2003, p. 241) esclarece a importância dos títulos de certos anúncios. Os títulos são algumas vezes partes estruturais do texto, "diferindo da mera sobreposição, como é a característica normal de todos os títulos".

Apesar de ter uma diversidade de títulos, o teor do texto não sofria alterações, por se referir à fuga, sendo estes quase sempre compostos de abertura, desenvolvimento e fechamento. Essa pluralidade de formas de anunciar o escravo em fuga é uma evidência que atesta a base comum que deu origem a esses textos e, por isso, eles se assemelham e compartilham quase sempre das mesmas TDs. Vejamos outro exemplo sobre a importância do título nos anúncios. Se ignorássemos o título, o texto não ficaria bem estruturado, por isso esse elemento é fundamental para a compreensão do conteúdo.

50$000
DE GRATIFICAÇÃO

a quem pegar o escravo Florencio, pardo claro, de 17 annos, cabello carapinho, olhos pretos, orelhas grandes sendo uma um pouco em pé, trajando chapéo de feltro pardo, camisa de riscadinho azul, calça e jaqueta de brim pardo desbotado, sem boço algum. Recomenda-se a policia, aos senhores de engenhos, aos capitães de campo e [...] a apprehensão do referido escravo. Protesta-se contra quem acoitar preceder com todo o rigor da lei. Consta andar ou ter andado o [...] escravo no bairro do Recife, rua dos Guararapes . Está foragido desde o dia 28 do mez proximo passado. Pode ser entregue na rua das Cruzes n. 35 ou na travessa de Varas n. 15.

Anúncio de fuga de escravo (DP, 11/05/1868).

Para Silva (1877), o *anúncio* corresponde a duas funções: à notícia que se publica nos periódicos e aos anúncios que fazem circular uma informação sobre vendas, leilões, espetáculos e pedidos diversos, relacionando esse sentido à promoção de um produto ou serviço, sendo utilizado pelos mercadores, os artistas, os editores de livros etc., que mandam fazer *annuncios* de suas fazendas e obras e os expõem nas "esquinas". Já o *aviso* é notícia destinada ao público, proveniente de autoridade pública como juízes e magistrados que mandam publicar avisos nos papéis públicos, estando ligado mais diretamente à esfera administrativa e às "folhas volantes". Silva acrescenta que os anúncios e os avisos são palavras muito usadas nos diários e periódicos, ligando-os, dessa maneira, à imprensa.

Os dois gêneros, então, carregam sinonímias que vão ao encontro da finalidade de anunciar, de tornar público o escravo que fugia e, dessa maneira, se assemelham a outro gênero a *notícia*, que era frequentemente encontrada nos jornais do século XIX, sendo definida por Silva (1877) como informação e conhecimento, ligando-a à esfera pública. Assim sendo, temos um cruzamento de referentes comum às definições dos três gêneros: revelação, novidade e público.

Segundo Koch (1997), a notícia vem desde a Roma Antiga, tendo sido originária na cópia das cartas ou relatórios, e com os panfletos italianos, assim como os avisos, gêneros que se popularizaram com o advento da imprensa no final do século XV Koch esclarece que os primeiros panfletos originaram a *historia,* escrita em oitavas*,* e o *avviso,* escrito em prosa, este que incorpora elementos da carta informativa, *lettera*. Em virtude desse parentesco com as cartas[4], a notícia mantém em sua narrativa a ordem natural dos acontecimentos, deixando para o final, o cerne da questão.

Pessoa (2002, p. 197) esclarece que há dois sentidos para carta: missiva e carta documento. O autor concorda que "um dos gêneros mais importantes para a história das línguas é a carta", por ela ter a "proximidade com o oral"; ademais, a carta, noutro sentido, representa um dos documentos mais antigos na formação do Estado português, estando relacionada com a criação do tabelionato e da chancelaria, ou seja, instituições básicas na formação da administração e da burocracia portuguesa.

Os anúncios, avisos e notícias se assemelham em razão de serem textos acomodados nas mesmas esferas discursivas, a atividade comercial e publicitária, uma vez que as transações com o escravo eram realizadas por intermédio desses gêneros no jornal. Além disso, percebe-se que esses gêneros empregam na trama textual quase os mesmos traços composicionais que caracterizam as formas fixas das TDs. Nos anúncios de fuga essas formas fixas são representadas por expressões como estas: *quem quizer comprar, quem tiver, quem souber alguma notícia, quem o descobrir, quem a apreender, quem a tem, quem a(o) pegar, quem o encontrar, quem a (o) apreender etc.*

Pessoa (2006, p. 106) analisa essas formas como tendo uma forte vinculação com uma tradição oral, desde a época em que, inexistindo as tipografias para impressão de material escrito, a divulgação dos serviços e outras transações comerciais se faziam pela voz de escravos pregoeiros. Ademais, o autor analisa que as fórmulas revelam a modalização imperativa, quando são construídas com o verbo "poder".

> a) *quem o prender <u>pode leva</u>-lo ao engenho indicado, ou nesta praça em casa do Sr. Manoel Alves Ferreira no Forte do Mattos, que será satisfactoriamente recompensado*;
> *b) quem a pegar <u>pode leva-la</u> a casa de seu senhor, ou na rua das Trincheiras n. 1 loja de tartarugueiro, que será recompensado*.

Outra observação sobre a estrutura das notícias é a semelhança destas às formas de comunicação pessoal encontradas nos anúncios e até em cartas pessoais. Vejamos este anúncio que mantém toda a estrutura narrativa de uma carta pessoal:

(AK) Diario de Pernambuco Quarta Feira 11 de Abril de 1827.
No dia 1º do corrente apareceo no Canavial de hum Citio no Bairro do Affogado hum preto novo, e bastante bruto quem for seo Senhor dirija-se ao muro da Penha caza N. 8 que dando os sinaes certos lhe será entregue.

Através desse exemplo, pretendemos mostrar que os gêneros mesmo quando aparecem como produções novas, originam-se, muitas vezes, de tradições antigas, por isso é importante, para quem pesquisa a diacronia dos gêneros, reconhecer a interrelação entre os textos atuais e textos antigos.

A explicação para as diversas denominações das notícias referentes ao escravo nos jornais está ligada a fatores pragmáticos, pois ao intitular a fuga, imprimia-se o teor enunciativo sobre a constatação do fato. Por exemplo, "fugir" é mais contundente que "desaparecer" e na forma fixa "foram seduzidos ou furtados" passa a ideia de que o escravo sofreu a ação e não a praticou.

Numa abordagem contemporânea, a definição de anúncio, de acordo com Houaiss (2010) é de: notícia ou aviso por meio do qual se divulga algo ao público; [...] mensagem de propaganda criada com objetivos comerciais, institucionais, políticos, culturais, religiosos etc. A definição mais atual está mais ampla, pois engloba além do sentido histórico, faz referência à propagação das mensagens publicitárias com objetivos comerciais.

A notícia, de acordo com Lage (2006a, p. 17), é definida como o "relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante", para os aspectos secundários, pois é necessário narrar os fatos ou acontecimentos, mas não numa narrativa literária, assentada no épico, de onde o gênero se originou, mas deve-se expor os fatos de forma sequenciada, utilizando a estrutura do *lead* onde se deve aplicar o *lead*: quem? (sujeito), o que? (fato/acontecimento), quando (tempo), por quê? (causa/motivo), como? (modo/maneira) e onde? (lugar).

De acordo com Lage, a ordem dos acontecimentos, porém, não é a mesma da realidade, o jornalista é o responsável por fazer esse "recorte" temporal daquilo que ele considera mais relevante para escrever a notícia. Essa talvez seja uma grande diferença entre a notícia do simplesmente contar a história. A maioria dos jornais veiculados no século XIX contava a história, pois os periódicos narravam os acontecimentos passados, no tempo presente. Tanto que para anunciar uma fuga, era

imprescindível descrever pormenorizadamente todos os passos do escravo que incluía a ação: fugiu, desapareceu, assentou-se e foram seduzidos ou furtados etc., o dia da fuga, as caraterísticas do negro, o clamor para as autoridades para apreender o escravo, o local a ser entregue e, por último, a recompensa. O autor cita, então, três fases do processo de produção de uma notícia: a seleção dos eventos, a sua ordenação e a nomeação. Sobre a nomeação, a orientação atual é que ao fazê-la, o jornalista não use expressões preconceituosas que firam a moral ou que transgridam os direitos humanos. No entanto, temos os anúncios de fuga de escravos que se contrapõem a isso, visto que o teor das mensagens é depreciativa e desvalorizante para caracterizar o negro[4]

Relação entre o passado e o presente

Coseriu (1979) afirma que o falar é uma manifestação de liberdade criadora e individual, mas ela só se realiza mediante as determinações históricas construídas pela própria língua. Dessa forma, ao estabelecermos a comparação entre anúncios de fuga de escravos com os de procurados da atualidade, percebemos que apesar de todas as mudanças entre os dois tipos de anúncios há traços históricos que perduram nos textos atuais, como o caráter primordial dos anúncios que é o de informar às pessoas sobre a fuga de um foragido (escravos e réus); e o domínio jornalístico que abriga esses gêneros.

Os anúncios de procurados são gêneros composto de imagem e texto, com o objetivo precípuo de mobilizar a sociedade a fornecer informações sobre um fugitivo. Esse tipo de texto aparece veiculado/afixado nas paradas de ônibus, outbus, livros e também em jornais. Mas, o design desse tipo de texto não sofre alterações para atender a mídia que lhe serve de suporte.

4. Nos anúncios de venda, a estratégia utilizada pelo anunciante para descrever o escravo à venda era diferente. Carvalho (2004, p. 36) afirma que no discurso publicitário, que tem como objetivo tornar os produtos mais atraentes, a linguagem utilizada é cheia de termos axiológicos lisonjeadores, sendo seu efeito imediato para que se obtenha o resultado desejado.

Anúncio de procurado do século XXI[5]

Algumas diferenças entre anúncios de procurados antigos (de escravos) e os atuais recai principalmente no uso da fotografia, que é uma realidade presente na atualidade e promove economia nas descrições detalhadas de antes. A linguagem atual é mais direta e concisa e deseja-se o promove-se o anonimato nas denúncias, dentre outros aspectos. As descrições dos escravos eram pormenorizadas e revelavam todos os aspectos físicos e morais do negro em fuga. Ademais, o anunciante apontava as qualidades morais e intelectuais do cativo, tais como: "não pega no alheio", "é bastante regrista" ou "fala desembaraçado". Nos anúncios de procurados essas informações tornam-se desnecessárias.

Em relação ao tipo de texto, os anúncios de procurados são informativos, com algum recurso argumentativo representado pelo valor da recompensa e da autoridade policial que tem o poder para prender. Nos anúncios de escravos, essa função também era desempenhada pela polícia, mas também pelo capitão do mato, que foi a figura mais marcante do sistema escravista na captura do negro que fugia e era anunciado no jornal.

5. Imagem obtida no site da Secretaria de Defesa Social em julho de 2012; tendo circulado também em jornais, outdoor e em cartazes afixados em repartições públicas.

Koch (1997) afirma que as construções dos jornais atuais não são mais adequadas às necessidades econômicas e comunicativas da mídia impressa. O princípio jornalístico de construção do texto favorece o posicionamento inicial das informações mais relevantes do texto. Nesse caso, o recurso da foto como forma de divulgar o rosto do procurado diminuiu o espaço para as descrições dos aspectos físicos do indivíduo, dando lugar às inovações como a divulgação do número de telefone para receber informações do foragido. Isso tudo se deve às transformações culturais e sociais que favorecem as mudanças dos textos e das tradições discursivas que constituem os gêneros.

Depois, ao compararmos anúncios de fuga de escravos com os anúncios de procurados, encontramos algumas semelhanças, visto que é possível apontar alguns elementos tradicionais dos anúncios antigos nos atuais que são evocados e repetidos, como a informatividade que caracteriza esses textos, o domínio discursivo (jornalístico), a função das autoridades policiais para prender, o título, o nome (do procurado) e a recompensa, senda esta tradição discursiva considerada o fio condutor das análises comparativas, pois ela não foi extinta com os anúncios de fuga de escravos, como aconteceu com outros elementos que se tornaram disfuncionais e estavam fortemente fixados ao gênero como as expressões: “Fugio do corrente” e “achará com quem tratar”.

Acreditamos, então, que o anúncio de fuga de escravos desapareceu em sua forma *per se*, mas determinadas tradições discursivas, que o constituíam, reapareceram no anúncio de procurados, um século depois. Além disso, acreditamos que a explicação da mudança linguística pode ser confirmada pelo método comparativo de gêneros de mesmos domínios discursivos. Algumas estruturas textual-discursivas dos anúncios de fuga de escravos caíram em desuso, se tornaram arcaicas e foram extintas como as expressões: “representa ter”, “próximo passado” e “seco de corpo”, dentre outras, dando lugar a outras estruturas que cumprem a mesma função discursiva.

Considerações finais

A língua não apresenta uma organização estável dos significados, por estar em constante mudança. Neste trabalho, procuramos abordar a diacronicidade do gênero anúncio de fuga de escravo ao longo da sua história e as diversas maneiras as quais ele se apresentava no jornal. As diversas maneiras de designação do gênero se devem às raízes históricas do anúncio que é originado das cartas. Os critérios de noticiabilidade dos anúncios relativos a escravos variavam de acordo com o gosto do anunciante, se para venda o escravo deveria despertar o interesse público da venda, se em fuga, deveria ser reconhecido entre os demais para ser apreendido e levado ao dono.

A abordagem diacrônica no estudo dos gêneros aumenta o poder explanatório na explicação dos fenômenos linguísticos, já que devemos levar em conta que o estado sincrônico dos textos é o resultado de um desenvolvimento passado que continua no presente na forma de um outro gênero que conserva no cerne de sua estrutura elementos do passado como elementos composicionais dos anúncios de escravos, e que ainda estão presentes nos anúncios de procurados da atualidade.

Referências

ANDRADE, M. M; MEDEIROS, J. B. *Comunicação em língua portuguesa*. 5 ed. São Paulo, Atlas, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. *História cultural da imprensa*: Brasil, 1800-1900. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro*: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BOTTA, M. G. A imprensa pioneira em língua portuguesa e os gêneros jornalísticos no século XVIII. *Revista Comunicação Midiática*, v. 8, n. 2, p.149-168, mai./ago. 2013.

CARRASCOZA, J. A. *A evolução do texto publicitário*: a associação de palavras como elementos de sedução na publicidade. São Paulo: Futura, 1999.

CARVALHO, N. *Publicidade linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2004.

COSERIU, E. *Sincronia, diacronia e história*. Tradução: Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. São Paulo: EDUSP, 1979.

KOCH, P. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen status und ihrer dynamik. In: FRANK, B; HAYE, T.; TOPHINKE, D. (eds.). *Gattungen mittelalterlicher schriftlichkeit*. Tübingen: Narr, 1997 (ScriptOralia, 99). Cf. tradução de Alessandra Castilho Ferreira da Costa.

LAGE, N. *Estrutura da notícia*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI. L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PESSOA, M. Da carta a outros gêneros textuais. In: DUARTE, M. E. L. & CALLOU, D. (orgs.) *Para a história do português brasileiro*: notícias de corpora e outros estudos. V. IV Faculdade de Letras da UFRJ/FAPERJ, Rio de Janeiro, 2002.

PESSOA, M. *Formação de uma variedade urbana e semi-oralidade na primeira metade do século XIX*. O caso do Recife. Brasil. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 2003.

PESSOA, M. O primeiro número do Diario de Pernambuco: TDs e gramática. In: CIAPUSCIO, G.; JUNGBLUTH, K.; KAISER, D. LOPES, C. (eds.). *Sincronía y diacronía de tradiciones discursivas em Latinoamérica*. Madrid: Iberoamericana, 2006.

RIZZINI, C. *O jornalismo antes da tipografia*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1968.

SCHWARCZ, L. M. *Retrato em branco e negro*: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, A. M. *Diccionario da lingua portugueza*. 7 ed. Tomo I. Lisboa: Typographia de Joaquim Germano de Souza Neves, 1877.

SESSÃO TEMÁTICA

ELEMENTOS DE PERSUASÃO NA TEXTUALIDADE DO DEBATE POLÍTICO TELEVISIONADO

ROMILDO BARROS DA SILVA[1] (UFAL)
JANYELLEN MARTINS SANTOS[2] (UFAL)

Introdução

Os elementos de persuasão aqui analisados podem demonstrar as tentativas de persuadir no debate político televisionado. Assim, as considerações serão feitas sob os aspectos persuasivos da argumentação produzida pelos debatedores. Propõe-se, também, responder as seguintes perguntas norteadoras: a) como evidenciar a persuasão? e b) como os retores persuadem o público? Com tais questionamentos, supõe-se que a persuasão é intrínseca a organização do gênero debate político.

Este trabalho mostra, também, alguns conceitos sobre gênero textual, retórica, persuasão, argumentação, tipos de argumentos e os meios de persuadir. Além disso, têm-se as contribuições teóricas de: Aristóteles (2005); Abreu (2009); Bawarshi e Reiff (2013); Bakhtin (1997); Costa (2008); Fiorin (2015); Marcuschi (2003; 2008; 2010);

Köche, Boff e Marinello (2013); Reboul (2004); Perelman-Tyteca (2014).

O debate como gênero persuasivo

O gênero debate político é uma inegável situação social na qual uma ação se desenvolve. Tal atividade, diz respeito à escolha, por eleição, de representantes políticos para exercer determinada função em um governo. Dada essa importância

1. Graduado em Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas e mestrando em Letras- Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: romildomi@hotmail.com.

2. Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas e mestranda em Letras- Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. E-mail: janyellenmartins@gmail.com.

social, reconhece-se também que, possivelmente, sua função de maior prestígio seja a persuasão do público. No caso do debate televisionado, nota-se um auditório diversificado e, ao mesmo tempo, envolvido com a argumentação que está sendo construída a cada nova transmissão. Por isso, de modo geral, esse debate político televisionado é um gênero textual que funciona para e pela persuasão do telespectador.

Como pontua Costa (2008), o gênero textual em análise pode se tratar de um debate público regrado, uma vez que possui regras em sua elaboração e há a presença de um ou mais moderadores. Assim como qualquer outro gênero que visa argumentar ele objetiva, primordialmente, a refutação ou a defesa de um ponto de vista, segundo Köche, Boff e Marinello (2013).

Ademais, como os dados fornecidos por esse gênero estão no domínio público, pode ser feita análises interpretativas sem que haja impedimentos quanto ao sigilo das informações veiculadas, afinal o debate político pertence às comunicações públicas e se situa no eixo da fala, conforme Marcuschi (2010). Esta última característica, de pertencer à oralidade, requer que seja feita a transcrição para análise retórico-textual do gênero, considerando todos os elementos conversacionais que contribuem para a persuasão como: pausas, entoações mais enfáticas e gestos que corroboram também para a compreensão textual.

A perspectiva de análise adotada para o estudo do gênero debate segue os estudos retóricos de gêneros. Dessa forma, entende-se esse debate televisionado como uma ação social tipificada por sua esfera de produção, isto é, pela esfera política.

Nessa abordagem de gêneros como ações eles são entendidos como "indissociavelmente ligados à situação; [...] enfatizam o destinatário, o contexto e a ocasião [...] e fazem a ligação entre textos e contextos" (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 79). Com base nisso, o debate político é um gênero textual que instaura uma prática de uso da língua. Entretanto, isso não desconsidera a materialidade textual do debate, uma vez que ele é uma forma textual, fruto da interação entre sujeitos sócio-historicamente situados que usam a língua com o objetivo de persuadir, de acordo com Marcuschi (2008).

No que se refere aos aspectos retóricos do gênero debate, nota-se que, em sua estruturação, os tipos de argumentos, os meios de persuadir e as funções retóricas

fortalecem para as tentativas de persuasão realizadas pelos debatedores/retores. A primeira categoria retórica, tipos de argumentos, são construções argumentativas encadeadas para convencer um auditório, estudados por Perelman-Tyteca (2014). Os meios de persuadir, por sua vez, encaminham para os modos como a persuasão se manifesta, seja pela caracterização do *ethos*, pelo reconhecimento do *pathos*, ou pela articulação do *logos*. A terceira categoria, explorada no debate, são as funções retóricas, ou seja, as finalidades que os discursos retóricos podem almejar a depender da situação enunciativa. Dentre as funções como a heurística, hermenêutica, pedagógica e persuasiva, esta última se destaca no funcionamento do debate político televisionado, já que a própria arte persuasiva se manifesta por meio do encadeamento dos argumentos.

O debate político televisionado, portanto, é um gênero persuasivo que aciona vários recursos textuais e retóricos para atingir sua finalidade. Ele se estabelece com esses propósitos bem definidos, sendo uma prática social que fortalece a formação de opinião e crítica, tanto dos eleitores indecisos quanto dos demais participantes desse gênero textual argumentativo.

Afetividade racional na persuasão do auditório

O conceito de retórica adotado aqui a concebe como “a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer” (PERELMAN-TYTECA, 2014, p. 8). Com essa finalidade, a persuasão retórica pode, ao mesmo tempo, ter elementos afetivos e racionais. Por isso, a retórica é uma arte funcional que estuda o discurso persuasivo, conforme Reboul (2004). Além disso, ela pode se manifestar como “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com fim de persuadir” (ARISTÓTELES, 2005, p. 95). Assim, elementos persuasivos como: meios de persuadir e tipos de argumentos se inter-relacionam para compor um discurso retórico pela argumentação no debate político.

A persuasão que ocorre no debate político é construída pela argumentação dos debatedores. Ela é o meio pelo qual os retores acessam as particularidades do auditório, que, no caso do debate político, é definido como telespectadores. Os debatedores, assim, persuadem fazendo com que o público se envolva com as questões discutidas. Nesse caso, a persuasão se refere a aceitação de ideias e, além

disso, uma disposição para ação. Dessa forma, não basta que o telespectador do debate esteja convencido que determinada opinião seja verdadeira ou aceitável, ele deve capaz de agir em decorrência dessa ideia. Entretanto, a ação de eleger determinado candidato não é condição suficiente para comprovar que, de fato, o público foi persuadido por um elemento persuasivo específico. O que acontece, quase sempre, são tentativas de persuasão produzidas pelo debatedor. As demais ações retóricas, como a persuasão do auditório, imanentes do gênero debate não são mensuráveis nesta pesquisa, que aborda apenas categorias retóricas do debate político televisionado.

Portanto, "a persuasão retórica consiste em levar a crer, sem redundar necessariamente no levar a fazer [...] se, ao contrário, ela [persuasão] leva a fazer sem crer, não é retórica" (REBOUL, 2004, p. XV). Dessa forma, como fora evidenciado, a persuasão é um fenômeno afetivo e, ao mesmo tempo, racional, uma vez que se instaura por meios afetivos (*ethos* e *pathos*) e racionais (*logos* e tipos de argumentos).

Elementos persuasivos e tentativas de persuadir

Quando se analisa aspectos retóricos em um dado gênero textual elege-se categorias que contribuam para alguma função retórica. Neste recorte da pesquisa, enfatiza-se os elementos persuasivos (meios de persuadir e tipos de argumentos) para demonstrar as tentativas de persuadir no debate político.

Para Aristóteles (2005), os meios eficazes de persuadir são três: aquele que diz respeito ao caráter de quem argumenta (*ethos*); o que se refere às paixões e reconhecimento emocional do auditório (*pathos*); e aquele decorrente do encadeamento da argumentação propriamente dita (*logos*). Esses dois primeiros meios de persuadir são enquadrados como afetivos e o *logos* é o meio racional de persuadir.

Com essa organização, percebe-se que para atingir a persuasão o debatedor, antes de tudo, estabelece rotas específicas de acordo com cada situação e auditório. De modo geral, os retores podem partir de fatores psicológicos como a organização racional do discurso, ou seja, encadeamento de argumentos (*logos*), para então projetar imagens positivas (benevolentes/éticas) de seu caráter (*ethos*) ou atacar imagens do retor adversário e reconhecer estados emocionais do público. Esse

longo processo, cíclico, não tem ponto de partida, mas almeja uma única chegada: a persuasão por argumentos do auditório social.

No que se refere às tentativas de persuadir, elencados nesse jogo argumentativo que é a persuasão, o retor dispõe de vários recursos retóricos, oratórios e textuais para produzir um discurso persuasivo. Esses elementos, pelo que se observa, são subdivididos em dois grupos: os racionais e os afetivos. No primeiro grupo está o *logos* e tipos de argumentos (quase-lógicos, baseados na estrutura do real, fundamentam a estrutura do real e os que dissociam noções). O segundo grupo pode surgir do apelo ou pela ineficácia dos primeiros elementos (os racionais), sendo representados pela construção/desconstrução das imagens projetadas (*ethos*) e pela adaptação discursiva às emoções e ideologias do auditório (*pathos*), como pontua Aristóteles (2005) e Reboul (2004). Uma observação final recai sobre essa subdivisão que é flexível, já que até mesmo os tipos de argumentos, que são de natureza racional, podem ter formulação afetiva/empírica. Além disso, a configuração do par *ethos-pathos* - meios de persuadir afetivos, ocorre de modo consciente e planejado, logo com suporte na racionalidade.

Argumentação em debate

O debate político é originalmente um gênero argumentativo, por isso a argumentação que ele apresenta é fundamental para sua função, que é a persuasão do auditório. Nesse gênero, os argumentos são construídos de acordo com a intencionalidade dos enunciadores (retores), atentando para o que o público acredita. Assim, é possível entender que a argumentação nesse gênero se dá pela organização do *logos*, uma vez que os tipos de argumentos, por exemplo, servem para expor razões de forma articulada.

Há, no debate político, o confronto de opiniões e, por conta disso, o contraditório se estabelece e faz progredir a argumentação. Ela, por sua vez, "é a tomada de posição contra outra posição" (FIORIN, 2015, p. 29). As teses que são propostas e defendidas estruturam todo o debate. Muitas delas incorrem a temas recorrentes como economia, educação, saúde, segurança pública e corrupção, sendo, a grande maioria, de interesse sócio-político.

De modo prático, a argumentação no debate se manifesta por meio do *logos* e dos tipos de argumentos. Esses últimos recursos são discutidos, principalmente, por Perelman-Tyteca (2014) que organizam eles em: *quase lógicos* (incompatibilidade, autofagia, retorsão, *ad ignorantiam*, regra de justiça etc.); *fundados na estrutura do real* (pragmático, desperdício, pessoa, autoridade, *ad hominem* etc.); *fundam a estrutura do real* (exemplo, antimodelo, comparação, sacrifício etc.); e os que *dissociam noções* (aparência/realidade, meio/fim, verdadeiro/falso etc.).

É importante saber, também, que esta listagem não é fechada e cada um desses agrupamentos têm especificidades. Os quase lógicos são princípios lógicos que apelam à experiência. Os fundados na estrutura do real se apoiam na experiência e nos elos entre as coisas para explicar teses e proposições. Os que fundam a estrutura do real, por sua vez, são considerados tipos de argumentos empíricos, criando novas organizações do real e realçando nexos inesperados. O último grupo, dos que dissociam noções, trabalha com pares hierarquizados, propondo desfazer incompatibilidades, e mostra a dualidade de uma questão aparentemente unívoca.

Outro ponto de semelhança entre a argumentação retórica e a que subjaz o debate político se encontra nas regras desse gênero. Isso acontece porque além de toda a atenção estar direcionada para o público, o debate político televisionado se organiza por intermédio de um ou mais moderadores que estabelecem tempos de fala de cada debatedor, comanda as perguntas, interfere nas exaltações e pretende ser imparcial nos comentários e colocações justamente para manter a continuidade do debate.

Em síntese, a argumentação no debate não segue necessariamente uma ordem linear de execução. Diversos elementos persuasivos disponíveis para os debatedores fazem com que a discussão possa ser digna de elogio ou de crítica. Cabe, portanto, a quem argumenta decidir sob o uso desse ou daquele recurso persuasivo. Assim, uma argumentação engajada na demonstração e em fatos prováveis pode ou não ser mais eficaz que outra que invista, quase sempre, em ataques às imagens projetadas (*ethos*) e na sensibilização do auditório (*pathos*).

Métodos e análises

Esta análise retórico-textual do gênero debate segue a forma qualitativa de pesquisa na qual os dados obtidos são interpretados e, geralmente, estão relacionados com atividades humanas, com base em Flick (2009). Esse estudo faz, também, uma seleção aleatória, uma análise processual e interpretativa do material em estudo - fragmentos de um debate político televisionado.

É importante pontuar que por se tratar de um estudo qualitativo não se enfatiza dados quantitativos, mas esta pesquisa dispõe de nove debates políticos das eleições presidenciais brasileiras de dois mil e catorze. Com esse material, fez-se a transcrição dos debates por meio das regras de transcrição pontuadas por Preti (2000) e Marcuschi (2003).

O debate analisado, neste trabalho, é do segundo turno das eleições, televisionado pela rede globo. Nele, a organização e regras se diferenciam em relação aos demais debates. O foco de análise sob esse *corpus* foi as tentativas de persuadir por meio do *ethos*/*pathos* e, também, por tipos de argumentos.

A seguir estão dispostas três amostragens com transcrições do debate político e interpretações embasadas em categorias retóricas.

Amostragem 1

> **B** - /.../ uma outra revista... para ver que não há um complô contra a senhora... lança hoje na sua capa **a revista o isto é... fala da campanha da MENtira... da campanha da inFÂmia...** ho::je aqui no Rio de Janeiro... na sede do se::u partido... foram apreendidos boletins apócrifos contra a minha candidatura... no Nordeste brasileiro carros de som estão circulando dizendo... que se o eleitor votar no quarenta e cinco... ele está desligado automaticamente do Bolsa Família... **a senhora se orgulha candidata... de uma campanha feita nesse nível?** (00:06:52 - 00:07:18. RÉPLICA À PERG. 1)

Nesse primeiro fragmento, há a presença de dois elementos persuasivos. O primeiro é o argumento de autoridade, quando o retor B faz referência a deter-

minada revista para ser a base de sua argumentação (a revista isto é). O segundo elemento é o ataque ao *ethos* do retor adversário, uma vez que caracteriza a campanha do retor A como mentirosa e infame. Além disso, ainda se observa na parte final em destaque que o *ethos* adversário é atacado por argumentos que põem em dúvida a credibilidade do retor A.

Amostragem 2

> **A –** candidato... eu fico... muito... é es estarrecida com o senhor... porque... eu na minha vida política... na minha vida... pú::blica... jamais persegui jornalista... jamais... reprimi a imprensa... tenho o respeito pela liberdade de imprensa... porque... eu vivi os tempos... esCUros desse país... agora candidato... eu acredito... que o **senhor cita... DUAS** ((sinaliza com os dedos o número dois)) **revistas candidato... que nós sabemos... pra quem fazem campanha**... (00:07:18 - 00:07:55. TRÉPLICA À PERG. 1)

Na amostragem dois, nota-se um empenho racional na argumentação e dois elementos retóricos. O primeiro é coerente com o par pergunta-resposta e faz uso do argumento *ad* hominem. Esse uso acontece em uma tréplica da argumentação adversária que usou o argumento de autoridade. Por isso, o argumento em questão pretende invalidar a autoridade da argumentação anteriormente exposta.

O segundo elemento persuasivo desse recorte tem uma função semelhante com a que foi apresentada na amostragem dois e traz a dúvida frente ao que se argumenta. Isso ocorre quando a credibilidade é questionável. Entretanto, essa credibilidade se relaciona com o *logos*, isto é, sobre o que se argumenta. Na parte final, isso é comprovado quando se questiona sobre as revistas serem ou não tendenciosas.

Amostragem 3

> B - /.../ **eu pergunto ao telespectador**... você **confiaria mais** num **governo que traz a inflação desse patamar**:: de novecentos e dezesseis por cento ao ano... vou deixar ahn esse período do L. na minha conta... a doze por cento... **ou** um que **a entrega maior como como acontece no caso da presidente D**?... a história a gente não reescreve presidente**... o futuro sim... esse nós podemos escrever...** de forma diferente... do que tá sendo escrito pelo seu governo... (00:11:45 - 00:12:09. TRÉPLICA À PERG. 2)

Nessa última amostragem vários elementos persuasivos foram encontrados. A primeira observação é percebida pelo gerenciamento de relação com o auditório (pergunto para o telespectador). Isso demonstra que o retor B possivelmente reconhece os valores do *pathos*. Ainda no campo afetivo, registra-se a presença do fortalecimento do *ethos* e ataque/questionamento ao *ethos* do retor A, demarcado no fragmento como um todo e nos dois últimos enunciados em destaque.

Os elementos persuasivos racionais usados nesse recorte foram três: dissociação de noções, autofagia e o argumento de pessoa. O primeiro argumento é estabelecido pela distinção do par confiança/desconfiança no que se refere às políticas econômicas de um governo. O segundo tipo de argumento, a autofagia, sugere que a argumentação do retor A se destrói ao ser enunciada, ou seja, a argumentação produzida pelo retor adversário se destrói sozinha, sem necessidade aparente de contra argumentação.

Contudo, não é exatamente o que acontece, já que, ao fazer uso desse tipo de argumentação, o retor B tenta contrariar os argumentos propostos pelo retor adversário. O terceiro argumento mencionado, argumento de pessoa, propõe julgar uma pessoa pelas ações que cometem. Assim, esse tipo de argumento é fundado em uma visão provavelmente estereotipada de alguém. No recorte analisado essa associação de ato-pessoa supõe que é típico ou comum o retor A aumentar a inflação. Com isso, o retor adversário progride sua argumentação, considerando essa afirmação como fato aceitável.

De modo geral, as categorias retóricas acima explicadas coexistem com os aspectos textuais, uma vez que os argumentos se materializam nos textos. É por meio

de sua manifestação que se pôde analisar os elementos persuasivos e as tentativas de persuadir exploradas pelos debatedores políticos.

Quanto aos questionamentos inicias (a - como evidenciar a persuasão? e b - como os retores persuadem o público?), pode-se responder da seguinte forma: a) os indícios textuais evidenciam as tentativas de persuasão de cada enunciador, muitas delas são recorrentes e pode demarcar uma diversidade de elementos persuasivos; b) os retores tentam, a cada nova enunciação, construir seus argumentos de modo cada vez mais persuasivo, por isso não se pode precisamente mensurar como se dá esse processo, porém um dos recursos que se destacam no debate em análise é a organização e a inter--relação dos meios de persuadir.

As análises feitas nesse breve estudo, portanto, apontou como os debatedores do debate político televisionado projetam imagens positivas de seu caráter (*ethos*) e, ao mesmo tempo, atacam/desconstroem a imagem do seu adversário por meio de argumentos para tentar persuadir pelo discurso.

Considerações finais

Nas amostras, notou-se os argumentos quase lógicos (autofagia), fundados na estrutura do real (pessoa, autoridade, ad hominem), dissociação de noções (confiança/desconfiança) e, também, a promoção das imagens projetadas (ethos) e direcionamento para o pathos.

Assim, ficaram evidentes os aspectos racionais e afetivos das tentativas de persuadir realizadas pelos enunciadores do debate político televisionado. Com isso, esses debatedores cumprem o objetivo do gênero, dando funcionamento a ele por meio de ações discursivas, seja por meio de ataques ao ethos seja pela interação dos tipos de argumentos.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê, 2009.

ARISTÓTELES. *Retórica.* Lisboa: INCM, 2005.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero*: história, teoria, pesquisa, ensino. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

CAJUEIRO, Roberta Liana. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos.* Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário dos gêneros textuais.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa.* Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KÖCHE, V. Salton; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual*: gêneros textuais do argumentar e do expor. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da fala para escrita*: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERELMAN, Chaïn, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de argumentação*: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina A. P. Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REBOUL, Oliver. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOUZA, Américo de. *A persuasão*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2001.

SESSÃO TEMÁTICA

ELEMENTOS SEMIÓTICOS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO: UM ESTUDO SOBRE O APLICATIVO DIGITAL LIVOX

JOSIANE ALMEIDA DA SILVA[1] (UNICAP)
ISABELA BARBOSA DO RÊGO BARROS[2] (UNICAP)

Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre os elementos semióticos presentes nos recursos tecnológicos, mais especificamente o LIVOX, aplicativo digital para *tablets,* utilizado na interação e aprendizagem de pessoas com autismo. Para tanto, discutiremos a respeito do Transtorno do Espectro do Autismo, bem como acerca da semiótica da imagem.

Nesse sentido, é importante observarmos que o processo de ensino- aprendizagem da pessoa com autismo tem sido um verdadeiro desafio para muitos educadores, principalmente porque uma das principais características desse transtorno é a restrição na interação por meio da linguagem. A dificuldade em lidar de forma eficaz com a aprendizagem do autista supõe-se ocorrer por fatores diversos, dentre eles, o principal é o desconhecimento por parte de alguns profissionais acerca do transtorno e suas peculiaridades. Visando a minimizar essas dificuldades na interação por meio da linguagem, são utilizados os Sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada baseados na linguagem visual, sonora e/ou verbal.

Com o advento dos recursos tecnológicos e sua utilização no âmbito educacional, algumas alternativas que possam vir a favorecer o desenvolvimento de habili-

1. Doutoranda em Ciências da Linguagem – UNICAP

2. Professora Doutora - UNICAP

dades comunicativas e interacionais são criadas por profissionais de diversas áreas, como por exemplo, a da tecnologia e comunicação, os quais, muitas vezes, estabelecem parceria com especialistas das áreas que lidam com pessoas com a deficiência, como saúde e educação; para que possam adequar tais recursos às necessidades específicas desses indivíduos.

Assim, nos últimos anos, recursos foram desenvolvidos com o intuito de facilitar a interação daqueles que apresentam restrições na linguagem oral. Dentre esses recursos, podemos citar os aplicativos digitais para computadores e *tablets*. Esses aplicativos podem ser utilizados por autistas, pessoas com paralisia cerebral ou outras deficiências que acometam a fala. No caso do autismo, tem crescido a preocupação pelo fato de haver a ocorrência do aumento na identificação e diagnósticos de crianças com esse transtorno.

Dessa maneira, dentre os recursos já existentes no mercado, foi desenvolvido um aplicativo para *tablets*, cujo objetivo é facilitar a comunicação, a interação e a aprendizagem de pessoas com déficit na linguagem verbal. Tal aplicativo chamado LIVOX, associa imagens, palavras e recursos sonoros com o intuito de mediar a interação entre seus usuários, pois consiste na apresentação de diversos símbolos que buscam representar as necessidades do indivíduo. Tais são símbolos associados à vocalização e ao texto verbal para expressar pedidos e sentimentos da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, Dionísio (2011, p. 149), destaca a relevância de se levar em consideração a articulação entre o verbal e a imagem, pois, segundo a autora, “todo professor tem convicção de que imagens ajudam na aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”.

Nessa perspectiva, levando em consideração que o aplicativo LIVOX apresenta uma gama de elementos imagéticos e verbais, cabe indagarmos: Os elementos visuais e verbais presentes no aplicativo contribuem para a interação e aprendizagem do estudante com autismo? Quais os limites e potencialidades desses recursos frente às subjetividades de cada usuário? As pessoas que interagem com o aplicativo e com as pessoas usuárias do LIVOX, conseguem adequar de forma efetiva os recursos presentes no aplicativo às necessidades da pessoa com autismo?

Diante desses questionamentos, analisaremos os elementos semióticos do aplicativo observando a relação entre o visual e o verbal, assim como, as possibilidades de articulação de tais elementos para o processo de interação. Para tanto, propomos inicialmente uma breve discussão acerca do Transtorno do Espectro do Autismo e a inclusão escolar, com base na definição do DSM V (2016) e nos estudos de Kanner (1943), Brunoni (2014), Scheuer (2002), entre outros. Em seguida, refletiremos sobre os avanços da tecnologia da informação e comunicação (TIDICs) e os elementos semióticos presentes nos recursos tecnológicos, tendo por aporte teórico os estudos de Santaella (2005 e 2012), Kress e Van Leeuwen, (2006) Por fim, faremos uma breve análise dos elementos visuais e verbais presentes no aplicativo LIVOX embasados na semiótica da imagem defendida por Santaella (2012), utilizando suas categorias semânticas para analisar a relação imagem-texto.

Autismo e inclusão escolar

A inclusão social tem como foco a igualdade de direitos para todos. Esse é um grande marco das sociedades modernas, principalmente no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência que ganhou *status* de política pública e educacional. Da mesma forma, as sociedades modernas também pregam a expansão e inclusão digital para todos. Nesse sentido, os avanços tecnológicos vêm provocando enormes avanços nas diversas áreas de nossa sociedade, dentre elas, o ambiente escolar. Atrelado a isso, as grandes inovações das tecnologias da informação podem contribuir para uma melhor qualidade no desenvolvimento educacional de crianças, jovens e adultos que tenham alguma deficiência.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner, descreveu pela primeira vez o autismo em seu artigo “Distúrbios autísticos de contato afetivo”. Segundo Kanner (1943), o indivíduo com autismo apresentava incapacidade de se relacionar com pessoas, problemas no uso da linguagem para fins de comunicação em situações sociais, dificuldade em aceitar mudanças na rotina, atenção voltada para objetos e não para pessoas, rigidez na adesão a rotinas e tumulto emocional quando rituais eram quebrados, linguagem incomum, incluindo repetições de respostas literais e utilização de pronomes inapropriadamente.

Atualmente o Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais em sua 5ª edição, doravante DSM V, publicado pela American *Psychiatric Association*, incluiu o autismo como uma das categorias do Transtorno do Espectro Autista (TEA) definido como

> [...] um transtorno que causa prejuízos na comunicação e interação social em múltiplos contextos. Tem como características principais, dificuldades na reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos usados para a interação social, déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos; comportamentos restritos e repetitivos na fala ou nos movimentos motores; uso de objetos ou fala estereotipados, dentre outros. (DSM V, 2016).

Ainda de acordo com o DSM V, o TEA apresenta maior incidência em pessoas do sexo masculino, chegando a estabelecer uma média de diagnóstico quatro vezes maior do que para o sexo feminino, entretanto, conforme Brunoni (2014), suas causas e etiologia ainda são desconhecidas, sendo atribuídas a fatores heterogêneos, sendo a maioria atribuída a questões multifatoriais.

Devido às dificuldades de interação social por meio da linguagem, as crianças com transtorno do espectro autista podem apresentar impedimentos na aprendizagem, principalmente quando para isso necessitem de maior convívio e socialização com outras pessoas. Essas peculiaridades causam também inquietações nos indivíduos que convivem com essas crianças, sobretudo naqueles que não sabem como lidar com tais singularidades.

SCHEUER (2002, p. 55), afirma que "é por meio da linguagem que a criança aprende a lidar com seus pares, com as diferenças nas relações humanas, compreender os diferentes papéis sociais, bem como as regras que essas relações implicam". Além disso, é por meio da linguagem que o indivíduo se constitui no processo de interlocução com seus semelhantes. (BENVENISTE, 2005)

Conforme essa mesma autora, "[...] desenvolver linguagem é mais do que falar. É ser um interlocutor ativo nas diferentes relações sociais, e isso quer dizer que a linguagem deve comunicar sobre o que o indivíduo deseja, quer, conhece, sente, etc". Portanto, o desenvolvimento da linguagem é fator essencial à constituição do ser humano, pois, é por meio dela que se estabelecem as relações em diferentes con-

textos permitindo assim, a aprendizagem de questões extremamente relevantes ao convívio do indivíduo nas relações sociais, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais à sua sobrevivência.

Dessa maneira, em se tratando de crianças com autismo percebe-se uma barreira em tornar eficaz o processo de interação para expressar suas necessidades, desejos, vontades. Localizada na linguagem, esta é caracterizada pela possível presença da ecolalia: repetição de palavras ou frases produzidas por outrem. que, aparentemente, não tem relação com o que fora dito, causando estranheza aos interlocutores.

Outras peculiaridades presentes na linguagem do autista são o mutismo, as vocalizações, os neologismos e a inversão pronominal, isto é, a utilização da terceira pessoa para falar de si mesmo.

Segundo Scheuer, (2002, p.59), as ecolalias parecem ter função comunicativa. Serviriam como atos de fala, pedidos, afirmações, troca de turnos, etc., mas também podem ser resultantes de uma dificuldade de compreensão.

Portanto, todos esses fatores relacionados à fala da criança com autismo muitas vezes causa em seus interlocutores uma certa barreira para acessar ou compreender sua linguagem, dificultando assim, uma possível interação eficaz.

Dessa forma, pelo fato de desconhecer como lidar com esses fatores, percebemos a dificuldade de inserir algumas crianças com esse transtorno no ambiente escolar. Porém, essa inclusão é de suma importância para o desenvolvimento e interação desses indivíduos.

Em relação à inclusão escolar e demais direitos da pessoa com autismo, foi criada a Lei 12.764/12, que em seu artigo 3º garante o acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

Portanto, os estabelecimentos de ensino não podem negar o atendimento a esses indivíduos. Para tanto, se faz necessário que os profissionais possam buscar o conhecimento e condições para garantir o acesso e a qualidade do ensino para essas crianças.

Nessa perspectiva, pensando na melhoria da interação por meio da linguagem entre o autista e seus pares nos diversos ambientes, principalmente no ambiente escolar, são criados aplicativos digitais que agregam a linguagem visual à linguagem verbal.

Dentre esses, foi criado o LIVOX que consiste em um aplicativo digital elaborado para funcionar em *tablet*, Tem por base as pranchas de comunicação alternativa que são utilizadas por profissionais da área de educação e saúde como pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos os quais desenvolvem os materiais para serem utilizados no ambiente escolar, nos consultórios e na residência dos pacientes/alunos.

Contudo, o LIVOX, tem o objetivo de adaptar as imagens às necessidades comunicativas e de aprendizagem de cada usuário. Inicialmente fora desenvolvido para atender a uma criança com Paralisia Cerebral, mas que, devido à sua popularidade e funcionamento, foi expandido para ser utilizado por outros indivíduos com déficit na comunicação, dentre eles os indivíduos com TEA.

A respeito de tais tecnologias, a próxima sessão fará uma breve discussão em uma perspectiva semiótica da imagem.

Os avanços da tecnologia da informação e comunicação e a semiótica da imagem

A inserção humana nos processos tecnológicos tem sido uma realidade nessa nova perspectiva social. Nesse processo evolutivo, faz-se necessário que as práticas educativas estejam em consonância com artefatos tecnológicos que venham a contribuir para sua melhoria.

Assim, com o uso de imagens articuladas à linguagem verbal e/ou sonora, esses dispositivos objetivam aumentar as possibilidades de interação entre indivíduos que apresentam alguma restrição nessa área. Nesse grupo de pessoas, podemos inserir os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os quais têm como uma de suas principais características a dificuldade na comunicação, um dos fatores preponderantes para seu diagnóstico.

O acesso aos meios digitais e à internet tornou-se uma realidade na vida de muitos, desde o final do século XX e início do século XXI. Vivemos na era digital, da internet 3.0, e seus usos estão cada vez mais redefinindo as formas de produção e socialização do conhecimento, as relações dos indivíduos entre si e com o meio ambiente, com a cultura, dentre outros. Segundo Arruda, (2009, p. 13), as transformações tecnológicas vividas pelos sujeitos na contemporaneidade representam

não só introdução de equipamentos e "técnicas" na sociedade, mas, principalmente, mudanças de ordens sociais, culturais, de trabalho e educacionais.

A expansão tecnológica tem permitido muitos benefícios ao ser humano no sentido de ampliar suas possibilidades de comunicação, de locomoção, de acesso ao conhecimento e muitos outros. É indiscutível a necessidade de criação de ferramentas que ampliem cada vez mais as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência, tanto no ambiente escolar, quanto em sua vida fora da escola para que esses indivíduos possam, de fato, ter autonomia e uma melhoria em sua qualidade de vida.

Pensando nesses avanços e benefícios, percebemos ainda que em algumas situações de interação com alguns recursos tecnológicos é exigido das pessoas uma nova forma de dialogar com essas novas formas de comunicação, tendo em vista que as palavras, imagens e som se articulam para constituir um texto, promovendo novas formas de letramento e alfabetização digital.

Nesse sentido, o aplicativo LIVOX, por funcionar em um meio digital, "permite a utilização de arranjos semióticos diversos que articulam: palavras, sons, imagens sincronicamente, em um meio caracterizado por enunciados multissemióticos" (Fonte e Caiado, 2015).

Nessa perspectiva, a semiótica, ciência que "tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido" (Santaella, 2005 p. 13), destaca-se como uma ciência de suma importância na investigação dos modos como as diferentes linguagens se articulam no mesmo suporte ou gênero.

Kress (1996) ressalta a facilidade e as possibilidades de combinação advindas das tecnologias contemporâneas em mesclar diferentes modos de representação: a imagem pode ser combinada ao escrito, o som e o movimento adicionados à imagem. Esse movimento entre ler a imagem associando-a ao texto verbal exige do leitor o desenvolvimento estratégias de leitura as quais possibilitem a compreensão do que está representado para que possa estabelecer sentido e interagir com o texto a sua frente.

Compreender que o ato de ler não se restringe apenas ao ato de compreender a relação existente entre letras que se unem por meio de regras inerentes a um

sistema de escrita para formar palavras/texto, requer do leitor, imerso nas diversas formas de linguagem, novas habilidades para não abandonar a leitura no meio do caminho, tampouco perder-se em meio às diversas idas e vindas necessárias nesse processo de leitura "multimodal" (KRESS, 1966).

Em se tratando da leitura de imagem, Santaella (2012), argumenta que, "desde os livros ilustrados, revistas, jornais, o ato de ler não se restringe mais à decifração de letras, mas vem incorporando as relações entre palavra e imagem. Portanto, é preciso desenvolver um letramento visual ou alfabetização visual".

Nessa perspectiva, essa estudiosa defende a expansão do conceito de leitura, pois é impossível restringir tal conceito apenas à ideia de decifrar letras. Consequentemente, se há diversas formas de leitura, há uma multiplicidade de leitores, equivalentes aos diversos suportes e gêneros nos quais a imagem ou texto ou ambos estão impressos.

Dando continuidade a esse pensamento, essa autora afirma que

> Com o surgimento da multi e hipermídia na internet, [...] as misturas entre imagem e texto estão tendendo a se tornar quase onipresentes. Essas misturas são tão exacerbadas nas diferentes mídias impressas, e agora também nas mídias digitais, que chegamos a nos esquecer que foi o livro primeiro meio a dar acolhida aos intercâmbios de palavras e imagens. (SANTAELLA, 2012 p. 106)

Dessa maneira a afirmativa acima, vem a corroborar com a necessidade de se levar em consideração a relevância dos estudos acerca das diversas linguagens presentes nas tecnologias da informação e comunicação, tendo em vista que vêm requerer novas habilidades de leitura, ou seja, o desenvolvimento de uma espécie de alfabetização digital.

Para tanto, Santaella (2012 p. 111), estabelece variações na relação entre imagem e texto verbal, afirmando que ambos podem ser observados sob diferentes pontos de vista, dentre eles destaca as relações **sintáticas, semânticas e pragmáticas**.

Porém, neste trabalho, para fins de análise das imagens as quais destacamos, nos deteremos na perspectiva das relações semânticas da imagem.

Assim, do ponto de vista das relações semânticas,

> A relação entre texto e imagem investiga a contribuição de elementos verbais e imagéticos para a combinação de uma mensagem complexa. [...] a relação entre imagem-texto ocorre em um contínuo que vai da redundância à informatividade. (SANTAELLA 2012, p. 112)

Para tanto, propõe quatro categorias semânticas para analisar essa relação, a saber: **Dominância** – Quando há supervalorização da imagem ou do texto verbal na significância da mensagem; **Redundância** - Apenas repete o que é visto; **Complementaridade** - Imagem e texto têm a mesma importância; **Discrepância ou contradição -** Formas de combinação equivocadas ou desviantes entre texto e imagem.

Seguindo as categorias semânticas de análise da imagem e texto, a próxima sessão se encarregará de refletir acerca das imagens presentes no aplicativo digital LIVOX.

Análise dos recursos semióticos presentes no aplicativo digital LIVOX

À luz das categorias de análise da imagem e texto sob a perspectiva semântica, defendidas por Santaella (2012), passamos agora a analisar os elementos semióticos presentes no aplicativo digital LIVOX.

Figura 1.

Do ponto de vista da análise das imagens presentes no aplicativo são utilizados símbolos com contornos e cores simples, sem muitos elementos que possam desviar a atenção ou de certa forma causar uma poluição visual. Isso pode facilitar a interação com o autista, visto que alguns apresentam hipersensibilidade visual, facilidade em desviar a atenção diante de muitos estímulos visuais ou desestabilizar- se devido a esses estímulos.

Figura 2.

No que diz respeito aos elementos sonoros presentes no aplicativo, os comandos são breves e claros. Isso facilita a compreensão da pessoa com autismo, que geralmente "tem dificuldade na compreensão do discurso". (PERISSINOTO, 2011)
Ao analisarmos algumas imagens presentes no aplicativo na perspectiva das categorias de relações semânticas entre imagem-texto de Santaella (2012), percebemos uma relação de complementaridade, pois tanto o verbal quanto o sonoro se juntam à imagem possibilitando a compreensão global da mensagem.

Figura 3.

Outra situação bastante interessante é que pode haver incoerência entre imagem e texto, o qual é reforçado pelo som referente a estes elementos. A tela apresenta os símbolos: hambúrguer, bata frita, copo de refrigerante. Porém o texto e a voz emitida designam esses alimentos como "besteiras".

Consideramos que ocorra, nesse caso, seguindo a análise de Santaella (2012) uma discrepância ou contradição, visto que podem ocorrer combinações ou associações equivocadas entre texto, imagem e som.

Figura 4.

Ao clicar na opção “Eu quero”, o usuário é direcionado a uma outra tela, na qual aparece a opção “Sair da cadeira”. Aqui existe uma relação de redundância, visto que o que está escrito e falado é o mesmo que se vê na imagem.

O símbolo utilizado para representar essa escolha é uma cadeira de rodas.

Analisando essa imagem de uma outra perspectiva, chegamos à conclusão de que nem todas as pessoas que utilizam o LIVOX fazem uso de cadeira de rodas. Portanto, se a pessoa não consegue extrapolar o sentido restrito da imagem apresentada, não reconhecerá essa como uma opção adequada à sua necessidade, visto que não são ofertadas outras opções ou símbolos para cadeira.

Figura 5.

Escolhendo a opção **“Eu quero passear”,** a imagem apresentada remete a um ônibus de turismo norteamericano e no fundo da imagem aparecem construções muito parecidas com torres de castelos europeus. Já em uma relação contextual entre texto e imagem, isso pode causar uma quebra na interação do autista com a imagem, visto que não remete ao contexto social no qual está inserido.

Considerações finais

No que se refere à análise dos elementos semióticos presentes no aplicativo digital LIVOX, foram realizadas reflexões acerca da sincronização entre imagem, texto e áudio, com base nas categorias de análise da imagem e texto sob a perspectiva semântica, defendidas por Santaella (2012).

Tais elementos semióticos, cujo objetivo é promover a comunicação da pessoa com autismo e seus pares, são de suma importância para o processo de interação dessas pessoas , visto que podem contribuir de forma positiva, pois são compostos por desenhos e cores simples, limpas, livres de muitos estímulos visuais, os quais postos em excesso, podem tirar a atenção do indivíduo fazendo com que haja uma desorganização neurológica afetando suas estereotipias.

Entretanto, como visto nas análises, algumas imagens associadas ao texto e áudio, necessitam de uma maior atenção por parte daqueles que se propõem a lidar com a pessoa com autismo e o aplicativo. Se faz necessária a reflexão acerca da concepção de que a imagem por si só não garante que o indivíduo encontre ali todas as opções para suprir suas necessidades.

Dessa maneira, é preciso extrapolar o sentido restrito que os símbolos possam representar, buscando alternativas para que o autista busque estratégias de buscar significância em outros elementos no sentido de compreender que ali há uma representação. Se as imagens ali presentes, conforme analisadas, forem os únicos recursos que o autista tenha para interagir, essa restrição poderá interferir nesse processo.

Portanto, cabe ao interlocutor propiciar a extrapolação de tal restrição, buscando outras alternativas para que o autista possa buscar novas possibilidades de interação.

Contudo, novos estudos são necessários para ampliar os estudos acerca da temática, visando a contribuir com os profissionais que atuam com as pessoas autistas.

Referências

ARRUDA, E. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, M. T. A. (org.) *Cibercultura e formação de professores***.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I***.** 5 ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BRASIL, *Lei nº 12.764,* de 27 dezembro de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.

BRUNONI, D. Diagnóstico etiológico dos transtornos do espectro do autismo: quando e quais exames pedir? 2º Congresso Internacional Sabará de Especialidades Pediátricas. *Blucher Medical Proceedings* Novembro de 2014, Número 4, Volume 1. Acesso em 03 de julho, 2017.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (orgs). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial.

FONTE, R. F. L., CAIADO, R., Multimodalidade e tecnologia móvel digital: a relação entre imagem e texto verbal na produção de sentidos. In: ACIOLI, M. D. et a*l*. *Linguagem*: entre o sistema, o texto e o discurso. Curitiba, PR: CRV, 2015.

KANNER, L. *Autistic disturbances off affective contact*. Pathology, 1943.

KRESS, G. LEEUWEN, T. *Reading imagens*: the grammar of visual design. Londres: Routledge, 2 ed. 2006 [1996].

PERISSINOTO, J. Linguagem e comunicação nos transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. ARAÚJO, C. A. *Transtorno do espectro do autismo*. São Paulo, MEMNON – Edições Científicas. 2011.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. *O que é semiótica*. São Paul: Brasiliense, 2005.

SCHEUER, C. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: BATISTA, C. R. BOSA, C. (org.*). Autismo e educação*: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SESSÃO TEMÁTICA

ENCONTRANDO (INTER)DISCURSOS EM *O FANTÁSTICO MISTÉRIO DE FEIURINHA*

ALIXANDRA GUEDES[1] (UFCG)

Introdução

Entendemos que, para que a língua signifique há, pois, necessidade da história, já que é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade (ORLANDI, 2007). O discurso é, assim, composto por enunciados extraídos de formações discursivas, desse modo, terá por base discursos preexistentes, o que revela a exterioridade presente na língua, isto é, o que está entre a língua e a fala, "no seio da vida social"; para apreendê-la é preciso "compreender de que se constitui essa exterioridade a que se denomina discurso" (FERNANDES, 2007, p. 23). Diante do exposto, compreendemos que os discursos são atravessados por vozes heterogêneas no momento da produção, e por se encontrar no âmbito social não encerra aspetos puramente linguísticos, estando repleto de ideologias e vestígios sociais; não é a língua propriamente dita, mas precisa dela para existir.

Nesse contexto, o presente artigo investiga a percepção dos interdiscursos presentes no livro *O fantástico mistério de Feiurinha* (BANDEIRA, 1942/1992) por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Partimos da hipótese de que a escola assevera que o aluno não sabe resgatar os interdiscursos que constituem a materialidade textual, fazendo da leitura uma atividade de decodificação. Pedimos, pois, que os alunos registrassem suas impressões acerca da leitura do livro paradidático em di-

1. Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Possui Especialização e Graduação pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Desenvolve pesquisas na área de Análise do Discurso que contemplem a circulação e impacto dos diferentes discursos sociais no âmbito escolar. Atualmente é professora e coordenadora pedagógica na rede privada de Ensino, na cidade de Campina Grande, PB. Email: alixandragm@gmail.com/ (83)9 9988-6966.

ários de leitura, visto que os discursos são formados a partir da reformulação de discursos anteriores, o que acarreta a produção de sentidos diversos, que são por vezes mostrados, por vezes implícitos. Para a realização da análise, recorremos aos estudiosos inseridos no âmbito da Análise do Discurso, de linha francesa, com ênfase nas implicações do interdiscurso, mediante as teorias de Bakhtin (2011,2014), Pêcheux (2009) e Orlandi (2007, 2008), pelo fato destes estudiosos tecerem considerações acerca de como a linguagem é materializada na ideologia e como esta influencia nossas escolhas e posições sociais.

Olhares acerca da noção de interdiscursividade

A noção de interdiscursividade surge na segunda fase da AD, mas é só na terceira fase que ocorre sua fixação, com a desestabilização do lugar do sujeito no dizer. Com o objetivo de alcançarmos o entendimento acerca do que seja o interdiscurso e o seu funcionamento, trazemos as contribuições de alguns dos principais estudiosos do discurso.

O dialogismo bakhtiniano

Partindo da ideia de que a essência da língua reside na interação verbal entre os falantes, é, pois, a interação que constitui a realidade fundamental da língua. Assim, para o pensamento bakhtiniano, é o dialogismo que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem. Portanto, sob esse viés, o fenômeno linguístico passa a ser analisado a partir de questões específicas da interação, da compreensão e da significação, discursivamente trabalhadas.

Bakthin entende que o dialogismo é sempre relativo ao discurso. Só exite interlocução quando existe discurso, fato que conduz ao embate entre dois dialogismos: o do locutor e o do interlocutor, reforçando a tese de que o dialogismo se dá entre discursos e não na interação face à face, como pressupõe algumas leituras da obra bakhtiniana (FIORIN, 2008). Uma das teses fundamentadas no princípio constitutivo da linguagem em sua relação com o outro é que todos os nossos enunciados é repleto das palavras dos outros, “de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância ”, que apresentam

expressão e tom valorativo, o qual internalizamos, reelaboramos e reafirmamos em nosso dizer (BAKHTIN, 2011, p. 294-295).

Por isso, a palavra assume na vida cotidiana o lugar de material privilegiado da comunicação. Os enunciados construídos no seio da interação verbal exprimem e realimentam a ideologia do cotidiano. Dessa maneira, cada época e cada grupo social possui o seu repertório de formas discursivas que reflete e refrata o cotidiano. "A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais". Constituindo-se, pois, como a revelação de um espaço sócio- histórico na qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014, p. 42). Sob essa perspectiva, é possível afirmarmos que o discurso não é individual, tanto pelo fato de que ele é construído entre interlocutores, que são seres sociais, quanto pelo fato de que ele se constrói como um diálogo entre discursos, ou seja, estabelece relações com discursos outros.

Os esquecimentos pêcheutianos

Na sequência dos questionamentos propostos, concebe-se que um discurso é atravessado por outros discursos, o que ocorre na articulação do linguístico com o sócio-histórico. Observamos, aqui, o que poderíamos caracterizar como o princípio da noção de interdiscurso, desenvolvida por Pêcheux, em 1960. O autor propõe que o funcionamento da ideologia como interpelação dos indivíduos em sujeitos realiza-se através das formações ideológicas, fornecendo aos sujeitos suas "realidades", enquanto sistema de evidências e significações percebidas, aceitas e experimentadas.

Ao constituir-se como sujeito, os indivíduos acreditam-se livrem e produzem os seus discursos com base em dois esquecimentos: o esquecimento nº 01 aponta para o fato de que o sujeito-falante não está, por definição, ligado a uma Formação discursiva, pois esta o domina. O esquecimento nº 02 é aquele pelo qual o sujeito vive a ilusão de acreditar que as escolhas lexicais legitimam a produção discursiva como sua. Compreendemos, com isso, que o esquecimento nº 02 está, pois, para o intradiscurso, já que se encontra atrelado à forma, ao código propriamente dito.

Segundo Pêcheux (1988), o interdiscurso é caracterizado como a decisão exercida pelas formações discursivas sobre as produções textual-discursivas de cada su-

jeito, sob a forma de um conjunto de discursos – proferidos em um outro momento histórico – *desiguais*, porque veiculam algo diferente, *contraditórios*, pois são oriundos de ligares distintos, e *subordinados*, já que são determinados sistemas culturais heterogêneos. Sendo, pois, o interdiscurso o Outro no discurso do Mesmo (eu), esse se coloca como tão intrinsecamente ligado à produção discursiva que se torna difícil sua identificação, o que acaba por resultar na dissimulação, por parte da FD, de que o que dizemos nos pertence.

Ainda segundo Michel Pêcheux, o interdiscurso é formado por dois tipos de elementos: o "pré-construído" e as "articulações". Podemos entender o pré-construído como o que já está dito da interpelação ideológica que fornece a realidade e o sentido, enquanto que a articulação promove a constituição do sujeito em sua relação com o sentido, de forma que ela represente, no âmbito do interdiscurso, aquilo que acarreta da determinação da "forma-sujeito"(PÊCHEUX, 2009, p. 158-159). Seria, portanto, a base de sustentação do que foi, do que é e do que será dito pelo sujeito.

O inter e o intradiscurso em Orlandi

As trocas existentes no momento de produção do discurso revelam a presença de outros discursos que já foram ditos; desse modo, Orlandi (2007, p. 32) comenta que "o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas", no entanto, encontramo-nos muitas vezes tão imbricados em determinadas formações ideológicas e discursivas que não nos apercebemos da apropriação que efetuamos, e o sentido obtido por nossas palavras é resultante do efeito do interdiscurso, já que "O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o mundo pelo qual os sentidos se constituem nele"(ORLANDI, 2007, p. 32- 34). Assim, a interdiscursividade resulta da existência das várias vozes historicamente construídas, e das quais fazemos uso inconscientemente.

Orlandi (2008, p. 59) define o interdiscurso como "a memória que se estrutura pelo esquecimento, à diferença do arquivo, que é o discurso documental, institucionalizado, memória que acumula". É, pois, por meio da memória discursiva que estabelecemos relações de graus de importância das/nas nossas leituras. Ao abordar o sentido, em um primeiro momento, a autora (2008, p.112-113) propõe substituir a relação língua/fala pela relação discurso/texto, desse modo viabiliza os estudos

acerca do interdiscurso. Para a autora existe um percurso extenso entre o interdiscurso – memória discursiva – e o intradiscurso – texto.

Num segundo momento de seus estudos, atrelados à AD, Orlandi compreende que o texto é um dispersão dos sujeitos e constitui-se através da heterogeneidade, visto que os sujeitos ocupam posições diversas, isto é, as formações discursivas as quais os sujeitos pertencem. Desse modo, o texto seria resultado do somatório de diversas enunciações, que inscrevem os sujeitos em diferentes posições dentro do texto, assim, torna-se inviável pensarmos em leituras prontas e acabadas, já que em AD o interesse volta-se para os sentidos que constituem os textos.

Sendo pois o texto um objeto linguístico-histórico, interessa-nos a sua historicidade revelada através da interdiscursividade. A interdiscursividade determina o modo como os sentidos dão materialidade aos textos e como estes produzem sentidos. A materialidade textual, por sua vez, ocorre por meio do processo intradiscursivo, ao transformar o discurso em elemento palpável, empírico.

Os fazeres intradiscursivos no interdiscurso dos diários de leitura

É inviável negarmos que os sentidos nascem das relações entre os discursos. Pensamos, pois, que o discurso é formado a partir de discursos já existentes e aponta para dizeres futuros sem determinar o futuro, nem o seu final, pois o processo discursivo é amplo e contínuo, assim, encaminhamo-nos na busca dos interdiscursos percebidos pelos sujeitos-alunos, durante a escrita dos diários de leitura[2].

Optamos, desse modo, por realizar a transcrição *ipisis literis* de sequências discursivas (SD) dos diários, visando a não alteração na produção diarista dos alunos. Ressaltamos que a identificação dos sujeitos é feita por meio de um código alfanumérico e que traremos excertos de acordo com as percepções interdiscursivas. Inicialmente, percorremos a enunciação dos sujeitos, buscando as marcas intradiscursivas, com o objetivo de reconhecermos as avaliações sobre o texto lido e suas posturas diante dos acontecimentos da narrativa, para, em seguida, buscarmos o

2. Os alunos foram identificados por letras e números (A1 e A3) com o objetivo de distinguir os diferentes sujeitos produtores das sequências discursivas em análise.

interdiscurso nos diários, visto que é a partir das marcas intradiscursivas que poderemos encontrar a interdiscursividade presente na leitura dos alunos-sujeitos.

Debrucemo-nos sobre o diário do aluno **A1**. O aluno considera de interesse a estratégia utilizada pelo autor para contar a história de uma princesa que é diferente das demais, visto que ela desapareceu a sua história também:

> *Achei interesante* o modo que ele comesou essa historia, *como ele falou todas as historias alem de comesar com "Era uma vez a muitos e muitos anos atras"*, elas tambem comesam, com o primeiro capitolo, o chamado capitolo um, em tão *na minha opinião a historia ainda não comesou.*
>
> *Quando eu li* o capítolo zero, *pensei* que o proximo era o um mais não éra, era, o capitolo zero e meio. (...) *Quando li* o capitolo zero *percebi* que ele falou que todas as historias, comesam com "Era uma vez a muitos e muitos anos atras" (...).

O educando atenta para a estrutura textual, evidenciando o fato de que as histórias infantis se iniciam com a expressão "Era uma vez, há muitos e muitos anos", e aponta para a diferença que existe entre a narrativa que está lendo e àquelas que leu anteriormente; desse modo, o aluno traz para sua leitura suas experiências enquanto leitor de contos de fadas para compreender como a trama textual está sendo construída.

A1 relaciona sua leitura com suas experiências pessoais:

> Quando eu li esté capitolo, *observei* uma coisa que o autor falou, ele falou que quando ele ia ao dentista ele procurava uma capa de um livro de adulto, e dentro dessa capa ele botava um livro de contos de fadas*, isso o que ele fez, é bem parisido o que eu fazia na escola, eu pegava um livro de portugues e dentro do livro eu botava um gibi, deves inquando, da monica ou do sozinho, eu fazia isso para não ter que ler umas historias chatas que avia nele.*

Constatamos que na produção diarista de **A1** ocorre a identificação entre o aluno e o personagem do Escritor. O discente vê no diário um meio de verbalizar, sem ser repreendido, sua insatisfação com a leitura na escola. Ao burlar a leitura escolar,

assim como o Escritor, **A1** faz emergir a pouca atenção dada a essa prática escolar, já que a caracteriza como *chatas* as histórias que fazem parte do Livro Didático. Consideramos que mesmo o LD apresentando fragmentos de textos, sem estabelecer pontes entre os diversos gêneros apresentados, a postura do aluno diante da leitura seja fruto da cristalização desse processo. Na SD seguinte o educando faz referência a uma situação de interiorização, em forma de pensamento:

> Antes deste capitulo *comesei a pença* que a historia de feiorinha não existiá ou todo mundo á esqueceu, mais agora vi que ela existe, mas ninguem a conhece menos jerusa a velha empregada.

Esse "pensamento" remete para uma ideia central que já está presente na narrativa, a de que a história de Feiurinha já existia, mas ninguém a conhecia, apenas Jerusa, a empregada do Escritor. Ao enunciar-se sobre existência da história, **A1** deixa claro a sua desconfiança de que a história não existe até o momento que a narrativa nos mostra que Jerusa é conhecedora da história. Sua postura diante do texto nos mostra sua memória de leitura, que embasa a atribuição dos sentidos (ORLANDI, 2007, p. 54).

No trecho que segue, o educando alude ao interdiscurso da beleza e expressa sua formação discursiva acerca da verdade da beleza exposta na narrativa:

> (...) vimos a historia de feiorinha contada por jerusa, jerusa fala que *a menina foi criada por três bruxas horrorosa, e muitas más,* que chamava a menina de feiorinha, *mais a verdade ela é muito linda,* ela nunca saia daquele lugar nem conheceu outras pessoas alem das bruxas, então ela se achava muito feia e si sentia triste, (...)

A partir da fala de Jerusa (*jerusa fala que a menina foi criada por três bruxas horrorosa*), o aluno recupera o interdiscurso da maldade atrelada à feiura, e o reforça, pois, para ele, a princesa sofreu muito por ter sido criada por três bruxas feias. Com isso, retoma o interdiscurso da maldade/ feiura para atribuir sentidos à narrativa, evidenciando sua experiência de sujeito social que está inserido numa sociedade que valoriza o belo como sinônimo de bom.

A1 dicotomiza a beleza e a feiura e estabelece o paralelo com bondade e maldade, respectivamente, visto que as bruxas impunham à Feiurinha a beleza estabelecida no mundo bruxesco e não reconheciam o padrão aceito socialmente; o aluno percebeu a transformação do discurso estabelecido e aceito socialmente num discurso que se pretende verdadeiro. Acreditamos que as reações materializadas no diário mostram um sujeito conhecedor da estereotipagem em seus dois extremos: a bondade atrelada à beleza, numa sociedade que tende a considerar tudo que é belo como bom, e a maldade ligada à feiura, pois encaramos como ruim o que consideramos feio, visto que "cada texto tem os vestígios da forma como a política do dizer inscreveu a memória no interior de sua formulação" (ORLANDI, 2008, p. 110-111).

O paralelo entre loucura e conversa figura na produção diarista de **A1**:

> No capitolo zero três quartos e mais um pouquinho, vem mostrando, quando caio, o lacaio chegou áo casa da autor, o autor pensava que ele era louco *pois caio veio com conversa de princesas de contos de fadas, e ainda falando de um problema que ouve lá*.

Ao comentar sobre a chegada de Caio, o lacaio, ao mundo real, **A1** compara a loucura à conversa, denotando que determinados assuntos são banalizados em nossa sociedade dependendo de quem os enuncia. A enunciação do aluno evidencia a visão

social que se tem dos sujeitos que sofrem com transtornos mentais, marginalizando-os, excluindo-os do convívio social, caracterizando como alienados e, portanto, considerando-os perigosos à sociedade por estarem fora de si, da realidade, com sua possibilidade de juízo alterada.

Ao final de sua escrita diarista, **A1** se representa como *nós*:

> Neste capitulo *vimos* a historia de feiurinha contada por jerusa, (...). Neste capitulo, *nos vemos* que o autor já, comesou a escreveu a historia com o conhecido, "Era uma vez a muitos e muitos anos atras".

No momento em que resume a história da princesa desaparecida, o aluno traz, por meio da intradiscursividade, o efeito interdiscursivo da prática de leitura escolar e suas atividades: o objetivo de que todos os alunos atinjam o entendimento acerca

da narrativa, que todos consigam entender a trama e o seu desfecho. Constatamos, ainda, que o sujeito enuncia-se através do pronome pessoal "eu" quando deseja evidenciar o seu próprio entendimento sobre o texto; e, faz uso do "nós", quando pretende evidenciar a assimilação da narrativa enquanto leitura escolar, revelando que um mesmo sujeito faz leituras diferenciadas.

A partir de nossas análises, compreendemos que tanto o texto quanto o leitor são sócio-historicamente determinados e construídos ideologicamente, assim o leitor interage com o texto para compreender o que está sendo lido. A leitura, portanto, é a interação simultânea entre eles e ocorre a partir do sujeito e dos sentidos produzidos por ele em relação ao texto (ORLANDI, 2008).

Vejamos a escrita diarista de **A3**:

> No *domingo é um dia de descanço* e um bom dia para reunir a família para almoçar e *não ficar assistindo televisão o dia todo* e *preciso um pouco de aventuras.*

Observamos na SD em destaque o lugar social destinado ao dia de domingo na sociedade. Na intradiscursividade produzida pelo educando – *domingo é um dia de descanço e um bom dia para reunir a família para almoçar* – mostra o reconhecimento desse lugar social e que parte constituinte dele. No entanto, o aluno é contrário à monotonia; para ele o domingo é um dia para se viver novas experiências, para ter um pouco de aventuras e seu posicionamento é expresso ao discordar do lazer oferecido pelas emissoras de televisão.

Ao referir-se à leitura, **A3** exprime sua opinião sobre a interrupção de terceiros:

> *Uma coisa chata e quando a pessoa está fazendo alguma coisa importante é chega um pessoa e enterrompi foi o que aconteceu com o autor* ele estava tentando s*e concentar na sua literatura* quando chega caio o Lacaio e o autor dali já começa a história da Feiurinha começando do inicio quando ele nessa enrascada.

Para compreender a situação do Escritor ao ser interrompido por Caio, o lacaio, o educando retorna as suas próprias reações diante de situações similares e por não gostar de ter sua atenção desviada, entende que o Escritor não gostou da

visita de Caio, o lacaio. O entendimento sobre a concentração exigida para o ato de escrever é alcançado pelo aluno a partir de sua experiência enquanto aluno e enquanto escritor, pois **A3** gosta de produzir histórias:

> É facil criar uma personagem *eu gosto de fazer textos e gosto mais ainda de fazer a figuração mais desvendar um mistério é complicado eu nunca tinha ouvido falar de uma história chamada Feiurinha e olha que eu pensava ter lido todos os contos de fadas*.
> *É chato quando uma pessoa se acha me que a outra desconsentrando a pessoa ao lado que está pensando numa coisa seria* quando *se pesquisa um desaparecimento é como se fosse um trabalho de escola e não e muito bom principalmente em grupo*,
> as princesas estavam pesquisando os nomes dos altores dos outros livros *numa pesquisa em grupo tem que se esforsa muito pra ter uma boa nota é preciso um texto bom e outras coisas para um trabalho*

A3 refere-se ao seu gosto por escrever e ilustrar narrativas. Compreende que a posição do Escritor, naquela situação, era bastante difícil, já que ele precisava encontrar uma princesa desaparecida e não conhecia a história. Seu registro diarista remete-nos para escrita enquanto atividade escolar, mas que, geralmente, é tida como processo avaliativo, o que condiciona o aluno a produzir de acordo com os moldes estabelecidos. O aluno estabelece uma relação direta entre a procura do Escritor e as ações de sua atual posição de sujeito-aluno (*quando se pesquisa* um desaparecimento *é como se fosse um trabalho de escola*), seus enunciados explicitam as novas práticas escolares no que tange às atividades de pesquisas solicitadas pelos professores, pois encontra-se no Ensino Fundamental II e a pesquisa é parte de sua rotina escolar.

O diário de **A3** evidencia as suas relações familiares:

> No inicio aparece *dona Branca esperando o sétimo filho me lembra a esposa do meu tio que tem sete filhos e o meu tio sempre trabalhando muito* e derrepente chega uma visita *chapeuzinho vermelho que e souteira igual minha tia, chapeuzinho vive com sua avó igual eu* chapeuzinho sempre com sua sestinha as vezes as pessoas gostam de ser melhor do que outra poucas vezes eu já vez isso que é a mesmas situação de dona Branca chapeuzinho uma maça para Branca uma das minhas frutas preferidas.

Na escrita diarista de **A3** a presença do interdiscurso da formação familiar e dos lugares assumidos pelos sujeitos nessa formação: a mulher ocupa o lugar de mãe, aquela que cuida do lar e dos filhos, e o pai assume o lugar de provedor, aquele que sustenta a família. Mesmo estando inserido nessa formação ideológica, que evidencia lugares bem marcados, o diário mostra que o aluno encontra-se em outro tipo de formação, por morar com sua avó e com com sua tia solteira, evidenciando os novos modelos de família, cada vez mais crescentes na contemporaneidade. Mais uma vez, o sujeito **A3** reporta-se a sua história de sujeito para compreender a narrativa, ao comparar a sua tia à Chapeuzinho Vermelho como também ao comparar si próprio a esta personagem.

O aluno resgata sua história de ouvinte e a remete para a narrativa:

> *Minha avó me contava várias histórias* e *as vezes inventava cada uma* mas *nunca me contou nada parecido com feiurinha nunca mesmo* mas Dona Jerusa sabia da história da Feiurinha e começou a contar.

O sujeito deixa transparecer o sentido da marcas da contação de histórias na narrativa através de sua memória de ouvinte de contos, quando deixa claro que sua avó lhe conta histórias e até *inventava* algumas delas. Daí, o leitor traz para o texto a sua vivência de mundo para ajudar-lhe no processo de leitura, o que colabora com o nosso pensamento de que o aluno apreende os interdiscursos presente na materialidade textual, ultrapassando, muitas vezes, essa materialidade, alcançando o não-dito, ao contrário do que é colocado pela escola ao enfatizar que o aluno não sabe ler ou realiza leituras superficiais.

A3 registra suas emoções diante do texto e do tratamento dado a Feiurinha pelas Bruxas:

> *A história da Feiurinha e terrív*el, ela foi *separada dos pais foi raptada por três bruxas* que se chamam Ruim, Malvada e Piorainda *uma história meio parecida com a minha eu não morei muito tempo com meus pais eles se divorciaram e eu fui marar com minha avó* hoje em dia minha mãe me pede que eu va morar com ela mais *eu já me acostumei com minha vó portanto não sinto vontade de morar com ela*, (...)

Intradiscursivamente, a escolha do adjetivo *terrível* denota todo o horror sentido pelo educando com relação ao que aconteceu à princesinha e alude à sua separação da mãe. Trazendo para construir o sentido do texto sua própria história, o aluno regasta o divórcio dos seus pais e o fato decorrente que foi a sua mudança para casa da avó, em outra cidade. O uso do adjetivo nos conduz ao seu sofrimento pessoal, e é a partir de sua experiência de filho de pais separados que o sujeito-leitor compreende o sofrimento da protagonista.

O registro diarista de **A3** mostra que ele produz sentido para o que acontece com Feiurinha a partir se sua história de sujeito:

> (...) bom *as bruxas não deixaram Feiurinha em paz eu já estudei em escola publica mais eu sentia muito mal os garotos que estudavam comigo mechiam muito comigo* isso é desconfortavel *é quase a mesma sensação de Feiurinha ela só se sentia bem quando as bruxas saiam de casa eu também me sinto melhor quando estol sosinho em paz no meu canto* (...)

A3 compara o sofrimento de Feiurinha com as maldades das bruxas ao período no qual foi aluno de escola pública e era alvo de chacota e brincadeiras de mal gosto. Sua postura remete-nos para as práticas de marginalização em torno dos alunos novatos e/ou alunos veteranos que fogem aos padrões estabelecidos pelos grupos que compõem determinados espaço, nesse caso a escola. O aluno explicita seu lugar de sujeito marginalizado e mostra, por meio de sua escrita diarista, que, assim como a princesa, só se sente bem quando está sozinho, *em paz no meu canto.*

Nesse sentido, Authier-Revuz (1982) aponta para a falta de neutralidade das palavras, com isso acreditamos que as sequências discursivas em análise transparecem o posicionamento dos sujeitos perante às práticas leitoras. É preciso pensar a texto como inacabado, aberto, passível de mudanças e, primordialmente, pensar

a leitura como um processo contínuo, pois o sentido não existe em si mesmo, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas presentes no processo sócio-histórico.

Considerações finais

Observamos ao longo da análise dos diários de leitura que o texto configura-se como a materialização dos discursos que circulam no âmbito social. Verificamos que o aluno **A1** traz a sua experiência de leitor conhecedor da estrutura canônica dos contos de fada para construir o entendimento acerca da narrativa. O discente também recupera os interdiscursos da beleza *versus* feiura atreladas à bondade *versus* maldade, e o interdiscurso da conduta diante do louco, estabelecidos socialmente. Desse modo, ratificamos nossa opinião de que o aluno estabelece relações entre o que está lendo e o universo sócio-histórico que o circunda.

Por sua vez, no diário produzido pelo aluno **A3** ratifica de maneira muito pontual a nossa concepção de que o aluno lê, e atribui sentido ao que lê, ao contrário do que é apregoado e reforçado pela escola. Assim, durante a análise do diário de **A3**, surpreendeu-nos a intensidade com a qual o discente buscou o já dito para compreender e interpretar a história, retomando as suas experiências e vivências de sujeito sócio- histórico para entender o que está lendo. Assim, compreendemos que o interdiscurso ultrapassa a noção de simples englobamento do discurso do outro e coloca-se como o próprio discurso, visto que, por meio da assimilação interdiscursiva novos discursos são idealizados, produzidos.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *DRLAV: Revista de Linguística*, n. 26, 1982, p.91-151.

BANDEIRA, P. *O fantástico mistério de Feiurinha*. 12 ed. São Paulo: FTD, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. *Estética da criação verbal Estética da criação verbal.* Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FERNANDES, C. *Análise do discurso*: reflexões introdutórias. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FIORIN, J. L. *Em busca do sentido*: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 7 ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. 3 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, M. A forma-sujeito no discurso. In: *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio, Trad. Eni P. Orlandi et.al. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009, p. 145-168.

SESSÃO TEMÁTICA

ENSINO DA PONTUAÇÃO: DA ANÁLISE DOS MATERIAIS DE EJA À PRÁTICA DOCENTE

CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA FERRAZ[1] (UFJF)
NATÁLIA SATHLER SIGILIANO[2] (UFJF)

Introdução

Apesar de possuir uma história relativamente recente, a pontuação apresenta papel fundamental na relação interacionista da linguagem, no que tange à leitura e à escrita. Isso ocorre porque suas relações vão além do nível sintático, assumindo funções semânticas e pragmáticas que colaboram para a relação autor-texto-leitor.

O abandono do uso da pontuação ou de diversos dos sinais que compõem o sistema de pontuação, por vezes, compromete a realização de sentido pretendido pelo autor, dificultando ou impossibilitando a tarefa do leitor.

Nesse contexto, realiza-se uma pesquisa no âmbito do mestrado profissional em Letras que visa a uma aplicação de material didático em uma perspectiva que encare de fato a língua como forma de interação social. No que diz respeito mais especificamente aos alunos da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental II, notam-se o desejo por parte deles de produzir textos - tendo em vista suas experiências de vida - e, por outro lado, a adoção, por parte das escolas, de livros didáticos que apresentam abordagens restritas no que tange ao ensino da pontuação. Isso compromete, por vezes, o desenvolvimento pleno do aluno no que tange à produção de textos escritos que revelem autonomia e resultem em exercício pleno da cidadania.

Tendo em vista essas dificuldades enfrentadas na relação ensino-aprendizagem de pontuação, visamos a analisar a forma como a pontuação vem sendo trabalhada nas salas de aulas e a propor perspectivas que apontem para novos caminhos.

---

1. Mestranda do Profletras/ UFJF.

2. Mestranda do Profletras/ UFJF.

Pontuação: entre dois pontos de vista

O processo de invenção da pontuação se deu a passos lentos, durante séculos, uma vez que precisou se consolidar, num primeiro momento, o sistema de escrita.

Conforme Rocha (1997), a esse sistema, foram sendo incorporados os sinais de pontuação como marcas de segmentação, sendo a escrita considerada um mero registro da fala. Por isso, cultivava-se a leitura em voz alta baseada em raríssimas notações gráficas feitas pelos copistas.

Foi a invenção da imprensa, de acordo com Rocha (1997), o marco decisivo na história da pontuação que a fez se tornar, de fato, parte do âmbito da escrita, constituindo-se como um sistema de domínio público.

Esse lento avanço influenciou, de certo modo, as orientações para o uso da pontuação. Assim, até o século XVIII ainda vigoravam duas orientações: a pausal e a gramatical (cf. ROCHA, 1997) que se complementavam, embora surgisse a ideia do papel lógico da pontuação. Ainda hoje, há herança do entendimento da pontuação como pausas respiratórias nas aulas de língua portuguesa, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, acompanhando os estudantes até os anos posteriores de sua formação, fato que pode levá-lo a imprimir em seus textos padrões próprios da oralidade.

Nas gramáticas tradicionais, é travada estreita relação da pontuação com a oralidade, visto que a entendem como um recurso utilizado para reconstruir as *pausas* e a *entoação* (cf. CUNHA & CINTRA, 2001). Assim, ao apresentarem as pontuações, iniciam tratando de sua função *pausal* ou *entoacional* e, em sequência, formam regras para suas aplicações no âmbito oracional. Mendonça (2003) alerta, no entanto, que, ao se explicitar as regras,

> essa interface entre o oral e o escrito parece perder-se, pois é a sintaxe que rege os critérios adotados [...]. A entoação – que marca e distingue segmentos sintáticos na fala – torna-se um aspecto menos evidente nas regras de pontuação expostas nas gramáticas, evidenciando-se apenas a parte mais "visível" na escrita: as funções sintáticas. (MENDONÇA, 2003, p. 115)

Apesar dessa visão tradicional de pontuação, presente nas gramáticas, observa-se que mais recentemente alguns estudos têm se preocupado com uma visão mais pragmática, isto é, uma visão de pontuação como sendo de fundamental importância para o "funcionamento do texto" (MENDONÇA, 2003, p. 116). Desta forma, além das funções enfatizadas pela gramática tradicional (marcar contornos entoacionais e deslocamentos sintáticos), a pontuação passa a ser entendida como responsável pela construção de sentido dos textos, fundamental na relação autor/texto/leitor, tratando-se de uma "marca de organização do texto escrito" (VILLELA, 1998, p. 33). Assim, entende-se que a pontuação está diretamente relacionada aos gêneros textuais nos quais ela é empregada.

A interlocução defendida pelos autores, muitas vezes, é negada ou mesmo desconhecida nas situações de estudo da pontuação, nas salas de aula de língua portuguesa. Smith (1993 apud VILLELA, 2005) critica o uso do período para explicar a pontuação, defendendo a ideia de que "a pontuação enquanto sistema e cada sinal em particular têm de ser analisados no espaço que é a razão e a consequência de sua existência – o texto" (SMITH, 1993 apud VILLELA, 2005, 197). Por isso, elegemos o gênero como enfoque do nosso estudo de pontuação.

É nesse ponto, em que entendemos o papel do texto na compreensão da pontuação, que depreendemos o quanto ela se relaciona diretamente aos gêneros textuais nos quais os sinais de pontuação aparecem (cf. SILVA, 2012). Para o autor, citando Rocha (1998) e Leal e Guimarães (2002),

> os diferentes gêneros textuais apresentam usos característicos da pontuação, o que requer do escritor versatilidade na forma de pontuar. [...] Em alguns gêneros, como as notícias e as reportagens, predominam pontos, vírgulas e dois pontos. Já nos contos, sinais como ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos, travessão e reticências tendem a aparecer com maior frequência. Em outros gêneros, como em alguns poemas, a pontuação pode ser, até mesmo, desnecessária. (SILVA, 2012, p. 136)

O que pode ser interpretado como uma liberdade no uso dos sinais da pontuação deve ser modalizado, afirma Silva (2012). Se, por um lado, existe mais de uma possibilidade de pontuação, dependendo da escolha ou do efeito de sentido que se

deseja imprimir no texto pelo seu autor, por outro, existem regras que desautorizam a total liberdade desse uso. Surge dessa característica da pontuação, a necessidade de se elaborarem atividades que trabalhem reflexivamente o uso dos sinais de pontuação, o que ocorreu pautando-se na análise e produção dos diferentes gêneros da esfera jornalística na pesquisa em andamento. O ensino da pontuação, dessa forma, deve estar a serviço da reflexão e da produção de sentidos nos textos.

Antunes (2003), ao tratar do ensino de pontuação, destaca a importância de se relacionar a pontuação ao sentido e à coerência do texto. A autora reconhece, dessa forma, o papel facilitador da pontuação na compreensão do texto, destacando que o professor deve lançar mão de uma série de atividades reflexivas no sentido de que o aluno note os efeitos de sentido advindos das alterações de determinados usos de alguns sinais de pontuação.

Assim, a concepção de pontuação que subjaz a esse estudo assume o posicionamento de se tratar a pontuação no nível semântico, pragmático e sintático e como responsável por auxiliar a estabelecer uma relação autor/texto/leitor. Por esse motivo, o lugar de nossa ação é o texto e não a frase e, para essa visão, colabora o aparato da Análise Linguística (AL), de que passaremos a tratar.

Análise Linguística e ensino de pontuação

O texto tem ganhado espaço no ensino de língua materna, lugar esse advindo do reconhecimento da perspectiva da linguagem como interação. No entanto, esse movimento não enseja o abandono do estudo da gramática nessas aulas. Não uma gramática tradicional pautada em transmissão de regras, classificações, definições e exercícios estruturais. Mas o estudo de a gramática que esteja intimamente ligado ao estudo da linguagem como forma de ação. É inviável que um ensino que preze pelo estudo da linguagem dispense o estudo da gramática, pois ela “é parte da atividade discursiva, o que faz dela condição necessária a qualquer atividade verbal” (ANTUNES, 2014, p. 32).

É dentro desse contexto que se insere a Análise Linguística. Conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, em seus objetivos gerais, a escola deve organizar atividades que proporcionem o aluno a “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua

capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica" (BRASIL, 1998, p. 33). Desta forma, o professor, parte do conhecimento que o aluno tem, resultado de suas interações sociais,

> de sua capacidade epilinguística, de sua gramática internalizada, para, em seguida, chegar à situação de explicitar o conhecimento linguístico e gramatical, descrevendo e nomeando os fenômenos; e só depois, numa etapa final, concentrar os esforços no domínio da variedade padrão e de seus mecanismos, regras e esferas de circulação. (SUASSUNA, 2012, p. 19)

Para isso, é necessário que a prática de análise linguística esteja articulada à leitura e à escrita possibilitando o letramento do aluno. Ler e escrever precisam estar fortemente atrelados à atividade permanente da reflexão, em sala de aula, sobre as operações linguísticas e discursivas. Isso significa dizer que:

> a análise linguística tanto se dá no momento em que lemos (porque extraímos sentidos do texto, comparamos, notamos alguma inovação, percebemos marcas ideológicas no dizer do outro, etc.) quanto no momento em que escrevemos (porque temos que buscar a melhor forma de dizer o que queremos, pensar sobre a escrita das palavras, decidir por uma forma singular ou plural etc.) (SUASSUNA, 2012, p. 23).

Nessa concepção de centralidade do texto na sala de aula, a adoção da perspectiva dos gêneros textuais (cf. SCHENEWLY E DOLZ, 2004) instiga o o professor a realizar um trabalho de mais amplo de linguagem, analisando o texto com exploração do conteúdo temático, da organização textual, das marcas linguísticas, ou seja, de aspectos da macroestrutura e da microestrutura do texto.

Pautados nessa visão, assumimos que o estudo dos itens linguísticos deve ocorrer de forma contextualizada e pautada na leitura e produção de gêneros textuais, reiterando a abordagem de que o texto deva ser o centro da sala de aula.

A pontuação no livro didático da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Conforme mencionado anteriormente, a pontuação é responsável por "marcar os contornos entoacionais e deslocamentos sintáticos (abordagem tradicional dos compêndios gramaticais)" (MENDONÇA, 2003, p. 116) além de ser responsável pela construção de sentidos do texto atuando no funcionamento textual em situações de interação. Apesar dessa visão de pontuação, os livros didáticos ainda apresentam, salvo algumas exceções, uma abordagem tradicional no ensino da pontuação. Essa realidade não é diferente nos livros direcionados para o público da EJA.

A fim de demonstrar essa relação, realizamos uma análise em três livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos 2014 (PNLD EJA 2014), examinando como tais livros tratam o ensino de pontuação. Desta forma, para esta análise, foram considerados aspectos como: abordagem da pontuação, se no nível pragmático, sintático e/ou semântico; possível contribuição da forma de abordagem do tópico gramatical para o letramento do aluno; opção ou não pela abordagem tradicional do ensino de gramática ou o uso de um viés sob o ponto de vista da análise linguística e, por último, interação entre o tópico gramatical e os gêneros textuais ou escolha de uma análise de frases isoladas.

Esta análise levou em consideração as orientações fornecidas no manual do professor, bem como os exercícios propostos e as orientações em seções específicas do ensino de pontuação, em três livros do PNLD EJA 2014: *Educação Jovens e Adultos: Alcance EJA* (volume único), *EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos* (volume multidisciplinar) e *EJA 7º Ano*, da Coleção Tempo de Aprender da editora IBEP (volume 2 multidisciplinar), distribuídos pelo PNLD (2014).

No livro *Educação Jovens e Adultos: Alcance EJA*, podemos reconhecer um discurso da autora Ana Laura Volp condizente com a perspectiva da análise linguística. Volp (2013) condena as práticas pedagógicas que privilegiam o aluno passivo, receptor de conteúdos e destaca a figura do professor como mediador do processo de aprendizagem. Defende, ainda, que as atividades de análise linguística devem se organizar tendo o texto como suporte, reconhecendo que a prática de AL "permite a reflexão sobre os fatos da língua e sobre o poder que a língua tem de refletir sobre si mesma nas situações comunicativas" (VOLP, 2013, p. 17).

Apesar desse discurso, na prática observamos que as atividades que exploram os conhecimentos linguísticos são marcadas por um ensino tradicional da pontuação. Observa-se uma fragilidade da proposta, baseada na abordagem prescritivo-normativa da língua, conceituando e elencando o uso da pontuação e, posteriormente, apresentando atividade que não colabora para a reflexão e a sistematização do conhecimento pelo aluno. No único exercício do livro (volume único para os quatro períodos da EJA) sobre pontuação, observamos que o objetivo é verificar se os alunos dominam a nomenclatura dos sinais de pontuação ao solicitar, por exemplo, o nome do sinal de pontuação usado para expressar *sentimento* de alegria, tristeza, espanto, dor. Trata-se de uma abordagem semântica, trabalhada sob o aspecto da frase, não levando em consideração o texto. Desta forma, não possibilita ao aluno refletir sobre o uso, não colabora para a ampliação do letramento do aluno, nem os torna seguros para a aplicação dos sinais em suas produções textuais.

Quanto ao livro *EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos*, pode-se observar que é um pouco mais coerente com o que é defendido pelos autores no *Manual do Professor*, especificamente no que se refere à análise linguística. Os autores afirmam que o objetivo da coleção é trabalhar "as convenções da língua com base nos gêneros estudados" (ANDRADE, 2013, p. 310). De acordo com os autores, não interessa trabalhar com memorização de regras, mas, antes, propiciar a reflexão e a observação das regularidades a fim de reconstruí-las, usando o texto como ponto de partida.

Nesse aspecto, notamos que há uma preocupação em trabalhar os tópicos gramaticais partindo do gênero. Assim, na seção *Refletindo sobre a língua,* os autores oportunizam uma reflexão sobre o aspecto linguístico trabalhado, oferecendo, logo em seguida, exercícios para praticar e sistematizar o conhecimento.

A questão que gera estranhamento na análise da coleção está na opção feita pelos organizadores de não incluir a reflexão sobre os efeitos de sentido que a escolha do uso da pontuação nos textos selecionados pode causar. Limitam-se apenas a um único exercício que reflete sobre o uso do travessão nos discursos diretos. São citados apenas sinais como os dois pontos, o travessão e as aspas, sem se construir uma reflexão sobre o gênero conto, trabalhado no capítulo. Além disso, não ocorre sistematização desse uso em um exercício de caráter metalinguístico.

No que se refere à *Coleção Tempo de Aprender*, da editora IBEP, analisamos o volume 2, *EJA 7º Ano*, por se tratar de um volume que apresenta um trabalho com os usos da vírgula. No capítulo 2 desse volume, na seção *Um olhar sobre a língua,* os autores optaram por iniciá-la com a apresentação de um exercício de cunho reflexivo, tendo como base o Texto 3 do capítulo. A escolha do texto se justifica por se tratar de reportagem que apresenta uma variedade maior de sinais de pontuação, possibilitando a reflexão do uso da vírgula.

Fica evidente, nos exercícios propostos, a opção pela abordagem reflexiva dentro do viés da análise linguística, pelos autores da obra. No entanto, é importante observar que o papel mediador do professor não é destacado pelos autores. Caberá, ao professor que resolver utilizar essa obra, assumir o seu papel mediador e autoral, construindo caminhos para a produção do conhecimento do aluno, na condução das atividades propostas.

A clara intenção de contribuir com o letramento do aluno é percebida na subseção *Sua vez..,* na qual é dada a oportunidade ao aluno de pontuar (usando vírgulas, única pontuação explorada na obra) um pequeno texto que, apesar de descontextualizado de seu suporte e de o leitor não ser informado da sua finalidade, apresenta uma coerência possibilitando a colocação de vírgulas, levando-se em conta a construção de sentidos. A contribuição para o letramento, aqui mencionada, se deve à possibilidade que a atividade oferece de levar o aluno à reflexão sobre o uso da pontuação, tanto na leitura quanto na produção textual.

Apesar disso, o livro didático analisado não aborda a pontuação de uma forma eficiente. A diversidade de sinais de pontuação presente no gênero investigado não é aproveitada, limitando-se apenas ao estudo da vírgula. Além disso, não são realizadas sistematizações do uso do sinal trabalhado na seção, deixando de lado a reflexão metalinguística, importantes para a consolidação do conhecimento e "para a inserção dos usuários da língua nas práticas sociais da sociedade letrada" (MENDONÇA, 2003, p. 123).

Uma proposta de mudança no ensino de pontuação para a EJA

Ao analisar livros didáticos da EJA, verificamos que o conjunto de atividades engendradas pelos autores nem sempre condizem com os objetivos propostos de levar o aluno a refletir sobre a língua e seus usos, não contribuindo para garantir a aquisição de conhecimentos linguísticos necessários para o pleno acesso à cidadania, principalmente no que se refere à abordagem do conteúdo pontuação. Apesar de avanços observados principalmente no uso do gênero como o foco do trabalho linguístico, ainda encontramos problemas relacionados à repetição de uma abordagem tradicional com exercícios meramente estruturadores que analisam a pontuação do ponto de vista da frase; pouco ou nenhum trabalho com a pontuação no decorrer dos capítulos e, por fim, ausência da relação da pontuação com a construção dos sentidos do texto verificada na falta de atividades que contemplem aspectos mais subjetivos com relação ao uso dos sinais de pontuação.

Uma proposta que poderia mudar essa realidade deve levar em consideração uma abordagem do ensino de pontuação sob o viés da análise linguística, cujo foco mescle atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 1991), de modo que se reorganize a dinâmica da sala de aula ensejando uma reflexão constante sobre a linguagem. Caberá ao professor criar condições para que o aluno reflita por meio da análise linguística que é

> complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204)

Essa proposta deve levar em consideração a especificidade do público da EJA, suas características e diversidade. É importante ainda, que as atividades mobilizem a interação entre os alunos e entre estes e o texto estudado a fim de que possam construir sentidos e melhorar o seu letramento.

Outro fator importante é oportunizar aos alunos o contato com textos que são pouco comuns em seu cotidiano. Um bom exemplo é o trabalho com os gêneros da esfera jornalística que podem, além de contribuir para o letramento, possibilitar a

construção de um leitor mais críticos dos fatos, notícias e opiniões que estão sendo historicamente construídos no país. É bom lembrar que nossa matéria-prima é a linguagem, por esse motivo, como bem lembra Franchi (1991), a atividade linguística é

> exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas [...] E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. (FRANCHI, 1991, p. 35)

Assim, as aulas de língua materna poderão se constituir em espaços de intensa interação social, cujo foco seja na reflexão dos usos linguísticos reais e que circulam socialmente, o que tem sido muitas vezes negado em um estudo da pontuação limitado a frases isoladas.

Lembramo-nos de Paulo Freire (2011 [1997]) que destacou em seu livro *Pedagogia da Esperança* a necessidade e a importância de uma formação séria da classe trabalhadora de forma a possibilitar uma "compreensão crítica da linguagem em suas relações dialéticas com pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação" (FREIRE, 2011 [1997], p. 184).

Considerações Finais

Ensinar pontuação para alunos do ensino fundamental não é algo simples, muito menos para alunos da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, essa tarefa pode se tornar mais amena se o professor optar por um trabalho reflexivo que tenha como foco o texto e o estudo dos sinais de pontuação como peça fundamental na construção dos sentidos. Além disso, é importante fornecer recursos para se perceber os aspectos mais subjetivos do uso da pontuação, em seus aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos.

Apesar da constatação, essa não é uma realidade presente em muitos livros didáticos. Embora os livros didáticos analisados anunciem, em seus guias, uma abordagem textual-discursiva, observa-se que, apesar de algumas exceções, o trabalho

com a pontuação acaba por se apoiar no emprego dos sinais gráficos em frases ou em poucos exercícios reflexivos. Pode observar, dessa forma, que a abordagem do item linguístico pontuação nos livros didáticos da EJA analisados é restrita a poucos exercícios em apenas um capítulo, destacando o estudo com apenas um sinal gráfico (*EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos* e *EJA 7º Ano*, da Coleção Tempo de Aprender da editora IBEP) ou distanciando dos objetivos propostos pelos autores (*Educação Jovens e Adultos: Alcance EJA*). No caso do último livro citado, ainda se percebe uma abordagem tradicional pautada no uso da pontuação em frases soltas.

Diante dessa realidade, fica evidente que o ensino da pontuação precisa ser urgentemente valorizado e revisto, atribuindo-se a esse item linguístico a importância que ele merece. Apesar de ter sido tardiamente incorporado na língua escrita, é a pontuação um dos itens linguísticos responsáveis pela construção dos sentidos do texto e capaz de clarear a relação autor/leitor/texto.

Por esse motivo, defendemos a ideia de que a pontuação não seja apenas objeto de estudo de apenas um curto período de tempo nos anos finais do Ensino Fundamental, mas que ela perpasse todo o trabalho com a linguagem, dentro de uma abordagem da análise linguística que leve em consideração a reflexão a partir do gênero textual. Assim, o professor poderá oferecer ao aluno a possibilidade de refletir sobre o uso da pontuação em diferentes gêneros utilizados em sua prática social, desde aqueles mais simples até os mais complexos, analisando os efeitos obtidos com o uso da pontuação ou por meio da ausência de sinais gráficos, do ponto de vista sintático, semântico e pragmático.

Referências

ANDRADE, C. D. de. et al. *EJA moderna*: língua portuguesa. São Paulo: Moderna, 2013.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação.* São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples".* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. *Guia dos livros didáticos do PNLD EJA2011.* Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, 2011. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=4919:pnld-2011-eja- guia. Acesso em: 02 janeiro 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.* Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, C. & CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
FRANCHI, C. *Criatividade e gramática.* São Paulo: SE/CENP, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/816655/mod_label/intro/FRANCHI_Criatividade_e_Gramatica_1992.pdf. Acesso em: 05 dezembro 2016.
FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1997].
MENDONÇA, M. R. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In: A. P. DIONÍSIO, & M. A. BEZERRA. *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 113-125.
MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: C. BUNZEN; M. MENDONÇA [orgs]. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *Delta* [*on-line*]. 1997, vol. 13, n. 1, p. 83-118. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102- 44501997000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 fevereiro 2017.
SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
SILVA, A. A aprendizagem e o ensino de pontuação. In: SILVA, A.; PESSSOA, A. C ; LIMA, A. (orgs.), *Ensino de gramática*: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 133-151
SILVA, C. de O. *et al. EJA 7º ano.* 2 ed., v. 2. Coleção tempo de aprender. São Paulo: IBEP, 2009.
SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSSOA, A. C ; LIMA, A. (orgs.). *Ensino de gramática*: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 11-28.
VILLELA, A. M. N., Qual o papel da língua escrita na representação escrita da língua? *Scripta*. Belo Horizonte, v. 8, n. 16, 2005. p. 184-200. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/13916/10940. Acesso em: 10 fevereiro 2017.
VOLP, A. L. *Alcance EJA*. língua portuguesa. Curitiba

SESSÃO TEMÁTICA

ENSINO DE LITERATURA: DA ESCOLARIZAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS DIGITAIS NA REDE SOCIAL SKOOB

IVANDA MARIA MARTINS SILVA[1] (UFRPE)

Introdução

No cenário dinâmico da cultura digital, a tela surge como novo espaço para práticas de linguagem, promovendo mudanças significativas nas relações entre escritores, textos e leitores de obras literárias. Soares (2002) afirma que essas mudanças revelam consequências sociais, cognitivas e discursivas, configurando-se, assim, o letramento digital, ou seja, "certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel". (SOARES, 2002, p. 151).

Diante das transformações nos suportes, as formas e as expressões literárias são redimensionadas, percebendo-se a criatividade de autores e leitores que (re)inventam outras práticas de "letramento literário" (COSSON, 2006) nos domínios dos espaços virtuais. Poderíamos afirmar, por exemplo, que encontramos uma espécie de "letramento literário digital", quando autores e leitores utilizam as tecnologias digitais para desenvolver outras práticas de leitura e produção de textos literários no ciberespaço.

Compreendemos o letramento literário digital, tendo em vista a própria dimensão plural da noção de letramento. Conforme Buzato (2009), diversos estudos foram consolidando a noção de que letramentos envolvem práticas sociais "situadas", sendo esse, exatamente, um dos motivos pelos quais se fala hoje em "letramentos",

1. Doutora em Letras (UFPE), Docente do PPGTEG/UFRPE, Coordenadora da Licenciatura em Letras UAEADTEC/UFRPE / e-mail: martins.ivanda@gmail.com

no plural. (BUZATO, 2009). Nesse sentido, quando hoje pensamos as práticas de letramento literário, precisamos considerar aquelas que os estudantes estão desenvolvendo nas escolas, bem como as que são efetivadas a partir das inovações tecnológicas que inauguram outras relações entre autores, textos e leitores.

Na cultura digital, as práticas de letramentos estão integradas aos ambientes globais/informacionais que orientam a ampliação da inteligência coletiva e o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999), considerando a hipertextualidade, a interatividade, os gêneros digitais emergentes (MARCUSCHI, 2004), os novos suportes de interação/comunicação online, a rápida expansão das redes sociais, as formas de expressão de infoliteratura e/ou literatura digital (SANTAELLA, 2012), enfim, uma gama de transformações que estão revolucionando as interações dos sujeitos com a leitura e a escrita.

Os sujeitos desenvolvem outras experiências de letramento por meio das interações com as tecnologias digitais. Pode-se definir o letramento digital como o exercício das práticas sociais de leitura e de escrita em ambientes virtuais, mediante o potencial de interatividade oportunizado pela web 2.0 (LIMA e ARAÚJO, 2011). Várias pesquisas apresentam discussões sobre esse tema que vem sendo amplamente revisitado (COSCARELLI, 2005; SOARES, 2002; BUZATO, 2003-2007, ROJO, 2007; LIMA e ARAÚJO, 2011).

Nesse cenário dinâmico, as salas de aulas transformam-se em espaços físicos "limitados", se compararmos com as conexões "ilimitadas" do universo oceânico do ciberespaço. A escola parece assumir uma função analógica, com metodologias tradicionais para o ensino de literatura. Em sala de aula, a literatura é vítima do processo inadequado de escolarização (SOARES, 1999), ancorado em práticas superficiais de leituras e letramentos, nas quais o texto literário ainda é pretexto para os processos de ensino e aprendizagem de noções gramaticais. Em síntese, parece-nos que as práticas de letramento propostas pela escola não conseguem dialogar com aquelas efetivas por crianças, jovens e adolescentes nos domínios do mundo tecnológico/digital.

Conforme postulou Kleiman (1995), a escola, como uma das mais importantes agências de letramento, parece priorizar o modelo autônomo de letramento, ancorado em atividades artificiais e escolarizadas que promovem a concepção da escrita como processo neutro, independente de considerações contextuais, sociais e ide-

ológicas. Esse modelo parece não dialogar com as abordagens ideológicas, sociais e antropológicas que redimensionam os estudos para "novos" letramentos em suas dimensões plurais, propondo-se o debate sobre letramentos múltiplos, (multi) letramentos que inauguram outras possibilidades mais significativas no campo da educação.

Desmotivado diante de abordagens anacrônicas direcionadas à leitura literária, o estudante/leitor parece distanciar-se das práticas escolarizadas de letramento literário (COSSON, 2006). Propomos associar a noção de letramento literário (COSSON, 2006) ao caráter plural dos letramentos (BUZATO, 2009; SOARES, 2002), configurando-se o "letramento literário digital" como novo desafio para o ensino de literatura. Se, na escola, o aluno/leitor assume uma relação ainda tímida com a leitura literária, na cultura digital, o estudante apropria-se rapidamente dos recursos tecnológicos e desenvolve práticas de letramento literário, agora ancoradas nos meios digitais.

Considerando os percursos das práticas de "letramento literário digital" dos estudantes, pretendemos analisar a rede social *Skoob,* como instrumento importante para estimular novas relações dos leitores com a literatura nos meios digitais. A *Skoob* funciona como rede de "comunidades interpretativas" (FISH, 1986), nas quais os grupos de leitores socializam suas impressões sobre livros, obras e autores.

A noção de "comunidades interpretativas" surge com os estudos do *Reader- response criticism,* corrente voltada aos estudos literários, cujo objetivo principal consiste em privilegiar o leitor, desmistificando-se a ideia de que o sentido está contido apenas na imanência do texto. Essa vertente teórica destaca a interação entre autor- texto-leitor, valorizando, sobretudo, o papel ativo do leitor no ato da leitura. Percebe-se que o sentido não é imanente ao texto, mas sim construído ou desconstruído no processo de comunicação literária, em que as interferências do leitor e os indícios textuais deixados pelo autor são imprescindíveis no ato da leitura.

No ato de leitura literária, o professor tem importância capital como mediador, valorizando as experiências de leituras dos estudantes, possibilitando-os descortinar as múltiplas potencialidades significativas da obra literária. Como professores(as), precisamos nos aproximar de nossos alunos continuamente. Na condição de docentes, somos "migrantes digitais" e tentamos acompanhar nossos alunos, "nativos digitais", os quais se apropriam rapidamente das ferramentas tecnológicas (PRENSKY, 2001).

Reconhecendo a importância de se buscar estreitar o diálogo entre os professores/migrantes e alunos/nativos digitais (PRENSKY, 2001), precisamos repensar uma proposta de ensino, capaz de apoiar a educação literária no cenário das mídias digitais. Nesse sentido, pretendemos, também, refletir sobre possíveis contribuições do *Reader-response criticism* para o ensino de literatura, valorizando-se as relações entre autores-textos-leitores no processo dinâmico da leitura em tempos de mídias digitais.

O artigo está organizado em cinco seções. Na primeira, tem-se a introdução com a delimitação temática, objetivos e orientações teórico-metodológicas. A segunda seção aponta para reflexões sobre literatura, escola e mídias digitais, evidenciando-se encontros e desencontros entre práticas escolarizadas de leitura literária e aquelas realizadas pelos estudantes na cibercultura. A terceira parte discute as contribuições do *Reader response criticism* para o ensino de literatura em tempos de mídias digitais. Na quarta seção, apresentamos a rede social *Skoob* como ferramenta importante para motivar as relações entre os leitores e a literatura no ciberespaço, considerando a noção de "comunidades interpretativas" (FISH, 1986), proposta pelo *Reader response criticism.* Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências.

Literatura, escola e mídias digitais: encontros e desencontros

Certamente, não podemos negar que a literatura sofre um processo de didatização/escolarização, tendo em vista o ideal da escola de formar leitores críticos, capazes de estabelecerem relações dinâmicas e significativas com as obras literárias. O ideal da escola para a formação de leitores críticos de literatura parece não encontrar sintonia com a realidade que se apresenta, quando observarmos estudantes desmotivados para as práticas de leituras e letramentos literários.

Tendo que "ler" uma enorme lista de obras literárias, muitas vezes abordadas de forma descontextualizada, interagindo com textos literários fragmentados apresentados nos livros didáticos, acompanhando aulas com tempo pedagógico limitado para os estudos literários, pouco familiarizados com a linguagem dos textos representados dos mais diversos períodos e estilos literários, consumindo rapidamente textos e gêneros literários trabalhados de modo artificial/superficial, percebendo

que suas leituras e seus repertórios nem sempre são valorizados em sala de aula, enfim, os estudantes vão se distanciando dos processos inadequados de escolarização da leitura literária.

Soares (1999, p.25) distingue dois tipos de escolarização da leitura literária, ou seja, uma proposta adequada de escolarização, a qual conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social; e outra inadequada, como a que ocorre frequentemente em sala de aula, provocando a resistência e a aversão dos alunos aos livros, além de apresentar-se distante das práticas sociais de leitura.

Enquanto a escola continua insistindo em práticas inadequadas de escolarização da leitura literária, fora dos "muros escolares" os estudantes estão conectados ao mundo tecnológico das mídias digitais, navegam no turbilhão digital do ciberespaço, compartilham experiências em redes sociais, escrevem em *blogs,* elaboram e divulgam *fanfics,* gravam vídeos, acessam jogos digitais, produzem textos em *wikis,* enfim, como nativos digitais (PRENSKY, 2001), apropriam-se rapidamente das inovações tecnológicas.

A escola precisa dialogar com as demandas dos estudantes inseridos na cultura digital. Não cabe mais insistir em modelos artificiais direcionados ao ensino de literatura, em que a história da literatura se torna o eixo norteador, por exemplo, no ensino médio, em que os alunos precisam "memorizar" características estéticas/estilísticas dos períodos literários e raramente têm contato significativo com experiências de leituras literárias.

A experiência da literatura, conforme Hester (1972, p. 284), raramente ocorre em sala de aula. Segundo o autor, podemos preparar nossos alunos para experienciar um texto literário e devemos intensificar essa atividade. No entanto, não estamos plenamente aptos a produzir essa experiência como uma realidade mútua para nós e outros leitores. Em outros termos, a experiência da leitura literária é de natureza individual, varia de leitor a leitor e deve ocorrer de forma natural, considerando a privacidade do leitor em sua relação com o objeto literário. Cabe à escola criar atividades que permitam ao aluno o desenvolvimento dessa experiência estética.

Nesse sentido, o *Reader-response criticism* pode contribuir para dinamizar o ensino de literatura em tempos de inovações tecnológicas, valorizando o papel do leitor e suas experiências estéticas com a obra literária, como veremos na próxima seção.

Reader-response criticism: alternativa para ensino de literatura em tempos de mídias digitais?

Compreendendo-se a importância do leitor na interação com as obras literárias, o *Reader-response* pode trazer contribuições significativas para o ensino de literatura. Essa vertente teórica destaca a interação que entre autor-texto-leitor, valorizando, sobretudo, o papel ativo do leitor no ato da leitura. Percebe-se que o sentido não é imanente ao texto, mas sim construído ou desconstruído no processo de comunicação literária, em que as interferências do leitor e os indícios textuais deixados pelo autor são imprescindíveis no ato da leitura.

Os leitores da *web* já não são os mesmos dos materiais impressos, nem tão pouco aqueles idealizados pelas escolas. O ciberespaço permite ao leitor a navegação por hipertextos, com total liberdade para ir de um *link* a outro, da direita para esquerda, de cima para baixo, ou vice-versa, perdendo-se, achando-se, realizando a leitura de modo mais livre, sem direções pré-determinadas. Esse tipo de leitor difere daquele preconizado no processo de escolarização da leitura.

Os estudantes já não aprendem mais da mesma forma diante dos atrativos da cultura digital. Fascinados pelos celulares de última geração, com acesso a jogos, vídeos, fotos, redes sociais e notícias instantâneas, além dos deslumbramentos com os computadores mais modernos que cabem até na palma das mãos, crianças, jovens e adolescentes participam da cibercultura como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001).

Em tempos de mídias digitais, o ensino de literatura precisa ser reavaliado continuamente, considerando-se outras metodologias e práticas pedagógicas diversificadas, em face das novas demandas de aprendizagem dos estudantes que estão imersos no universo oceânico do ciberespaço. Sob esse aspecto, o *Reader-response criticism* pode surgir como alternativa para o ensino de literatura, tendo em vista a valorização do papel do leitor nos processos dinâmicos de leituras e letramentos efetivados em novos suportes tecnológicos.

Os estudiosos do *Reader-response criticism* argumentam que uma obra literária não pode ser entendida isoladamente de seus resultados, ou seja, seus efeitos psicológicos e outros são essenciais para descrever o sentido da obra na interação com o leitor. Fish (1986) considera que o sentido da obra é um processo a ocorrer

durante a leitura, subordinado às transformações das operações mentais do leitor. Segundo a ótica de Fish (1986), o sentido não é algo extraído do texto, mas deve ser construído a partir da experiência do receptor no ato da leitura. De acordo com essa perspectiva, a literatura não pode ser compreendida como um objeto fixo a ser contemplado, mas sim como uma experiência estética que surge na mente do leitor.

Edmonds e Skerrett (1996, p.140) defendem que o professor pode usar a literatura como um meio de os alunos interpretarem a si próprios, considerando a interação entre textos e leitores. Em sintonia com essas abordagens, a noção de *mock reader* (leitor simulado), espécie de leitor pressuposto pela configuração textual, revela- se importante quando se pensa no papel ativo do leitor da obra literária. (GIBSON, 1986). Segundo Gibson (1986), uma das tarefas do professor de literatura é ampliar as possibilidades de leitura frente ao texto literário, no sentido de os alunos assumirem papéis distintos diante da leitura de cada novo texto.

Reconhecendo a complexidade da figura do leitor, os pressupostos do *Reader-response* podem apoiar o ensino da literatura, dinamizando as interações dos estudantes com as obras literárias na construção de práticas de letramento literário ancoradas nos processos socioculturais. Cabe ao professor criar situações didáticas de ensino- aprendizagem, nas quais os alunos consigam experienciar a leitura literária, percebendo o real sentido da literatura como expressão artístico-estética inserida na cultura digital.

A rede social *Skoob:* livros, leituras e leitores no ciberespaço

As redes sociais disseminam-se rapidamente no universo oceânico e ilimitado do ciberespaço, sendo utilizadas para diversas finalidades, como: trocar informações, ampliar a interação social, pesquisar na web, compartilhar notícias, dentre outras.

No Brasil, a rede social *Skoob* (www.skoob.com.br) é uma experiência similar a outras redes sociais internacionais, tais como: *goodreads* (http://www.goodreads.com/) e *shelfar*i (http://www.shelfari.com/), as quais visam à troca de informações sobre livros, autores e obras, possibilitando a criação de estantes virtuais.

Figura 01 – Rede social goodreads Fonte: http://www.goodreads.com/

Figura 02 - Rede social skoob Fonte: www.skoob.com.br

A rede *Skoob* dispõe de várias ferramentas, tais como: perfil, mural, resenha, grupos, recados, estante virtual, mapas estatísticos, além de outras. A interface da *Skoob* apresenta natureza multimodal, congregando diversas linguagens e uma variedade de recursos, permitindo o compartilhamento de informações sobre livros, autores, obras e experiências de leitura. Ao acessar a rede *Skoob,* o internauta precisa preencher o seu perfil com comentários e informações pessoais. A composição do perfil permite a publicação de imagem, fotografia e texto sobre dados pessoais do usuário, tais como: idade, sexo, data de nascimento, endereço de e-mail, nacionalidade e outros.

A *Skoob* funciona como rede de "comunidades interpretativas" (FISH, 1986), nas quais os grupos de leitores socializam suas impressões sobre livros, obras e autores. É importante destacar como a rede social está transformando o acesso à leitura, permitindo que as trocas de livros sejam realizadas virtualmente, bem como em meio impresso.

Alguns usuários já estão informando seus endereços e as trocas de livros impressos começam a ser realizadas via correios. O usuário envia, pelos correios, o

livro que pretende trocar e recebe, em sua residência, o livro que desejava obter. Assim, formam-se circuitos de leitura no mundo virtual que influenciam comportamentos e ações dos leitores no mundo empírico. A ferramenta *perfil plus* da rede social Skoob permite essa interação entre os leitores que desejam compartilhar suas experiências de leituras por meio das trocas de livros entre os internautas, conforme figura a seguir:

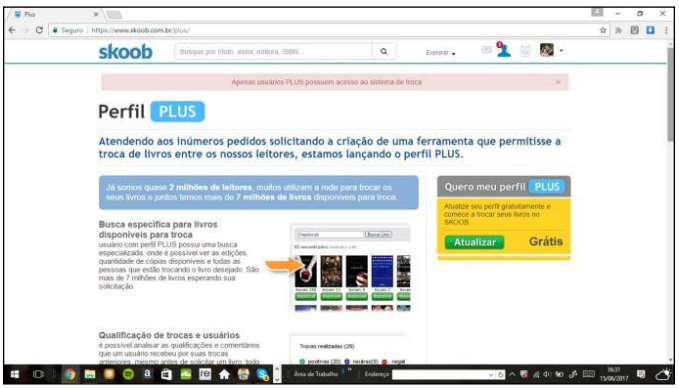


Figura 03 – Ferramenta Perfil Plus da Rede social skoob Fonte: www.skoob.com.br

É interessante notar como as redes sociais estão mudando os comportamentos dos internautas e influenciando o circuito de leituras, funcionando como espécie de clube do livro. Das indicações virtuais de livros desejados, pode-se chegar ao livro impresso por meio dos correios que têm função importante nesse processo de compartilhamento de objetos de leitura. Como afirma Demo (2009, p. 43), as redes sociais "proporcionam o sentimento de pertença e a chance de explorar e compartilhar a própria identidade em ambientes multiculturais".

Além de motivar a troca sobre experiências de leituras, ampliando o *horizonte de expectativas dos leitores* (JAUSS, 1977), a rede social *Skoob* também permite que os internautas tenham oportunidade de ampliar suas práticas de escrita, por meio da elaboração de resenhas das obras lidas. As resenhas críticas permitem que os leitores coloquem suas ideias e impressões sobre as obras lidas, estimulado também outros internautas para a leitura das obras com as resenhas disponíveis. Essa ferramenta de criação de resenhas pode ser um recurso muito importante no contexto da educação online, permitindo que os alunos consigam ampliar suas práticas de comunicação escrita. Além da produção de resenhas, a escrita é estimulada por

meio de pequenos recados e comentários que os internautas podem publicar, ampliando as interações com outros leitores sobre as obras de suas estantes virtuais. Os recados também direcionam os leitores para *blogs,* outros sites e outras redes sociais, estimulando o acesso às obras que o leitor *skoober* (participante da rede) pretende obter.

A rede *Skoob* também permite a criação de grupos *online*, considerando eixos de interesse nas práticas de leitura dos usuários. Assim, dentro da rede, podemos encontrar grupos que compartilham diferentes experiências de leitura, como grupos que discutem sobre literatura brasileira, leitura de romances, literatura infantil, bibliotecas virtuais, *best sellers*, além de vários outros. A criação de novos grupos é bastante simples. O internauta precisa criar um título e uma breve descrição do grupo. Nas orientações para a criação dos grupos, as regras são claras em relação ao objetivo principal do grupo de discussão *online,* ou seja, criar um espaço para divulgar e debater as experiências de leitura dos usuários. Busca-se estimular a criação de novos grupos que ainda não existem na rede social, no sentido de ampliar ainda mais as possibilidades de interação.

Também a *Skoob* ressalta a importância e a responsabilidade dos moderadores dos grupos, no sentido de primar pelos princípios éticos da e-comunicação, tendo em vista também o objetivo principal do grupo de discussão que é fomentar a ampliação da rede de leitores no ciberespaço. A participação nos grupos de discussão permite a organização de circuitos de leitura, ampliando as redes de colaboração no universo *online.*

A rede social *Skoob* parece funcionar como uma "comunidade interpretativa" (FISH, 1986), na qual os grupos se encontram e socializam suas impressões sobre livros, obras e autores. O espaço virtual permite que os leitores se aproximem mais dos autores, por meio de comentários, mensagens rápidas que podem ser publicadas nos murais de cada internauta participante.

Considerações Finais

Diante da explosão das redes sociais, nós, professores, não podemos ficar alheios às inovações na sociedade tecnológica, desconhecendo que os alunos participam ativamente das trocas comunicativas no universo online. É fundamental que

as redes sociais sejam contempladas nas reflexões e planejamentos pedagógicos, desmistificando-se concepções estigmatizadas sobre os usos das ferramentas de interação na comunicação mediada por computador.

Tendo em vista as inovações tecnológicas, a escola precisa reavaliar o papel da literatura dentro e fora da sala de aula, a fim de estreitar as relações entre os alunos e a leitura literária. O futuro da literatura na era digital será garantido pela capacidade de ficcionalização, como propôs Iser (1996), pois o homem sempre precisará de meios capazes de representar seus anseios, desejos, sonhos, enfim, algo que mantenha sua imaginação sempre viva e ativa.

A escola parece ainda não conseguir se adaptar às exigências do mundo moderno, no que se refere ao tratamento dado à literatura. Esta ainda é abordada como objeto autônomo, distante das interferências criativas dos alunos leitores, visto que são priorizadas análises tradicionais que desmotivam a leitura por prazer e enfatizam a leitura como obrigação, sempre atrelada aos exercícios escolares.

A educação literária proposta pela escola precisa ser reavaliada, a fim de que nossos alunos/leitores possam encontrar razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações históricas, sociais e culturais. Retomando as considerações de Leahy-Dios (2001), de que adianta “ensinar” os alunos a memorizar características dos diferentes estilos de época, situando-se a produção literária em “blocos monolíticos de períodos literários”, se os educandos não conseguem ter uma compreensão mais ampla do objeto literário?

Referências

ANGELIM, M.; RODRIGUES, M. Evoluindo e gerando conhecimento. In: SOUZA, A.; FIORENTINI, L.; RODRIGUES, M. (orgs.) *Educação superior a distância:* comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2009.

BUZATO, M. Letramento digital abre portas para o conhecimento. *EducaRede,* 11 mar. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm> Acesso em 12 mar. 2003.

_____. Tecnologia, espaciotemporalidade e educação: contribuições dos estudos sobre novos letramentos para uma reflexão sobre EaD e universidade no Brasil. II Seminário sobre Educação a Distância da Faculdade de Educação da Unicamp, 2009. *Anais...* 2009.

COSCARELLI, C. V; RIBEIRO (orgs.). *Letramento digital*: aspectos sociais e possiblidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, P. Promessas da aprendizagem virtual: expectativas sobre a web 2.0. In: *Educação hoje:* "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

EDMONDS, Carole; SKERRETT, Joseph. Literary theory and literature teachers: new life for introductory courses. In: JACOBUS, Lee. (org.) *Teaching literature*: a collection of essays on theory and practice. New Jersey: Prentice Hall, 1996. p.137-158.

FISH, S. Literature in the reader: affective stylistics. In: TOMPKINS, Jane. (ed.). *Reader-response criticism*: from formalism to post-structuralism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986. p.70-100.

GIBSON, Walker. Authors, speakers, readers and mock readers. In: TOMPKINS, J. (ed.). *Reader -response criticism*: from formalism to post-structuralism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986. p.01-06.

HESTER, R. M. From reading to the reading of literature. *The modern language journal.* n. 56, p. 284-291, 1972.

ISER, W. The reading process: a phenomenological approach. In: TOMPKINS, J. (ed.). *Reader-response criticism*: from formalism to post-structuralism. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986.

_____. *O ato da leitura*: uma teoria do efeito estético. v.1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, H. R. O leitor como instância de uma nova história da literatura. *Poética* n. 7. 1975.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento.* Campinas, Mercado das Letras. 1995.

LIMA, S.; ARAÚJO, J. Relações entre letramento digital e atividades on-line o processo de ensino-aprendizagem de língua materna em ambientes virtuais. In: GONÇALVES, A.; PINHEIRO, A. (orgs.). *Nas trilhas do letramento*: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LÉVY, P. *Cibercultura.* São Paulo: Ed. 34, 1999.
LEAHY-DIOS, C. *Língua e literatura*: uma questão de educação? Campinas: Papirus, 2001.
MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais.* Rio de Janeiro, Lucerna, 2004.
PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *The Horizon* (9), 5, 2001.
PRETTO, N.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N.; SILVEIRA, S. (orgs.) *Além das redes de colaboração*: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EdUFBA, 2008.
ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trab. Ling. Aplic.,* Campinas: 46(1): 63-78, Jan./Jun. 2007.
SANTAELLA, L. Para compreender a ciberliteratura. *Texto Digital,* v. 8. n. 2, p. 229- 240, jul/dez 2012.
SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H. (orgs.). *A escolarização da leitura literária.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.
_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*: Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SESSÃO TEMÁTICA

ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS: CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DOCENTE

FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO[1] (SEDUC/PE)

Introdução

O trato com a oralidade configura-se como um dos eixos obrigatórios de ensino de língua a ser vivenciado nas práticas docentes. Essa exigência evidencia o ensino do oral como estratégia fundamental para o domínio da fala pública e o fortalecimento do exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Apesar da obrigatoriedade do ensino da oralidade nos ambientes escolares (BRASIL, 1998) e da ampliação, nos últimos anos, de investigações voltadas a esse eixo (MARCUSCHI, 2008, 2010; MARCUSCHI e DIONISIO, 2005; BUENO e COSTA -HÜBES, 2015), ainda há uma carência de espaços de formação docente, seja ela inicial ou continuada, que ofereçam ao docente a oportunidade de discutir e compreender as estratégias necessárias à didatização do oral em situações práticas de aprendizagem, conforme revelam pesquisas desenvolvidas por autores como Schneuwly e Dolz (2004) e Costa-Maciel (2014).

Diante dessa percepção, traçamos como objetivo compreender a construção da concepção de uma docente acerca do ensino dos gêneros orais, ao longo de sua formação inicial e continuada. Participou desta pesquisa uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal da cidade de Condado, Zona da Mata Norte de Pernambuco/Brasil. Para atingir os objetivos traçados, utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2011) e tratamos os dados coletados a partir de uma perspectiva prevalentemente qualitativa, com emprego de elementos da técnica da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1997).

---

1. Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco, Professora do Estado de Pernambuco- SEDUC/PE.

Inicialmente, discutimos a respeito do trato com a oralidade e dos saberes próprios ao seu ensino. Em seguida, apresentamos a análise da construção da concepção da docente, sujeito de nossa investigação, acerca do ensino dos gêneros textuais orais.

Gêneros textuais orais e ensino

Diversos estudos (COSTA-MACIEL, 2014; MARCUSCHI, 2008, 2010; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) vêm favorecendo o levantamento de questões acerca do tratamento dado ao ensino dos gêneros textuais no ambiente escolar, especialmente dos gêneros orais, considerados por Marcuschi (2010) como práticas sociais interativas, com fins comunicativos, que se materializam na realidade sonora.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que os gêneros orais configuram-se como instrumentos que, ao mesmo tempo, representam a materialização da atividade discursiva e oferecem meios para a sua realização. Sendo considerados, simultaneamente, como ferramentas didáticas que medeiam as atividades humanas, permitindo a apropriação dos conhecimentos relativos ao contexto social no qual o sujeito encontra-se inserido; e como objetos de ensino, construídos e delimitados em função dos aspectos da língua que precisam ser ensinados e aprendidos. Para esses autores, a dupla funcionalidade assumida pelos gêneros orais, coloca-nos diante de duas tendências de ensino do oral:

1. *oral integrado* – uso do oral enquanto ferramenta para aprender/desenvolver capacidades discursivas, como, dizer, explicar, argumentar, dentro dos diversos contextos escolares e das variadas disciplinas;
2. *oral autônomo* – abordagem dos gêneros orais enquanto objetos de ensino- aprendizagem em si, que não se constituem como meios para a apreensão de comportamentos discursivos associados a outros saberes disciplinares.

Pesquisas realizadas por autores como Schneuwly e Dolz (2004) revelam que, no contexto escolar, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, o oral deve ser tomado a partir da perspectiva autônoma. Para Marcuschi e Dionisio

(2005), tomar o oral como objeto de ensino-aprendizagem é desenvolver propostas didáticas que envolvam a produção e a compreensão de gêneros orais específicos, os gêneros públicos formais, de modo a abranger aspectos relacionados à esfera social de produção e de realização desses gêneros, às variações que sofre a língua em função dos diferentes níveis de usos, bem como à reflexão sobre o que fazemos quando usamos a língua na modalidade oral.

O estudo da oralidade enquanto objeto autônomo de ensino, a partir do trato com os gêneros formais, exige, tanto de docentes quanto de discentes, a construção e a mobilização de saberes próprios a esses eventos comunicativos. De acordo com Costa- Maciel (2014), a concepção de oralidade enquanto saber compreende a existência de uma gama de conhecimentos acerca de sua dimensão como objeto de ensino, cujo domínio possibilita aos sujeitos o desenvolvimento de competências comunicativas essenciais a sua participação como cidadãos. Essa realidade impõe a necessidade de uma compreensão docente acerca desses saberes, ou seja, de que aspectos e através de que estratégias é possível tratar a oralidade no ambiente escolar.

Dentre os saberes necessários ao ensino dos gêneros orais, pesquisas realizadas por Schneuwly e Dolz (2004), Dolz e Bueno (2015), Dolz e Messias (2015) apontam que esses devem abranger elementos voltados:

1. à situação de comunicação, como os papeis assumidos pelos interlocutores, o lugar social de interação e o objetivo de produção;
2. ao conteúdo temático e à organização textual, maneira como o conteúdo é organizado textualmente;
3. à textualização ou mecanismos de textualização, uso dos recursos linguísticos- discursivos;
4. à funcionalidade dos suportes, materiais que apoiam a realização dos gêneros orais;
5. à mobilização do meios extralinguísticos, paralinguísticos (entonação) e cinésicos (gestos, olhares, posição), que compõem a materialidade do texto oral.

Schneuwly e Dolz (2004) alertam que, no processo de ensino, a mobilização dos saberes próprios aos gêneros orais deve ocorrer a partir da consideração de outros aspectos que vão além das dimensões verbais e não verbais de produção, são eles: a compreensão de que a introdução de um gênero no contexto escolar gera um desdobramento em sua concepção enquanto instrumento de comunicação, visto que passa a assumir, também, a função de objeto de aprendizagem; e a percepção de que capacidades de linguagem precisam ser construídas junto aos alunos, as quais variarão a depender do momento de progresso de cada sujeito ou grupo-sala.

A adequação dos saberes linguísticos às necessidades dos alunos como estratégia essencial ao processo de didatização dos gêneros orais, exige do docente um posicionamento que vá além do domínio e da aplicação de conhecimentos relacionados ao seu objeto de conhecimento e que abranja a "capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com outras pessoas" (TARDIF, 2014, p.50). Seguindo as ideias de Tardif, Costa-Maciel (2014) afirma que

> o domínio que o docente tem de determinado saber, como, por exemplo, o tratamento da oralidade em sala de aula, não é deslocado de um "ser" docente e de um "estar" atuando como docente, mas é um saber que se apresenta contextualizado, sendo produzido no e para o trabalho com seu grupo-sala (p.12-13)

Sob esse olhar a autora revela que é na relação com seu trabalho, a partir da articulação entre as demandas colocadas por sua sala de aula, os meios que encontra para atendê-las e a reflexão acerca dos conhecimentos teóricos sobre os objetos de ensino que os docentes constroem seus saberes sobre a oralidade. Entretanto, a constituição dos saberes relativos ao ensino dos gêneros orais ainda é algo incipiente, conforme revelam Schneuwly e Dolz (2004, p. 42), de acordo com os quais,

> Se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades- de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. Tudo se passa como se a capa-

> cidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente.

Essa percepção foi ampliada por Schneuwly (2004) ao apresentar os dados de uma pesquisa realizada com 50 professores-estudantes franceses de Ciências da Educação, na qual direcionou a seguinte pergunta: "Você é professor (a) (ou imagina ser). No programa está previsto o ensino do oral (expressão e compreensão). O que é o oral para você?". Através desse questionamento, este autor obteve 25 respostas, que foram agrupadas em três grandes grupos: a) Oral como materialidade; b) Oral como espontaneidade; c) Trabalho sobre o oral como norma. A partir de suas análises, ele percebeu que ainda há pouca compreensão acerca do que é o oral para os docentes (ou futuros docentes), tendo em vista que a maioria das respostas tratavam o verdadeiro oral como simples meio através do qual os alunos se expressam espontaneamente ou oralizam textos escritos. Ainda nesse contexto, Schneuwly (2004) retoma os estudos de De Pietro e Wirthner (1996) para afirmar que, mesmo os docentes reconhecendo o papel da escola em ensinar o oral (mais de 90%), o que eles dizem ser específico do oral não é ensinável e o que aparece em suas respostas como ensinável não é específico do oral ou depende fortemente da escrita.

O panorama apresentado por Schneuwly (2004) revela a fragilidade das concepções de grande parte dos docentes franceses acerca do ensino da oralidade. Posicionamento que não se diferencia da realidade brasileira, visto que, apesar da ampliação dos estudos voltados ao trato com o oral, ainda há uma carência de espaços de formação inicial e continuada que possibilitem a reflexão sobre a didatização desse eixo, conforme revela pesquisa desenvolvida por Costa-Maciel (2014) acerca dos saberes docentes para o ensino da oralidade. Ao questionar os sujeitos de sua investigação, 03 (três) professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º, 4º e 5º anos), acerca de sua formação para o ensino da oralidade, essa autora pode perceber que os saberes relativos ao ensino do oral apreendidos nas formações iniciais e continuadas das docentes eram muito incipientes e, por isso, não davam conta das demandas colocadas pela realidade de suas salas de aula.

Ciente das lacunas existentes na compreensão de que saberes devem constituir o ensino dos gêneros textuais orais, o Interacionismo Sociodiscursivo sugere a construção de modelos didáticos, processo que consiste na descrição e seleção das principais características ensináveis de um gênero, tendo como objetivo orientar e intermediar as intervenções didáticas dos docentes. De acordo com Dolz e Gagnon (2015), para a construção desse modelo, não basta apenas apontar as características próprias a cada gênero, é preciso elencar os aspectos que possibilitam o seu ensino e sua a compreensão pelos alunos, considerando "os saberes de referência que precisam ser mobilizados para se trabalhar com os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades linguageiras dos alunos." (p.40).

Ao possibilitar a inter-relação entre a dimensão teórica, as competências apresentadas pelos alunos e os objetivos de ensino, os modelos didáticos revelam uma multiplicidade de saberes que servem como referência ao ensino do oral. Saberes esses, que se constituem dentro de um processo didático, fundado em três princípios de trabalho, que se relacionam de maneira interativa e interdependente na construção de um objeto escolar. São eles:

- princípio de legitimidade (referência ao saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino- aprendizagem);
- princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.70)

Nesse percurso de (re)significação das dimensões próprias ao oral, através dos modelos didáticos, saberes são criados, ampliados e consolidados, construindo e possibilitando o fazer-docente. À medida que os docentes tornam-se cientes dos conhecimentos que precisam ser desenvolvidos e das estratégias que necessitam ser mobilizadas, compreendem que o ato de ensinar não se restringe ao tratamento superficial do objeto nem a transmissão de conteúdos (COSTA-MACIEL, 2014). Nesse sentido, acreditamos que tal proposta coloca o docente na posição de protagonista

de suas ações, ao possibilitar-lhe desempenhar um papel ativo na escolha dos gêneros a serem ensinados, na formulação dos propósitos, dos objetivos e dos meios através dos quais atenderá as demandas colocadas por seu grupo-sala.

O conhecimento das dimensões ensináveis do oral favorece o estabelecimento de um processo de ensino direcionado e sistemático, comprometido com a aprendizagem das diversas competências comunicativas necessárias a interação dos indivíduos enquanto sujeitos sociais. Atitude que reflete na ampliação do domínio discursivo dos alunos, visto que ao serem desenvolvidas atividades com os variados gêneros orais, os indivíduos vão apropriando-se das características correspondentes às atividades discursivas, desenvolvem uma totalidade de capacidades próprias, saberes que conduzem e que transformam a maneira de cada sujeito se comportar numa dada situação comunicativa.

Cientes dos saberes próprios ao oral e de sua importância na elaboração de atividades pedagógicas de trato com a oralidade, no contexto escolar, seguimos com a análise da construção da concepção da docente, sujeito dessa investigação, acerca do ensino dos gêneros orais.

Concepção docente sobre o gênero textual oral

A compreensão de que a prática docente constitui-se como uma ação complexa, elaborada a partir de uma série de conhecimentos específicos, que incluem desde os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada do professor, até as suas experiências pessoais, sociais, culturais e históricas, vividas dentro e fora da sala de aula (TARDIF, 2014), nos fez questionar sobre a construção da concepção da docente, sujeito de nossa investigação, acerca do gênero seminário, bem como investigar quais experiências contribuem para esse processo construtivo.

Ao ser questionada sobre a presença dos gêneros textuais orais em sua prática, a docente revela que o trato com o oral configura-se como uma atividade presente em seu fazer pedagógico:

> a terceira nota a gente sempre deixa reservada, né, pra algum gênero oral. Eu digo, geralmente, é a participação, é a leitura dos textos, é o debate. A gente sempre traz uma coisa ou outra pra falar, até de algum acontecimento que teve na sociedade mesmo. A gente sempre participa, a gente conversa bastante antes de começar realmente o conteúdo.

Em seu discurso, explicita uma dinâmica de trabalho que envolve algumas dimensões da oralidade, dentre elas: o oral como ferramenta escolar, executada para atribuição de nota; como instrumento de comunicação e interação; como veículo para oralização da escrita; e como ferramenta para tratar de outros conteúdos didáticos.

Ao observarmos a presença do trato com o oral na prática da docente, buscamos resgatar informações acerca de suas experiências com os gêneros orais durante a sua formação inicial e continuada. Ao refletir sobre suas experiências com os gêneros orais, em sua formação inicial (Universidade), a professora diz:

> Eu acho que tá precisando aí, lá na Universidade, isso ser mais trabalhado, essa questão de como. Não é da gente ver o gênero oral. Lá a gente vê o gênero oral, na Universidade. Mas assim, voltado à como é que a gente vai aplicar essa teoria quando você sair daqui da Universidade e você chegar lá na sua sala de aula? Eu acho que tá faltando a Universidade entrar nesse ponto aí, de mostrar caminhos, de mostrar ideias, situações, sair um pouquinho da teoria e ir realmente pra prática. Porque, quando a gente tá, quando a gente sai de lá vai pra onde? Pra sala de aula.

Ao falar de suas experiências com os gêneros orais, nesse caso, o gênero seminário, em sua formação inicial, a docente realiza uma avaliação crítica sobre a contribuição que a Universidade oferece e pode oferecer para a promoção da discussão e da reflexão de aspectos teórico-práticos voltados ao eixo da oralidade.

Em sua fala, reconhece a existência de discussões teóricas acerca dos gêneros orais nesse contexto, as quais contribuem para a consolidação de seu saber teórico relacionado ao oral. No entanto, destaca a necessidade da Universidade ampliar e desenvolver, junto aos futuros docentes, uma reflexão sobre a aplicação dessas teorias em situações práticas, que envolva conhecimentos e estratégias didáticas

essenciais ao ensino desses gêneros. Nesse sentido, o discurso da professora coaduna-se com algumas demandas colocadas por Tardif (2014) em relação a formação docente. Para este autor, é necessário "repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano" (TARDIF, 2014, p.23). Teoria e prática devem configura-se como elementos complementares, que se inter-relacionam no processo de formação do profissional docente, de maneira a promover o desenvolvimento dos saberes necessários ao ensino.

Em sua pesquisa sobre a formação docente, Pimenta (1997) nos chama a atenção para a ênfase que é dada pela Universidade (formação inicial) ao saber teórico. Segundo esta autora, "Nos cursos de formação, tem se praticado o que o autor chama de 'ilusões': a ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar* - eu sei o assunto, consequentemente, eu sei o fazer da matéria" (PIMENTA, 1997, p. 10, grifos do autor). Ressaltamos que não estamos afirmando que o saber teórico não se constitui como elemento primordial à construção da concepção e da prática docente. O saber teórico pode e deve colaborar com a prática docente, especialmente, se tomado a partir de situações próprias do ensinar.

A necessidade do estabelecimento de uma relação de interação e complementaridade entre a teoria e a prática é apontada por Freire (2014) como um dos elementos essenciais à prática educativa. Para ele, "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção e a sua construção" (FREIRE, 2014, p.47). A partir de sua colocação, compreendemos que adquirir informações e conhecimentos durante sua formação não é mais suficiente ao docente, é necessário também saber como mobilizar esses conhecimentos de maneira a promover o ensino-aprendizagem dos alunos.

Diante desse cenário, a docente reconhece a lacuna de sua formação inicial em relação ao estudo das estratégias voltadas ao trato com os gêneros orais em situações práticas de ensino-aprendizagem. Aspecto que, de acordo com Tardif (2014), resulta na desvalorização, pelos professores, de sua formação, visto que não enxergam relação nem sentido entre o que aprendem (teorias) e o que têm que ensinar (prática) e, consequentemente, na incipiência do conhecimento docente acerca do processo de didatização do oral, dimensão também retratada na pesquisa realizada por Costa-Maciel (2014) ao investigar professores dos anos ini-

ciais de escolarização. Em sua investigação, esta autora observou que, ao serem questionadas acerca da influência de sua formação no trato com os gêneros orais, as docentes, sujeitos de sua investigação, revelaram que os saberes adquiridos em suas formações iniciais não correspondiam às demandas apresentadas, na atualidade, pelos seus grupos-sala.

A incipiência dos conhecimentos acerca do processo de didatização do oral, observada na formação inicial da docente, também pode ser percebida em sua formação continuada. Ao refletir sobre suas experiências de formação, enquanto professora da Rede Municipal, ela relata que:

> As formações (oferecidas pela Rede), tá mais voltada pra questão da produção textual, da questão da gramática. Mas assim, eu acho que ainda tá faltando aí também essa parte tanto da oralidade, tanto dos gêneros orais como também do letramento literário ser mais enfatizado nessas formações.

As experiências da docente remetem não a uma incipiência, mas a ausência do trato com o eixo da oralidade nas formações (semestrais) oferecidas pela rede de ensino na qual trabalha. Para ela, é preciso haver uma formação continuada mais ampla acerca do ensino de língua, que não se restrinja à produção de texto e ao estudo da gramática, mas que aborde e discuta estratégias necessárias ao ensino de todos os aspectos relacionados à língua, dentre estes, aponta o letramento literário e os gêneros orais. A docente sinaliza para a necessidade de uma formação que possibilite aos docentes compreender o porquê, o para quê e o como de desenvolver, junto aos alunos, habilidades relacionadas ao uso da linguagem, neste caso a linguagem oral, nas diversas situações discursivas.

Ao refletir sobre suas experiências com os gêneros orais em sua formação inicial e continuada, a docente percebe as limitações dos conhecimentos teóricos, adquiridos na Universidade, em relação à demanda de sua realidade e à incipiência, muitas vezes, ausência, das discussões sobre o ensino do oral promovidas pela Rede Municipal. No processo de não reconhecimento dos docentes da funcionalidade prática dos saberes adquiridos nesses contextos de formação, ocorre, segundo Tardif (2014), um distanciamento entre os saberes pedagógicos, provenientes da

formação inicial e continuada, e os saberes experienciais. De acordo com Costa-Maciel (2014), esse distanciamento leva o docente a redefinir os saberes a serem ensinados, através do estabelecimento de uma análise crítica e reflexiva acerca de sua prática de ensino e das necessidades apresentadas por seus alunos, construindo um saber próprio.

Mesmo diante das lacunas existentes em sua formação, a docente afirma utilizar, no trato com o gênero oral seminário, estratégias de ensino – saberes da prática - provenientes de suas experiências na Universidade e das discussões com seus pares, promovidas pelo grupo de estudos existente na escola onde leciona. Sobre os saberes da prática, oriundos de sua formação inicial, ela diz:

> Nessa situação (produção de um seminário), assim, eu tentei é... trazer um pouquinho de alguns seminários que eu achei que foi proveitoso, até na própria Universidade. A gente vê que tem alguns seminários que a gente apresenta que, né, dá super bem, todo mundo participa e tudo.

Já em relação aos saberes da prática, construídos por meio das discussões com os pares no grupo de estudos, na formação continuada, a docente afirma:

> [...] a gente claro que a gente sempre vai se avaliando, vai pesquisando, vai vendo a sugestão que um outro professor, a metodologia que um outro professor aplicou, né? Porque, geralmente, a gente tem um grupo de estudo aqui que é no horário da aula atividade, que a gente até discute algumas coisas, troca algumas ideias, né? Diz assim, porque na aula de fulano eles conseguem fazer e na minha não? A gente sempre, né, tá trocando essas informações aí. Eu acho que eu meio que juntei o que eu vivi na Universidade, algumas coisas que eu vivi, com também algumas metodologias utilizadas pelos meus próprios colegas de trabalho.

Nesses trechos, percebemos que a docente constrói o seu saber-fazer, acerca do ensino do gênero oral seminário, através dos conhecimentos adquiridos em suas experiências individuais de formação, mas também enquanto integrante de um coletivo. A reflexão que ela estabelece sobre suas experiências e a prática de seus pares contribui para a construção dos saberes que mobiliza para o trato com o gênero

oral em sala de aula. Destacamos que a elaboração desses saberes não ocorre de maneira estática e independente, mas sim através de um processo dinâmico por meio do qual a docente mobiliza os saberes ofertados ao longo de sua formação e experiência e retêm os que considera válidos, (re)significando-os e adaptando-os ao seu contexto real de ensino.

Considerações

Nesse trabalho, buscou-se investigar a construção da concepção de uma docente acerca do ensino dos gêneros orais, ao longo de sua formação inicial e continuada.

No cenário de análise, percebemos que, ao tratar da abordagem do oral em sua formação inicial e continuada, a docente revela que, nesses contextos, a discussão sobre a oralidade e sua didatização ainda é caracterizada pela incipiência e, muitas vezes, ausência de reflexões acerca desse eixo didático.

Diante dessa lacuna, ocasionada pela incipiência de discussões sobre o ensino do oral, a docente retoma os conhecimentos adquiridos através de suas experiências, adequando-os e modificando-os em resposta às demandas colocadas pelo contexto de sua sala de aula. Nessa direção, acreditamos, assim como Costa-Maciel (2014), que o distanciamento ocasionado pela disparidade entre os saberes adquiridos ao longo de sua formação e as necessidades de seus alunos leva a docente a redefinir os saberes a serem ensinados e a construir o seu próprio saber sobre o ensino do seminário.

De modo geral, compreendemos que a construção da concepção da docente acerca dos gêneros orais se dá por meio de um processo contínuo, alimentado por experiências de observação, produção e ensino do gênero ao longo de toda a sua formação profissional (inicial e continuada). Experiências que se inter-relacionam, contribuindo para a consolidação de saberes teóricos e de saberes práticos, próprios ao ensino do oral, mobilizados pela docente em suas práticas pedagógicas.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (orgs.) *Gêneros orais no ensino.* Campinas: Mercado de Letras, 2015.

COSTA-MACIEL, D. A. G. *Oralidade e ensino*: saberes necessários à prática docente. Recife: Edupe, 2014.

DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (orgs.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, J.; MESSIAS, C. A rádio como um lugar para o ensino da compreensão e produção oral. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO A. P. (orgs). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.) *Pesquisa social*: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. III, set. 1997.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação* profissional. Editora Petrópolis: Vozes, 2014.

SESSÃO TEMÁTICA

ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: ESTRUTURANDO UM CURSO DE ESPANHOL PARA FINS DE NEGÓCIOS

PEDRO PAULO NUNES DA SILVA[1] (UFPB)
SILVIA RENATA RIBEIRO[2] (UFPB)

Introdução

Neste trabalho, apresentamos considerações a respeito do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos (LinFE), com ênfase na sua subcategoria de ensino-aprendizagem de línguas para fins de negócios.

Bem como em português, a língua espanhola, que é a língua-foco nesta pesquisa, também adota o termo *español con/para fines específicos* (EFE) para referir-se à abordagem que tem como finalidade o ensino do espanhol baseado na análise de necessidades dos aprendizes na situação-alvo, seja para fins acadêmicos ou profissionais (BELTRÁN, 2004; VÁZQUEZ, 2004; ZÚÑIGA, 2006).

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla a respeito do ensino de LinFE em três idiomas distintos, o inglês, o francês e o espanhol, a qual teve por objetivo responder ao questionamento: *como são estruturados os cursos de línguas estrangeiras para fins de negócios no bacharelado em LEA-NI da UFPB[3], a fim de que o aluno possa se tornar apto a atuar como negociador multilíngue?*

Assim, no presente artigo, apresentamos o ensino-aprendizagem de EFE na

---

1. Pós-graduando em Ensino de Língua Inglesa, pela Universidade Cândido Mendes. Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pedrooluap@hotmail.com

2. Mestre em Letras (área de concentração: Linguística), Professora do Departamento de Mediações Interculturais (DMI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), silvia.jpa@gmail.com

3. A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) oferta, entre as suas graduações, o bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI), cuja grade curricular propõe o ensino obrigatório de línguas (espanhol, francês e inglês) para fins específicos, entre as quais disciplinas de línguas para fins de negócios.

área dos negócios por meio do aporte teórico encontrado na literatura da área. Além disso, levantamos a análise de necessidades de negociadores internacionais em formação e da estruturação de cursos de *español de los negocios* planejada por profissionais/professores de EFE.

Línguas para fins específicos: *Español con fines específicos*

Beltrán (2004) cita que, na década de 1980, a demanda por EFE começa a crescer, bem como a oferta dele por parte das câmaras de comércio e indústria, e por instituições educacionais, como universidades e escolas de idiomas. A autora afirma que, após a entrada da Espanha na Comunidade Econômica Europeia (atual União Europeia), houve um impulso pelo ensino da língua espanhola concernente às áreas para fins acadêmicos e profissionais.

O ensino-aprendizagem de EFE, a partir dos pressupostos do ensino de LinFE, envolve a realização da análise de necessidades dos aprendizes e, consequentemente, o desenho pedagógico do curso a ser lecionado (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998; MANGIANTE e PARPETTE, 2004). Logo, as necessidades dos aprendizes na situação-alvo irão ditar como e quais conteúdos deverão ser ensinados (HUTCHINSON e WATERS, 1987).

Dudley-Evans e St. John (1998) abordam cinco etapas do processo de criação de cursos em LinFE, as quais são corroboradas no estudo de Sánchez (2009) sobre EFE: i) *análises de necesidades*: levanta-se a análise de necessidades dos aprendizes; ii) *diseño del curso*: estrutura- se o curso por meio do plano de curso; iii) *enseñanza/aprendizaje*: o processo de ensino- aprendizagem no idioma toma lugar, neste caso, o ensino-aprendizagem de EFE; iv) *evaluación*: avalia-se os alunos quanto ao conteúdo lecionado; v) *evaluación del curso*: por último, realiza-se uma avaliação geral do curso elaborado.

Entretanto, Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam que não é possível a execução consecutiva por etapas, fazendo, portanto, com que o professor de LinFE aja de tal forma a pular fases e/ou voltar a executar o que já foi previamente realizado.

Por consequência, as cinco etapas existem e são executadas, mas não na mesma ordem, assemelhando-se às fases descritas na figura 1.

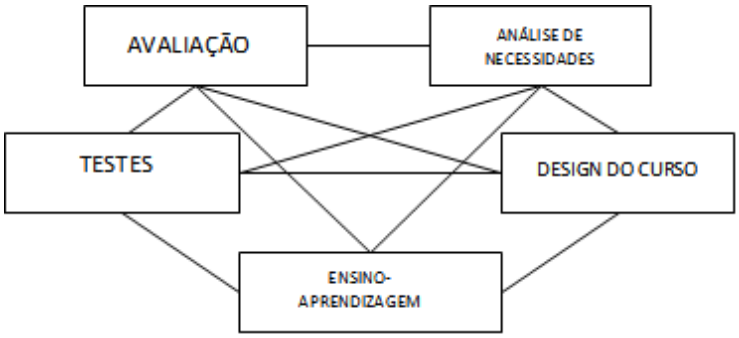


Figura 1: Etapas no processo de LinFE: realidade
(traduzido de DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 121)

Por serem muitas as tarefas realizadas na preparação e execução de um curso de LinFE, e por essas tarefas serem guiadas por necessidades específicas dos alunos, é necessário que o docente atue como um profissional de LinFE[4] (SWALES, 1985), ou seja, provavelmente de maneira mais intensa do que em cursos de língua estrangeira para fins gerais, esse docente atuará como *designer* de cursos e produtor de materiais, colaborador de outros professores da área, pesquisador do assunto abordado em sala e avaliador daquilo que foi criado.

O profissional de EFE, por conseguinte, deverá por meio da análise de necessidades "identificar y analizar la motivación, las necesidades funcionales, las prioridades respecto a las actividades de la lengua y los contextos comunicativos de uso real" (GARCÍA-ROMEU, 2006, p. 145). Logo, para a criação de um curso em EFE o docente deverá recorrer à análise de necessidades e somente assim, as questões linguísticas, comunicativas e socioculturais da situação-alvo, neste caso o mundo dos negócios, poderão ser evidenciadas, a fim de que o docente planeje e execute o seu plano de curso (SÁNCHEZ, 2009, p. 77).

A partir desses fundamentos do ensino-aprendizagem de EFE, apresentamos em seguida as nuances encontradas em *español de los negócios*.

4. Fazemos referência ao trabalho de Swales (1985), "Episodes in ESP: a source and reference book on the development of English for science and technology", que utiliza o termo practitioner (profissional) para se referir ao papel do professor em LinFE. Obviamente, podemos incluir todo professor de língua estrangeira na categoria de "profissional", o qual também assume, por vezes, funções além daquelas que comumente são associadas ao docente em sala de aula.

Línguas para fins específicos: *español de los negócios*

O ensino-aprendizagem de EFE subdivide-se em inúmeras ramificações no ensino de língua espanhola, sendo as principais: para fins acadêmicos e para fins profissionais. Dentro do ensino-aprendizagem de espanhol para fins profissionais, uma das categorias mais demandadas, está o *español de los negocios* (ZÚÑIGA, 2006, p. 194).

A fim de sintetizar as principais características do *español de los negocios*, apresentamos, no quadro 1, o que se demanda e o que se oferta nessa variante de EFE. Além de apresentarmos os perfis do professor e do aluno, e as competências linguístico-comunicativas presentes no *español de los negocios*.

Quadro 1: características do ensino-aprendizagem de *español de los negocios* (adaptado de SÁNCHEZ, 2009)

ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS	
O QUE É DEMANDADO E OFERTADO	• Ensino-aprendizagem do *español de los negocios*; • Preparação para obtenção do Certificado Básico/Superior de Espanhol dos Negócios*.
PERFIL DO PROFESSOR	• Profissional de EFE especializado em *español de los negocios*.
PERFIL DO ALUNO	• Profissionais pertencentes à gestão comercial, à empresas, finanças e áreas afins; • Alunos (universitários) nas áreas de ciências econômicas, comerciais e campos de atuação afins.

* Sánchez (2009, p. 85) cita tais certificados como métodos de avaliação, sendo esta uma parte integrante do processo do ensino-aprendizagem comum em EFE, tais certificações são outorgadas pela Câmara de Comércio e Indústria de Madri e pela Universidade de Alcalá.

COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVAS	Produção e compressão interculturais**	Competência comunicativa intercultural por meio da linguagem verbal e não-verbal
	Produção e compressão orais	Atos de fala em transações comerciais, reuniões de negócios, negociações em geral, gestão diretiva na empresa, ordens dadas entre iguais e entre cargos diferentes, relações sociais e de cortesia no trabalho e abrir ou levantar uma sessão.
	Produção e compressão escritas	Entre os mais frequentes são a carta comercial, o relatório, o contrato e o currículo.

** Deve-se levar em consideração que a interculturalidade opõe-se ao conceito de multiculturalidade. Enquanto este está associado ao sentido do melting pot, ou seja, na junção e homogeneização de culturas diversas; a interculturalidade privilegia as múltiplas identidades em um mesmo espaço. Logo, o negociador internacional deve, por meio de EFE, aprender a comportar-se com uma identidade intercultural, sem abdicar da sua própria.

A partir do quadro 1, podemos perceber que o aprendiz em *español de los negocios*, portanto, é um interessado em aprender uma língua estrangeira, neste caso o espanhol, para a sua situação-alvo que são os negócios.

Sánchez (2009, p. 126) afirma que "la comunicación en la empresa es uno de los factores principales para conseguir el buen funcionamiento de la misma". Por isso, o aprendiz não está interessado somente no conteúdo linguístico, mas também nas esferas comunicativas e interculturais do seu ambiente de trabalho que o ensino -aprendizagem em *español de los negocios* pode oferecer.

Para tanto, os profissionais de EFE devem proporcionar em suas aulas um ambiente contextualizador da situação-alvo, ou seja, através do uso de materiais autênticos e/ou autorais da área dos negócios, exercícios que abordem questões linguístico-culturais, entre outros.

No processo de ensino-aprendizagem de EFE, mais especificamente em *español de los negocios*, alunos e professores devem ter consciência da seguinte afirmação de Beltrán (2004, p. 1120):

> En la comunicación profesional, se es muy consciente de las conductas apropiadas en las reuniones y negociadores internacionales y, por ello, las pautas de conducta están orientadas a canalizar la comunicación y crear el clima adecuado para cada actividad o tema tratado. Muchas veces, el éxito o el fracaso de una misión individual, organizativa o institucional (negociación, entrevista, conversación telefónica o presentación) depende que el orador se exprese con exactitud y de que se le interprete adecuadamente.

Concluimos que a simulação global mostra-se como uma das ferramentas úteis para proporcionar o ambiente contextualizador que os aprendizes necessitam, pois trata-se de "diseñar aplicaciones metodológicas específicas que estén insertas en la realidad profesional propia de un ámbito de especialidad concreto y que, al mismo tiempo, sean eficaces para explotar los recursos del aprendizaje lingüístico y profesional" (SÁNCHEZ, 2004, p. 117).

Nas próximas seções, apresentamos um levantamento de dados referentes à análise de necessidades de futuros negociadores internacionais e a averiguação da estruturação de cursos de *español de los negocios*, cujos desenhos intentam atender às necessidades de tais aprendizes.

Metodologia

Após apresentarmos um panorama geral de EFE, temos a intenção de mostrar uma análise de um caso em específico. No primeiro momento, fizemos um levantamento de dados referentes às necessidades, aos desejos e às faltas (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 55) dos futuros negociadores internacionais em formação, dentro

do bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA-NI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Contudo, o foco permanece sobre as carências/necessidades que tais estudantes têm na língua espanhola em convergência com o ambiente das negociações internacionais.

Em seguida, apresentaremos a estruturação de cursos de *español de los negocios* sob o ponto de vista dos profissionais/professores de EFE que constroem a disciplina (Espanhol Aplicada aos Negócios) no curso em LEA-NI. Ressaltamos que são estes docentes que desenham o curso de Espanhol Aplicado aos Negócios de forma a atender às necessidades e expectativas dos alunos.

O bacharelado em LEA-NI da UFPB, no semestre letivo de 2016.2, continha 117 alunos com matrículas ativas. Entre os discentes, alcançamos uma amostra de 42,7%, totalizando 50 alunos entrevistados, sendo estes o primeiro grupo de informantes desta pesquisa. Em seguida, levando em consideração somente os profissionais de EFE neste bacharelado, 2 docentes compuseram o segundo grupo de informantes (quadro 2).

Quadro 2: Configuração dos informantes da pesquisa com relação ao professores

DISCIPLINA LECIONADA	**FORMAÇÃO PROFISSIONAL**	**PRIMEIRA VEZ NA DISCIPLINA**	**PSEUDÔNIMO**
Espanhol Aplicado aos Negócios	Doutorado em Linguística Aplicada	2012.1	P.E. 1
	Mestrado em Linguística	2012.2	P.E. 2

A análise de necessidades com os alunos e o levantamento de dados entre os professores foram realizados por meio de questionário. Embora haja vantagens e desvantagens neste método de coleta de dados (GIL, 2012, p. 122), entendemos que assim executaríamos melhor o planejamento da pesquisa.

Nas próximas seções, observamos as necessidades dos discentes e modo como os docentes elaboram suas classes de EFE, neste caso, da disciplina correspondente ao *español de los negocios* na grade curricular do curso.

Análise de necessidades dos aprendizes

Ao analisarmos as necessidades dos alunos em *español de los negocios*, fizemos diversos questionamentos, dos quais, nos gráficos que se seguem, alcançamos resultados de um análise geral destes futuros negociadores internacionais.

Os dados expressam os desejos, carências, realidades de alunos em formação em uma área em que interagem línguas estrangeiras (neste caso avaliamos apenas a língua espanhola) e negociações internacionais. A partir de um roteiro apresentado por Hutchinson e Waters (1987, p. 59), adaptamos as perguntas e acrescentamos outras que se fizeram pertinentes segundo o nosso ponto de vista.

Nos primeiros gráficos, apresentamos a realidade da competência linguístico-comunicativa (figura 3), além do conhecimento sócio-político-cultural dos países hispanófonos (figura 2).

Figura 2: Conhecimento sociopolítico e cultural dos países hispanófonos

Figura 3: Nível de competência na língua espanhola segundo o MCER[5]

5. MCER é a abreviação para Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, a versão em língua espanhola para o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

Entre os alunos entrevistados, a figura 2 mostra que mais da metade (64%) afirmam ter conhecimento regular dos países de língua espanhola, e apenas 24% dizem ter bons conhecimentos. Embora o continente americano seja composto por países de maioria hispanófona, e o Brasil tenha quase a totalidade da sua fronteira próxima a eles, os alunos não demonstram ter interesse e/ou acesso às questões socioculturais que os países de fala espanhola podem oferecer.

A realidade da competência linguístico-comunicativa, descrita na figura 3, parece ser um pouco mais preocupante. Compreendendo que os alunos estavam em diferentes períodos letivos ao longo do curso, os discentes foram alocados entre os níveis básico/elementar, pré/pós- intermediário e avançado/proficiente. Apenas 2% afirmam ter nível C1/C2, enquanto que somente 42% dizem ter conhecimento em nível B1 ou B2, segundo MCER.

Os dados podem ser o resultado de uma amostra de um universo específico (o curso em LEA-NI da UFPB), mas há uma indagação pertinente não solucionada: há uma promoção eficaz e eficiente do ensino de língua espanhola para a população brasileira?

O Brasil faz parte de um bloco econômico regional (Mercosul) que visa, entre outras intenções, a promoção mútua das línguas oficiais dos países membros (*a priori* das línguas espanhola e portuguesa), e que houve, até recentemente, lei brasileira sancionada visando a oferta obrigatória do ensino de espanhol[6]. Todavia, parece-nos que não há resultados visíveis de melhora no aprendizagem desta língua na população brasileira, se levarmos em consideração o número populacional e seus níveis linguístico-comunicativos conforme o MCER.

Se os dados anteriores referiam-se às faltas presentes nos aprendizes, as próximas figuras apresentam as necessidades e desejos dos alunos referente à diversas questões em *español de los negocios*. Na figura 4, apresentamos os resultados para a(s) habilidade(s) linguística(s) que os discentes entendem ser necessária(s) na sua situação-alvo, ou seja, nas negociações internacionais.

6. Lei 11.161, de 2005, revogada recentemente pela lei nº 13.415, de 2017.

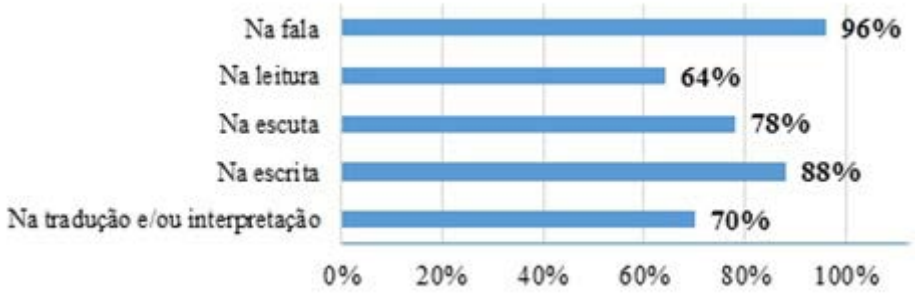


Figura 4: habilidades linguístico-comunicativas em *español de los negocios*

Ainda que todas as alternativas expostas na figura 4 tenham alcançado mais de 60% dos entrevistados, os alunos afirmaram que a produção oral é a competência linguístico- comunicativa a qual os professores devem dar ênfase, pois, segundo eles, será por meio dela que se dará a maior parte da comunicação nas negociações, ou ao menos, de forma mais notória. Se entendemos as faltas e necessidades em competência linguística dos aprendizes, devemos, em seguida, averiguar em qual situação profissional e com quem eles se comunicarão na situação-alvo.

A figura 5 trata do local de trabalho que os futuros negociadores almejam trabalhar, portanto demonstrando quais materiais devem ser adotados, estejam eles disponíveis no mercado ou devendo o profissional de EFE elaborar. Além disso, o docente deve estar consciente de tal informação, para poder adequar as possíveis simulações globais que venha a executar. Entre as maiores porcentagens, estão as empresas privadas dentro do país (64%) e em países estrangeiros (74%), ao invés dos órgãos públicos ou do terceiro setor (ONGs, fundações, associações, entre outros).

Figura 5: local de uso de *español de los negocios*

A análise de necessidades evidenciou no gráfico acima onde os alunos desejam utilizar *español de los negocios*, na figura 6, os dados referem-se as pessoas com que os alunos irão dialogar por meio das diversas competências linguístico-comunicativas. A grande maioria dos alunos (88%) entendem que se relacionarão nativos da língua espanhola, ainda residentes em seus países. Logo, confirma-se os dados contidos na figura 5: a maioria dos alunos deseja atuar em países estrangeiros.

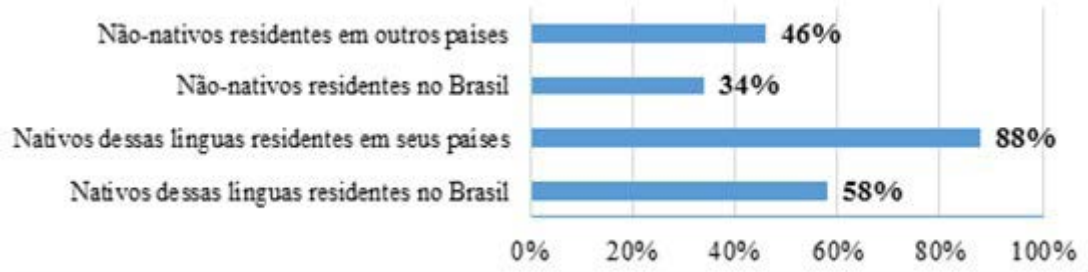


Figura 6: com que se dará o uso de *español de los negocios*

Entretanto, acreditamos que a comunicação em língua estrangeira, em especial no mundo dos negócios, a comunicação em outro idioma se dá com maior frequência entre não- nativos, em especial em línguas com um grande número de falantes não-nativos, a exemplo da língua inglesa (DUDLEY-EVANS e ST. JOHN, 1998, p. 53).

Estruturando um curso de *español de los negocios*

Após levantarmos os dados da análise de necessidades dos aprendizes de forma geral, seguimos com as perspectivas, a partir de questionário aplicado, do segundo grupo de informantes desta pesquisa: os professores/profissionais de EFE.

A realização da análise de necessidades em cursos de EFE tem relevância, pois é neste momento que o profissional de EFE poderá detectar as carências de seus alunos, delinear o panorama atual deste grupo e ser capaz de desenhar um curso que possa atender a essas necessidades. A princípio, todos os docentes (P.E. 1 e P.E. 2) realizam a análise de necessidades em suas aulas de EFE, sendo por meio de entrevistas semiestruturadas, conversas informais em sala ou através de questionários.

Em seguida, questionamos aos professores sobre o papel das habilidades linguísticas em EFE. O P.E. 1 afirma haver, nas habilidades linguísticas, prioridades no processo de ensino- aprendizagem de línguas para fins de negócios em sua sala de aula. A produção oral aparece como prioridade máxima, em detrimento da compreensão escrita que é a última das quatro competências. Entretanto, o professor ressalta no início da sua fala que "toda habilidade linguística é importante no curso de Espanhol para Negócios do LEA-NI", todavia, a situação- alvo é o que determinará por meio de qual competência ou competências o ensino deve dar preferência. Em contrapartida, o P.E. 2 cita a importância das habilidades linguísticas de maneira uniforme e sem demonstrar ênfase em nenhuma delas, sempre citando os meios pelos quais ele aborda tais competências linguísticas.

Além disso, os dois professores utilizam-se de materiais autênticos em sala de aula nas mais diversas habilidades linguísticas, sejam orais (vídeos, por exemplo), sejam escritos ("materiais autênticos de sites relacionados à temática do curso", como cita o P.E. 2), o que contribui para que os alunos entrem em contato com materiais a serem utilizados por eles na situação-alvo (as negociações internacionais).

Ao questionarmos sobre o papel da gramática em EFE, o P.E. 1 afirma que a gramática, antes com prioridades no ensino (referindo-se ao ensino-aprendizagem de línguas para fins gerais), neste momento ela adquire papel secundário. O professor P.E 2 compreende que a gramática já não deve ser mais o centro no processo de ensino-aprendizagem, apenas servindo como corretor de eventuais erros ou necessidades que os alunos possam precisar.

O ensino-aprendizagem de espanhol para fins gerais, assim como em EFE, há também a presença de outros aspectos além dos linguísticos, por isso foi necessário questionarmos onde e como esses aspectos são abordados no ensino de espanhol para fins de negócios. Ambos os professores de língua espanhola mencionam ser importante a inserção do ensino dos aspectos socioculturais, políticos e econômicos na sala de aula de EFE, porém o P.E. 1 aplica tais aspectos quando alguma atividade possa requerer. Por sua vez, o P.E. 2 dá ênfase apenas nos aspectos socioculturais, por ter melhor formação nesta área.

Ambos os professores de espanhol adotam direta ou indiretamente algum material didático de espanhol para fins de negócios, enquanto P.E. 1 diz adotar o livro *Temas de Empresa* como material didático regular; o P.E. 2 diz utilizar o material não

em sua totalidade, mas apenas unidades que lhe possam parecer necessárias para aplicação em sala de aula. Vale ressaltar a fala do P.E. 1 ao citar que: "Há uma preparação indireta aos certificados de proficiência em língua estrangeira para negócios, uma vez que [o material didático utilizado] é também um livro/manual preparatório para o Certificado de Proficiência da Câmara de Negócios de Madrid".

Considerações finais

A área de LinFE, conforme explanamos anteriormente, requer uma série de procedimentos que diferenciam a prática em sala de aula das aulas de línguas estrangeiras para fins gerais. Procuramos, no presente artigo, exemplificar a atuação nessa área a partir de uma breve explanação acerca dos fundamentos que permeiam o ensino-aprendizagem de EFE, em especial, o *español de los negocios*. Todas as nossas considerações foram tecidas a partir de um estudo de caso, ou seja, a estruturação de um curso de espanhol para fins de negócios tendo como aprendizes futuros negociadores internacionais.

Observamos que a análise de necessidades é realizada com os alunos pelos professores questionados. Assim, as aulas de *español de los negocios* no LEA-NI, de um modo geral, compreendem as quatro competências linguísticas (ainda que com ênfase em uma, em várias ou em todas), além da competência comunicativa intercultural.

Apesar dos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados entre alunos e professores indicarem uma certa consonância entre necessidades/curso ministrado, nosso estudo não é conclusivo a respeito da área de *español de los negocios*, uma vez que falta a comprovação da adequação desses resultados à prática profissional efetiva.

Assim, consideramos que o nosso estudo pode contribuir de maneira efetiva para os cursos de *español de los negocios*, auxiliando no planejamento de novos cursos, além de deixar em aberto a possibilidade de novos estudos mais aprofundados sobre a mesma temática.

Referências

BELTRÁN, Blanca Aguirre. La enseñanza del español con fines profesionales. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores.* Madrid: SGEL, 2004. p. 1109-1128.

CALVI, Maria Vittoria. El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, 2003, Amsterdam. *Atas...* Amsterdam: Instituto Cervantes, 2003. p. 107-122. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo. *Developments in ESP*: a multi- disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GARCÍA-ROMEU, Juan. Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, 2006, Utrecht. *Atas...* Utrecht: Instituto Cervantes, 2006. p. 145-161. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização.* 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. *Le français sur objectif spécifique*: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004.

SÁNCHEZ, Josefa Gómez de Enterría. *El español lengua de especialidad*: enseñanza y aprendizaje. Madrid: Arco libros, 2009.

SWALES, John. *Episodes in ESP: a source and reference book on the development of English for science and technology.* Oxford: Pergamon Press, 1985.

VÁZQUEZ, Graciela E. La enseñanza del español con fines académicos. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores.* Madrid: SGEL, 2004. p. 1129-1147.

ZÚÑIGA, Marisol Villarrubia. Español para fines específicos: el marco para la elaboración de un curso de español de los negócios. XLI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, 2006, Málaga. *Atas...* Málaga: Instituto Cervantes, 2006. p. 189-199. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_18.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

EXPRESSÕES DE NEGAÇÃO EM CONTEXTO INTERACIONAL ENTRE MÃE-BEBÊ SOB A PERSPECTIVA DA MULTIMODALIDADE

LAÍS CAVALCANTI DE ALMEIDA[1] (UFPB)
DANIELI MARIA DA SILVA[2] (UFPB)

Introdução

Trabalhamos com a função principal de descobrir a partir dos estudos linguísticos da Aquisição da Linguagem a emergência das expressões de negação aliadas a fala e qual a colaboração do interacionismo para que isso aconteça.

Partindo da perspectiva de língua e gestos como uma forma indissolúvel dentro das construções, iremos compreender a relação entre a emergência dos gestos e das holófrases para o processo de aquisição da linguagem, relacionando o tipo de gesto de negação que emergem na primeira infância com os fragmentos enunciativos do bebê, e consolidar a perspectiva do gesto como co-partícipe na matriz da linguagem. Os gestos são de extrema importância para a construção do sujeito, sendo ele ouvinte ou não. Mesmo sem percebermos ao falar, os gestos estão presentes nas nossas comunicações e não seria diferente nos princípios da construção dessa fala nos infantes.

Quando utilizamos nesse trabalho as palavras “relação mãe-bebê”, nos referimos a importância do outro para a apropriação da linguagem, pois acreditamos ser a interação um elemento essencial para o desenvolvimento do infante.

Este trabalho foi idealizado a partir da problemática da necessidade em descobrir se as expressões de negação surgiam ou não através da interação mãe-bebê e qual seria essa relação com a fala.

---

1. Graduada em Letras, pela UFPB e Mestranda em Linguística, pelo PROLING.

2. Graduada em Letras, pela UFPB e Mestranda em Linguística, pelo PROLING.

Iniciamos o artigo mesclando os teóricos que nos acompanharam para compor os estudos dos hologestos (gestos em formação), e das holófrases (primeiros fragmentos de fala), foram: Cavalcante (1994, 1999, 2011), Kendon (1982), Barros (2012), dentre outros.

Para as considerações sobre expressões de negação na Aquisição da Linguagem utilizamos o estudo interacionista. Para o Interacionismo utilizamos da teoria de Goodwin (2003), quando diz que gestos manuais e movimentos faciais diversos mostram a dinamicidade do corpo e indicam o foco de atenção estabelecido entre os participantes da interação. Outra contribuição relevante para o presente trabalho são os autores Laver & Beck (2001) que definem gestos como qualquer movimento de uma ou mais partes do corpo realizado pelo sujeito e expresso numa configuração espacial. Sendo assim, concebemos todas as expressões de negação, seja ela facial ou corporal como gestos.

O trabalho segue com a metodologia, discussões e resultados, explicamos todos os passos em que seguimos até chegar aos resultados finais.

Tipologia gestuo-vocal

Quando os humanos conversam uns com os outros utilizam vários canais de comunicação, comunicações essas, que coexistem diversas modalidades: linguagem oral, linguagem escrita, gestos, olhar, expressão facial, imagem, entoação. É a isso que denomina a palavra multimodalidade, esse uso multimodal da língua. Kress & Van Leeuwen (1996) corrobora com isso quando diz que a Multimodalidade é aquela cujo significado se realiza por mais de um código semiótico.

Avaliando a multiplicidade da linguagem do corpo, encontramos nas interações, 'os gestos' como: o de apontar, os movimentos corporais, as expressões faciais, as posturas, o direcionamento do olhar, entre outros. Considerando a existência dessa diversidade gestual, torna-se relevante enfocar essas possibilidades da linguagem gestual.

Dando um significado para gesto, McNeill (2000) afirma ser este um termo que necessita explanação, uma vez que não temos **gesto** no singular, mas **gestos.** Ele assegura que prefere o termo no plural, pois há diversos momentos em que precisamos distinguir movimentos consecutivos nomeados de gestos. Daí surge o termo

hologestos, para o estudo dos primeiros gestos de um bebê produzidos em situações interativas com a mãe. Segundo Cavalcante (2009), o autor McNeill proporciona um contínuo para vários movimentos chamados de gestos, elaborado por Kendon (1982) e é conhecido como o "contínuo de Kendon". Os gestos que formam este contínuo são: a gesticulação; a pantomima; os emblemas; a(s) língua(s) de sinais.

Kendon (1982) organiza seu contínuo a partir de quatro relações estabelecidas entre gesto e fala: relação com a produção de fala (1); relação com as propriedades linguísticas (2); relação com as convenções (3), relação com o caráter semiótico (4), conforme tabela a seguir:

Tabela 1

	Gesticulação	**Pantomima**	**Emblemáticos**	**Língua de sinais**
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Extraído de McNeill (2000, p.5)

Nessa pesquisa iremos colocar em foco os gestos emblemáticos. Como veremos abaixo, um quadro mostrando as principais expressões de negação encontradas no nosso meio social.

Tabela 2: GESTOS DE NEGAÇÃO

	GESTOS	**EXEMPLO**
NEGAÇÃO	DEDO	Indicador apontado para cima, oscilando (direita e esquerda)
	CABEÇA	Movimentação da cabeça para a direita e para a esquerda.
	EXPRESSÃO FACIAL	Testa e nariz franzidos, lábios com tensão.
	EXPRESSÃO CORPORAL	Braços cruzados, tronco encurvado, ombros contraídos.
	OLHAR	Pálpebras baixas, olhar fixo em alguma localização.

Fonte: Laís Cavalcanti de Almeida

Os gestos de negação acima, estão relacionados com os gestos emblemáticos do contínuo de Kendon, emblemáticos devido ao conhecimento cultural que esses gestos trazem consigo.

Com base na premissa de Mcneill (2000) de gesto e fala, Barros (2012) propõe uma tipologia prosódica-vocal, considerando quatro momentos do funcionamento da fala no trajeto linguístico infantil: balbucio, jargão, primeiras palavras, holófrases e blocos de enunciado, vejamos abaixo cada um especificado:

> Balbucio – é definido como a produção de sílabas que têm, tipicamente, o formato consoante vogal, por exemplo [ma, da, ba], tais sílabas são muitas vezes repetitivas e ritmadas. (LOCKE, 1995);

Jargão – são definidos como longas sequências de sílabas que contêm padrões de acento e entonação variados e variáveis. (DROMI, 2002);

Primeiras palavras – considera-se as produções infantis contendo enunciados de uma palavra, são palavras reconhecíveis na língua adulta e interpretáveis pelo interlocutor.

Holófrases – o termo designa os primeiros enunciados da entrada da criança na sua língua materna. (SCARPA, 2009)

Blocos de enunciado – alternância de produção de holófrases com enunciados completos.

Encontramos esses momentos no processo de aquisição de linguagem de um bebê típico, e analisaremos essa tipologia vocal juntamente com a gestual.

Metodologia

Pode-se ter uma amostra bastante representativa para se estudar como o conhecimento da língua pela criança é adquirido e como se desenvolve no decorrer dos anos. Pensando nisso que essa pesquisa se baseou nos antigos filólogos que estudaram a língua de seus filhos através da escrita diária, verificando assim, seu desenvolvimento no que diz respeito à linguagem. Não fizemos diferente, apenas trocamos os diários pelas gravações (filmagens).

Nossa pesquisa trata do estudo que acompanha o desenvolvimento da linguagem de uma criança ao longo do tempo. Esse tipo de estudo se chama longitudinal. Toda a pesquisa foi feita e efetuada através do apoio do LAFE- Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita.

Segue os passos da pesquisa:

- GRAVAÇÃO - São feitas gravações com bebês de zero a trinta e seis meses, gravados em situações naturalísticas, isto é, em ambiente natural, em atividades cotidianas do dia a dia, com duração aproximadamente de 15 (quinze) a 30 (trinta) minutos cada sessão.

- TRANSCRIÇÃO - Com auxílio do áudio das gravações transcrevemos conforme ouvimos, cada enunciado emitido pelo bebê ou mãe/pai, chamamos esse método de transcrição ortográfica. Também examinamos e transcrevemos todos os gestos vistos, sem alterar qualquer movimento. As transcrições são executadas no software chamado ELAN.
- DIVISÃO DOS GESTOS, DIVISÃO PROSÓDICA VOCAL - Utilizamos, também, do contínuo de Kendon (1982) para separar os tipos de gestos encontrados na díade e a divisão prosódica vocal de Barros (2012).
- SELEÇÃO DOS DADOS - Selecionamos os dados pertinentes para a pesquisa e analisamos de acordo com a fundamentação teórica.

Análise e discussão

Segue abaixo os recortes dos dados e as discussões analisadas:

EXEMPLO 1

- Situação interativa: Criança com 24 meses e 3 dias estava comendo banana sozinha na cadeirinha das refeições, começa a chamar a mãe para sair da cadeirinha e não quer comer mais.

Fonte: Imagem retirada das filmagens com a díade.

Tabela 3: ELAN

Trilha	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
Fala da Mãe	“Eeeeeeita! melzinhoooo... Abra a boca!”	00:00:09.290	00:00:11.370	00:00:02.080
Gesto do Bebê	(rosto franzido, nariz engilhado, boca travada, direciona a cabeça para a lateral direita e mexe para direita e esquerda em negação)	00:00:09.250	00:00:12.350	00:00:03.100
Fala do Bebê	“um...” (interjeição)	00:00:11.615	00:00:12.365	00:00:00.750
Gesto da Mãe	(encaminha o garfo com banana em direção a boca do bebê)	00:00:10.275	00:00:11.835	00:00:01.560

Fonte: Produzidos no ELAN, por Laís Cavalcanti de Almeida.

O bebê desta díade estava com 24 meses e já percebemos que as manifestações da face do infante são bastante expressivas, autênticas, espontâneas e muito acentuada. O rosto é um dos mais expressivos instrumentos da comunicação não verbal (LOCKE, 1997), ele atrai a atenção dos bebês (PALACIOS, 1995; FLAVELL, 1999; BEE, 2003), e ainda funciona como canal de trocas emocionais. Um exemplo disso seria nas interações iniciais em que o bebê já participa dessa troca de olhar, de sorrisos e de diferentes movimentos faciais. Conforme apontado, o rosto desempenha o melhor papel para transmitir os estados emocionais do falante (ANDERSEN; BOWMAN, 1999)

O rosto, seja por meio de expressões faciais ou de direcionamento de olhar, é capaz de expressar diferentes sinais, podemos citar o fragmento acima, quando a mãe vai colocar a banana na boca da criança, o infante recusa o alimento com um conjunto de expressões faciais de negação, e com a insistência da mãe ela ainda utiliza de um gesto emblemático de negação, para se inserir na comunicação.

No momento em que a criança mexe a cabeça de um lado para o outro ela profere uma interjeição “um...” também de negação. E através desse recorte que corroboramos a perspectiva, que McNeill (1985) propõe que gesto e fala encontram-se numa mesma matriz de significação, ou seja, considera-se os gestos e as produções verbais como componentes da multimodalidade em aquisição da linguagem.

EXEMPLO 2

Situação interativa: Mãe, sentada na cadeira de balanço, chama bebê para visualizar sua fralda descartável.

Fonte: Imagens retiradas das filmagens com a díade mãe-bebê.

Tabela 4: ELAN

Trilha	Anotação
Fala da Mãe	“Venha cá, deixa eu ver teu bumbum, venha!”
Fala do Bebê	“nã::um”
Gestos do Bebê	(Bebê grita e esboça um choro, expressão facial franzida)
Fala da Mãe	“quer fazer cocô?”
Fala do Bebê	“qué não”
Gestos do Bebê	(Bebê fecha os olhos, balança a cabeça para as laterais direita e esquerda ao mesmo tempo com os lábios tensos fazendo um bico)
Fala da Mãe	“qué não? Tá certo!”

Fonte: Produzidos no ELAN, por Laís Cavalcanti de Almeida.

Nesse dado encontramos mais um fragmento multimodal em que gesto e fala do bebê estão simultâneos. A criança, nessa cena, utiliza: enunciado verbal, expressão facial, gesto emblemático em uma única matriz de significação.

A primeira fala do bebê se caracteriza como uma holófrase, pois o “nã::um” já é considerado reconhecível na língua adulta e interpretável pelos interlocutores, quanto ao “qué não” o bebê pronuncia esses blocos de enunciados após a fala da mãe, o que nos remete a pensar numa suposta repetição do enunciado da mãe, já que os dois enunciados se encontram na terceira pessoa. Podemos perceber que a criança alterna a produção de holófrases com enunciados completos, aos poucos a criança vai se aproximando mais da forma verbal adequada para a língua portuguesa.

Considerações finais

De acordo com as discussões apresentadas nesse trabalho, observamos que a riqueza da gestualidade, sob várias manifestações, configurações, funções, registra seu papel na interação dialógica contribuindo para o funcionamento linguístico multimodal, no qual gesto e fala formam uma unidade discursiva significativa.

Percebemos que as expressões de negação estão presentes em todos os momentos da interação mãe-bebê, tanto a mãe quanto a criança produzem estas expressões. Acreditamos ser de bastante importância o estímulo e a realização das expressões pela mãe dentro das interações, pois é através dos movimentos e prosódia desempenhados pela mãe que o infante inicia seus primeiros passos na construção desse contínuo gestuo-vocal.

Até mesmo o bebê já realizando o seu gesto ou prosódia ainda em construção, seja ele qual for, a produção da mãe estimula a criança na concretização dessas expressões.

Referências

ÁVILA NÓBREGA, P. V. *Dialogia mãe-bebê*: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. Dissertação de mestrado. UFPB. 2010.

BARROS. A.T. C. M. *Fala inicial e prosódia*: do balbucio aos blocos de Enunciado. Dissertação de Mestrado. UFPB. 2012.

CAVALCANTE, M. C. B. . A holófrase como lócus privilegiado para compreender a relação gesto-fala e seu papel na aquisição da linguagem. VII Congresso da ABRALIN, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora da UFPR, p. 3138-3151, 2011.

GOODWIN, C. Pointing as situated practice. In: KITA, S. *Pointing*: where language, culture and cognition meet. Lawrence Erlbaum Associates. 2003a, p. 217-41.

LAVER, J.; BECK, Unifying principles in the description of voice, posture and gesture. In: CAVE, C.; GUAITELLA, I. *Interations et comportement multimodaux dans la communication.* Paris, L'Harmattan, 2001. p. 46-63.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review.* v. 92(3), 1985, p. 350-371.

SCARPA, E. M. *Aquisição da linguagem.* In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução á lingüística*: domínios e fronteiras. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. *VI Congresso Internacional da ABRALIN*. Mesa-redonda os desafios /impasses da(s)/na(s) pesquisas em aquisição da linguagem. João Pessoa, março de 2009.

SESSÃO TEMÁTICA

FALÁCIAS ARGUMENTATIVAS NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DO GOVERNO TEMER EM DEFESA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

LEONARDO MOZDZENSKI[1] (UFPE)

Introdução

"Com esse vídeo, você aí deve estar dando pulo de alegria! Se eu tivesse que fazer o ensino médio e soubesse dessa mudança, eu ficaria muito feliz". Essa é a alvissareira conclusão a que chega o influenciador digital Lukas Marques em seu canal *Você Sabia*, do YouTube, depois de explicar "tudo que você precisa saber sobre o novo ensino médio".[2] Contando com mais de 2 milhões de visualizações, o vídeo gerou polêmica não exatamente por exaltar os benefícios que a reforma supostamente traria, mas sobretudo por se tratar de uma propaganda dissimulada do Ministério da Educação (MEC).

Na tentativa de angariar a simpatia e a adesão do público adolescente, o governo Michel Temer desembolsou R$ 295 mil para que seis canais juvenis da plataforma YouTube produzissem vídeos publicitários camuflados, enaltecendo as novidades impostas ao ensino médio.[3] No presente artigo, proponho analisar criticamente o discurso desses youtubers contratados pelo MEC, fundamentando-me na noção de *falácias argumentativas* proposta por Van Dijk (2003) e Vega Reñón (2013).

Lançando mão dos princípios teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD) de orientação sociocognitiva (Van Dijk, 2001, 2012), objetivo investi-

---

1. Doutor em Linguística pelo PPGL-UFPE e, atualmente, doutorando em Comunicação pelo PPGCOM-UFPE. Email: leo_moz@yahoo.com.br.

2. Disponível em: http://bit.ly/2qGmCIW [link original do vídeo, que foi removido: http://bit.ly/2ltnjVh]. Acesso em: 10/05/2017.

3. Disponível em: http://bit.ly/2qbgEkY. Acesso em: 12/05/2017.

gar o papel do discurso na (re)produção da dominação e do abuso de poder pelas elites políticas e midiáticas. Mais particularmente, pretendo observar as principais estratégias argumentativas falaciosas usadas nos vídeos do YouTube com conteúdo patrocinado (mas, a princípio, não declarado) pelo governo, tal como exemplificam Van Dijk (2003) e Downes (1996): o apelo à novidade, o apelo à ignorância, a petição de princípio, a generalização inadequada, o apelo ao rico, o apelo à autoridade, a conclusão irrelevante, além da construção de um *ethos* de credibilidade pelos youtubers.

Com isso, este trabalho almeja contribuir para a divulgação de uma postura acadêmico-científica de oposição e de divergência contra aqueles que utilizam de forma imprópria a linguagem com o fim de instituir, corroborar ou legitimar a desigualdade social e o despotismo. No próximo tópico, serão apresentadas inicialmente algumas noções basilares sobre a ACD, que servirão de norte à presente pesquisa.

Fundamentos da Análise Crítica do Discurso de orientação sociocognitiva

De acordo com Van Dijk (2001), a Análise Crítica do Discurso (ACD) consiste em uma proposta crítica de produzir conhecimento acadêmico. Ela é, nas palavras do pesquisador, "uma análise do discurso 'com atitude'" (Van Dijk, 2001, p. 96). A ACD se concentra nos problemas sociais e, em particular, no papel do discurso na produção e na reprodução da dominação e do abuso de poder. Via de regra, o analista crítico lida com essas temáticas adotando explicitamente um ponto de vista em favor dos grupos dominados, apoiando a sua luta contra a desigualdade. Ou seja, a investigação realizada a partir dos princípios da ACD assume um posicionamento político, uma postura de oposição e de divergência contra aqueles que usam de forma imprópria a linguagem com o fim de instituir, corroborar ou legitimar a desigualdade social e o abuso de poder. Defendendo uma abordagem autodenominada *sociocognitiva*, Van Dijk (2001) enfatiza a necessidade de que a ACD seja ampla, diversa, multidisciplinar, orientada aos problemas sociais, e que tome como base o que o estudioso chama de "triângulo teórico discurso-cognição-sociedade". Para Van Dijk (2001), o *discurso* é entendido no sentido amplo como 'evento comunicativo' – o que inclui a interação conversacional, os textos verbais, bem como os

textos não verbais, como as imagens e os sons em geral, a linguagem corporal, o *layout* tipográfico, e quaisquer outras dimensões de significação multissemiótica ou de multimídia.

Por sua vez, a *cognição* implica não apenas a cognição pessoal, mas também a cognição social, as crenças e os interesses coletivos, assim como as valorações e as emoções, e quaisquer estruturas, representações e processos mentais envolvidos no discurso e na interação. E, por fim, a *sociedade* é compreendida de maneira a abarcar tanto as microestruturas locais das interações face a face, quanto as estruturas mais globais, sociais e políticas diversamente definidas em termos de grupos, de relações de grupo – tais como as de dominação e de desigualdade –, de movimentos, de instituições, de organizações, de processos sociais, de sistemas políticos, ao lado de outras propriedades mais abstratas de sociedades e culturas (ver Fig. 1).

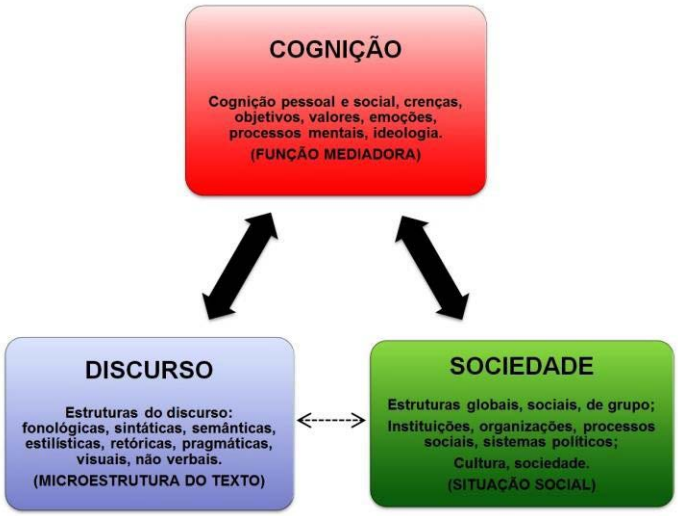


***Figura 1*. O modelo teórico triangular da ACD de Van Dijk**
Fonte: elaborado a partir de Van Dijk (2001) e Falcone (2008).

Van Dijk (2008) argumenta que o discurso não deve ser investigado só como um objeto textual independente, mas sim como uma interação situada, uma prática social ou um tipo de comunicação circunscrita em um dado cenário social, cultural, histórico e político. É imprescindível, portanto, ir além do exame da materialidade linguística do texto. Em nossas análises, devemos nos deter nos muitos outros aspectos relevantes dos eventos comunicativos, tais como a conjuntura temporal ou

espacial, os participantes e os seus papéis comunicativos, sociais e políticos, os enquadres e *frames* produzidos, as desigualdades sociais e de acesso aos discursos de prestígio, os preconceitos (racismo, homofobia, transfobia, machismo, etc.), e assim por diante. Tudo isso interessa à ACD.

Em síntese, Van Dijk (1986, p. 4) define o seguinte:

> Mais do que a descrição ou a aplicação superficial, a ciência crítica de cada campo de conhecimento levanta questões que vão além, como as que dizem respeito à responsabilidade, interesses e ideologia. Em vez de focalizar problemas puramente acadêmicos ou teóricos, a ciência crítica toma como ponto de partida os problemas sociais vigentes, e assim adota o ponto de vista dos que sofrem mais, e analisa de forma crítica os que estão no poder, os que são responsáveis, e os que dispõem de meios e oportunidades para resolver tais problemas.

Van Dijk (2008) salienta que os estudos de ACD dão ênfase aos sistemas e às estruturas da fala ou da escrita (ou de outras semioses) que podem contribuir para consequências sociais específicas do discurso, tais como influenciar as crenças e ações sociais dos ouvintes e dos leitores. Em especial, os analistas críticos devem voltar a sua atenção para aquelas propriedades do discurso que são mais tipicamente relacionadas à expressão, confirmação, reprodução ou confronto do poder social do(s) falante(s) ou escritor(es) enquanto membros de grupos dominantes.

Por fim, Van Dijk (2001) conclui destacando que a ACD, tal como a análise do discurso em geral, não constitui um 'método' que pode simplesmente ser aplicado no estudo dos problemas sociais. Os estudos discursivos são uma disciplina transversal, com muitas subdisciplinas e áreas, cada uma delas com as suas próprias teorias, instrumentos descritivos e métodos de investigação. A ACD não apresenta um enfoque já pronto, que nos indique como fazer análise social; antes, ressalta que para cada estudo deve ser realizada uma completa análise teórica de um assunto social, de forma que sejamos capazes de selecionar que discurso e que estruturas sociais temos que analisar e relacionar. Além do mais, os métodos concretos de investigação dependem, na verdade, das propriedades do contexto da pesquisa acadêmica: dos seus objetivos, participantes, localização e usuários, o que inclui suas crenças e interesses.

Vistos, pois, esses princípios gerais da ACD norteadores do presente trabalho, passaremos à discussão sobre o turbulento cenário político brasileiro, que culminou com a produção de propagandas falaciosas, como os anúncios publicitários camuflados do Ministério da Educação, em prol da reforma educacional do ensino médio.

De volta ao passado: o governo Michel Temer e a reforma do ensino médio

Em 23 de setembro de 2016, o presidente Michel Temer publicou, sob a forma de Medida Provisória (MP n.º 745/2016),[4] o maior conjunto de mudanças impostas ao ensino médio desde a vigência, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).[5] A utilização de MP como instrumento para implantação dessas alterações já revela nefastos indícios sobre o *modus operandi* como o governo federal vem tratando não apenas essa situação em particular, mas também todas as demais reformas atualmente impingidas antidemocraticamente ao povo brasileiro.

Isso porque, na esfera jurídica constitucional, a Medida Provisória representa um ato unipessoal do presidente da República, com força imediata de lei e sem a atuação do Poder Legislativo. Este só é convocado posteriormente para debatê-la e, se for o caso, aprová-la. E mais: conforme o artigo 62 da Constituição Federal, para ser editada, a MP deveria atender concomitantemente aos pressupostos de urgência e de relevância. Apesar da óbvia relevância do tema, não é prudente nem aconselhável exigir urgência de uma reforma tão complexa quanto a reforma do ensino médio, que exigiria discussões públicas e a participação de educadores das mais diversas áreas, além dos pais e dos próprios estudantes.

Em uma sessão solene comemorativa aos 10 anos do Movimento Todos Pela Educação, o ministro da Educação, Mendonça Filho, alegou que a reforma foi instituída por meio de MP em razão da "necessidade urgente de mudar a arquitetura legal

4. Disponível em: http://bit.ly/2r3iS3T. Acesso em: 10/05/2017.

5. Disponível em: http://bit.ly/1U7QxVu. Acesso em: 10/05/2017.

desta etapa da educação básica".[6] Mas nada foi mencionado sobre Projeto de Lei de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que também trata da reformulação do ensino médio e que já estava em tramitação no Congresso Nacional desde 2013.

Por sua vez, agrupando uma série de instituições educacionais, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio divulgou uma nota de repúdio contra a MP, considerando ser "ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação".[7] Já Daniel Cara, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, arguiu o seguinte:[8]

> Do jeito que está, sem prever questões estruturais, não creio que essa reforma terá concretude. Ao contrário, pode servir apenas para desorganizar tudo, além de abrir porteiras para parcerias público- privadas e diminuir os critérios de gasto do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No programa Roda Viva veiculado em 14 de novembro de 2016,[9] Temer se manifestou sobre essa reforma: "Nós estamos voltando a um passado extremamente útil". Não há dúvidas quanto a esse retorno ao passado. A questão, no entanto, é que esse passado nada tem de útil. Ou melhor, nada tem de útil para os estudantes mais pobres. Segundo a legislação brasileira, a educação básica tem como missão não apenas qualificar o aluno para o mercado de trabalho, como também garantir o seu desenvolvimento intelectual para torná-lo capaz de exercer plenamente a sua cidadania.

A reforma, entretanto, assume uma perspectiva eminentemente mercadológica, em que a educação desempenha um papel sobretudo instrumental.

Ao prescrever que somente o período inicial do ensino médio é comum a todos, e que, depois dessa fase, ocorrerá a divisão dos estudantes consoante op-

6. Disponível em: http://bit.ly/2cqD644. Acesso em: 10/05/2017.

7. Disponível em: http://bit.ly/2q4rpFL. Acesso em: 10/05/2017.

8. Disponível em: http://bit.ly/2r3CWmV. Acesso em: 10/05/2017.

9. Disponível em: http://bit.ly/2fjObAm. Acesso em: 10/05/2017.

ções formativas ou ênfases – as quais, aliás, não precisarão ser ofertadas obrigatoriamente por todas as escolas – a reforma findará por negar à grande parte dos alunos o amplo acesso ao conhecimento, do mesmo modo como se dava no passado nostálgico de Temer. Daniel Cara faz uma crítica contundente a essa manobra presidencial:[10]

> [A MP] estabelece uma bagunça e faz com que os estudantes sejam divididos entre aqueles que vão ter acesso a um ensino propedêutico e aqueles que vão ter acesso a um ensino técnico de baixa qualidade.
> Temer teve a coragem ou a pachorra de assumir isso quando ele enfatiza que na época dele a educação se dividia entre clássico e científico, que eram dois caminhos que geravam uma educação incompleta. Então essa MP, em termos de alteração da LDB, é extremamente preocupante.

Além disso, outro efeito drástico também pode ser mencionado quanto a essa "volta ao passado". Apesar da crescente demanda por creches e dos colossais desafios enfrentados pela educação infantil, a reforma direciona a sua atenção e os recursos públicos ao ensino médio e fundamental. Na verdade, essa política de valorização de algumas etapas da educação em detrimento de outras nada tem de nova. Era exatamente como se procedia na época em que Paulo Renato Souza era ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A elevada escassez de recursos para o ensino superior – já que estavam concentrados no ensino fundamental – provocou a indignação dos professores e dos funcionários federais devido aos baixos salários, ao inexistente plano de valorização profissional e ao sucateamento das universidades em geral.

No caso das atuais mudanças estabelecidas pela MP, vale ressaltar que elas alteram não só a LDB, mas também a importante Lei do Fundeb[11] (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que consiste em uma das principais fontes de financiamento das ações da educação básica. O grande avanço provocado pelo Fundeb foi justamen-

10. Disponível em: http://bit.ly/2q4OsjD. Acesso em: 10/05/2017.

11. Disponível em: http://bit.ly/1rXyQZ7. Acesso em: 10/05/2017.

te o financiamento do governo desde a matrícula na creche até a matrícula no ensino médio.

Uma vez que a reforma propõe uma alteração no Fundeb, realocando o dinheiro para o ensino médio, é fato que a educação infantil, creche e pré-escola serão penalizadas e sofrerão com esse novo embuste.

Transformada na Lei n.º 13.415[12] e sancionada por Temer em 16 de fevereiro de 2017, a MP da reforma do ensino médio passou por algumas mudanças no Congresso Nacional. Para pior. Por exemplo, no ponto que trata da flexibilização da grade curricular, pode-se concluir que, na prática, as redes estaduais não precisarão ofertar obrigatoriamente uma gama de opções para os educandos.

Isso acontece da seguinte maneira: após uma grade comum de disciplinas (60% da carga horária), o novo ensino médio deveria oferecer cinco áreas – ou "itinerários formativos" – para que os alunos escolhessem cursar: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; ou 5) formação técnica e profissional. O texto original da MP obrigava que as escolas assegurassem ao menos duas áreas. Com a lei, no entanto, a quantidade é de inteira responsabilidade das próprias redes. Isto é, na realidade, os estudantes podem acabar sem poder fazer escolhas, tendo que cursar necessariamente o que a escola disponibilizar.

É claro que a reforma do ensino médio não se trata simplesmente de uma iniciativa fortuita e infeliz sobre o modo como o governo Temer encara a educação no Brasil. Com efeito, ela faz parte de uma política mais macro e muito bem articulada que inevitavelmente irá agravar ainda mais os problemas estruturantes ligados ao ensino no nosso país. Isso se evidencia em várias táticas perniciosas e sistemáticas, tais como o congelamento por 20 anos das despesas com educação (PEC 241 ou 55),[13] o desvio dos recursos advindos dos *royalties* do petróleo e do Fundo Social do Pré-Sal (que deveriam estar sendo destinados à educação básica e não às despesas correntes do Ministério da Educação),[14] ou ainda o engodo da

12. Disponível em: http://bit.ly/2q7E5tv. Acesso em: 10/05/2017.

13. Ver matéria do jornal El País disponível em: http://bit.ly/2eb9HHL. Acesso em: 11/05/2017.

14. Ver matéria da rede BBC Brasil disponível em: http://bbc.in/1SzAeQt. Acesso em: 11/05/2017.

"escola sem partido", que nada mais é do que a repressão à liberdade de expressão dos professores.[15]

Diante de tantas críticas desfavoráveis, evidentemente o MEC teve que se empenhar para encontrar alternativas de convencimento da população e, em especial, do principal público afetado pela reforma: os alunos. Como expediente ardiloso, contratou uma empresa especializada em produzir vídeos para a audiência juvenil do YouTube e, de forma camuflada, fez propaganda a favor do novo ensino médio. O resultado disso? É o que discutiremos a seguir.

Falácias argumentativas nas publicidades em prol da reforma do ensino médio

O canal do YouTube *Você Sabia*[16] se define como o programa que "reúne as melhores curiosidades e fatos interessantes do mundo". Com mais de 7,5 milhões de inscritos e capitaneado por dois jovens – Lukas Marques e Daniel Molo –, o canal é apresentado como tendo "vídeos com muita informação, humor e zoeira (coisa que não pode faltar na vida haha)". Os assinantes são carinhosamente apelidados de "fodinhas" pelos dois youtubers, que tratam de temas inusitados, tais como "Mensagens sexuais nos desenhos animados", "A verdade sobre os palhaços assassinos", "10 mutantes na vida real" e "As 10 professoras mais safadas", que figuram entre os variados assuntos pitorescos tratados nos vídeos mais vistos da dupla.[17]

Apesar do caráter esdrúxulo de grande parte desses vídeos, o Ministério da Educação pagou R$ 65 mil para que o canal *Você Sabia* elogiasse a reforma do ensino médio. Na verdade, o governo contratou a produtora Digital Stars – especializada em gerir a carreira de youtubers de sucesso, como Kéfera Buchmann, Christian Figueiredo e Felipe Castanhari – pelo valor total de R$ 295 mil para a criação de publicidades disfarçadas em seis canais do YouTube voltados para o público jovem.[18]

---

15. Ver matéria da revista Carta Capital disponível em: http://bit.ly/2pBFaIK. Acesso em: 11/05/2017.

16. Disponível em: http://bit.ly/2fBWSXU. Acesso em: 12/05/2017.

17. Disponível em: http://bit.ly/2pujKl6. Acesso em 12/05/2017.

18. Valores apurados pelo jornal Folha de S.Paulo, cf. disponível em: http://bit.ly/2qbgEkY. Acesso em: 13/05/2017.

Contudo, a única sinalização de que os vídeos são publicitários e não de conteúdo espontâneo é uma minúscula mensagem no canto inferior da tela, que dura cerca de 10 segundos no início do programa e onde se lê "contém programação paga" de forma imperceptível e manipulatória.

Ao tratar da *manipulação discursiva*, Van Dijk (2008) defende que pode haver diferentes estratégias adotadas nesta prática. Segundo o autor, tipos específicos de falácias argumentativas podem ser usados para persuadir as pessoas a acreditar em algo ou fazer algo. Nesse sentido, as falácias podem ser compreendidas como

> violações às regras e princípios de argumentação. Assim, os princípios de interação são violados quando não deixamos que os outros expressem os seus próprios pensamentos, quando os interrompemos ou quando, de qualquer outra forma, obstruímos ou impedimos a interação argumentativa.
>
> E as regras de argumentação são infringidas se, por exemplo, usamos argumentos irrelevantes, brincamos com as emoções das pessoas, desafiamos nossos adversários a provar que nós estamos errados, afirmamos que algo deve ser verdade porque todo mundo acha que é ou porque alguma autoridade diz que é. De modo semelhante, também incorremos em falácias quando supergeneralizamos, usamos falsas analogias e argumentos circulares, ou assumimos que uma dada situação necessariamente vai de mal a pior. (Van Dijk, 2003, p. 57- 58).

De acordo com LaBossiere (2013), a palavra *falácia* tem sua origem no verbo latino *fallere*, isto é, 'enganar'. Por definição, segundo o autor, a falácia consiste em um argumento incorreto, mas que assume um semblante de verdade. Tanto para a lógica quanto para a retórica, a falácia constitui um raciocínio incoerente e infundado, sem validade nem êxito em seu empreendimento de demonstrar sua veracidade. Já Downes (1996) ressalta a dificuldade na identificação das falácias, uma vez que frequentemente apelam para artifícios sentimentais, afetivos, psíquicos – e não lógicos. O pesquisador salienta ainda a importância do estudo e do reconhecimento das falácias nos discursos alheios, a fim de evitarmos cair em eventuais ciladas lógicas e argumentativas.

A discussão teórica acerca da falácia, no entanto, está longe de ser consensual. Vega Reñón (2013) elenca as três principais abordagens que tratam do tema: a lógica, a dialética e a retórica. Uma vez que escapa aos limites deste artigo um aprofundamento sobre esses diversos tipos de falácias e suas características, iremos nos deter em especial na noção de *falácia retórica* (ou *argumentativa*), por seu alinhamento crítico-discursivo compatível com os nossos propósitos no presente estudo.

Vega Reñón (2013) salienta que a abordagem retórica apresenta como um dos principais avanços diante das demais perspectivas o fato de incluir aspectos pragmáticos e contextuais em suas análises. O pesquisador espanhol explicita três parâmetros retóricos essenciais à compreensão das falácias: o *ethos*, o *pathos* e o *kairos*. O primeiro elemento está ligado à construção pelo orador da sua própria imagem e à credibilidade que transmite ao público. Já o segundo elemento se volta para o auditório e as emoções experimentadas pelos interlocutores. Por fim, o terceiro elemento se refere à situação argumentativa (local e social) e ao momento de fala no evento discursivo.

Já que tanto os sentimentos do público quanto as circunstâncias kairóticas já foram examinados no item 2 acima, iremos nos focar doravante no papel do *ethos* para a construção do argumento falacioso. Como afirmamos em Mozdzenski (2012), o orador adapta a sua apresentação de si aos esquemas coletivos que ele crê partilhados, interiorizados e valorizados por seu auditório. Em outras palavras, o orador constrói discursivamente uma imagem de si com base nas representações sociais que julga adequadas para conquistar a confiança e a adesão do auditório. Essa autoimagem construída pelo orador é chamada de *ethos discursivo* e, para a sua constituição, são orquestrados tanto componentes verbais (orais ou escritos) quanto não verbais (gestos, expressões faciais, tom de voz, movimento corporal, vestuário, etc.).

O "*ethos* efetivo" (Maingueneau, 2008) é construído a partir da combinação entre o status institucional do orador como ser do mundo (*ethos* prévio) e a instalação da autoimagem do locutor como ser do discurso (*ethos* discursivo), levando-se em conta os contextos ou os "mundos éticos" que são ativados em cada situação. No caso dos vídeos no YouTube do *Você Sabia*, os apresentadores Lukas Marques e Daniel Molo são os dois responsáveis pelo *ethos* do canal. Ambos são jovens, despojados, e adotam uma fala coloquial repleta de piadas e comentários jocosos. Entre-

tanto, no vídeo "Tudo que você precisa saber sobre o novo ensino médio",[19] os dois youtubers assumem um tom insolitamente didático e instrucional.

Fica claro que, apesar de ainda ouvirmos uma ou outra chacota, o estilo mais comedido e moderado visa à construção de um *ethos de credibilidade*. Para Charaudeau (2006), a credibilidade não é uma qualidade relacionada à identidade social do sujeito. Ao contrário, ela é "o resultado da construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante, realizada de tal modo que os outros sejam conduzidos a julgá-lo *digno de crédito*" (Charaudeau, 2006, p. 119). A falácia aqui reside justamente na manipulação do *ethos* do canal/dos apresentadores. Primeiramente, como já mencionamos, trata-se de um vídeo publicitário – isto é, pago pelo governo à produtora dos youtubers – que foi ostensivamente dissimulado para parecer conteúdo espontâneo no canal.

Além disso, Lukas Marques é conhecido por suas declarações machistas, misóginas, homo e lesbofóbicas, racistas, xenofóbicas contra nordestinos – entre tantas outras manifestações de intolerância e preconceito –, como se vê em seus *posts* no Twitter: "Mulher: tem mais de 1000 amigos no face?? eh PUTA", "Quem gosta de pica eh viado.. mulher gosta eh de dinheiro!", "Nada contra gays, mas não me diga que isso é normal.", "A pior coisa q tem eh sapatao... MACHAO", "malditos pretos macumbeiros Hauhaha", "Não sou racista... So acho que os pretos poderiam se fuder mais...", "Nordeste, cu do mundo...", "Nordeste todo elegeu a Dilma pq pensa com a barriga e não com a cabeça", "Como estragar sua noite: imagine a Dilma de quatro pra você. De nada", "Porra, temos que foder a Dilma, mas quem tem coragem de fazer isso? Eca..."[20]

Voltando ao vídeo "Tudo que você precisa saber sobre o novo ensino médio", podemos observar a ocorrência de tradicionais apelos falaciosos, como alguns citados por Downes (1996): **a)** *argumentum ad novitatem* (apelo à novidade): argumentar que o novo é sempre melhor, isto é, a reforma é boa, pois visa implementar o "*novo* ensino médio"; **b)** *argumentum ad ignorantiam* (apelo à ignorância): algo é verdadeiro por não se ter provado que é falso, pois se ninguém conseguiu provar

19. Disponível em: http://bit.ly/2qGmCIW [link original do vídeo, que foi removido: http://bit.ly/2ltnjVh]. Acesso em: 20/05/2017.

20. Disponível em: http://bit.ly/2qCS2RV. Acesso em 12/05/2017.

que novo ensino médio é realmente ruim, é porque ele é bom; **c)** *petitio principii* (petição de princípio): a verdade da conclusão é pressuposta pelas premissas, ou seja, o novo ensino médio é bom, pois ele garante uma boa educação; **d)** *dicto simpliciter* (generalização inadequada): o tamanho da amostra é pequeno demais para sustentar uma generalização, como ocorreu com a menção do "sucesso" do novo ensino médio exclusivamente em Pernambuco; **e)** *argumentum ad crumenam* (apelo ao rico): a riqueza ou o sucesso material torna as pessoas melhores e corretas, como foi defendido que o novo ensino médio faria as pessoas mais inteligentes por estudarem mais e, assim, ganharem mais dinheiro no futuro; **f)** *argumentum ad verecundiam* (apelo à autoridade): citação de uma 'autoridade importante', que opera como apelo falacioso quando ela não é qualificada para opinar naquela situação, tal como ocorreu com a menção de "países que têm uma educação muito superior que a do Brasil, como França, Inglaterra, Austrália e Coreia do Sul"; **g)** *ignoratio elenchi* (conclusão irrelevante): argumento que pretende provar uma coisa, mas na verdade leva a uma conclusão diferente, tal como aconteceu no vídeo, em que não se conseguiu demonstrar que as mudanças no ensino médio efetivamente trariam melhoras generalizadas – sobretudo para os mais pobres – e sim, apenas, que a reforma foi imposta sem debates públicos deixando todos com dúvidas e queixas.

Considerações finais: e agora, Michel?

Concluo este trabalho (em 27/05/2017) num clima de ainda mais instabilidade política do que o cenário retratado na época da Medida Provisória sobre a reforma do ensino médio, com Temer sendo envolvido em crimes graves como obstrução à Justiça, suborno de procuradores e compra de informações privilegiadas.[21] Não que isso seja, por certo, surpreendente. Como vimos ao longo deste artigo, o governo lançou mão sistematicamente de argumentos falaciosos para tentar convencer o público que a série de medidas impostas antidemocraticamente ao ensino médio era benéfica, quando, na realidade "desrespeita o amplo acesso à educação, à cida-

21. Ver matéria da rede BBC Brasil disponível em: http://bbc.in/2qqZYU0. Acesso em 27/05/2017.

dania enquanto fórmula para a igualdade cívica e, sobretudo, dificulta a redução das desigualdades ao promover verdadeiro retrocesso social", como apontou o PSOL.[22]

Por fim, para um belo e tocante aprofundamento sobre o tema do nosso ensino médio pela voz de alunos e educadores, recomendo fortemente o documentário *Nunca me sonharam* (de Cacau Rhoden, 2017).[23]

Referências

CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.

DOWNES, S. *Stephen's Guide to the logical fallacies*. Edmonton: University of Alberta, 1996. Disponível em: http://bit.ly/2qqhKto. Acesso em 16/05/2017.

FALCONE, K. *(Des)legitimação*: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social. 2008. 276f. Tese (Doutorado em Linguística) – PPGL, UFPE, Recife. 2008.

LABOSSIERE, M.C. *42 fallacies*. North Charleston: CreateSpace, 2013.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MOZDZENSKI, L. *O ethos e o pathos em videoclipes femininos*: construindo identidades, encantando emoções. 2012. 356f. Tese (Doutorado em Linguística) – PPGL, UFPE, Recife. 2012. Disponível em: http://bit.ly/2qCv9hq. Acesso em 16/05/2017.

VAN DIJK, T. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, T. *Ideology and discourse*: a multidisciplinary introduction. Barcelona: Ariel, 2003. Versão em inglês: http://bit.ly/2rbnIfv. Acesso em 13/05/2017.

VAN DIJK, T. Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. In: WODAK, R.; MEYER, M. (eds.). *Methods of critical discourse analysis*. London: SAGE, 2001. p. 95-120.

VAN DIJK, T. *Racism in the press*. London: Arnold, 1986.

VEGA REÑÓN, L. *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta, 2013.

22. Disponível em: http://bit.ly/2roVuOj. Acesso em: 17/05/2017.

23. Trailer do filme disponível em: http://bit.ly/2qvmn1C. Acesso em: 27/05/2017.

SESSÃO TEMÁTICA

FONOLOGIA DA LIBRAS: RESTRIÇÕES DA MÃO NÃO DOMINANTE

NÍDIA NUNES MÁXIMO[1] (UFPE)

Introdução

Para Crasborn (2012), as línguas de sinais apresentam especificidade modal, em função do canal fonético de comunicação – as mãos e o corpo – que faz com que a produção e percepção dos sinais se dê pela ação corporal e pela visão, respectivamente. Isso faz com tenhamos um fenômeno único nas línguas de sinas, que não apresenta fenômeno análogo às línguas orais – a mão não dominante.

Brentari (1995) argumenta que as palavras que compõem o léxico da ASL podem ser realizadas através de sinais com uma mão, sinais com duas mãos ativas, sinais com uma mão ativa e outra passiva.

Battison (1978 apud BRENTARI, 1995) identificou dois aspectos que atestam a interdependência entre as mãos através de dois princípios denominados Condição de Simetria e Condição de Dominância.

Na Condição de Simetria, as duas mãos se movem para a realização do sinal e devem apresentar as mesmas especificações: locação, configuração de mão, movimento e orientação da palma da mão. Na Condição de Dominância, um sinal pode requerer as duas mãos na sua realização, porém as duas mãos não partilham das mesmas especificações: não apresentam a mesma configuração de mão, uma é passiva enquanto a outra articula o movimento e a configuração da mão passiva apresenta um conjunto restrito de configurações (B, A, S, C, O, 1, 5).

1. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Linguística na mesma instituição. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre LIBRAS.

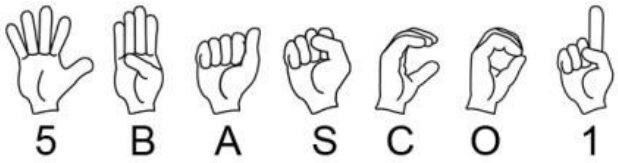


Imagem 1. Configurações de mão da segunda mão sob condição de dominância na ASL.

Neste artigo, vamos, então, apresentar as restrições da mão não dominante, considerando a condição de dominância e confrontando com aspectos teóricos já postulados para o comportamento dessa mão.

Restrições no tocante ao parâmetro configuração de mão

No mapeamento que realizamos nos sinais em que a M2 está sob condição de dominância, encontramos configurações de mão diferentes das configurações atestadas pelos autores supracitados na LIBRAS e na ASL como podemos ver nas imagens abaixo em que destacamos algumas configurações ao lado dos respectivos sinais que as exemplificam:

Imagem 2. Sinal PRESERVATIVO MASCULINO (In: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2009, p. 145).

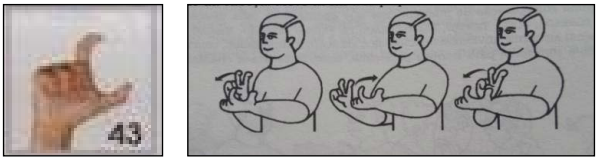


Imagem 3. Sinal ADVÉRBIO (In: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2009, p. 179).

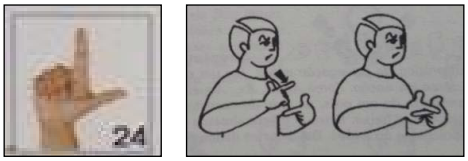


Imagem 4. Sinal ADVERTIR/CENSURAR (In: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2009, p. 181).

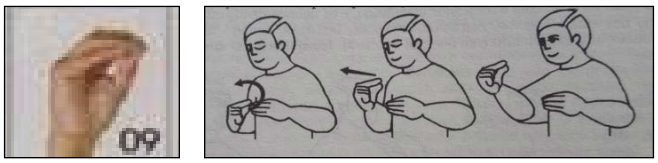


Imagem 5. Sinal AGULHA (In: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2009, p. 197).

Diante das CM acima, principalmente no tange às configurações cujas numerações são 61, 43 percebemos que não são de fácil articulação, o que contraria Sandler (2012), ou seja, são mais marcadas.

Nos sinais PRESERVATIVO MASCULINO, por exemplo, vemos uma configuração que não é de fácil articulação. No entanto, entendemos, a partir de Battison (1978), que na condição de dominância, a M2 pode apresentar uma configuração não marcada ou a mesma configuração da M1, que é o caso desse sinal e de outros (MÁXIMO, 2016). Mesmo assim, o sinal ADVÉRBIO não apresenta uma configuração não marcada nem a mesma CM da M1, assim como outros sinais (MÁXIMO, 2016). Deparamo-nos, então, com um impasse, visto que não temos uma explicação para que esses sinais não se enquadrem no padrão de CM dos autores citados, apontando então para uma imprevisibilidade no comportamento fonológico da M2 quanto ao parâmetro configuração de mão.

Além disso, retomamos a ideia de Crasborn (2012) a respeito da ausência de uma configuração de mão que sirva como referencial para o critério da marcação, ou seja, para determinar quais configurações são mais marcadas e quais são menos marcadas. Isso aponta para a necessidade de refinamentos nas teorias fonológicas aplicadas à LIBRAS e às línguas de sinais em relação ao conceito de marcação.

De acordo com Steriade (2011) na Fonologia Gerativa, iniciada por Halle (1959) e Chomsky e Halle (1968), a questão da marcação é antecedida por duas generalizações básicas, as quais determinam 1) que as representações profundas devem conter o mínimo de informação fonológica usada para distinguir itens lexicais e 2) que a saída do componente fonológico deve conter matrizes específicas de traços. Isso só pode ser feito por meio da especificação de processos e regras que apontam quais traços antecedem determinados traços. Por exemplo, uma regra como uma velar palatal antes de uma vogal anterior que nos permite deixar propriedades não especificadas contextualmente como a palatabilidade das velares.

Dessa forma, para determinar a marcação é preciso verificar quais são as restrições nas combinações dos traços dentro de um segmento. Os feixes de traços propostos para a LIBRAS terminam sendo os próprios parâmetros fonológicos com suas configurações de mão, os tipos de movimento e pontos de locação (QUADROS; KARNOPP, 2004). E, não há, ainda, pesquisas que revelem quais são as restrições nas combinações desses traços em cada um dos parâmetros fonológicos.

Essa questão é bem delicada porque implica uma reflexão acerca do que é, realmente, o segmento na LIBRAS, pois parece que quando se trata de estabelecer o que é o segmento, o que é o traço, o que é análogo ao fonema, somos conduzidos às mesmas unidades – os parâmetros fonológicos.

Nos estudos fonológicos acerca da M2 na LIBRAS e na ASL, vimos que as configurações 74 e 76 são curvada e inclinada, respectivamente, consoante a posição dos dedos selecionados. De acordo com Sandler (2012), essas posições dos dedos selecionados são mais propícias à mudança de configuração de mão causada pelo movimento.

No entanto, quando essas posições dos dedos ocorrem em sinais em que M2 aparece, elas não podem ser alteradas porque, como provamos mais abaixo na descrição do movimento, nesses sinais a M2 apenas acompanham o movimento da M1 e este movimento não gera mudança na CM.

Quando a M2 acompanha o movimento da M1, a M2 só pode apresentar configurações em B (sem o polegar); U; 1; C; 5; A.

Além disso, na concepção de Sandler (2012) as posições dos dedos selecionados são descritas como traços da classe configuração de mão. No entanto, nos sinais em que a M2 aparece entendemos que as posições desses dedos não são apenas traços subordinados a configuração de mão e sim configurações distintas e independentes, pois não podem sofrer mudanças.

Consequentemente, refletimos se o esquema das relações hierárquicas entre os traços de configuração de mão proposto por Sandler (op cit) são, de fato, uma proposta adequada para a LIBRAS, visto que a mão não dominante contraria essa organização hierárquica de tais traços.

Isso também nos leva a pensar sobre o que realmente seria o traço nesta língua. Para tal, precisaríamos estabelecer quais seriam os processos articulató-

rios – especificamente na articulação manual – e visuais – no tocante à percepção visual – que estão envolvidos na produção do sinal.

Então, a violação do padrão encontrado por esses autores para a M2 pode ser um indício de que esta mão merece um estatuto no sistema fonológico da LIBRAS que vá além da condição de dominância (BATTISON, 1978) e do número de mãos como fator distintivo na realização dos sinais conforme a proposta de Xavier (2006, 2013).

Diante disso, podemos propor uma regra fonológica para a LIBRAS: a configuração de mão não pode ser alterada nos sinais em que a segunda mão atua como suporte para a primeira mão[2].

Restrições no tocante ao parâmetro locação

Quanto ao parâmetro locação, percebemos que, geralmente, as locações mais amplas nos sinais em que a M2 aparece são no espaço neutro em frente ao sinalizador, seguindo o padrão identificado por Crasborn (2012) para a ASL, em que a locação é no espaço neutro nos sinais que exigem as duas mãos. Em relação às locações mais específicas, a mão dominante pode estar apoiada ou tocar alguns pontos na mão não dominante ou no braço não dominante, especificamente: a) no dorso da mão não dominante (DURO); b) na palma da mão não dominante (MARCAR); c) no braço da mão não dominante (ACOSTUMAR); d) no pulso da mão não dominante (BRACELETE); e) em algum dos dedos da mão não dominante (ALIANÇA).

Por conta do percurso de movimento, alguns sinais em que a mão não dominante aparece apresentam uma locação inicial em um ponto superior do corpo e uma locação final na mão não dominante como o sinal ACREDITAR, em que a o ponto inicial é na testa e o ponto final é na palma da mão não dominante.

2. Propomos essa regra fonológica considerando que o nosso corpus é oriundo de itens descontextualizados. No entanto, ressaltamos que na gramática, as estruturas vocabulares podem sofrer alterações como acontece com os classificadores que mostramos mais a frente no sub tópico 4.9, tomando como exemplo os sinais SENTAR e ÁRVORE, em que a mão não dominante é retirada em contextos bem específicos em que funcionam como classificadores no espaço token e como marcação de plural.

Para Sandler (2012), essa especificação dos contextos de locação parte de uma locação mais alta para uma locação mais baixa. Vale ressaltar que ambas as locações estão situadas em uma mesma parte do corpo.

Diante disso, acreditamos que o mesmo ocorre na LIBRAS, destacando que o inverso – de uma locação mais baixa para uma locação mais alta – não é possível. Isso mostra que, nos sinais em que a M2 aparece como suporte, quando a mão dominante faz um percurso de movimento de uma locação à outra, a locação final é, obrigatoriamente, na mão não dominante.

Quando o percurso de movimento da M1 é no braço não dominante, observamos que este percurso inicia em um ponto mais elevado no braço em direção a um ponto mais baixo no braço como no sinal ACOSTUMAR, em que a M1 parte do antebraço até o dorso da mão não dominante. Isso marca, mais uma vez, a relação estreita entre movimento e locação, o que aponta para simultaneidade nos parâmetros da LIBRAS conforme Stokoe (1960) já havia percebido.

Restrições no tocante ao parâmetro movimento

Quanto ao movimento, encontramos quatro tipos de comportamento para a mão não dominante nos 1.167 sinais analisados: 1) sinais com duas mãos em que M1 e M2 tem mesma configuração, mas só a M1 faz o movimento enquanto a M2 fica parada; 2) sinais com as duas mão em que M1 e M2 tem a mesma configuração, mas a M2 acompanha o movimento da M1; 3) sinais com as duas mãos em que M1 e M2 tem configurações diferentes, mas só a M1 faz o movimento enquanto a M2 fica parada; 4) sinais com as duas mãos em que M1 e M2 tem configurações diferentes, mas a M2 acompanha o movimento da M1.

Nesse sentido, nossos dados são diferentes dos dados encontrados por Xavier (2006), pois entendemos que na condição de dominância, a M2 funciona como suporte, estando parada ou acompanhando o movimento da M1 e Xavier (op cit) considera a M2 na condição da dominância apenas quando está parada e tem configuração diferente da M1. Porém, quando analisamos as restrições no tocante à CM, vimos que a mão não dominante pode apresentar configuração igual à mão dominante e destacamos a imprevisibilidade no comportamento nesta, justificando o seu status fonológico.

Em relação ao movimento, vimos que em 1,37% (16 sinais) dos sinais a M2 acompanha o movimento da M1. A porcentagem mínima nos mostra que a tendência desta mão é permanecer parada e que quando ela se move, o movimento não está nela mesma e sim na M1. Então, no tocante ao movimento, a M2 está subordinada à M1.

Nesses 16 sinais, descrevemos abaixo os movimentos encontrados conforme a proposta de Ferreira Brito (1995) e que também é utilizada por Quadros (2004). Quanto ao tipo, encontramos movimentos de contorno retilíneo (ACALENTAR), de contorno semicircular (BEBÊ) e de contato de escovar e pincelar (BRUXISMO).

Quanto à direcionalidade, identificamos sinais com movimentos unidirecional, especificamente para frente, (AJUDAR) e bidirecional para frente e para trás (CROCHÊ) e para a direita e para a esquerda (BEBÊ). Quanto à maneira, detectamos sinais de retenção (INCLUSÃO) e contínuos (PRODUZIR/FAZER). Quanto à frequência, percebemos sinais simples (LEVAR PESSOA) e repetidos (DISCRIMINAR).

Os nossos dados mostram que há uma tendência da M2 ficar parada na condição de dominância, porém a porcentagem, mesmo que mínima, dos sinais em que ela acompanha o movimento da M1 pode ser mais um indício do estatuto fonológico da M2, visto que para Xavier (2006) a M2 sob condição e dominância não se move. Então, mais uma vez percebemos um comportamento imprevisível nesta mão.

Nesses sinais, em que a M2 acompanha a M1, percebemos que há um padrão em relação aos movimentos encontrados. A mão não dominante só pode acompanhar os movimentos da M1 se forem retilíneo ou semicircular, de esfregar, unidirecional para frente, bidirecional para frente e para trás ou para a direita e para a esquerda, contínuo ou de retenção, simples ou repetido.

Além disso, notamos que quando o movimento é bidirecional é, por consequência, contínuo e repetido. Diante deste aspecto, retomamos a concepção de Brentari (1998), em que ela propõe um Modelo Prosódico, no qual a estrutura prosódica pode ser identificada através do número de comportamentos e das relações simultâneas entre esses comportamentos. Tal modelo propõe dois tipos de traços fonológicos que podem ser sistematicamente identificados no núcleo dos itens lexicais: 1) aqueles que são necessários para descrever o movimento do sinal (traços prosódicos) e 2) aqueles que descrevem propriedades que não participam no movimento

(traços inerentes). Dessa forma, os movimentos são as unidades prosódicas básicas nas línguas de sinais.

Esse padrão de movimentos encontrado para a M2 quando ela acompanha o movimento da M1 em contraste com a imprevisibilidade das configurações de mão confirma a proposta de Brentari (op cit) de que o movimento é a unidade básica na composição no sinal.

Porém, nos questionamos acerca da descrição dos movimentos de Ferreira Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), visto que percebemos através da M2 que o movimento bidirecional é, obrigatoriamente, contínuo e repetido. Assim, as características de continuidade e repetição não seriam necessárias, de fato, para descrever o movimento do sinal, visto que a birecionalidade já apresenta, em si, a continuidade e a repetição do movimento. Então, nesses sinais a continuidade e a repetição não são necessários para a descrição do movimento do sinal. Consequentemente, não são traços prosódicos nem inerentes porque também não podem descrever propriedades que não participam do movimento.

No entanto, há um sinal que foge a este padrão. No sinal ABAJUR, a mão dominante faz movimento retilíneo, de separação dos dedos selecionados, de soltar, de retenção, de repetição simples e unidirecional. A mão não dominante faz movimento retilíneo, de deslizamento no espaço, unidirecional para baixo, contínuo, de repetição simples.

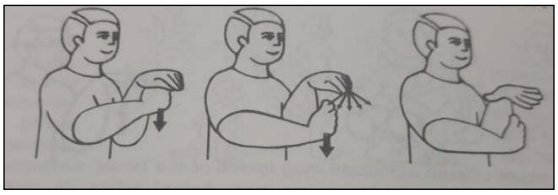


Imagem 6. Sinal ABAJUR (In: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2009, p. 130)

Nesse sinal, percebemos que a mão não dominante não acompanha o movimento da M1. Na verdade, ela faz um movimento independente da M1. Acreditamos que isso ocorre por conta da iconicidade presente em ambas as mãos. A primeira mão remete a parte superior do abajur e a segunda mão faz referência à corda que se puxa para ligar o abajur. Quando a segunda mão desliza como se estivesse puxando a corda, a primeira mão faz um movimento de separação dos dedos selecionados remetendo a luz que acenda.

Outra questão pertinente em relação à M2, está na concepção de Crasborn (2012), o qual defende que o percurso de movimento gera alterações na CM, por conta de efeitos fonéticos que os relaciona embora sejam independentes fonologicamente. Essa relação fonética se dá na distensão do pulso que faz com que os dedos mudem a configuração da mão. (ver figura 8)

Nos sinais em que a M2 acompanha o M1, não há percurso de movimento, ou seja, o movimento não gera mudança na CM. Então, nesses sinais percebemos que movimento e configuração apresentam independência fonológica, visto que o primeiro parâmetro não gera qualquer mudança no segundo.

Restrições no tocante ao parâmetro orientação da palma da mão

Quanto à orientação da palma da mão encontramos sinais em que a M2 apresenta orientação: a) para cima (MARCAR); b) para baixo (CARINHO); c) para frente (PROPOR); d) para trás (ABACAXI); e) para a direita (CADEADO).

Diante desses exemplos, percebemos que as possibilidades para a orientação da palma da mão da mão não dominante são para cima, para baixo, para frente, para trás e para a direita. No entanto, nos sinais que encontramos no levantamento lexical que fizemos, observamos que mão não dominante não pode apresentar orientação para a esquerda.

Para Sandler (1987, 1989), Van der Hulst (1996), Sandler e Lillo-Martín (2006), Van der Kooij (2002), a Or é uma categoria subordinada à CM. No entanto, acreditamos que é uma categoria independente por conta das restrições de Or que independem do tipo de configuração de mão, ou seja, não encontramos uma configuração de mão que favoreça mais uma orientação da palma da mão do que outra.

A Or também não muda assim como acontece com a CM que não sofre qualquer alteração porque não há percurso de movimento que gera mudança nelas quando a M2 acompanha o movimento da M1. Então, a Or pode ser considerada um parâmetro para a realização do sinal devido à sua independência assim como a CM. No entanto, Sandler (2012) destaca a necessidade de mais pesquisas a fim de determinar se a relação hierárquica defendida por alguns autores se sustenta.

Reflexões acerca das restrições no tocante aos parâmetros fonológicos

Na descrição que fizemos dos parâmetros nos sinais em que a mão não dominante aparece, somos levados a refletir sobre os modelos hierárquicos, nos quais as categorias inferiores são refinamentos das categorias de superiores.

O que acontece é que as especificações das posições dos dedos selecionados, a orientação da palma da mão e as locações iniciais e finais por conta do percurso do movimento são tratadas como subordinadas a categorias maiores – configuração de mão e locação. No entanto, nos sinais analisados não observamos qualquer mudança na CM e na Or por conta do percurso de movimento.

Há um parâmetro – o movimento – que é capaz de gerar mudanças em cadeia, mostrando que há uma relação íntima entre configuração de mão, locação, orientação da palma da mão e movimento. É preciso verificar em que medida essas alterações são sequenciais e simultâneas. O percurso de movimento provoca alterações, primeiro, na configuração de mão, na orientação ou na locação? Qual é a sequência destas mudanças? Ou são simultâneas, ou seja, são tão imbricadas que não conseguimos perceber o que muda primeiro? Isso aponta para pesquisas futuras.

Se um percurso de movimento pode gerar mudanças na CM, L e Or e se a ausência de um percurso de movimento não permite mudanças na CM e Or, como atestamos na M2, é um indício de que o movimento na LIBRAS exerce influência nos outros parâmetros manuais.

Se ele exerce influência nos outros parâmetros, então o movimento pode ter um estatuto diferenciado ou uma função diferenciada. É preciso verificar quais os tipos de movimento que geram mudanças nesses três parâmetros e quais mudanças são essas – tipos de configuração que mudam, tipos de locação, tipos de orientação.

Para Crasborn (2012), os sinais em que a M2 aparece apresentam um padrão de realização: tais sinais exigem as duas mãos, e a locação desses sinais é no espaço neutro. Ele defende que essa previsibilidade é adicionada para formar a representação fonológica superficial na realização fonética, podendo sofrer impactos do contexto fonético, o que revela os efeitos da coarticulação.

No entanto, ele não especifica o que é esse contexto fonético, ou seja, quais são os aspectos articulatórios em relação às mãos que impelem que mão não dominante seja obrigatória e que os sinais em que ela aparece só possam ser realizados no espaço neutro. Isso, mais uma vez, revela ausência de clareza nas descrições dos sinais para sabermos o que fonético e o que é fonológico.

Também retomamos o que Nespor e Sandler (1999) argumentam acerca da mão não dominante. Para eles, o sistema prosódico demarca os constituintes prosódicos por meio do estudo sobre a mão não dominante como um elemento redundante, pois a sua configuração de mão, seu movimento e sua locação são muito restritos. Isso confere a ela uma função subordinada na hierarquia prosódica.

Todavia, percebemos que quanto ao parâmetro configuração de mão a M2 pode apresentar um comportamento imprevisível, o que contraria diretamente essa ideia restrição neste parâmetro. Em contrapartida, identificamos locações e movimentos restritos. Diante disso, nos questionamos até que ponto a M2 tem, de fato, uma função subordinada se considerarmos as restrições quanto aos parâmetros fonológicos, principalmente na imprevisibilidade atestada no tocante à configuração de mão.

Conclusões

Na descrição da mão não dominante pudemos perceber o que escapa à organização hierárquica das línguas de sinais proposta por Brentari (2011) e Sandler (2012), reforçando a simultaneidade dessas línguas (VAN DER HULST, 1993) mediante as restrições encontradas no tocante aos parâmetros configuração de mão, movimento, locação e orientação da palma da mão. A M2, então, reforça as singularidades oriundas da natureza/modalidade vísuo-espacial da LIBRAS no tocante à fonologia.

A análise da M2 revelou que os parâmetros essenciais para a articulação dos sinais são CM, M, L e Or. Sem esses parâmetros é impossível que haja sinais com a M2 em condição de dominante. Então, para compor o léxico da LIBRAS, esses quatro parâmetros são essenciais.

Quanto aos parâmetros, identificamos que a M2 apresenta comportamento imprevisível no tocante à configuração de mão contrariando Brentari (1995) e

Karnopp (s/d) que destacam a possibilidade de apenas sete configurações de mão quando a segunda mão está sob condição de dominância.

Em relação à locação, especificamos as possibilidades de locações específicas da M1 na M2 e percebemos a tendência de os sinais partirem de uma locação mais alta para uma locação mais baixa – mesmo na mão não dominante – conforme havia postulado Sandler (2012).

No tocante ao movimento, percebemos que a M2 apresenta determinados tipos de movimentos quando acompanha o movimento da M1: retilíneo ou semicircular, de esfregar, unidirecional para frente, bidirecional para frente e para trás ou para a direita e para a esquerda, contínuo ou de retenção, simples ou repetido.

Diante disso, também percebemos que o movimento é, de fato, a unidade básica para o sinal, pois é o único parâmetro capaz de gerar mudanças nos outros parâmetros. No caso da M2, identificamos que os tipos de movimento encontrados não favorecem mudanças nos outros parâmetros.

Isso nos levou a propor uma regra fonológica de que a configuração de mão não pode sofrer mudanças nos sinais em que a segunda mão atua como suporte para a primeira mão, visto que os movimentos possíveis para a mão não favorecem tais mudanças.

O comportamento fonológico desta mão também indica que é preciso revisitar o conceito de marcação bem como a sua aplicação à LIBRAS, visto que encontramos CM marcadas na M2 que diferem da M1, entendendo que a marcação nas línguas de sinais está associada à maior facilidade na articulação do sinal conforme Sandler (2012).

Além disso, a iconicidade pode ser um fenômeno característico da modalidade desta língua por conta das CM que são representações manuais diretas dos referentes e dos conceitos do mundo, o que aponta para o fato de que percepção de mundo do indivíduo surdo é, em certa medida, diferente da percepção do ouvinte. Assim, a ontogênese linguística da LIBRAS dá indícios de como funciona o mapa cognitivo do surdo.

Referências

BRENTARI, D. *A prosodic model of sign language phonology*. Cambridge: MIT Press, 1998.

CRASBORN, O. Phonetics. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. *Sign language*: an international handbook. Berlim: Walter de Gruyter, 2012.

HULST, Harry van der. Units in the analysis of sins. *Phonology* 10, p. 209-241, 1993.

KOOIJ , E. van der. *Phonological complexity in sign language of the Netherlands*. Doctoral dissertation, HIL, University of Leiden, 2002.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. *Língua de sinais brasileira*: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANDLER, W. *The phonological organization of sign language*. 2012. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3608481/> Acesso em 12 de julho de 2015.

_____. *Phonological representation of the sign*: linearity and non-linearity in american sign language. Dordrecht: Foris Publications Holland, 1989.

_____. The medium and the message: prosodic interpretation of linguistic content in israeli sign language. *Sign Language Linguistics* 2:2. 187-215, 1999.

SESSÃO TEMÁTICA

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UFPB

RAFAEL CABRAL PAULINO
CLAUDIA DE LIMA SILVA
ANGÉLICA ARAÚJO DE MELO MAIA

Introdução

A formação inicial de professores aparece no centro de grandes discussões na atualidade. No bojo dessas discussões, muitas pesquisas apontam uma série de lacunas no que se refere à preparação dos professores na realidade educacional brasileira para atender às necessidades dos alunos, considerando a diversidade presente no mundo da escola (Cf. RODRIGUES, 2006; 2008; FERREIRA, 2006; DENARI, 2006; SANTOS, 2007; JEZINE, 2010; VIOTO; VITALIANO, 2013; MEDRADO, 2014 e SANTIAGO *et. al.*, 2015). Para esses pesquisadores, a questão torna-se mais crítica quando se aborda a formação docente para a inclusão de alunos com deficiência na educação básica.

Partindo desse pressuposto e da constatação de Medrado (2016) de que "ainda temos uma licenciatura em Letras que apresenta lacunas expressivas no que diz respeito a uma formação que intervenha [...] diretamente na inclusão de pessoas com deficiência" (p. 263), este artigo apresenta uma pesquisa realizada com alunos concluintes do curso de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba, a fim de investigar se eles se sentem capacitados para promover a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas e de que maneira o espaço de formação inicial contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades relacionadas à inclusão. Para atingir os objetivos da pesquisa, aplicamos um questionário com quinze questões (abertas, dicotômicas e de múltipla escolha), que foram analisadas qualitativa e quantitativamente, com o objetivo de avaliar a realidade da formação inicial do curso de Letras Inglês da referida universidade a partir da visão dos discentes.

O trabalho tem como objetivo investigar como os alunos do curso de Licenciatura Letras Inglês da UFPB se sentem em relação à inclusão de alunos com deficiência e identificar como eles avaliam aspectos do seu processo formativo em relação a esse tema.

Em um primeiro momento, apresentaremos os aspectos norteadores da nossa pesquisa. Em seguida, discutiremos os dados coletados e estabeleceremos pontos de articulação entre os dados e o que dizem alguns teóricos que se dedicam a estudar a realidade da inclusão no campo da Educação e da Linguística Aplicada. Na seção final, apresentaremos nossas sugestões com referência aos achados da pesquisa.

Aspectos norteadores da pesquisa

Do ponto de vista teórico, partimos da visão da educação para a pessoa com deficiência como um direito, ideia que está presente na Lei 13.146/2015 – Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no artigo 27:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

É notório o grande esforço recente que tem sido feito no campo da legislação e da política educacional (BRASIL, 2015) para efetivar a inclusão de alunos com deficiência; porém, muito ainda precisa ser feito para que a inclusão aconteça de fato, se entendermos que a educação inclusiva “vai muito além da presença física do aluno no ensino regular” (BRASIL, 2005).

Tal constatação nos leva a refletir a respeito das condições a que são submetidos os alunos com deficiência que estão matriculados na escola básica e que, segundo documentos oficiais, seriam incluídos ao estarem fisicamente presentes naquele ambiente. Mas será que todos os aspectos previstos quanto ao desenvolvimento, interesses e necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência

(BRASIL, 2015) estão sendo levados em consideração? Esses alunos têm acesso ao conhecimento ou apenas ocupam uma carteira na sala? Questões como essa são muito frequentes e desconstroem o conceito real da inclusão, ao reforçarem a ideia de que "estar matriculado não significa estar incluído" (SANTIAGO, 2015 *et al*, p.32).

Para que os alunos com deficiência tenham o direito à educação efetivado como preconiza a lei, entendemos ser necessário que os educadores tenham uma formação adequada, a fim de tornar o espaço escolar um ambiente propício à aprendizagem efetiva e significativa. Concordamos, assim, com a visão de Medrado (2016), quando afirma que é preciso oferecer uma formação de professores de línguas estrangeiras que contemple não apenas uma discussão sobre o tema da inclusão, mas que priorize práticas inclusivas.

Acreditamos que o professor da educação básica tem grande responsabilidade pelo desenvolvimento de ações inclusivas, por ser um ator essencial dentro da sala de aula e da escola e que a ele cabe tomar decisões que promovam a inclusão dos alunos, afinal, "em suma, é sobre os ombros dele que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola" (TARDIF, 2014, p. 228). Mas nos deparamos com um grande problema: os professores não sabem como incluir e alegam que a formação inicial não dá conta de prepará-los para a realidade da escola inclusiva. Nesse sentido, não seria justo atribuir a eles toda a responsabilidade pela inclusão, já que "é necessário empreender ações para promover a preparação dos professores" (BEYER, 2006 apud VITALIANO, 2007, p.400), ou seja, existem outros responsáveis envolvidos no processo de inclusão.

Situando-nos no nosso campo de atuação (Linguística aplicada ao ensino de línguas), destacam-se alguns trabalhos de pesquisa na área de língua inglesa do grupo ALDEI (Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva) da UFPB (DANTAS, 2010; 2014; MEDRADO, 2014; 2016), que problematizam a realidade da inclusão e questionam direta ou indiretamente a importância das vozes dos próprios professores em formação sobre o que seria necessário para preencher as lacunas deixadas durante o processo de construção de conhecimento profissional (PAULINO, 2016, p. 20).

Portanto, é a partir das ideias discutidas anteriormente - sobre e necessidade de se trabalhar a inclusão durante a formação docente inicial como condição essencial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva - que apresentaremos e refletiremos sobre os dados da nossa pesquisa.

Algumas considerações sobre o processo de coleta e análise dos dados

Este trabalho traz a voz das minorias (CAVALCANTI, 2006) dos futuros professores e também das pessoas com deficiência, indo ao encontro do que afirma Moita Lopes (2006): "é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar" (p. 31). Assim, para que as vozes de futuros professores pudessem ser ouvidas, aplicamos um questionário com 11 (onze) dos 20 (vinte) concluintes do curso de licenciatura em Letras Inglês.do período 2016.2 da Universidade Federal da Paraíba. Embora 19 (dezenove) concluintes tenham recebido o questionário, apenas 11 (onze) aceitaram participar da pesquisa e retornaram o instrumento respondido. Esses dados sugerem uma amostra representativa já que 65% dos concluintes participaram e que entre esses, há um equilíbrio em relação ao gênero, pois 55% declararam-se do sexo feminino.

O questionário era composto por 15 (quinze) questões sendo algumas sobre informações socioculturais e outras centradas na pesquisa. A partir desse instrumento, analisamos os dados de forma quantitativa e qualitativa, a fim de perceber o que dizem os alunos que estão saindo da graduação para tornar-se professores em sua maioria.

Para desenvolver a análise, primeiramente optamos por fazer uma leitura das respostas do questionário de natureza quantitativa e qualitativa, buscando compreender os aspectos da formação para a inclusão em relação à frequência com que as respostas foram mencionadas pelos participantes. Em um segundo momento, selecionamos fragmentos das respostas às questões abertas para argumentar de uma forma predominantemente qualitativa sobre os sentidos atribuídos pelos participantes a sua formação para a inclusão. No momento da análise dos fragmentos, os participantes foram individualizados e suas respostas identificadas pelas letras P1 a P11.

Interpretando as vozes de professores sobre a abordagem da inclusão no processo de formação inicial

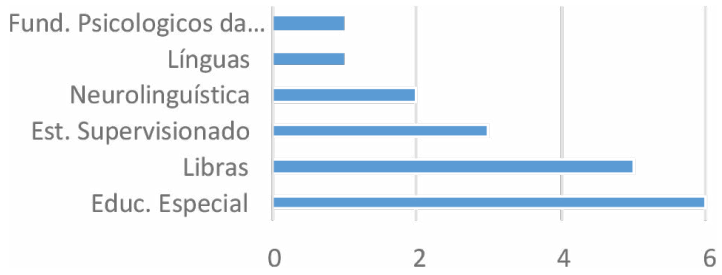
Nessa seção, apresentamos os principais achados da pesquisa. Conforme explicitado anteriormente, iniciamos a análise com um olhar quantitativo e qualitativo sobre os dados.

Quando questionados se já atuam ou atuaram como professores, 82% disseram que *sim*; logo, percebemos que a maioria já atua como professor e conhece um pouco da realidade das nossas escolas. Ao serem indagados se já tiveram algum aluno com deficiência, 55% dos participantes deram uma resposta positiva o que comprova que o público composto por alunos com deficiência está presente nas escolas de uma forma nunca antes testemunhada e que é preciso atender as suas demandas.

Esse fato reforça a necessidade de preparar os professores em formação inicial para atender os alunos da educação básica dentro das suas especificidades, muitas das quais são decorrentes das deficiências que apresentam. Tardif (2014) defende a "necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho no cotidiano" (p. 22- 23). É dentro da universidade que se pode criar um ambiente onde o futuro professor possa construir conhecimentos e competências necessárias para efetivar a inclusão dos alunos com deficiência.

Em outra questão buscamos saber se alguma disciplina do curso ou algum professor formador trabalhou na perspectiva da inclusão, por exemplo, apresentando procedimentos metodológicos para que o professor em formação construísse possibilidades de ação capazes de incluir esses alunos. Surpreendentemente, 74% disseram que *sim*. Então, pedimos para que dissessem em qual (is) disciplina (s) esse tipo de conhecimento foi abordado. As respostas estão apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Disciplinas em que conhecimentos sobre inclusão foram abordados



Fonte: Dados da pesquisa

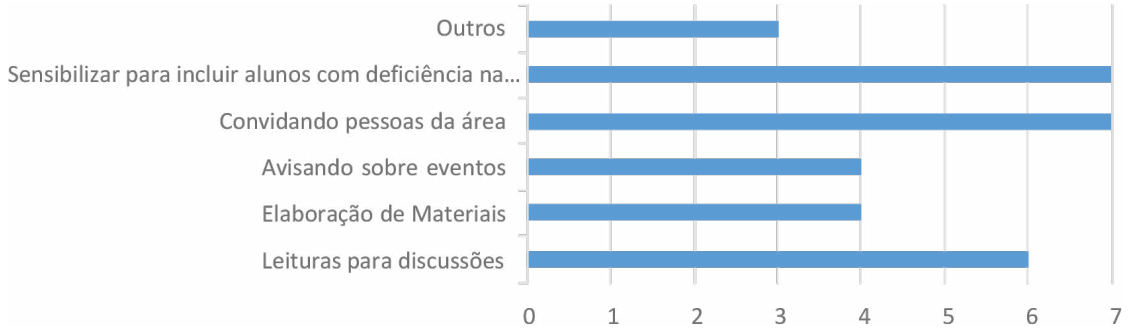
Os dados nos fazem refletir sobre o interesse dos professores em formação pelo conhecimento sobre inclusão, considerando que a maior parte indicou a disciplina Educação Inclusiva como uma das que contribuiu para a construção de seus conhecimentos sobre a temática. O que chama a atenção é que essa disciplina é optativa para o curso de Letras e representa apenas 2 (dois) créditos. Esses dados nos mostram o quanto os alunos estão buscando conhecimento na área da inclusão. Por outro lado, considerando a afirmação de Jezine (2010) de que "a falta de formação do docente acarreta outro entrave à educação inclusiva que são as barreiras atitudinais" (p. 104), esses dados nos parecem positivos porque quanto mais os alunos ouvirem sobre processos inclusivos (o que tende a acontecer quando cursam uma disciplina como Educação Inclusiva, por exemplo), maior a probabilidade de se preocuparem em incluir. Outro instrumento legal que está colaborando para o processo de inclusão na formação inicial é a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que torna obrigatória a oferta da disciplina Libras em alguns cursos e nas Licenciaturas, de forma a garantir que a linguagem dos surdos seja valorizada na formação superior, mesmo que seja apenas através de uma disciplina. Um reflexo da importância dessa disciplina para a formação dos professores participantes da pesquisa é que ela aparece como a segunda mais citada por eles como espaço de construção de conhecimentos sobre a inclusão. Vale mencionar que a disciplina só começou a ser ofertada a partir de 2014; logo, os alunos que entraram no curso anteriormente a essa data não puderam cursá-la.

O estágio supervisionado configura-se como um espaço de construção de conhecimento significativo (REICHMANN, 2016) e permite a muitos alunos unir teoria

e prática. Em se tratando de inclusão não seria diferente; através da vivência do estágio, os alunos foram apresentados a realidades de alunos com necessidades específicas e precisaram construir conhecimentos sobre como trabalhar com alunos com diferentes tipos de deficiência para que eles tivessem seus direitos de acessibilidade pedagógica garantidos. A disciplina estágio supervisionado VI da UFPB, por exemplo, tem criado junto ao Instituto dos Cegos da Paraíba um espaço de estágio muito significativo para os alunos em formação.

Depois de terem mencionados as disciplinas, pedimos para que os participantes apontassem outras maneiras através das quais a inclusão foi abordada. Sugerimos cinco maneiras e uma opção caracterizada como “outros” para que os participantes sugerissem algo que fosse diferente das opções oferecidas. Os dados estão apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Formas alternativas de trabalhar o tema da inclusão no currículo da licenciatura



Fonte: Dados da pesquisa

A partir desses dados, percebemos que existe uma preocupação por parte de alguns professores formadores em relação à inclusão, considerando que estes tentam trazer para os professores em formação conhecimentos e vivências sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educacional. Essa preocupação está alinhada com as considerações sobre o papel das licenciaturas feitas por Vitaliano (2007, p.400):

> Para que os cursos de licenciatura consigam preparar futuros professores capazes de incluir alunos com deficiência, é necessário que esse

> tema seja abordado nos currículos de formação inicial, mas também é indispensável que os professores formadores tenham conhecimentos sobre como atuar para efetivar a inclusão.

Ou seja, professores formadores também estão reconhecendo a necessidade de buscar conhecimento sobre as diversas deficiências e de torná-lo mais acessível para os futuros professores. É claro que, ainda é preciso que muitos formadores mudem sua postura nesse sentido pois não é possível aceitar aquele velho discurso de que "não fui preparado, logo, não posso preparar". A realidade da educação hoje é outra e é preciso acompanhá-la e buscar se desenvolver profissionalmente de acordo com as novas demandas educacionais.

Como uma parte significativa dos participantes (55%) afirmam possuir alunos com deficiência, foi proposta uma questão aberta sobre como os professores em formação se sentem frente a essa demanda. A seguir, apresentamos excertos que traduzem o sentimento de alguns participantes:

> Excerto 1 - Me sinto **despreparada**, **preciso de mais formação** na área." (P1, grifo nosso).
> Excerto 2 - "**Não me sinto preparado** para tal responsabilidade, porem **buscaria por uma solução para incluir tais alunos na aula."** (P2, grifo nosso).
> Excerto 3 - Me sinto **não tanto preparado**, [...] não trabalhamos de forma enfática disciplinas voltadas para esse campo. A única disciplina foi Libras. Outras tratavam do assunto muito por cima (P3, grifo nosso).
> Excerto 4 **- Desafiador**. O professor precisa de um colaborador capacitado para auxiliá-lo a fim de atender o aluno da melhor forma (P4, grifo nosso).
> Excerto 5 - **Não me sinto muito segura** quanto a estar preparada para lidar com alunos com deficiência nas minhas turmas, acredito que deveria ter tido um maior preparo dentro da Universidade. As disciplinas de Educação Especial e Libras me ajudaram a ter uma base teórica sobre o tema e também me sensibilizou quanto às necessidades que os alunos com determinadas deficiências possam ter. Contudo, **acredito que deveríamos ter tido um preparo mais "prático" também** (P5, grifo nosso).

> Excerto 6 - A partir da experiência vivenciada no PIBID, **obtive experiência** na prática do ensino em ampla escala, principalmente na abordagem aos alunos com deficiência, **através do projeto adquirimos conhecimentos referentes ás deficiências que possivelmente encontraremos em sala de aula**, [...]. (P6, grifo nosso).
> Excerto 7 - ... **não me sinto totalmente preparada para receber alunos com deficiência em sala**. Comecei a ensinar há pouco e [...] sinto as dificuldades que um professor enfrenta em uma sala de aula regular, e olha que nem tenho alunos deficientes. Fico imaginando como seria se tivesse algum aluno com deficiência em meio a uma grande turma. **Muito desafiador!** (P8, grifo nosso).
> Excerto 8 - ... **eu me sinto desafiado, mas não com 'medo'** da situação. (P9, grifo nosso).
> Excerto 9 - **Acredito que sempre vai ser um grande desafio**, pois embora tenhamos tido contanto com essa temática, ainda assim não acho o suficiente. Pois o preparo **para lidar com a deficiência em sala de aula requer bastante dedicação do professor** em planejar a aula de uma forma inclusiva, porém não apenas dedicação, **mas também conhecimento sobre aquela deficiência e de como lidar com ela** e também sobre a inclusão de forma geral. (P10, grifo nosso).

A partir dos fragmentos retirados dos questionários, podemos perceber o sentimento de aflição apresentado pelos participantes e como estes se expressam quando questionados sobre a inclusão. A insegurança fica evidente na fala de oito participantes. O único que se sente seguro atribui ao Pibid[1] essa construção de conhecimento.

A fala de P1 "preciso de mais informação" reforça o quanto este está angustiada e reconhece que precisa de ajuda para que consiga promover a inclusão. Também podemos perceber que esses professores, mesmo não se sentindo confortáveis e aptos para trabalhar com a inclusão, preocupam-se em não negligenciar o aluno com deficiência, o que se evidencia, por exemplo, quando P2 nos diz que "buscaria por

1. O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Paraíba tem, aproximadamente, quinhentos (500) bolsistas de vinte (20) cursos de licenciatura. O Subprojeto Letras- Inglês atua desde o ano de 2014, estabelecendo uma ponte entre a UFPB e as escolas da rede pública, aplicando atividades em parceria com os professores destas escolas, orientadas para o desenvolvimento do letramento crítico e de práticas inclusivas, como também aproximando professores em formação da realidade escolar (MAIA, DOURADO, 2015)

uma solução para incluir tais alunos na aula". Essa fala reforça a questão atitudinal defendida por Jezine (2010), elemento essencial atualmente na promoção da inclusão.

P5 justifica sua insegurança em função da falta de experiência durante a formação inicial, ao afirmar: "acredito que deveríamos ter tido um preparo mais 'prático' também" e P10 reconhece que deve haver dedicação do professor, "mas também conhecimento sobre aquela deficiência e de como lidar com ela". Acreditamos que a formação inicial não deve assumir toda a responsabilidade pelo desenvolvimento dos professores no tocante à inclusão, mas esse espaço precisa sensibilizar os professores em formação, incentivá-los, promover espaços para que vivenciem a inclusão na prática.

Considerando que a formação inicial engloba contextos para além da sala de aula na universidade, pedimos para que os participantes nos dissessem que outras experiências, além das aulas, podem ter contribuído para o seu processo de construção de conhecimentos docentes para a inclusão. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1: Experiências na formação inicial que contribuíram para a construção de conhecimentos docentes sobre a inclusão

P1	Cursos extras que fiz
P2	Não respondeu
P3	Eventos e Oficinas
P4	Os estágios em escolas públicas e de Línguas; Cursos extracurriculares oferecidos pela UFPB
P5	Estágio no Instituto dos Cegos da Paraíba
P6	A participação no projeto Pibid
P7	Leituras em livros, revistas e na internet
P8	Não possuo nenhum outro tipo de experiência
P9	Mestrado
P10	Contato com poucas pessoas com deficiência
P11	O Pibid

Fonte: Dados da pesquisa

Mediante esses dados, podemos inferir que os participantes estão vivenciando de alguma maneira a inclusão. Destacam-se o estágio supervisionado (P4 e P5) e o Pibid (P6 e P11) como experiências de grande relevância para essa construção de conhecimento.

De fato, o subprojeto Pibid, da UFPB configura-se como um espaço privilegiado no que tange à inclusão, como demonstram algumas pesquisas realizadas e apresentadas em eventos (PAULINO *et. al*., 2015; PAULINO; MAIA, 2015; 2016) e TCC (PAULINO, 2016).

Além dos estágios e do Pibid, os professores participantes em formação procuram buscar conhecimentos que se agreguem aos que já foram construídos, por meio de participação em eventos, oficinas (P3) ou através de leituras especificas (P7).

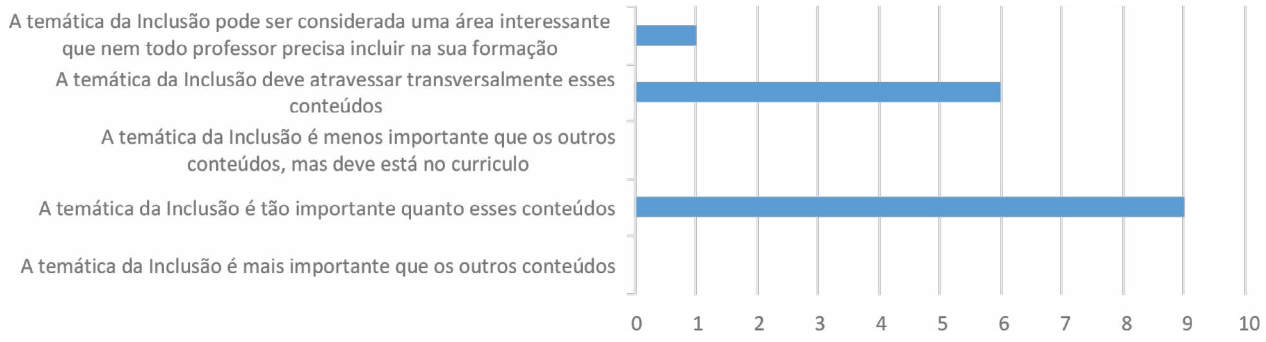
A partir da realidade por eles vivenciada, pedimos para que sugerissem estratégias que o professor em formação inicial pode adotar, se quiser ampliar seus conhecimentos em relação à inclusão durante o curso de graduação. As sugestões reafirmam a falha no processo de formação inicial e destacam a necessidade de disponibilidade do professor em formação para buscar conhecimentos fora da graduação, reforçando a questão atitudinal, ou seja, a formação inicial exige do professor em alguns momentos uma tomada de responsabilidade para se especializar de alguma maneira em atender os alunos com deficiência. Abaixo apresentaremos quatro excertos que apontam possíveis estratégias para efetivar o desenvolvimento profissional nesse aspecto:

> Excerto 10 - ... Correr atrás de **palestras, eventos e cursos** ... (P1, grifo nosso).
> Excerto 11 - **Visitar escolas que trabalham com alunos especiais** e **tentar vivenciar esse ambiente na prática**. (P4, grifo nosso).
> Excerto 12 - ...**estagiar em instituições que atendam alunos com necessidades** especiais. (P7, grifo nosso).
> Excerto 13 - ... a criação de uma **rede de colaboração entre professores de inglês onde estes possam trocar experiências, sugestões e materiais didáticos entre s**i, **fortalecendo assim o vínculo profissional e a efetividade** nas atividades realizadas para tais alunos. (P6, grifo nosso).

Além de reconhecer a necessidade de ir em busca do conhecimento em ambientes externos aos da formação inicial, também é mencionada a questão de estar em contato com escolas ou instituições que trabalhem com alunos com deficiência, como é o caso das escolas que são campo de atuação para o estágio supervisionado e para o Pibid. Nessas escolas, os professores ainda em formação inicial têm a oportunidade de atuar em um ambiente real e de perceber o que precisam saber para ser um bom professor. Outro ponto mencionado por um dos participantes é o quanto a troca de informação entre os próprios professores pode contribuir para a construção de conhecimento quando pensamos em inclusão.

Uma pergunta do questionário que consideramos crucial foi a seguinte: "Considerando os conteúdos presentes na estrutura curricular do curso de letras (língua, linguística, literatura, pesquisa, etc), quão importante você considera a temática da inclusão em relação a esses outros conteúdos? " Como opções de respostas, foram propostas cinco afirmações, e as escolhas dos participantes estão representadas no gráfico que se segue:

Gráfico 3 – Importância da temática da inclusão em relação aos outros conteúdos



Fonte: Dados da pesquisa

Fica claro, ao se analisar o gráfico, que os professores em formação reconhecem a importância da temática da inclusão no processo de formação inicial – nove particpantes afirmam que ela é tão importante quanto os demais conteúdos. Mas nos perguntamos se somente inserir disciplinas que abordem a inclusão atenderia às necessidades do professor durante a formação incial, ou se não seria mais proveitoso se o tema atravessasse transversalmente todas as discilplinas. Essa última

opção nos parece algo mais sensato e mais provável de acontecer, pelo menos curto prazo, se considerarmos que para isso não é preciso alterar o currículo e tampouco contratrar especialistas nas diversas áreas. Basta que o professor formador reconheça a realidade das escolas brasileiras e considere essa realidade durante suas aulas na universidade.

Considerações finais

A partir da análise dos dados, podemos inferir que os professores em formação reconhecem a importância da construção de conhecimentos para incluir alunos com deficiência e que reconhecem também que o curso de Letras Inglês não oferece uma formação adequada quanto à inclusão. Demonstram insegurança e, ao mesmo tempo, interesse em estar preparados para incluir seus alunos com deficiências. Referem-se a algumas disciplinas da grade, como Estágio supervisionado, e aos projetos de iniciação à docência (a exemplo do Pibid), como espaços privilegiados de formação em relação à inclusão, sendo uma ótima oportunidade para discussões e adoção de práticas inclusivas.

Por outro lado, reconhecem que as instituições precisam refletir acerca do espaço da formação inicial no que se refere à inclusão, já que se sentem despreparados e demandam uma formação que promova essa construção de conhecimento, de forma que possam se sentir seguros no exercício da docência, com a consciência de que estão fazendo jus às suas responsabilidades como professores de língua estrangeira compromissados com a inclusão. Em outras palavras, eles clamam por uma formação que os tornem confiantes para fazer intervenções pedagógicas que possam atender às necessidades dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes um conhecimento significativo, capaz de promover a emancipação desses sujeitos e libertá-los da opressão social (FREIRE, 1996, p. 34).

Referências

BRASIL. *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília- DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 01 de julho de 2017.

BRASIL. *Decreto nº 5.625 de dezembro de 2005.* Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm > Acesso em: 01 de julho de 2017.

CAVALCANTI, M.C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas**.** In: MOITA LOPES, L. P. da (org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo, Parábola editorial, 2006, p. 233-252.

DANTAS, Rosycléa. *A gente vive num mundo normal*: Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais. 2010. 58f. (monografia inédita) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DANTAS, Rosycléa. *Ensinar a alunos com deficiência visual:* conflitos e desenvolvimento**.** 313f. (Dissertação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2014.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 35-63.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca**.** In: David Rodrigues (org.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 212-236.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários as práticas educativas. São Paulo: Paz e terra, 1966. (Coleção Leitura)

JEZINE, Edineide (org). *Pesquisa em educação*: inclusão e diversidade. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

MAIA, A.; DOURADO, M. Subprojeto letras-inglês (PIBID-UFPB): uma proposta de letramento crítico na língua inglesa. *Revista ao Pé da Letra*, v. 17.1, p. 9-28, 2015.

MEDRADO, B. P. Formando professores para incluir: contribuições da linguística aplicada. In: JORDÃO, C. M. *A Linguística aplicada no Brasil:* rumos e passagens. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 263-284.

MEDRADO, B. P. (org.) *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras*: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado**.** In: MOITA LOPES, L. P. da (org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo, Parábola editorial, 2006, p. 13-44.

PAULINO, R. C. *O PIBID letras inglês e a construção de conhecimentos docentes para a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental.* 45f. (monografia inédita). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2016.

PAULINO, R. C.; MAIA, A. A.; SANTOS, A. D. Reflexões sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de língua inglesa de uma escola de ensino fundamental de João pessoa/pb**.** II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2015, Campina Grande: *Anais...* 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA14_ID3618_06092015221027.pdf> Acesso em: 04 de julho de 2017.

PAULINO, R. C.; MAIA, A. A. M. Possibilidades de adaptação de atividades de língua inglesa para alunos com deficiência no ensino fundamental. 1º SEMINÁRIO SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS: A INCLUSÃO SOBRE DIVERSOS OLHARES, 1, 2015, João Pessoa: *Anais...* 2015.

PAULINO, R. C.; MAIA, A. A. M. A elaboração de atividades e avaliações para alunos com deficiência em aulas de língua inglesa no ensino fundamental: caminhos para a inclusão**.** II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2, 2016, Campina Grande: *Anais...* Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID1966_05092016232742.pdf> Acesso em: 04 de julho de 2017.

REICHMANN, C. L. O estágio supervisionado como prática de letramento acadêmico-profissional. In: KLEIMAN, A. B. ASSIS, J. A. (orgs.) *Significados e ressignificações do letramento:* desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 367-389.

RODRIGUES, D. Dez ideias mal feitas sobre educação Inclusiva**.** In: RODRIGUES, D. et al. (orgs.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_47.pdf> Acesso em: 04 de julho de 2017.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional**.** inclusão. *Revista da educação Especial*. Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 2, Brasília, julho/outubro de 2008, p. 7-16.

SANTIAGO, S. A. S.; PAULO, J.F.S.; VIEIRA, T. B. de A. Concepções acerca da surdez: o que significa "ser surdo"? In: SANTIAGO, S. A. S. (org**).** *Problematizando a inclusão do estudante surdo*: da educação infantil ao ensino superior. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015, p. 31-46.

SANTOS, Mônica P. *et al*. *Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva*. Relatório de pesquisa apresentado à Capes. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2007. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/pesquisas/relatorio_final_04-07.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIOTO, J. B.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. *Magis.* Revista Internacional de Investigación en Educación, 5, 2013, p. 353-373. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/5671/4565. Acessado em: 01 de julho de 2017.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**.** *Rev Bras Educ Espec.* 2007. 13(3): 399-414.

SESSÃO TEMÁTICA

FRAMES NO DISCURSO JORNALÍSTICO

MARIA SIRLEIDY DE LIMA CORDEIRO[1] (UFPE/NELFE)
LAURA JORGE NOGUEIRA CAVALCANTI[2] (UFPE/NELFE)

Introdução

Este estudo tem por base a Linguística Cognitiva para investigar os *frames* no discurso jornalístico e envolve a Análise Crítica do Discurso para discutir a formação de ideologias, numa abordagem Sociocognitiva. Nessas perspectivas, vamos apresentar uma discussão teórica e analítica acerca da ativação dos *frames* valorativos sobre as Manifestações no Brasil no ano de 2013.

Para Barsalou (1992), os *frames* possuem conjuntos de atributos e valores e abrangem uma variedade de informações descritivas pelas quais as pessoas conseguem representar cognitivamente alguns conceitos, englobando noções funcionais, avaliativas, etc. E é a partir dos *frames* que diversos sentidos podem ser construídos e acessados, constituindo pontos de vista diferenciados na compreensão dos leitores.

Neste trabalho, interessa-nos abordar os *frames,* em consonância com a discussão de ideologia no discurso jornalístico sobre as Manifestações no Brasil em 2013. A razão disso está no fato dos *frames* serem ancoradores de ideologias e de visões de mundo baseados nos conhecimentos intersubjetivos das experiências sociais, e ainda constituírem-se na interação social e no decorrer de processos inferenciais sociocognitivos.

É importante ressaltar que este estudo se aplica, ainda, ao propósito de contribuir para o fortalecimento das práticas de produção e interpretação textuais que

1. Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), participa do grupo de estudos NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita) e bolsista CAPES

2. Aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), participa do grupo de estudos NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita) e bolsista CAPES.

envolvem produtor-texto-leitor, como também sensibilizar os leitores a acessar os discursos da mídia de forma mais crítica.

Portanto, expomos um estudo que analisa os *frames* mediados pela interação social construindo valores e versões sobre as manifestações no Brasil, pois compreendemos que os *frames* conseguem enquadrar situações socialmente situadas, as quais mobilizam experiências sociais, históricas e culturais, individuais e coletivas, assim como, acionam inferências para a construção de sentidos sobre as manifestações no Brasil.

Algumas considerações sobre *frames*

Os estudos sobre *frames* têm uma longa trajetória teórica e histórica pela qual esse conceito tem passado. Podemos destacar os estudos de Gregory Bateson (1972), Minsky (1974), Rosch e Mervis (1975), Fillmore (1977), Deborah Schiffrin (1987), Deborah Tannen (1985), Lakoff (2004) e Salomão (2009), pela relevância teórica discutida em diversas áreas da linguística.

Entretanto, vamos discutir o conceito de *frame* a partir da perspectiva teórica proposta por Barsalou (1992). Conforme esse autor, "os *frames* providenciam a representação fundamental do conhecimento na cognição humana" (BARSALOU, 1992, p. 21). Neste sentido, compreendemos que os *frames* podem ser considerados como uma forma de fazer referência às nossas representações mentais e aos nossos conhecimentos de mundo, visto que as pessoas armazenam seus conhecimentos a partir das experiências de vida e relacionam um conhecimento a outros.

No campo das discussões sobre *frames*, Barsalou (1992) faz uma crítica à teoria dos protótipos de Rosch e Mervis (1975) que usaram como modelo a representação de **lista de traços.** Vejamos no quadro (1), os exemplos trazidos pelo autor para esclarecer a lista de traços:

Quadro 1. Lista de traços retirado de Barsalou (1992, p. 22).

PÁSSARO	MAÇÃ	MEIA
Penas	Sementes	Para vestir
Asas	Doces	Aquece
Bico	Comestíveis	Cobre o pé
Pernas	Haste	Cobre os dedos
Pés	Polpa	De tecido
Olhos	Pele	De algodão
Rabo	Suculenta	De lã Colorida
Cabeça	Redonda	Feita aos pares
Unhas	Dá em árvore	
Ovíparo		
Ninho		
Voo		
Gorjeio		
Comem vermes		

Nesse quadro (1), Barsalou (1992) mostra que em uma e outra categoria, os traços acabam se isolando, uma vez que elas não se relacionam mutuamente. Barsalou (1992) afirma que não se pode atribuir aos traços propriedades de serem suficientes e necessários, pois tais listas de traços são reduzidas às representações e aos campos semânticos. De acordo o autor, "as pessoas não costumam armazenar as representações por traços de componentes independentes um do outro, pelo contrário, as pessoas têm amplo conhecimento sobre as relações entre eles" (BARSALOU, 1992, p. 27).

Como oposição à lista de traços, como representação semântica, o autor aponta que "os *frames* contêm conjuntos de valores e atributos que fornecem soluções naturais para o problema das listas de traços" (BARSALOU, 1992, p. 28). Barsalou (1992) também afirma que os *frames* possuem características específicas e funcionais. São elas:

1. desempenham um papel central na construção de categorias *ad hoc* do planejamento;
2. desempenham um papel central na representação e na organização da memória;

3. oferecem um meio natural de dar conta da variabilidade contextual nas representações conceituais.

Nessa direção, os *frames* não são considerados como componentes rígidos cujas configurações são independentes, mas sim, como estruturas dinâmicas com componentes relacionais, flexíveis e dependentes do contexto.

Assim, a maneira como organizamos as informações e estabilizamos os conceitos na memória é relevante para a compreensão dos fatos que acontecem em nossa sociedade. Por conseguinte, se duas pessoas representam uma categoria com atributos diferentes, consequentemente, elas irão entender de forma diferente essa mesma categoria. Então, entedemos que o domínio jornalístico constrói uma versão dos acontecimentos do mundo que, a partir dela, acionamos *frames* valorativos sobre as manifestações no Brasil em 2013.

A ideologia na ativação dos *frames*

A ativação dos *frames* baseia-se se numa relação constitutiva entre a materialidade textual e os aspectos sociais cujas bagagens sócio-histórica-cultural e cognitivas dos leitores são fatores co-criadores dos sentidos. Desse modo, os *frames* acionados pela materialidade linguística expressam julgamentos valorativos e ancoram ideologias. Assim, compreendemos que, a partir dos *frames*, um acontecimento social pode ser categorizado e avaliado, como negativo ou positivo, a depender da construção discursiva e do contexto.

De acordo com Van Dijk (2000, p. 33), ideologias "são conjuntos de ideias específicas e, portanto, objetos mentais". Nessa perspectiva, a ideologia tem um viés sociocognitivo que além de cumprir a função de defender os interesses particulares de grupos, possui a tarefa de, cognitivamente, expressar julgamentos valorativos e visões de mundo sobre as representações sociais de alguns grupos e, por consequência, organizar uma produção discursiva contra ou a favor de tais grupos. Portanto, são nessas atividades discursivas que, em maior ou menor grau, apresentam-se algum tipo de viés ideológico. É pelo aspecto ideológico das atividades discursivas que vemos os *frames* como um propulsor axiológico capaz de formar opiniões públicas orientadoras de representações sociais.

Conforme Barsalou (1992), os *frames* não atuam de forma independente nem autônoma na produção de significações e na progressão temática. Isto ocorre em virtude dos itens lexicais ativarem experiências individuais, coletivas, conhecimentos de mundo e enciclopédicos sempre socialmente situados. Dessa forma, os *frames,* que englobam atributos e valores com seus respectivos condicionantes, tanto encapsulam os argumentos anteriormente apresentados, quanto projetam informações avaliativas e prospectivamente orientadas.

Como se pode observar, os *frames* organizam, enquadram, (re)categorizam 'modelos mentais' para nortear o sentido e a construção de pontos de vista diversos. Assim, a partir deles, o leitor pode acessar e construir concepções de "verdades" dos fatos acontecidos na sociedade uma vez que estas "verdades", muitas vezes aceitas pela sociedade, contêm relações de poder que condizem com as ideologias dos grupos dominantes.

Analisando os frames no domínio jornalístico sobre as manifestações no Brasil de 2013

Neste tópico do estudo, discorreremos sobre as análises que envolvem a ativação dos *frames* no domínio jornalístico sobre as manifestações no Brasil no ano de 2013. Ao investigar os *frames,* vemos o modo como o domínio jornalístico constrói discursivamente esse evento e quais sentidos são veiculados e estabilizados.

As nossas análises estão fundamentadas nos referenciais teóricos explicitados anteriormente. A metodologia utilizada é de caráter essencialmente analítico e interpretativo com base na abordagem qualitativa. O *corpus* foi coletado no jornal Folha de S. Paulo de divulgação pública *on line*, no período de 07 de junho de 2013 até 08 de julho de 2013, período em que o evento mobilizou várias publicações no domínio jornalístico e provocou maior atenção na população brasileira. A propensão por esse veículo de comunicação justifica-se pelo fato de ele ser considerado o jornal de maior tiragem e circulação em todo o país[3].

Os *frames* constroem relações de sentidos que se apoiam tanto no texto quanto num conjunto de saberes sociais, culturais e ideológicos, expressando julgamen-

3. Informação obtida pelo Índice Verificador de Circulação (IVC) de veículos impressos e digitais (http://www.ivcbrasil.org.br), e da Associação Nacional de Jornais (ANJ).

tos valorativos que podem manipular (ou não) o leitor de forma positiva ou negativa quanto à construção discursiva e argumentativa. Essas construções discursivas e também ideológicas direcionam muitos leitores a acreditarem naquele ponto de vista, isto é, o sentido construído pelo domínio jornalístico tende a ser visto como o modo "real" ou "verdadeiro" do evento socialmente situado.

Vejamos, a seguir, os exemplos (1), (2) e (3) – textos coletados no jornal Folha de S. Paulo para a ativação dos *frames* sobre as manifestações de 2013 no Brasil.

HADDAD DEFENDE AÇÃO DE PM PARA RETIRAR PROTESTOS

O prefeito Fernando Haddad (PT) impôs uma condição para dialogar com os manifestantes que já fizeram **dois protestos contra a alta das tarifas de transporte em São Paulo: diz que eles precisam "mudar de estratégia" e** "**renunciar à violência**".
Na quinta-feira, **os manifestantes quebraram a entrada de estações na Paulista, após confronto com a PM.** [...]

Exemplos 1[4]

ATO CONTRA TARIFA UNE PU NKS A ATIVISTAS DO 'PAZ E AMOR'

Com flores amarelas e brancas nos cabelos, um grupo se reunia aos pés da escadaria do Theatro Municipal de São Paulo na última quinta-feira.
No topo da escada, conversava uma turma de cortes moicanos, jaquetas pretas com símbolos anarquistas e toucas cobrindo todo o rosto.
Do outro lado, jovens com bandeiras e camisetas amarelas, tênis e cabelos desgrenhados pintavam cartazes.
Eram da juventude do PSOL e estavam próximos de militantes do PT e do PSTU, parecidos - ao menos nas roupas.
Não muito longe, meninos do Anonymous, hackers que protestam invadindo sites do poder público, irritavam-se com a ostentação partidária.
"Tenho vontade de rasgar as bandeiras. Os caras estão fazendo propagandas. Só não rasgo para não criar briga no movimento", dizia um deles, um estudante de 26 anos que se identificou como Fênix. [...]

Exemplos 2[5]

4. Texto publicado em 10/06/2013, pelo Jornal Folha de S. Paulo.

5. Texto publicado em 16/06/2013, pelo Jornal Folha de S. Paulo.

PROTESTO MAIS VIOLENTO CONTRA TARIFA TEM CONFRONTOS EM SÉRIE E VANDALISMO EM SP

As ruas da região central de São Paulo viveram ontem um clima de guerra durante o mais violento protesto contra a alta da tarifa do transporte coletivo, que durou mais de cinco horas.

O ato resultou em uma série de confrontos entre manifestantes e policiais militares e em maior proporção do que nos dois protestos anteriores, na semana passada.

O dia terminou com saldo de 20 detidos, **ônibus parcialmente incendiados, vitrines de lojas e de bancos quebradas e ao menos duas estações de metrô (Brigadeiro e Trianon -Masp) depredadas.**

Os manifestantes lançaram pedras e paus contra a PM, que atirou balas de borracha, bombas de efeito moral e gás de pimenta. Segundo a polícia, grupos atiraram até coquetéis molotov.

A Folha presenciou a agressão contra um PM que tentava evitar que o prédio do Tribunal de Justiça fosse pichado. Cercado, ele apontou uma arma para os manifestantes.

Exemplos 3[6]

Ao analisarmos essas porções textuais veiculadas pelo jornal, podemos acionar *frames* cujos atributos e valores expressam uma visão **negativa** e **violenta** sobre o evento. Essa ativação acontece a partir das relações de sentidos estabelecidas entre as atividades inferenciais, a materialidade linguística e o contexto.

O modo como as Manifestações no Brasil de 2013 é construído discursivamente, evidenciando apenas os aspetos negativos, pode ajudar no julgamento valorativo do leitor sobre as Manifestações, uma vez que, conforme Van Dijk (2012), a manipulação cognitiva representa papel significativo para o estabelecimento de ideologias. Assim, para muitos leitores que não têm acesso a outro veículo de informação ou não formulam concepções críticas sobre o porquê dessas manifestações, o modo como aquele acontecimento, socialmente situado, é construído discursivamente pelo jornal será tomado como uma "verdade". Vejamos a esquematização do *frame* Manifestações no Brasil na figura (1) baseada nos textos acima.

6. Texto publicado em 12/06/2013, pelo Jornal Folha de S. Paulo.

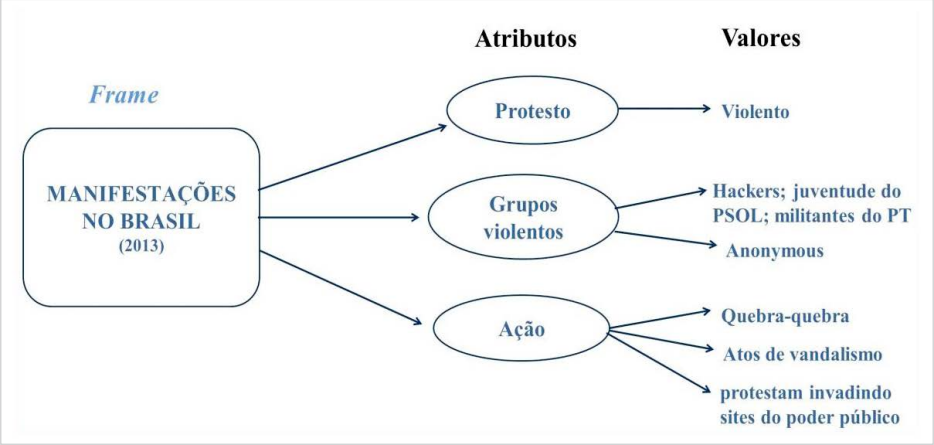


Figura 1. Esquematização do *frame* Manifestação no Brasil de 2013. Elaboração Nossa.

Na figura (1), o termo Manifestação no Brasil de 2013 ocupa a posição central do *frame* e a partir dele são acionados os sentidos estabilizados e enfatizados pelo domínio jornalístico que são: **protesto**, **grupos violentes** e **ações –** os quais se configuram nos atributos do *frame*; **Violento**; **Hackers**; **juventude do PSOL**; **militantes do PT**, **quebra-quebra**, **atos de vandalismo** e **protestam invadindo sites do poder público** são os valores dos atributos. Nessa perspectiva, os valores e atributos acionados no *frame* Manifestação no Brasil de 2013 constituem-se como informações importantes para a compreensão e a organização desse *frame* na nossa memória discursiva.

Assim, a partir do *frame* manifestações no Brasil organizamos cognitivamente os sentidos e acionamos atributos e valores que descredibilizam o evento e o categorizam como um evento violento. Como podemos ver a ativação é dinâmica o que pode legitimar ou deslegitimar tal evento, neste caso, o evento é deslegitimado pelo domínio jornalístico.

É importante esclarecer que um *frame* apresenta uma multiplicidade de atributos e valores que expressam julgamentos valorativos para uma compreensão negativa ou positiva sobre eventos e os atores. Fizemos essas classificações de atributos e valores de acordo com os textos exemplificados (1, 2 e 3), ilustrando como a ativação dos sentidos vai depender da construção discursiva dos textos.

Os atributos e valores são resultantes de conhecimentos socialmente partilhados pelos membros de uma sociedade e por esta razão Barsalou (1992) considera os *frames* como um mecanismo altamente produtivos, uma vez que um pequeno nú-

mero de componentes de um *frame*, organizados na memória, podem desenvolver um número ilimitado de novos conceitos, com outros atributos e valores que vão se conectando e criando novas concepções e opiniões públicas sobre determinados acontecimentos sociais.

Dessa forma, consideramos que cada item lexical da figura (1) pode ativar um *frame* cada vez mais específico com seus atributos e respectivos valores, pois há uma constante integração entre os *frames*, seus atributos, seus valores. A partir dessas informações, entendemos que os *frames* atuam recursivamente e podem produzir *frames* dentro de *frames*. Para Barsalou, (1992) os *frames* capturam a constância e a variabilidade de conceitos no tempo e no espaço.

Nessa perspectiva, relacionar *frames* com ideologia é preocupar-se com a versão de mundo construída discursivamente pelo domínio jornalístico uma vez que o *frame* relaciona elementos textuais e contextuais para subsidiar os sentidos do texto, como também ancora e aciona ideologias de grupos dominantes. Assim, os *frames* conseguem expressar julgamentos valorativos de discursos ideológicos os quais podem nortear a compreensão e os pontos de vista do leitor.

Considerações finais

Com este estudo, pudemos constatar que a construção discursiva elaborada pelo discurso jornalístico acionou *frames* com atributos e valores que expressaram julgamentos valorativos – ancoradores de ideologias e visões de mundo – sobre as manifestações de 2013, por meio de inferências e aspectos sociocognitivos, definidos por uma dada interação socialmente situada.

Verificamos, também, que o *frame* **manifestações no Brasil de 2013** ao ser ativado, aciona atributos e valores – como **protestos** (violento), **grupos violentos** (Hackers; juventude do PSOL; militantes do PT) e **ações** (quebra-quebra, atos de vandalismo e protestam invadindo sites do poder público) – que evidenciam sentidos que tendem a descredibilizar e descontextualizar os principais propósitos e reivindicações das manifestações no Brasil. Então, o *frame* além de apresentar uma versão de mundo e estabelecer posicionamentos ideológicos, evidenciou julgamentos valorativos e relações de poder na construção discursiva do domínio jornalístico e, ainda, configurou-se como uma estratégia textual-discursiva que orienta pontos de vista.

Ressalte-se o indicativo de que mais estudos devem ser realizados para discutir o conceito de *frames* e a formação de ideologias no domínio jornalístico. Todavia, esperamos que nossas reflexões, ainda que em caráter preliminar, possam trazer inquietações a todos aqueles que se interessam investigar a construção discursiva dos jornais, os quais podem também legitimar ideologias e posicionamentos valorativos.

Em suma, os resultados dessa pesquisa indicam que a ativação dos *frames* está relacionada com a composição e a argumentação do texto, visto que os atributos e valores ativados na atividade discursiva explicitam **avaliações negativas e violentas** sobre as manifestações do Brasil em 2013.

Referências

BARSALOU, L.W. Frames, Concepts, and conceptual fields. In: Lehrer, A.; Kittay, E.F. (eds). *Frames, fields, and contrasts. New essays in semantic and lexical organization.* Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum Ass. Publishers, 1992, pp. 21- 74.

BATESON, Gregory. *Steps to an ecology of mind*. 2 ed., Northvale, New Jersey, Jason Aronson Inc., 1972.

FILLMORE, C. J. Scenes-and-frames semantics, linguistic structures processing. In: ZAMPOLLI, A. (ed.). *Fundamental studies in computer science.* Amsterdan: North Holland Publishing, p.55-88, 1977.

LAKOFF, G. *Don't think of an elephant!* Berkeley, Chelsea Green, 2004.

MINSKY, M. A. A Framework for representing knowledge. *Artificial Intelligence Memo* 306, MIT AI Lab, 1974.

ROSCH, E. H.; MERVIS, C. B. Family resemblances: studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psycholology*, v. 7, p. 573-605, 1975.

SALOMÃO, M. M. M. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso*. Calidoscópio.* São Leopoldo: UNISINOS, v. 7, n. 3, p. 171-182, set.-dez. 2009.

SCHIFFRIN, D. *Discourse markers. Cambridge.* Cambridge University Press, 1987.

TANNEN, D. 1985. Frames and schemas in interaction. In: *Quaderni di Semantica*. 1985, p. 326-335.

VAN DIJK. T. A. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria.* Barcelona, Gedisa Editorial, 2000.

_____. *Discurso e poder.* Teun A. Van Dijk; Judith Hoffnagel; Karina Falcone (Orgs.), 2ª. ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

SESSÃO TEMÁTICA

FREQUÊNCIA DE USO DAS VARIANTES DA VARIÁVEL SRPI NA COMUNIDADE DE FALA NATALENSE EM ENTREVISTAS SOCIOLINGUISTAS

FERNANDO LAERTY FERREIRA DA SILVA[1] (UFRN)

Introdução

Conduzida pelo rigor teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, este artigo analisa os conectores coordenativos E, AÍ e ENTÃO – variante neutra, estigmatizada e prestigiada, respectivamente – utilizados na cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte, em contextos reais de comunicação. Essas formas desempenham nessa comunidade a função de sequenciação retroativo-propulsora de informações (SRPI), incumbida de "marcar a introdução de enunciados no discurso em relação coesiva de continuidade e consonância, de modo que o primeiro enunciado serve de base para a interpretação do segundo" (TAVARES, 2016, p. 115), ou seja, a SRPI possui, ao mesmo tempo, natureza anafórica e catafórica, dado que o uso das variantes gera a expectativa de que algo novo surgirá na situação comunicativa levando em consideração a porção textual introduzida anteriormente, fazendo com que o falante, no contexto discursivo, produza os movimentos de retroagir (anáfora) e de propulsionar (catáfora).

Elegeu-se como guia teórico a sociolinguística por ela investigar a língua de forma a correlatar aspectos linguísticos e sociais. Para os pesquisadores dessa vertente, a variabilidade é inerente a todas as línguas, bem como as diversas formas alternativas de dizer a mesma coisa – de equivalência referencial e/ou funcional – são passíveis de investigação, posto que essas variantes manifestam heterogeneidade sistemática. Dito de outro modo, "existe variação contínua dentro de cada dialeto

1. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: f.laerty@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4339679727332922

como um elemento estrutural, correlacionado com algum outro fator linguístico ou extralinguístico" (WLH, 2006, p. 65).

Nessa pesquisa, E, AÍ e ENTÃO, tomados como formas variantes, foram recortados de entrevistas sociolinguistas do Banco de Dados FALA-Natal (BDFN) feitas com pré-adolescentes, adolescentes e adultos, totalizando 24 informantes, 8 de cada grupo etário. Afora o grupo de fatores idade, selecionou-se para controle o sexo dos informantes e os gêneros textuais narrativa de experiência pessoal (NEP) e relato de opinião (RO), texto menos e mais formal – por essa ordem – em que as variantes foram produzidas. Com isso, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: a) os conectores E, AÍ e ENTÃO diferem quanto à frequência de uso na fala dos grupos etários em foco considerando os gêneros textuais? b) caso difiram, qual das faixas etárias faz maior uso do conector AÍ, o mais recente no português brasileiro? c) há diferenças em termos da distribuição dos conectores E, AÍ e ENTÃO quanto ao sexo dos informantes?

O trecho abaixo, extraído do Banco de Dados FALA-Natal, ratifica a variabilidade existente na variável SRPI e a permutabilidade das variantes E, AÍ e ENTÃO sem gerar perda ou mudança de significado.

> (1)
> Meu melhor aniversário foi o de 16 anos, porque mãe não pode fazer o de 15 anos. **Aí** o de 16 anos ela fez. Eu sempre tive vontade de fazer, **aí** ela fez essa. (BDFN, 09, Adulto, feminino)
> (1') Meu melhor aniversário foi o de 16 anos, porque mãe não pode fazer o de 15 anos. **E** o de 16 anos ela fez. Eu sempre tive vontade de fazer, **e** ela fez essa.
> (1'') Meu melhor aniversário foi o de 16 anos, porque mãe não pode fazer o de 15 anos. **Então** o de 16 anos ela fez. Eu sempre tive vontade de fazer, **então** ela fez essa.

As próximas seções discorrerão acerca da teoria que orienta essa investigação, dos grupos de fatores condicionadores utilizados nessa pesquisa, das hipóteses lançadas, da metodologia, da análise dos dados e da conclusão.

Sociolinguística variacionista

A sociolinguística variacionista surgiu como resposta à corrente linguística vigente na década de sessenta, a gerativista, a qual concebia a língua como um sistema engessado e homogêneo. Para Labov (2008[1972]), mentor dos estudos sociolinguísticos, a língua não é estável, pelo contrário, é heterogênea: a variabilidade linguística é generalizada, ocorrendo com frequência em qualquer um dos níveis da língua.

A sociolinguística se concentra na investigação de formas linguísticas que expressam um mesmo significado e/ou função. Essas expressões são denominadas "formas variantes". Esse é o caso dos conectores sequenciadores que possuem a mesma função, a sequenciação retroativo-propulsora de informações. Assim, esses conectores podem ser analisados como variantes. Um conjunto de formas variantes é chamado de "variável linguística" e constitui o objeto de estudo desse programa de investigação.

Essa vertente teórica enxerga a variação linguística como manifestação natural e regular da língua, logo, pode ser sistematizada quantitativamente e explicada, permitindo-se entender quais são as motivações por trás da escolha do falante por uma forma em um contexto no qual outras formas também atuam no desempenho da mesma função. Esses condicionadores podem ter natureza linguística, social ou estilística, extrapolando, portanto, o contexto linguístico e adentrando no extralinguístico.

Nesse trabalho, consideram-se os grupos de fatores sexo, idade e gêneros textuais como possíveis condicionadores do emprego das variantes da variável SRPI. Nas subseções a seguir, explica-se o grau de relevância desses grupos de fatores, bem como se apresenta as hipóteses relacionadas a eles.

Grupo de fatores sexo

Apesar de a mudança entre a fala do homem e da mulher no ocidente ser cada vez menor, ainda percebe-se que em alguns contextos esses grupos não fazem a escolha pela mesma variante. É o caso do emprego do diminutivo em "criancinha" feito por mulheres, que denota afetividade, e do termo "criança" feito por homens.

Esse tipo de grupo de fatores põe em evidência não só o prestígio atribuído pela comunidade às variantes linguísticas como também à forma de organização social de uma dada comunidade. Com referência a isso, Labov (1966) afirma que as mulheres tendem a liderar, no ocidente, processos de mudança linguística, estando à frente dos homens, em inúmeras situações, uma geração.

É imprescindível acrescentar que a dinâmica de mobilidade social na base de cada comunidade define a forma que os falantes, de ambos os sexos, irão atuar: no oriente, os homens estão propensos a utilizar variantes de prestigio; e no ocidente, as mulheres, suscetíveis a função normatizadora da escola, inclinam-se ao uso de variantes conservadoras.

Labov, ao estudar a pronúncia retroflexa em Nova York, atentou que quando uma forma socialmente prestigiada é implementada na língua, a sua disseminação, inicialmente, é feita pelas mulheres, contudo, quando a variante recebe avaliação negativa, são os homens que lideram a mudança.

À vista disso, questiona-se aqui em que limite e de que forma fenômenos linguísticos variáveis estão correlacionados ao sexo dos falantes. Lança-se a hipótese, a respeito desse grupo de fatores, de que as mulheres, mais sensíveis à avaliação social atribuída pela comunidade às variantes da variável SRPI, utilizarão menos o conector AÍ em relação aos homens.

Grupo de fatores idade

Segundo Tagliamonte (2012), o uso da linguagem está intrinsicamente relacionado à idade dos falantes, por isso uma pessoa que nasceu no século XXI não fala da mesma forma que outra nascida no século XX. Para corroborar essa premissa, cria-se a hipótese clássica sobre a mudança linguística na sincronia, cujo sistema vernacular – “estilo em que o mínimo de atenção é prestado à fala” (LABOV, 1972, p. 112) – é adquirido durante os primeiros anos de formação até a puberdade (entre 5 e 15 anos, aproximadamente). Nesse caso, ao analisar nos grupos etários dos pré-adolescentes e adolescentes o emprego de novas variantes em diferentes domínios funcionais, pode-se supor que está sendo implantado um novo uso e que isso poderá implicar mudança.

Tem de se pensar também, ao propor a hipótese de mudança liderada pelos pré- adolescentes e adolescentes, que talvez os dados apontados em sincronia não indiquem mudança, senão gradação etária. Ocorre gradação etária quando as pessoas de diferentes faixas etárias usam a linguagem de forma diferente simplesmente porque eles estão em estágios diferentes em sua vida (cf. TAGLIAMONTE, 2012). Logo, se os indivíduos mudam seu comportamento linguístico ao decorrer de sua vida, mas a comunidade não acompanha essa mudança, tem-se na verdade uma conformidade com o grupo no qual eles estão inseridos (cf. LABOV, 1994).

Para saber, portanto, se há mudança ou gradação etária, é inescusável fazer um estudo de tendência ou um estudo em painel.

Diferente dos dois grupos etários já citados, os adultos, influenciados pela pressão social, o mercado de trabalho e a educação dos filhos, tendem a se tornar mais conservadores, distanciando-se das expressões vernaculares de baixo status social. Por conseguinte, nessa idade, esses falantes são mais propensos a reconhecer as normas da fala da sociedade e têm mais consciência da carga estigmatizada ou prestigiada que as variantes escolhidas no ato comunicativo carregam. Já na velhice, "quando as pressões sociais se reduzem à medida que as pessoas saem da força de trabalho para uma fase mais relaxada de sua vida", as formas não prestigiosas podem ressurgir (CHESHIRE, 2005, p. 1555).

Considerando a discussão breve sobre o grupo de fatores idade, pressupõe-se que os pré-adolescentes e adolescentes, na busca por sua identidade e por tentar se afastar dos demais grupos, tendem a introduzir, nos domínios funcionais, novas variantes (caso do conector AÍ) que passam a concorrer com as demais já atuantes. Os adultos e os idosos, em hipótese, deverão utilizar expressões mais formais ou estilisticamente neutras, caso do ENTÃO e E, respectivamente, em virtude de o AÍ desempenhar o papel de conector recentemente, não surgindo ou surgindo com pouca expressividade em gêneros textuais mais formais.

Grupo de fatores gêneros textuais

Dentre os inúmeros gêneros textuais presentes na entrevista sociolinguística, escolheu-se a NEP e o RO por serem esses, em um contínuo de formalidade, os gêneros menos e mais formal, respectivamente. A adesão aos dois textos permitirá

perceber com maior transparência se o contexto discursivo aciona algum tipo de variante em detrimento das demais.

A hipótese inicial para esse grupo de fatores é que na NEP, os informantes tenderão a utilizar o conector típico de interações informais, visto que é um gênero por meio do qual os entrevistados são convidados a relatarem fatos não ficcionais – eventos únicos – ocorridos em sua vida. Destarte, é na NEP que o pesquisador coleta em grandes quantidades a manifestação do vernáculo, porquanto "uma vez envolvido neste tipo de discussão, os falantes tendem a produzir lembranças vívidas, ricas em características vernaculares" (LABOV, 1984 apud TAGLIAMONTE, 2006, p. 38). Fica indubitável, isso posto, que a NEP é uma rica fonte de expressões vernaculares, uma vez que ao se envolver emocionalmente com o fato narrado, o informante preocupa-se precipuamente com o que diz, fazendo emergir, por exemplo, falta de concordância verbal ou nominal, léxicos próprios de determinados grupos sociais, variantes não- padrão, dentre outras. Abaixo, segue um trecho de fala para que se confirme a natureza do texto em foco, bem como para que se observe a atuação das variantes da variável SRPI nesse contexto discursivo.

> (2)
> Foi um certo dia. Tava todo mundo: eu e meus amigos, tudo sentado lá na calçada. **Aí** do nada meu amigo disse que ia pra casa, ia jantar **e** voltar. **Aí** ele foi pra casa **e** jantou. Quando ele voltou, que tava voltano, parou um carro, um carro preto, do nada, **e** deu dois tiros nele. **Aí** ele tipo, ele caiu, **e** a gente tudo sentado na calçada olhano assim. **Aí** o homem olhou para cara da gente **e** foi simbora. **Aí** do nada a gente correu para ajudar ele, sendo que do nada ele, tipo, fechou o olho **e** num respirava mais nada. **Aí** foi o tempo que o socorro chegou, **aí** quando a gente foi ver, ele tinha morrido, **e**, tipo assim, do nada. **Aí** quando foi depois, que passou na entrevista, na reportagem da televisão, dizendo que tinham matado enganado, a gente ficou, tipo assim, com medo, né. (BDFN, 02, adolescente, feminino, NEP)

Em referência ao gênero RO, espera-se que favoreça o uso do conector neutro (E) e do conector conservador (ENTÃO), por ser um texto segundo o qual o informante realiza, na busca pela adesão do outro, a defesa de ponto de vista ou posicio-

namento sobre temas ordinariamente polêmicos. Portanto, nesse tipo de situação, o falante "tende a ser mais cuidadoso em relação ao que diz, o que pode ter reflexos em como diz, com a adoção de estilos menos informais" (TAVARES, 2014, p. 214). Esse gênero textual pode ser apreciado no exemplo que segue.

> (3)
> Eu não vou porque minhas notas tão baixíssimas, **então** lá tem que ter notas boas pra poder viajar. Eu acho que tem que ter no mínimo quatro nota boas **e** eu só passei no primeiro bimestre em três. (BDFN, 05, pré-adolescente, masculino, RO)

Metodologia

A entrevista sociolinguística é o instrumento básico para gravar a fala informal (o vernáculo) na sociolinguística variacionista. Ela encaixa-se, pois, no âmbito dos procedimentos metodológicos de coleta de dados, uma vez que se trata de um macrogênero que foi intencionalmente elaborado com a finalidade, entre outras, de facilitar a obtenção de um grande número de dados de diferentes fenômenos variáveis. As entrevistas sociolinguísticas são as melhores fontes para a coleta de dados quando se visa o estudo da variação linguística na totalidade de uma comunidade de fala, uma vez que são produzidas por uma amostra representativa de membros da comunidade, incluindo indivíduos de diferentes classes sociais, idades, sexos, escolaridades, etnias etc. Recorrendo a elas, o pesquisador pode ter facilitada a descoberta de padrões de variação partilhados pelos membros da comunidade averiguada.

Foram utilizadas 24 entrevistas de fala pré-adolescente, adolescente e adulta do BDFN, distribuídas homogeneamente quanto à estratificação social em: 12 com indivíduos de sexo feminino e 12 com indivíduos de sexo masculino; 8 com indivíduos com idades entre 8 e 12 anos (pré-adolescentes), 8 com indivíduos com idades entre 15 e 21 anos (adolescentes) e 8 com indivíduos com idades entre 25 e 45 anos (adultos). Nessas entrevistas, os dados referentes aos conectores E, AÍ e ENTÃO serão analisados não na totalidade de cada entrevista, mas nos trechos que se caracterizarem como NEP e RO.

Selecionados os trechos que contivessem os conectores sequenciadores, foram quantificadas as ocorrências levando em consideração os grupos de fatores gênero textual, faixa etária e sexo.

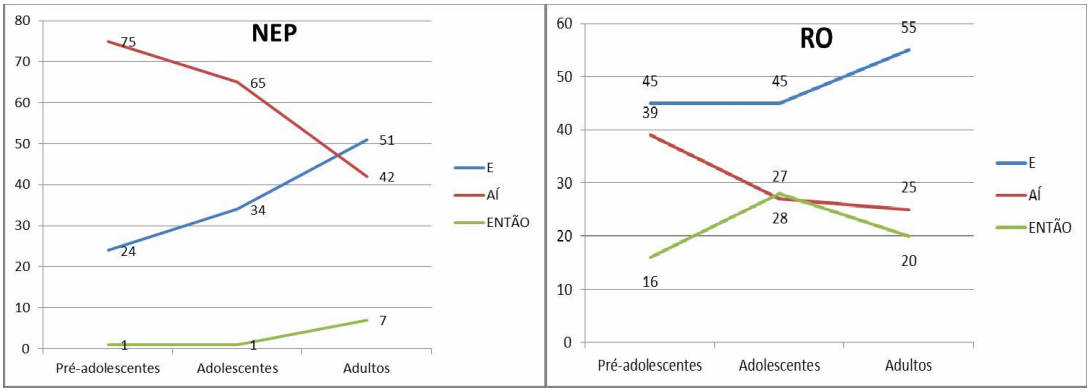
Resultados e discussões

Ao fazer o levantamento geral da frequência dos conectores tendo em consideração os gêneros textuais das 24 entrevistas sociolinguistas, foram empregadas 2090 ocorrências das variantes da variável SRPI. Dessas, 72% foram realizadas em NEP (25%, 29% e 18% nas falas dos pré-adolescentes, adolescentes e adultos, nessa ordem) e

28 foram realizadas em RO (7%, 10% e 11% nas falas dos pré-adolescentes, adolescentes e adultos, nessa ordem). Esperava-se que o número de ocorrência dos conectores na NEP fosse superior ao da RO porque é de interesse dos pesquisadores sociolinguistas coletar o máximo do vernáculo que surge, sobretudo, em gêneros informais. Outrossim, esperava-se, também, que as duas primeiras faixas etárias produzissem mais NEP em detrimento do RO, uma vez que por não conhecer tão bem quanto os adultos a natureza do gênero argumentativo, em diversos contextos em que os mais jovens foram motivados a desenvolvê-lo, eles tendiam a narrar experiências pessoais marcantes ou habituais vividas a fim de argumentar.

Os dados da figura abaixo, alusivos aos gêneros textuais, confirmam a hipótese de que o conector AÍ, variante estigmatizada, apareceria em situação de menor monitoramento, como na NEP, embora deva se observar também que a faixa etária é um fator que motiva o aumento de E e ENTÃO em detrimento de AÍ. Em NEP, nota-se que o conector sequenciador informal tem percentagem de 75% nos pré-adolescentes e diminui gradativamente à medida que aumenta a idade (65% para adolescentes e para 42% adultos). Movimento inverso acontece com o conector avaliado como neutro na comunidade de fala natalense: ocorre frequência de 24% nos pré-adolescentes e a frequência aumenta à medida que muda de grupo etário (34% para adolescentes e 51% para adultos). Constata-se, por fim, que o conector ENTÃO, de maior status, ainda que apareça com baixa frequência, confirma a hipótese de que quanto mais velho for o informante, maior será a probabilidade de se utilizar as variantes neutra e/ou formal.

Gráfico 1: Distribuição de E, AÍ e ENTÃO quanto à idade em NEPs e ROs produzidos por pré- adolescentes, adolescentes e adultos natalenses.



Em relação ao gênero RO, verifica-se que mais uma vez os pré-adolescentes e adolescentes, mesmo diante de um gênero formal, fazem uso do conector AÍ. Situação semelhante sucede com os adultos, que apesar de estarem diante de um texto argumentativo, utilizam o AÍ com frequência de 55%, número que chega a ser superior às ocorrências da NEP, 42% em referência ao mesmo grupo etário. Ao confrontar as duas figuras presentes no gráfico 1, deduz-se que os conectores combinados ao grupo de fatores idade apresentam comportamentos diferentes: na NEP, o AÍ despenca com o aumento da idade ao mesmo tempo que E expande-se em contextos de atuação; e na RO, o AÍ avança em percentagem em consonância com a mudança de faixa etária, enquanto o E diminui gradativamente. A queda de frequência do E na RO aplica-se, de certa forma, ao aumento do uso do ENTÃO. Veja que na NEP a maior frequência foi 7% na fala dos adultos, mas na RO esse número subiu para 28% (adolescentes) e 20% (adultos), o que provocaria a queda das demais concorrentes.

No tocante aos dados quantificados da tabela 1, a seguir, diagnosticou-se que não houve diferença discrepante na escolha do conector E feita pelos informantes feminino e masculino em cada grupo etário na NEP. Isto quer dizer que os informantes de ambos os gêneros na faixa etária dos pré-adolescentes utilizaram o conector E em percentagens próximas (26% para as meninas e 21% para os meninos), e ao passo que se mudava de grupo etário, o número em percentagem crescia gradativamente (31% para as adolescentes, 38% para os adolescentes; e 51% para os adultos de ambos os sexos).

Tabela 1: Distribuição de E, AÍ e ENTÃO quanto à idade e ao sexo dos informantes em NEP produzidas por pré-adolescentes, adolescentes e adultos natalenses.

	Pré-adolescentes				Adolescentes				Adultos			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
E	52	26	71	21	122	31	84	38	92	51	95	51
AÍ	140	71	253	78	259	67	137	61	69	38	86	46
ENTÃO	5	3	1	1	9	2	1	1	20	11	6	3
TOTAL	197	100	325	100	390	100	222	100	181	100	187	100

Os resultados referentes ao AÍ apresentam um comportamento regressivo: na fala pré-adolescente, surge com frequência de 71% no público feminino e 78% no público masculino, diminuindo em percentagens na fala adolescente (67% e 61% para as e os adolescentes, respectivamente) e na fala adulta (38% e 46% para mulheres e homens, nessa ordem). Em síntese, afere-se que o número de ocorrências do conector E cresce acompanhando a idade dos informantes na mesma proporção que o número de ocorrências do conector AÍ diminui. A atitude dos falantes, nesse quadro, confirma a hipótese de que quanto mais velho for o informante mais propenso estará ao uso de variantes de prestígios ou neutras.

Por fim, em relação à tabela 1, confirma-se a hipótese de que as mulheres tendem a preferir utilizar formas prestigiadas quando a(s) variante(s) recente(s) no domínio funcional são marginalizadas pela comunidade na qual estão inseridas. Ratifica-se isso, ao observar a percentagem de uso do conector ENTÃO nas três faixas etárias: os pré-adolescentes utilizam 3% e 1%, os adolescentes utilizam 2% e 1% e os adultos utilizam 11% e 3% (feminino e masculino, respectivamente para os três grupos etários). É nítida, portanto, a preferência das mulheres pela forma canônica, chegando a apresentar diferença de 8% de percentagem em relação ao sexo do grupo dos adultos.

Na tabela 2, abaixo, salta à vista a predileção das mulheres pelo conector ENTÃO. Nota-se que esse conector foi utilizado preferencialmente pelas falantes femininas, bem como se percebe que a taxa de uso sobe com o aumento da idade dos informantes.

Tabela 2: Distribuição de E, AÍ e ENTÃO quanto à idade e ao sexo dos informantes em RO produzidos por pré-adolescente, adolescentes e adultos natalenses.

	Pré-adolescente				Adolescente				Adulto			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
E	46	45	23	47	55	44	39	46	59	52	65	59
AÍ	39	38	20	41	31	24	26	31	18	16	38	34
ENTÃO	18	17	6	12	40	32	20	23	37	32	8	7
TOTAL	103	100	49	100	126	100	85	100	114	100	111	100

Em relação ao conector E, repara-se que, em percentagem, as ocorrências são semelhantes para os dois sexos: os pré-adolescentes e adolescentes apresentam frequências similares (45% para as meninas, 47% para os meninos; e 44% para as adolescentes e 46% para os adolescentes), enquanto os adultos apresentam dados acima dos 50% (52% para as mulheres e 59% para os homens). Dito isso, poderia se pensar que os homens dão preferência à variante neutra, cedendo às pressões sociais como mercado de trabalho, no entanto, analisando o quadro geral, descobre-se que as mulheres usam menos o conector E porque sua preferência recai sobre a forma canônica ENTÃO, que chega a ocorrer com frequência de 32% entre as mulheres à medida que os homens utilizam 7%.

Por último, os dados atinentes à forma AÍ, mostram que os homens foram, em todos os grupos etários, os responsáveis pelo maior uso do conector (41% para os pré- adolescentes, 31% para os adolescentes e 34% para os adultos), assim como percebeu-se que as mulheres diminuíram o uso do AÍ em sintonia com a mudança de faixa etária (38% para as pré-adolescentes, 24% para as adolescentes e 16% para as adultas).

Conclusão

Neste texto, realizou-se um estudo em sociolinguística variacionista envolvendo a função SRPI desempenhada, na comunidade natalense, pelas variantes E, AÍ e ENTÃO. Foi considerada para análise quantitativa os grupos de fatores gêneros textuais (NEP e RO), idade (pré-adolescentes, adolescentes e adultos) e sexo dos informantes.

Os dados, no que tange aos gêneros textuais, demonstraram que na NEP os pré- adolescentes e adolescentes utilizaram o conector AÍ, avaliado no mercado linguístico negativamente, com frequência acima dos 60%, no entanto, à proporção que se salta para o grupo etário seguinte os números desse conector caem, em decorrência disso, surge expressivamente o conector E. Confirma-se, pois, diante desse cenário, que quanto mais velho for o informante, mais inclinado a utilizar variantes de prestígio estará.

Na RO, verificou-se que a ocorrência do conector AÍ foi menor, exceto na fala dos adultos, pois, em comparação à NEP, esse grupo utilizou-o em proporções maiores. O uso de E, variante estilisticamente neutra, diferentemente do quadro anterior, diminuiu. No entanto, houve um aumento representativo do conector valorado, ENTÃO, chegando a apresentar frequência próxima aos 30%, número quatro vezes maior em relação às ocorrências na NEP.

O quadro geral mostrou que as natalenses, em todos os grupos etários, têm maior sensibilidade ao prestígio social atribuído pela comunidade às variantes linguísticas, visto que, em comparação ao público masculino, tenderam a utilizar as variantes neutra e/ou formal. Os dados quantificados e expostos à apreciação na tabela da NEP apontam a predileção do conector AÍ feita pelo público feminino na fala pré-adolescente – mas com percentagem inferior ao do público masculino –, que reduz gradativamente nas faixas etárias posteriores, chegando, o conector em tela, a ser superado em percentagem pelo conector E. Na RO, as mulheres utilizam preferencialmente o conector E, porém, com a mudança de faixa etária em direção à velhice, elas aumentam gradativamente o emprego do conector conservador ENTÃO ao mesmo tempo em que diminuem o uso do conector marginal AÍ.

Finalmente, não é possível propor que há mudança em curso liderada pelos pré- adolescentes e adolescentes no tocante ao uso do conector AÍ no desempenho

da sequenciação retroativo-propulsora de informações, pois, como dito na subseção "grupo de fatores idade", é possível que as faixas etárias escolhidas nesse estudo reflitam comportamentos referentes aos seus estágios. Pode-se, portanto, a partir dos dados levantados, propor novas investigações com a mesma comunidade de fala, a fim de comparar os resultados, identificando se há mudança de atuação das variantes ou até mesmo se o AÍ continua a expandir-se para contextos mais formais e para as falas de ambos os sexos.

Referências

CHESHIRE, J. Age and generation-specific use of language. In: U. Ammon et al. (eds.). *Sociolinguistics*: an introductory handbook of the science of language and society. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 1552–1563, 2005.

LABOV, W. *Principles of linguistic change*: internal factors, Oxford: Blackwell, 1994.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

TAVARES, M. A. Variação estilística e gênero textual: o caso dos gêneros textuais produzidos no macrogênero entrevista sociolinguística. In: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N. (orgs.). *Variação estilística*: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise. Florianópolis: Insular, 2014. p. 203-223.

TAVARES, M. A. Uma análise sociolinguística comparativa de conectores sequenciadores: foco na escolaridade. *Lingüística*, v. 32, n. 2, p. 113-128, dez. 2016.

TAGLIAMONTE, S. A. *Analysing sociolinguistic variation*. New York: Cambridge University Press, 2006.

TAGLIAMONTE, S. A. Social patterns. In: TAGLIAMONTE, S. A. *Variationist sociolinguistic*: change, observations, interpretation. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2012. p. 25-70.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

SESSÃO TEMÁTICA

IMAGENS DA LEITURA E DO LEITOR EM ANÚNCIO SINCRÉTICO

MARIA LEUZIEDNA DANTAS (UFPB)
PATRÍCIA OLIVEIRA DE ANDRADE (UFPB)
LÍVIA TEIXEIRA LINS (UFPB)

Palavras iniciais

O objetivo deste trabalho é fazer uma leitura através dos dispositivos da análise discursiva, referente ao anúncio publicitário da editora Saída de Emergência, utilizado como incentivo à leitura. Analisamos os recursos persuasivos explorados como base na simbiose entre plano de expressão e conteúdo a fim de identificar os valores que seduzem e persuadem a respeito dos comportamentos do leitor, da concepção de leitura subjacente, tendo em vista também a relação de manipulação entre enunciador e enunciatário.

De acordo Kotler (1998, p.554), propaganda é "qualquer forma paga de apresentação e promoção não pessoal de ideias, bens ou serviços efetuada por um patrocinador identificado". O valor de promover nos faz pensar publicidade, enquanto uma prática social persuasiva, dispondo-se a influenciar as ações do outro, através de uma linguagem sincrética, capaz de produzir efeitos de sentidos nos interlocutores.

Sabemos que a leitura nos cerca de todas as formas e com ela desenvolvemos os mais variados objetivos. Para Barthes (2001, p.32) em relação ao campo da leitura, existe uma inexistência de uma pertinência de objetos: o verbo ler.

> O verbo ler aparentemente muito mais transitivo do que o verbo falar, pode ser saturado, catalisado, com mil objetos diretos: leem-se textos, figuras, cidades, rostos, gestos, cenas, etc. Assim, devido à variabilidade de objetos é impossível unificá-los sob alguma categoria substancial, pode-se apenas encontrar neles uma unidade intencional: o objeto que eu leio é fundado apenas pela minha intenção de ler.

Colocamos essa concepção de leitura para respaldar a hipótese de que o texto verbo-visual da editora explora um desses objetos de leitura, de forma potencialmente direcionada à atividade editorial, de modo a influenciar e multiplicar possíveis leitores de seus produtos.

Estudar o que um texto diz, como diz e quais recursos são mobilizados nesse processo, torna-se oportuno no intuito de compreender como são formulados os sentidos da leitura e do leitor, explorados em mídia, (re)estabelecendo uma ordem do discurso a respeito da leitura como prática social e cultural.

Fundamentação teórica

Partirmos da concepção que apresenta a linguagem como sendo uma prática situada sócio-historicamente, no momento em que os interlocutores atualizam os enunciados no processo de interação verbal.

Nessa concepção o dialogismo se constitui como princípio constitutivo da linguagem, na medida em que o eu se enuncia e está marcado pelo outro, fazendo com que a língua, enquanto sistema se manifeste no discurso/enunciado composto pela posição do sujeito que fala e pela relação com contexto situado.

Sobre isso, consideramos as palavras de Bakhtin (2014, p.88): "O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica". Sendo assim, é possível entender que os sentidos da palavra são produzidos pela interação intersubjetiva, permitindo atualizações dos dizeres através de práticas situadas historicamente. Diante disso, todo enunciado é uma resposta, ou melhor, réplica a outros enunciados já ditos ou não ditos, mas possíveis como resposta/réplica.

Entendemos que o homem constrói sua linguagem a partir das relações uns com os outros e faz uso dos recursos linguísticos preexistentes para selecionar e mobilizar um conteúdo que dê sentido, mediante uma relação dialógica que envolve uma compreensão responsiva ativa do interlocutor (BAKHTIN, 2014).

As relações dialógicas marcadas pelo fluxo inacabado das trocas verbais entre eu e outro são marcadas pela axiologia dos atos, explicitando uma posição ideológica que reflete e refrata a voz do sujeito que fala inserido em um aqui e agora discursivo.

Esse aqui e agora discursivo no remete à produção de sentidos, (FERNANDES, 2008), de acordo com a concepção que assinala uma movência de sentidos das palavras. Assim, uma mesma palavra pode apresentar vários sentidos, conforme o lugar socioideológico daqueles que a empregam.

Desta forma, concebemos o discurso como ação da prática social, através da relação entre homem e linguagem em interação uns com outros, fazendo uso dos recursos linguísticos preexistentes para selecionar e escolher o conteúdo que dê sentido ideológico.

Sendo a linguagem uma arena entre o eu e outro como posição social, é possível pensar o dialogismo não apenas como mero diálogo, mas, sobretudo como movimento que marca e demarca espaços, perfazendo inflexões a partir do ato de linguagem responsável. Esse ato é marcado pela unidade do ser e do evento, produzidos pela enunciação irrepetível que o torna singular.

Nesse movimento, o sujeito se envolve em projeto enunciativo (SOBRAL, 2011, p.37)

> O centro da noção de gênero discursivo do Círculo de Bakhtin é a atividade autoral de mobilização de recursos com vistas à realização de um dado projeto enunciativo de um locutor perante um dado interlocutor, o que envolve o embate entre entoação avaliativa (a inflexão que o locutor busca imprimir ao que diz) e resposta ativa (a recepção, necessariamente valorativa, do interlocutor ao dito).

No projeto enunciativo há marcas linguísticas e enunciativas que erguem o processo de discursivização, tendo em vista a instauração de sentido do gênero mobilizado para efetuar a interação. Isso implica dizer que a as marcas enunciativas, ativadas por elementos implícitos ou explícitos no enunciado fazem parte do projeto de dizer, em sintonia com o gênero de texto e esfera de circulação mobilizada pelo interlocutor.

Assim, analisar o projeto enunciativo de um locutor requer o envolvimento com a descrição no tocante à materialidade do texto, a análise da forma como essa materialidade se organiza bem como a interpretação, tendo em vista o contexto de enunciação. Diante disso, buscamos respostas que sinalizem os efeitos de sentidos

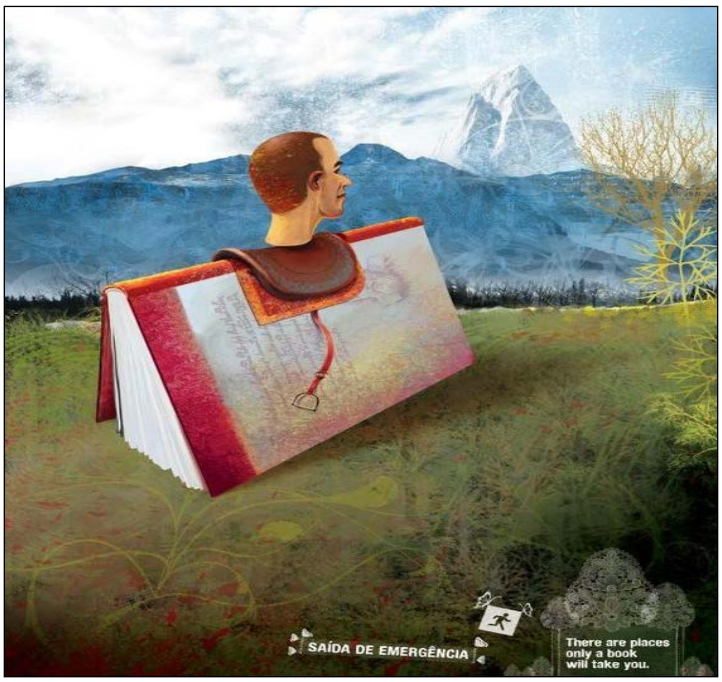
pretendidos pelo locutor em relação ao que se espera do interlocutor, a partir dos recursos linguísticos mobilizados no gênero anúncio.

Para análise do gênero anúncio, protótipo da publicidade impressa no tocante ao destaque do papel da imagem na construção da argumentação persuasiva, é importante indicar as contribuições do semiólogo Roland Barthes (1990) sobre o discurso na publicidade através do uso da mensagem conotada como influência na significação. Por meio da relação de ideias de caráter metafórico é possível perceber que muitos anúncios exploram aspectos simbólicos como artifícios que provocam o interlocutor e proporcionam prazer, tornando a publicidade sedutora e eficaz.

Para esse autor "a linguagem é polissêmica e pressupõe subjacente a seus significados, cadeia flutuante de significados, podendo o leitor escolher alguns e deixar outros" (1990, p.32). Isso implica dizer que ao nível da linguagem simbólica/ cultural, a mensagem linguística concorre para uma fugacidade de sentido, graças à concepção de língua defendida por Barthes (1990, p.39): "A língua de imagem não é apenas o conjunto de palavras emitidas (por exemplo, ao nível do combinador dos signos ou criador da mensagem), é também o conjunto das palavras recebidas: a língua deve incluir as "surpresas" do sentido".

Dispositivos de análise discursiva no anúncio publicitário

Como proposta de análise, nos reportamos ao anúncio publicitário da editora Saída de Emergência que incentiva à leitura, em campanha veiculada em diversos meios midiáticos, elaborada pela Fuel, agência publicitária em Lisboa. O grupo editorial é de Portugal com projetos voltados para a cultura da fantasia através da literatura de horror, surreal e ficção científica, com agência correspondente no Brasil.



Disponível em: https://entrelivrosetransitos.wordpress.com/2014/10/16/propagandas-criativas- com-livros/. Acesso em 03 de fevereiro de 2017.

Partindo da descrição do texto, observamos que se trata de um anúncio publicitário circulado pela mídia, na sociedade, através de diferentes suportes: internet, revistas de circulação, outdoors, entre outros. O locutor, que neste caso advém da empresa, a Editora Saída de Emergência, busca interagir com o interlocutor, pretensos consumidores, numa relação de persuasão através de uma imagem que dialoga com o surrealismo.

A justaposição entre duas linguagens distintas – verbal e não-verbal – caracteriza esse anúncio como texto sincrético. No primeiro plano, temos a imagem visual que apresenta um livro entreaberto, uma sela de cavalo com rédeas soltas e uma cabeça de pessoa posicionada em cima da sela sobre o livro, olhando para frente em direção ao horizonte formado por cadeias de montanhas. No segundo plano, a linguagem verbal está situada no inferior do texto: Saída de emergência, seguida da sentença em língua inglesa, There are places only a book will take you. Acima da linguagem verbal, aparece a logomarca da editora constituída por linguagem não-verbal.

Nesse sentido, o anúncio apresenta instiga a ideia de sentido demarcada pelos valores relacionados à leitura enquanto liberdade x limitação. Neste texto, o possível leitor do anúncio (destinatário) é tentado a alçar viagens, conhecendo novos lugares através da leitura, sem limitações espaciais e territoriais.

No plano da materialidade do anúncio, observamos traços lineares, bem como um estilo pictórico na construção do sentido em torno do leitor e da leitura. Como objeto linear, temos a imagem do livro mensurável em linhas e contornos delimitados. Por outro lado, a cabeça que está sobre o livro, quebra a linearidade da imagem, causando um efeito de movimento já que ela não se prede em linhas a matéria do livro. Essa cabeça como uma figura metonímica, representando a parte pelo todo, causa uma fragmentação na imagem, para se tornar um elemento enfático à valorização do imaginário mental, recobrindo uma ideia de mobilidade só possível com realização da leitura. Livro, cabeça flutuante, rédeas soltas formam um todo significativo em prol desta mobilidade espacial pelo imaginário da leitura.

Com base nesta descrição, o anúncio vai apresentando um conteúdo que gira em torno de um objeto de valor que é a leitura. A metonímia cabeça apresenta-se como um sujeito em relação de conjunção com o objeto-valor a leitura. Esse valor é apontado enfaticamente na frase verbal: Há lugares que só um livro irá levá-lo. Desta forma, podemos entender que o sujeito investe no objeto de valor leitura, por tentação a fim de serem concretizadas as viagens, o conhecimento de novos espaços através da fantasia que o livro possibilita. Esse sincretismo nos remete a bela imagem de Certeau (2009, p.77) “o leitor é um caçador que percorre terras alheias”. A concepção de leitor como nômade caçador, perfaz uma relação de tentação de querer-fazer, em busca de conhecer novos espaços territoriais através do imaginário.

É importante destacar que o anúncio produz um efeito no destinatário numa relação de persuasão, estimulando-o a ser como o sujeito do fazer da metonímia, buscando aventuras, percorrer terras alheias, sem limites, sem rédeas que as preda ao mundo físico-social. O livro é o transporte que o leva ao mundo novo, remetendo, desta forma ao exercício da ubiquidade, típico da leitura, conforme Certeau (1998, p.269) a leitura “se desterritorializa, oscilando em um não lugar entre o que inventa e o que modifica”.

Desta forma, o anúncio constrói uma concepção de leitor que se desloca e subverte, onde não se está fisicamente. Sem rédeas para entrar e sair à vontade em espaços variados e ilimitados. Sendo assim, a ideia também que incentiva sobre a leitura, é de um sentido não apenas traçado do ponto de vista decodificação, mas em diálogo com a leitura do mundo freiriana (1995, p.11) "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela".

Através da materialidade linguística: There are places only a book will take you, recobrimos uma concepção de leitura de acordo com perspectiva interacionista de leitura, fundamentada na posição de que a linguagem é processo de interação humana e que o texto é não é uma estrutura onde tudo está contido nele, cujos limites coincidem com os limites da página escrita.

No anúncio, observamos que a figura de liberdade por meio da leitura advém das categorias expressivas através da imagem do livro como cavalo que transporta para outros espaços, sem freios ou limites territoriais. A temática da leitura, enquanto atividade de ubiquidade, se mantem de forma isotópica entre as figuras de representação exploradas pelos aspectos expressivos das categorias formantes da imagem. Diante disso, associamos a conotação das rédeas soltas, a representação de uma imagem de leitura mais interacionista, de descodificar em oposição à decodificação. Segundo Barthes (2001, p.37)

> [...] admite-se geralmente que ler é decodificar: letras, palavras, sentidos, estruturas, o que é incontestável; mas ao acumular as descodificações, visto que a leitura é por direito infinita, ao retirar o mecanismo de segurança do sentido, ao pôr a leitura em roda livre (o que é a sua vocação estrutural), o leitor é tomado numa inversão dialética: finalmente, não descodifica, super-codifica; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: é essa travessia.

Sem rédeas, a imagem do leitor se potencializa produzindo apropriações inventivas do texto que recebe. Assim, a leitura não coincide apenas com os limites da página escrita, o leitor passa a ser também um produtor de sentido, considerando o texto uma tessitura a partir do qual se abrem a várias leituras.

O anúncio ganha destaque pela forma extensiva do horizonte, formando uma paisagem gigantesca. Nele, o livro está centralizado em posição de orientação para frente versus atrás e se mantem em direção à paisagem, com o sujeito cabeça também olhando para frente buscando o horizonte. O espaço onde o livro está localizado é escuro, mas a direção que ele aponta é clara, fabrica um efeito sentido de valor dado a objeto leitura, numa amplitude de liberdade em oposição à limitação. O que nos permite entender como efeito de sentido que só o livro é capaz de levar a lugares vários.

A posição diagonal do livro e do *sujeito cabeça* em direção à paisagem reforça uma ideia de conjunção entre o livro quanto ao propósito de ubiquidade da leitura em direção a novos espaços.

É importante também analisar a leitura da logomarca, centrada numa posição bem inferior no anúncio. Formada por um desenho gráfico de uma pessoa em posição de saída dentro de um quadrado, ela conota uma porta de saída emergencial, cuja letra em cor branca, se harmoniza com a cor clara da paisagem.

A discursividade no anúncio nos revela uma relação bem marcada com a intencionalidade do anunciante, a editora Saída de emergência. Os dispositivos de composição do sentido no anúncio permitem uma associação com produto que a editora, enquanto instituição oferece ao enunciatário, centrado em um dos objetos da leitura que é a cultura da literatura enquanto ficção. Assim, o anúncio se caracteriza como propagador de valor do produto oferecido, sugerindo a adesão de seus bens de consumo, que neste caso é a leitura de ficção, nos moldes de leitura desejante conforme Barthes (2001, p. 35)

> A leitura desejante aparece assim marcada por dois traços fundadores. Ao fechar-se para ler, ao fazer da leitura um estado absolutamente separado, clandestino, no qual o mundo inteiro é abolido, o leitor - o lente - identifica-se com dois outros sujeitos humanos - para dizer a verdade bem próximos um do outro - cujo estado requer igualmente uma separação violenta: o sujeito amoroso e o sujeito mística;

Segundo Bakhtin, (2002, p. 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Desse modo, a editora difunde a reprodução de uma identidade comportamental em torno da leitura voltada para uma ideologia de uma leitura sobre a qual defende.

Para o autor, todos os signos estão marcados desde sua origem por valores ideológicos. Como a palavra é desenvolvida pelo homem através da interação social, os valores culturais e ideológicos são apreendidos de forma simultânea com a palavra, um influenciando o outro.

Assim, o sincretismo do anúncio da editora ao explorar um desses objetos de leitura, ratifica de forma potencial à atividade editorial, de modo a influenciar e multiplicar possíveis leitores de seus produtos.

Conclusão

De acordo com os dispositivos da análise discursiva, podemos observar que o anúncio apresenta marcas enunciativas, através do jogo simbólico da linguagem verbo- visual apelativa, indiciando um tópico marcado em torno da concepção de leitura com traços desejantes e de ubiquidade.

O sujeito da cena enunciativa é axiológico e responsável pelos seus atos, tomando uma posição de leitura como arrebatadora, que a projeta em direção a lugares somente alcançados pela fruição. A discursividade desse anúncio desempenha uma persuasão em relação à função editorial do anunciante, levando ao convencimento em favor deste produto: leitura de ficção. Portanto, observamos um caráter ideológico presente no discurso do anúncio, que reforça a concepção de que o sentido é convocado de acordo com lugar socioideológico daqueles que a empregam. Por meio de estratégias de enunciação, o sincretismo cumpre a missão de reforçar a transmissão de valores em torno do leitor e da leitura, que giram em torno dos aspectos fruição e prazer.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucite, 2002.

_____. *Questões de literatura e de estética***.** A teoria do romance. Tradução: A. F. Bernadini et al. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 211-362.

_____. *Estética da criação verbal.* Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua.* Tradução de Antônio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. A retórica da imagem, In: *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

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

_____. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo Carmello de Moraes. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES. C. A. *Análise do discurso*: reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 31 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KOTLER, Philip. *Administração de marketing*: análise, planejamento, implementação e controle. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

SESSÃO TEMÁTICA

INSTRUMENTO LINGUÍSTICO "RETÓRICA" NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE LÍNGUA NACIONAL NO BRASIL

MARIA DO CARMO DA SILVA[1] (UFPB)

Introdução

A Historiografia Linguística (HL), segundo Batista (2013, p. 11), consiste em uma disciplina que visa a descrição e interpretação de como o saber linguístico foi adquirido, desenvolvido, transmitido e até mesmo esquecido no decorrer do tempo. O caráter histórico que exige o método da Historiografia Linguística (HL) convoca relações entre "história, cultura, ciência e linguística" (BATISTA, p. 37). Diante deste desafio metodológico, essa pesquisa tomou como base de dados uma fonte historiográfica escrita que foi editada no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, com o intuito de apreendermos as ideias linguísticas acerca da língua portuguesa no momento de busca pela consolidação da língua nacional no país.

Com a independência do Brasil, em 1822, alguns instrumentos linguísticos publicados posteriormente a esta data, como é o caso das retóricas e da "These para Concurso da Cadeira de Rethórica, Poética e Litteratura Nacional do Internato do Collégio D. Pedro II" que analisamos ao longo deste trabalho, apresentavam o objetivo de descrever e definir a identidade de uma língua que representa a ideia de nação atrvés de fontes literárias, sob a mira de uma língua distinta do português lusitano. Essa postura contribuiria na consolidação da nação brasileira, que mais adiante, desembocaria na Proclamação da República, em 1889.

Nesse contexto, uma das tentativas em legitimar o vernáculo português no Brasil Independente, foi a constituição de saberes referentes a esta língua. Para apreender algumas das ideias linguísticas deste período, analisaremos a "These

1. Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pesquisadora na área de Linguística Aplicada.

para o Concurso da Cadeira de Rhetórica, Poética e Literattura Nacional do Internato do Collégio D. Pedro II – 5º Ponto: Literattura, Quarta Epocha, Século XVII", escrito pelo professor interino da mesma cadeira, José Maria Velho da Silva, em 1878, no Rio de Janeiro. Este documento é um manuscrito que mobilizou conhecimentos linguísticos, considerando necessário distinguir a língua portuguesa da língua castelhana, no intento de estruturar a língua nacional.

A língua de Portugal nesta época estava imbricada com a língua espanhola, assim, como a literatura lusitana que, segundo Velho da Silva, estava contaminada com o estilo literário Barroco, oriundo da língua castelhana. Por causas históricas que serão mais adiante explicitadas, este fato revela que, no seu ver, não havia uma referência linguística clara do português capaz de expressar a identidade da nação brasileira, nem tampouco, existia uma literatura que servisse de modelo para estruturar a língua portuguesa escrita. Devido a isso, um dos objetivos de Velho da Silva foi reunir uma coletânea de textos que contivesse elementos que pudessem ser considerados indubitavelmente brasileiros.

A obra analisada foi destinada a professores de Retórica, Poética e Literatura que desejavam ingressar no cargo de magistério da principal escola secundária da época imperial brasileira, o Colégio Pedro II. Por ser destinada ao público docente, a obra legitima uma abordagem prática e de saberes necessários para o ensino de Retórica, Poética e Literatura, no entanto, o 5º Ponto, do qual trata o documento que tivemos acesso, trata mais especificamente de questões de ensino da literatura, que era equivalente à retórica no contexto educacional daquela época. Isto porque desde o final do século XVIII a retórica recebeu progressivamente o nome de eloquência, ocupando-se cada vez mais da teoria literária de maneira que o ensino da língua estava atrelado ao ensino da literatura, prática, até hoje, mantida em muitas escolas do Brasil.

O objetivo deste trabalho consiste em investigar como o instrumento linguístico analisado contribuiu na construção de uma memória disciplinar sobre a língua portuguesa no Brasil a partir de meados do século XIX.

Os procedimentos metodológicos desta proposta de pesquisa constituem uma análise documental, buscando interpretar fontes históricas à luz da Historiografia Linguística, corroborando para uma pesquisa de natureza qualitativa.

Objeto de estudo

Após a proclamação da independência, em 1822, o Brasil deixou de ser colônia portuguesa e passara a buscar a constituição de uma nação com identidade própria, ensaiando uma cidadania que conduziu a formação do governo republicano, em 1889. Para tanto, foram mobilizados conhecimentos, instituições, políticas e práticas de linguagem para a consolidação de um estado-nação brasileiro. Por isso, o século XIX configura uma série de representações e sentidos construídos em torno da língua nacional, os discursos metalinguísticos gerados em torno da língua portuguesa, acabam por formar um *corpus* representativo de uma memória acerca da língua e tais discursos estão estritamente ligados a elementos políticos e ideológicos de uma época.

Esse *corpus* pode ser evidenciado tanto na "These para o Concurso da Cadeira de Rethórica, Poética e Literattura Nacional do Internato do Collégio D. Pedro II", quanto nas retóricas que analisamos no primeiro capítulo, na intenção de perceber o clima de opinião da época presente nos documentos escritos no momento posterior à Proclamação da República brasileira.

Assim, o objeto de estudo deste trabalho é a "These para o Concurso da Cadeira de Rethórica, Poética e Literattura Nacional do Internato do Collégio D. Pedro II", em que atentaremos para os elementos linguísticos e discursivos da, e sobre, a língua portuguesa dentro do contexto social e político de consolidação da nação brasileira e de sua língua.

O contexto de produção de retóricas contemporâneas à *These Para o Concurso da Cadeira de Rethórica, Poética e Literattura Nacional do Internato do Collégio D. Pedro II*

A História das Ideias sobre a Linguagem é um campo disciplinar que tem por objeto de estudo o saber linguístico, que é apreendido por meio da análise de fontes históricas, das quais os saberes linguísticos resultam. Por serem consequências de distintas memórias, as ideias sobre a linguagem advém da tradição. Nessa perspectiva, este trabalho procurará identificar ideias linguísticas em manuais de retórica produzidos durante a segunda metade do século XIX, no Brasil, no intento

de apreender os saberes sobre a língua portuguesa no momento de busca da consolidação da língua nacional.

O saber linguístico é resultado de um efeito histórico, produto da interação existente entre distintas culturas e tradições. As expressões de ideias sobre um determinado saber sofrem influências de diversa natureza – políticas, culturais e sociais. Assim, o objeto de estudo da História das Ideias sobre a Linguagem é, justamente, o saber linguístico, apreendido a partir da análise de fontes históricas. Os documentos escritos, ao serem interpretados, revelam o modo de percepção de uma época sobre a língua, tornando a escrita uma metalinguagem.

O objetivo da disciplina é a descrição e explicação de como o saber linguístico se desenvolveu, como foi criado e comunicado, e também, como este saber se modificou ao longo do tempo. Köerner (2007, p. 47), dentro da perspectiva da Historiografia Linguística, afirma que o historiador necessita de conhecimento amplo, o qual precisa ser resguardado como *conditio sine qua non* por alguém engajado nas pesquisas de eventos passados, no que tange ao desenvolvimento da Linguística. Esse requisito pressupõe o historiador como agente receptor da tradição histórica passada. Tal compreensão do historiador leva a consequências e a escolhas metodológicas na pesquisa desenvolvida.

Recorrer ao passado para elucidar questões de políticas linguísticas é fundamental quando se enseja refletir sobre os fatos que culminaram no caráter particular do português no Brasil e na obtenção de espaços inéditos de circulação dessa língua. Com base em Mariani (2007), é possível afirmar que a análise do passado nos permite questionar aspectos referentes aos efeitos da colonização linguística no país, e também possibilita uma reflexão acerca da diversidade da língua, das contradições e silenciamentos que a constitui como língua nacional.

Os documentos investigados foram três manuais de retórica, escritos durante a segunda metade do século XIX no Brasil, que foram destinados ao ensino durante o período imperial brasileiro. Esta pesquisa terá por princípios de metodologia a Historiografia Linguística, delineada por Koerner (1989).

Fazer historiografia linguística exige do historiador um conhecimento amplo sobre a meio social em que os documentos analisados foram produzidos, além de conhecer a história intelectual e resgatar as principais ideias sobre a linguagem em vigência num dado período histórico. Assim, a historiografia linguística permite

compreender quais aspectos fazem do homem um ser sócio-histórico, reconhecer a realidade passada e compreender a si mesmo e a realidade em que vive, projetando-se para o futuro.

A presente investigação não esgota as análises em torno dos documentos escolhidos, mas é, apenas, uma descrição do pensamento dos autores, revelando o clima de opinião da época. Buscamos compreender as afirmações sobre a língua presente nos prólogos e nos exemplos utilizados nos manuais de retórica em foco nesta abordagem.

No século XIX, após a independência do Brasil, começou-se a vislumbrar políticas linguísticas que contribuíram na constituição da língua brasileira, ou seja, uma língua portuguesa distinta lusitana. Para tanto, foi necessário a produção de instrumentos linguísticos e de uma escolarização que legitimassem o projeto de constituição da língua nacional do Brasil, lançando um saber metalinguístico que seria a base da formação da nação brasileira no contexto de Estado nacional, que se direcionava para fazer confundir as fronteiras nacionais com as linguísticas. Buscaremos analisar quais políticas linguísticas entendidas como gestos sintomáticos que revelam a intenção da Língua Portuguesa Brasileira enquanto Língua Nacional.

Identifica-se dois momentos distintos no que se refere à legitimação do português lusitano no período colonial brasileiro. Uma primeira fase, que é iniciada no século XVI, da chegada dos portugueses ao Brasil até a expulsão dos padres jesuítas, em 1759. E uma segunda fase, iniciada a partir de 1759 até a República.

Mencionar as principais transformações das políticas linguísticas ocorridas ao longo da história brasileira será relevante para compreendermos com mais clareza o momento em que a sociedade brasileira tenta construir uma nação independente de Portugal, ou seja, após 1822 e, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX. Assim, poderemos identificar os projetos políticos de cada época (colônia, império e república), considerando que o nosso país teve sua história marcada pela colonização, iniciada em 1500, e percebermos o contexto em que ocorrem tais mudanças para explicarmos com mais propriedade o clima de opinião da época.

A consolidação da língua nacional no Brasil e o processo de gramatização

Após a independência do Brasil, em 1822, surge a preocupação pela constituição de uma língua nacional. O português acabou por ser a língua eleita para tal papel, e desde então, o português vai ganhando aspectos que o torna diferente da língua de Portugal, em características fonéticas, semânticas e ortográficas, de maneira que de agora em diante podemos falar de português brasileiro. Orlandi e Guimarães (2001, p. 24) evidenciam que, o que está em questão, não é somente a supremacia de uma língua sobre as outras, nem mesmo a questão da língua do Estado, "mas a língua enquanto signo de nacionalidade, ou seja, em sua relação com a nação. E é neste sentido que será percebida a diferença da língua no Brasil em relação à língua em Portugal".

Foi a partir da relação entre língua e nação que emergiu a necessidade de se distinguir o português brasileiro do português de Portugal. Esse fato convoca o mecanismo de gramatização da língua no Brasil, resultando na produção de instrumentos linguísticos produzidos no país, principalmente, na segunda metade do século XIX, período em que instrumentos linguísticos (gramáticas, dicionários, manuais didáticos, etc.) são desenvolvidos e postos em circulação no ensino escolar. A gramatização é o "processo que conduz a descrever uma língua na base de duas tecnologias ainda hoje são os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário" (AUROUX, 2009, p. 65).

Orlandi (2009) ao tratar das consequências do saber metalinguístico, lança a seguinte pergunta: "Mas quais as consequências do saber que se sabe sobre a própria língua?" A resposta a esta questão é que a composição e circulação de conhecimentos sobre a língua afetam o seu desempenho na sociedade, através do processo de reprodução- reinscrição de sentidos. Esse fato contribui para a formação do estado nacional e para o alicerce dos processos de subjetivação do cidadão brasileiro. Assim, os discursos veiculados aos instrumentos linguísticos produzidos no século XIX contribuíram significativamente para instaurar uma proposta de relação entre o simbólico e o politico. A gramatização da língua brasileira corrobora, então, para pleitear o reconhecimento da língua falada no Brasil, a qual se distanciava do dialeto lusitano por motivos múltiplos, tais como: o contato com diferentes

línguas indígenas e outras variedades do português, conduzindo a um rompimento com o processo de gramatização do português lusitano.

Mariani (2007) afirma que é a partir do século XIX que emergem as resistências de uma compreensão totalitária da língua portuguesa e surgem discussões acerca da língua nacional. A autora afirma, ainda, que, é neste mesmo período que surgiram as primeiras gramáticas e dicionários brasileiros de língua portuguesa, criando e disseminando conhecimentos sobre a língua nacional.

Sobre a produção de dicionários brasileiros do século XIX, Nunes (2001) afirma que

> [...] o argumento lexical foi muito utilizado pelos defensores de uma língua nacional distinta daquela dos portugueses. Uma das consequências desse fato foi a produção de vocabulários e dicionários que atestavam um léxico brasileiro. Eles descreviam a significação dos termos ou expressões utilizados unicamente no Brasil (NUNES, 2001, p. 71).

O autor supracitado destaca que essas expressões e termos, que compreendem tanto as diferenças gramaticas quanto as lexicais, são chamados "brasileirismos". Os brasileirismos eram considerados como empréstimos ou influências das línguas com as quais o português teve contato no Brasil (NUNES, 2001). No entanto, segundo Nunes (2006), os dicionários de "brasileirismos" eram apenas complementos para os dicionários portugueses, já que os dicionários brasileiros de língua portuguesa surgiram somente em meados do século XX. Apesar disso, tais dicionários implicaram, na época, numa forma de descrição das diferenças entre uma língua e outra, assim como foi útil enquanto instrumento de constituição da identidade do Brasil.

As gramáticas produzidas no final do século XIX ocupavam "o lugar de prestígio e legitimidade que impulsionava, no Brasil recém independente de Portugal, o processo de construção de um saber metalinguístico subsidiário da constituição do português falado no Brasil como língua nacional" (SOUZA, 2001, p. 125). Na percepção de Pfeiffer (2001, p. 168), há um movimento circular de construção conjunta entre Língua e Gramática brasileiras; uma estabilizando a outra de modo a criar o efeito de unidade e de transparência da língua para que esta possa ser cobrada em termos rigorosos de adequação às suas regras por parte de seus usuários.

A gramática, enquanto instrumento metalinguístico, está vinculada à criação de línguas comuns, idealizada a partir do projeto de Estado-nação, em que se visa unificar linguisticamente uma sociedade com línguas diversificadas. No contexto europeu de formação dos estados nacionais, de Arnoux (2013, p. 288) afirma que

> O pensamento gramatical sobre as línguas europeias, desde o Renascimento até o século XIX, deve relacionar-se com o longo processo de conformação dos estados nacionais, já que esses requeriam em primeiro lugar uma escrita jurídica e administrativa, depois uma língua que possibilitasse os intercambios[2] (Tradução nossa).

Os pesquisadores brasileiros atrelados às teorias discursivas, defendem que o processo de gramatização é um mecanismo discursivo e contribui na formação da língua nacional, e é por meio do discurso que se constitui a noção de cidadão brasileiro na sua relação com o Estado. Dessa forma, a fundação de um imaginário de língua brasileira, através das características de unidade, homogeneidade e universalidade, é resultado do processo de língua portuguesa, consolidando e elaborando um saber acerca da língua nacional.

A política linguística presente no momento de consolidação da língua nacional é expressa por meio do processo de gramatização fortemente desenvolvido para subsidiar o ensino da língua nas escolas e na produção de discursos que legitimam essa língua, e contribuiu na mudança de práticas linguísticas que, segundo Auroux (2009, p. 70) "significa que o aparecimento de instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas". Ainda segundo a autora:

> Com a gramatização – logo a escrita, depois a imprensa -, e em grande parte graças a ela, constituíram-se *espaços/tempos de comunicação* cujas dimensões e homogeneidade são incomparáveis no que pode existir numa sociedade oral, isto é, numa sociedade sem gramática (AUROUX, 2009, p. 71).

2. No original: "El pensamiento gramatical sobre las lenguas europeas, desde el Renacimiento hasta el siglo XIX, debe relacionarse com el largo proceso de conformación de los Estados nacionales, ya que estos requirieron en primer lugar una lengua escrita jurídica y administrativa; luego, una lengua que hiciera posibles los intercambios" ARNOUX (2013, p. 288).

Na perspectiva deste autor, analisar as Ideias sobre a Linguagem significa entender o modo como os saberes sobre a linguagem são formulados, pois resgata o percurso pelo qual a história é contada. Traduz, também, a compreensão de que o nascimento e o desenvolvimento da metalinguagem não é uma decisão da ciência, mas um processo, que implica trocas constantes entre o saber instituído e o novo.

Considerações

A partir das reflexões realizadas nesta análise percebemos que José Maria Velho da Silva buscou, na These para Concurso da Cadeira de Rethórica, Poética e Litteratura Nacional do Internato do Collégio D. Pedro II, elucidar e reformular a história da língua portuguesa em Portugal e no Brasil, bem como o resgate das epopias que contam essa história e trazem elementos históricos pra tanto.

Contrário ao estilo Barroco, Velho da Silva se posicionou como defensor de um uma linguagem clara, objetiva, livre dos excessos de figuras linguísticas que, segundo ele, distorciam a realidade. No entanto, movimentos contraditórios foram percebidos durante a análise da These, uma vez que, em alguns momentos, notamos a presença de escritores ligados ao Barroco, e que foram elogiados pela temática que trazia em suas poesias, como foi o caso de Gregório de Mattos, no Brasil, revelando o interesse em construir a identidade brasileira e que não havia tantos literatos no Brasil durante os séculos XVII, tendo que se valer da poesia de Gregório, cuja abordagem temática casava com os interesses de Velho da Silva, pois tratavam de críticas ao comportamento dos brasileiros da época.

As contradições podem revelar que, embora Velho da Silva desejasse uma literatura livre do estilo da escola de Gongora, ele recorria aos exemplos de escritores que traziam tal estilo em suas composições poéticas pelo fato de Velho da Silva também estar inserido no contexto do Barroco, não podendo se desvinvular integralmente do seu próprio contexto.

A These evidenciou que houve influências das ideias sobre a linguagem vigentes na segunda metade do século XIX, já que colocou a literatura como a responsável pela construção da ideia de nação, a qual surge a partir do Romântismo e se consolida no Brasil pelo moviemto estético Romântico. Esses ideais acabam por desenvolver os elementos que compõem a memória disciplinar de um período que

estava preocupado em elaborar uma língua nacional brasileira, distinta da língua portuguesa lusitana. Essas afirmações sobre a língua portuguesa revelam as principais ideias sobre a linguagem evidenciadas no documento analisado.

Na These foi possível perceber o vínculo entre o projeto de estado-nação, formulado a partir dos instrumentos linguísticos, ao contexto sócio-político da época. As retóricas analisadas mostrou um desejo inicial de diferenciação das línguas portuguesa brasileira e da língua portuguesa lusitana, bem como, tentou colocar o vernáculo português como língua capaz de ser base para o ensino da retórica, antes realizado a partir da língua latina e suas traduções francesas.

Já a These para Concurso aprofundou com mais vigor as ideias linguísticas e suas relações com o contexto social e político, o qual se mostrou favorável ao movimento pela independência brasileira e que abriu as ideias para a formação da República em 1889. Essa ousadia mostrada por Velho da Silva pode ser atribuída a uma maior liberdade estilística e composicional do gênero que ele elaborou, uma espécie de manual didático que deveria ser referência de estudo para professores que desejassem lecionar no Colégio D. Pedro II via concurso.

Tal fato não ocorreu nas retóricas analisada, embora, seus prefácios veiculassem informações sobre uma mudança de abordagem linguística no ensino da retórica, esse propósito se mostrou incipiente, limitado, quando analisamos a proposta metodológica de cada uma das retóricas. Atribuímos essa contradição ao engessamento do gênero textual que, na época, deveria seguir a forma de composição do gênero manual de retórica, sob pena de não ter valoração no contexto educativo da época.

Este trabalho não esgota as possibilidades de análises e interpretações dos documentos que estudamos, mas pode ser um ponto de partida para discussões sobre as Ideias sobre a Linguagem emanadas nos textos analisados, e que evidenciam valores, aspectos políticos e ideológicos da época em que surgiram.

Referências

ARNOUX, E. N. de; Esbozos de un archivo de la diversidade linguística en dos textos gramaticales renascentistas: el diálogo de la lengua de Juan Valdés y el arte grande de la lengua castelhana de Gonzalo Correas. In: _____; ROCA, M. del P. (orgs.). *Del español el português*: lenguas, discurso y enseñanza. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. 2 ed. Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 2009.

BATISTA, R. de Oliveira. Introdução à historiografia linguística. São Paulo: Cortez, 2012.

KOERNER, K. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da Anpoll*, n. 2, p. 45-70, 1996.

MARIANI, B. S. C. Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização linguística na África e no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Política linguística no Brasil*. Pontes: São Paulo, 2007.

NUNES, J. H.; Léxico e língua nacional: apontamentos sobre a lexicografia no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (org.). *História das ideias linguísticas no Brasil*: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001.

_____. *Dicionários no Brasil*: análise e história do século xvi ao xx. Pontes: São Paulo. Faperp, 2006.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In.: ORLANDI, E. P. (org.). *História das ideias linguísticas no Brasil*: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, E. P. *Língua brasileira e outras histórias*: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009.

PFEIFFER, C. C. A língua nacional no espaço das polêmicas do século xix/xx. In.: ORLANDI, E. P. (org.). *História das ideias linguísticas no Brasil*: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001.

SILVA, J. M. V. da. *These para o concurso da cadeira de rhetórica, poética e literattura nacional do internato do Collégio D. Pedro II* – 5º Ponto: literattura, quarta epocha, século xvii, Rio de Janeiro, 1878. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_manuscritos/literatura/mss_I_07_19_017.pdf>>. Acesso em: 02 de set. de 2015.

SOUZA, P. de. Às margens da gramática, a emergência da semântica no Brasil. In.: ORLANDI, E. P. (org.). *História das ideias linguísticas no Brasil*: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001.

SESSÃO TEMÁTICA

INTERAÇÕES INFANTIS: CONSOLIDANDO A ATENÇÃO CONJUNTA COM A REALIDADE VIRTUAL

JOSÉ MOACIR SOARES DA COSTA FILHO[1] (UFPB)

Introdução

Com o avanço da tecnologia, a forma como interagimos tem se modificado constantemente. As interações sociais que, em sua maioria, antigamente eram restritas à realidade atual – que, a partir de contribuições de Lévy (2011), podemos entender como formas de interação em que os sujeitos que interagem ocupam um mesmo espaço –, atualmente podem envolver espaços distintos, mesclando o atual com o virtual. Quando pensamos sobre as crianças, frequentes usuárias de aparelhos digitais, tais quais celulares e *tablets*, percebemos que a interação em realidade virtual tem se tornado cada vez mais comum.

Considerando a atenção conjunta como um processo interativo presente na rotina infantil desde os últimos meses do primeiro ano de vida, este trabalho tem como objetivo discutir a constituição deste processo a partir da interação da criança com a realidade virtual. Para tanto, analisamos dados de vinte crianças jogando duas vezes cada uma com o aplicativo *Mimi*, desenvolvido para *tablets*. Esse aplicativo consiste de dez fases durante as quais o usuário precisa cuidar de um gato por meio dos comandos de um narrador inserido na realidade virtual. Essas crianças estavam na faixa etária de 2 a 5 anos, período no qual as noções de referência linguística se consolidam na linguagem infantil, e foram divididas em três grupos com base no intervalo das idades.

Como suporte teórico utilizamos principalmente as contribuições de Bruner (1975; 1983) e Tomasello (2003) a respeito da atenção conjunta, um processo em

1. Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Professor efetivo do Instituto Federal da Paraíba, campus João Pessoa.

que adulto e criança prestam atenção a um terceiro elemento inserido na cena. Além disso, apoiamo-nos em Diessel (2006), que situação a atenção conjunta como um processo basilar para a consolidação de aspectos linguísticos referentes à referência linguística, já que sua composição requer dos sujeitos as noções referenciais de pessoa, tempo e espaço (COSTA FILHO, 2016).

A análise dos dados revela que as crianças do grupo de 2 a 3 anos, que ainda estão em processo de consolidação das noções de referência linguística, demonstraram mais dificuldade para se engajar na atenção conjunta virtual e cumprir as tarefas do jogo. Por outro, as crianças do grupo de 4 a 5 anos demonstraram um índice superior de cenas de atenção conjunta e mais facilidade para cumprir as tarefas do jogo. Isso mostra que a atenção conjunta é um processo construído gradativamente na rotina infantil e que, quanto mais domínio das noções referenciais de pessoa, tempo e espaço as crianças possuírem, mais complexos podem ser os formatos de atenção conjunta nos quais elas se engajam.

Desenvolveremos o presente artigo partindo de uma breve discussão sobre a teoria da atenção conjunta, seguida pela apresentação metodológica e, por fim, traremos dados que ilustram os resultados previamente apontados acima.

A atenção conjunta

A teoria da atenção conjunta tem seus primeiros registros a partir das pesquisas de Bruner (1975) e está inserida em um panorama teórico em que a interação entre sujeitos é o ponto de partida para a observação de processos que envolvem a cognição.

Bruner (1975; 1983) aborda a atenção conjunta como uma das estratégias das quais a criança, que ainda não domina as estruturas linguísticas, faz uso para garantir seu lugar nas trocas interativas que estabelece com os adultos que a cercam desde o seu nascimento. Esse processo interativo é para o autor uma ação que se constrói sob um formato triangular que envolve adulto, criança e um objeto qualquer, e que se configura como fundamental para o desenvolvimento da linguagem, envolvendo uma negociação entre dois sujeitos, a partir da qual a linguagem é modelada na/para a criança, o que a torna capaz de se inserir em trocas interativas eficientes.

Partindo desse mesmo posicionamento teórico, Tomasello (2003) contribui com a teoria da atenção conjunta e seus estudos podem ser vistos como um dos mais importantes a respeito do tema. Ao investigar o processo de atenção e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, este teórico se debruça sobre dados tanto de bebês humanos quanto de chimpanzés para compreender de que forma o estabelecimento da atenção conjunta pode contribuir para o engajamento em rotinas interativas e, no caso das crianças humanas, de que forma a atenção conjunta se constitui como um formato favorável à aquisição da linguagem.

O processo que recebe o nome de atenção conjunta pode ser compreendido por meio da definição de Tomasello (2003) que destaca este como um processo em que adulto e criança têm a atenção voltada um mesmo objeto foco e ainda à atenção mútua que ambos mantêm, por um período razoável de tempo.

As contribuições da atenção conjunta para os estudos sobre aquisição da linguagem podem ser vistas a partir de pesquisas que privilegiam a interação como lócus no qual a criança se insere na língua. Dentre as contribuições mais relevantes está a aquisição de novas palavras, já que durante os episódios de atenção conjunta o adulto pode trazer determinados objetos focos que, ao se tornarem tópicos da interação, são apresentados à criança que está em processo de aquisição vocabular.

Dentre os estudos que discutem a importância da atenção conjunta na aquisição da linguagem prevalecem aqueles em que as crianças cujos dados são analisados estão numa faixa etária de zero a dois anos de idade, ou seja, crianças que estão no início do processo de aquisição da linguagem. Entretanto, é possível notar por meio de algumas pesquisas mais recentes sobre o tema que a atenção conjunta não se dilui com o passar da infância e que, como mostram Diessel (2006) e Costa Filho (2011; 2013; 2016) – apenas para citar dois exemplos –, este processo interativo continua fazendo parte da rotina infantil e auxilia a aquisição de processos cuja complexidade aumenta na medida em que a criança ultrapassa os dois anos de vida.

Entretanto, não é apenas no que diz respeito aos processos linguísticos com os quais contribui que a atenção conjunta se modifica e permanece presente na rotina infantil. Como já trouxemos, a presença de aparelhos digitais como celulares e *tablets* tem transformado as interações das crianças. Frente ao uso de *tablets*, observamos um formato de atenção conjunta a que denominamos **atenção conjunta**

virtual (COSTA FILHO, 2016) e, para investigar como se configuram essas interações com a realidade virtual, realizamos o estudo que será descrito a seguir.

Percurso metodológico

Para investigar o processo de atenção conjunta infantil em interação com a realidade virtual e, consequentemente, a forma como atenção conjunta virtual se constitui na rotina da criança, analisamos dados coletados com vinte crianças na faixa etária de dois a cinco anos de idade.

A coleta de dados aconteceu em uma escola privada da cidade de João Pessoa, na Paraíba, região Nordeste do Brasil, onde as crianças participantes estavam matriculadas em séries da Educação Infantil. Durante a coleta de dados utilizamos o jogo Mimi©, desenvolvido para *tablets* por uma equipe multidisciplinar[2]. Esse jogo possui dez fases que progridem em termos de complexidade narrativa, nas quais o jogador precisa executar tarefas para ajudar um personagem humano – representado por uma criança virtual – a cuidar do gato Mimi a partir dos comandos fornecidos pelo narrador (ver figuras 1 e 2, que apresentam, respectivamente, a tela inicial do jogo e uma cena em que estão o personagem virtual e o gato Mimi).

Na situação proposta para a coleta de dados[3], cada criança foi convidada a jogar duas vezes com o aplicativo e os dados foram gravados por meio de duas câmeras, uma filmando o ambiente e a outra filmando a tela do *tablet* durante os movimentos da criança para cumprir as tarefas do jogo.

2. O jogo Mimi© foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar, da qual fazemos parte, composta por pesquisadores de Linguística, de Análise e Desenvolvido de Sistemas e de Design Gráfico. O projeto contou com o apoio financeiro do CNPq por meio do processo 371998/2014-0, dentro do edital 84/2013 para Núcleos Nascentes em Tecnologia Assistida do Programa das Tecnologias Educacionais e Sociais. A execução do projeto que deu origem ao aplicativo aconteceu no Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob coordenação da Professora Doutora Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

3. Os dados que trazemos neste artigo compuseram o corpus de nossa Tese de Doutorado intitulada “Atenção conjunta: o jogo da referência na realidade virtual”.

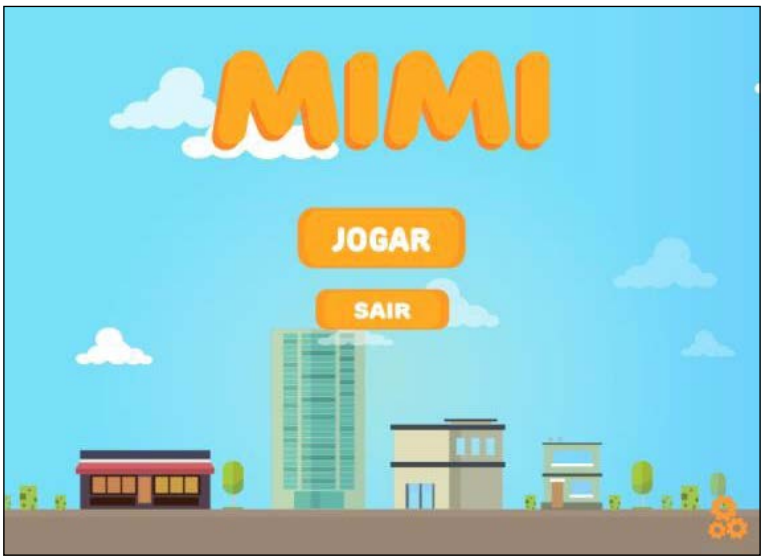


Figura 1:Tela inicial do jogo Mimi©
Fonte: Jogo Mimi©

Figura 2: Tela fase 1
Fonte: Jogo Mimi©

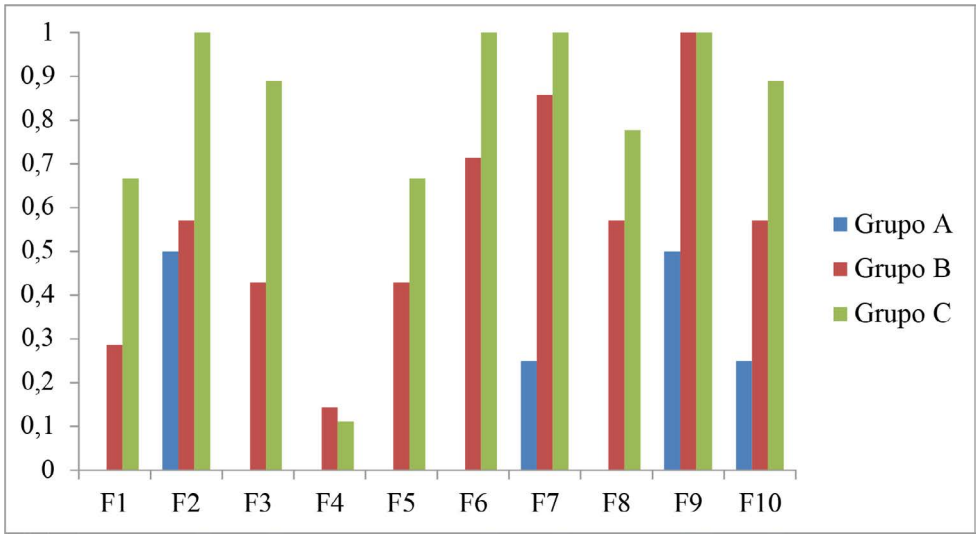
Após organizamos os dados de acordo com a faixa etária das crianças, dividimos nosso *corpus* em três grupos: A (2 a 3 anos); B (3 a 4 anos); e C (4 a 5 anos). Em seguida, por meio da análise dos dados armazenados em vídeo, verificamos as ocorrências de atenção conjunta entre cada criança e a realidade virtual proposta no jogo Mimi© por meio do narrador. Essas ocorrências foram quantificadas fase a fase do jogo, considerando separadamente as duas vezes em que as crianças jogaram com o *tablet*, conforme veremos na seção a seguir por meio de gráficos.

Atenção conjunta virtual

Quando nos referimos ao formato de atenção conjunta na realidade atual, em que os participantes da cena interativa estão situados em um mesmo espaço, verificar a ocorrência da atenção conjunta é uma tarefa observável de acordo com o contexto. No entanto, na interação virtual que a criança estabelece com o jogo Mimi©, por meio do uso do *tablet*, precisamos considerar a realização das tarefas do jogo como ação determinante para que identificássemos o estabelecimento da atenção conjunta virtual (COSTA FILHO, 2016).

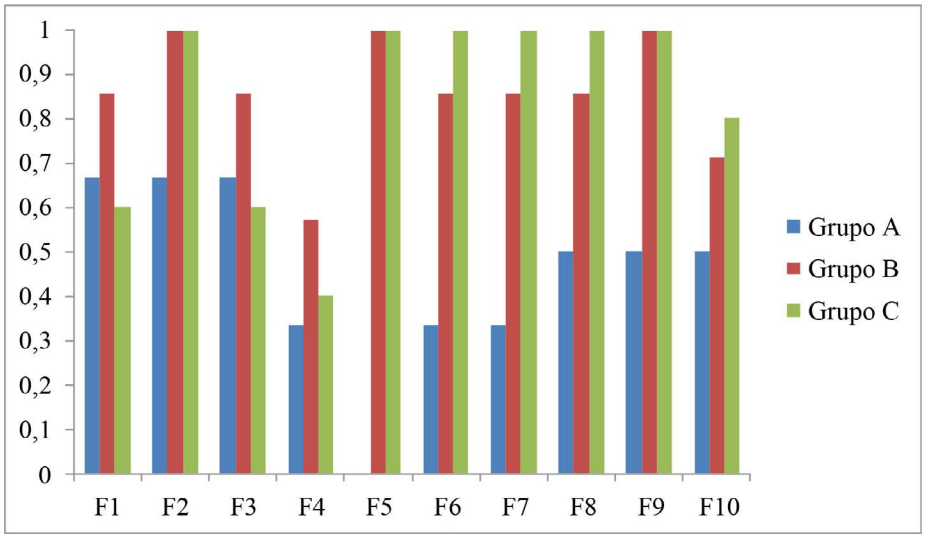
Tendo estabelecido o critério determinante da atenção conjunta virtual, verificamos a ação de cada criança participante da pesquisa ao longo de cada uma das dez fases (as quais nos referimos nos gráficos como F) do jogo e chegamos aos resultados que serão apresentados por meio dos gráficos 1 e 2. O primeiro gráfico corresponde à quantificação de cenas de atenção conjunta virtual ao longo da primeira vez em que as crianças jogaram com o *tablet* cumprindo as ações propostas no jogo Mimi©. Já o gráfico 2, por sua vez, mostra o estabelecimento das cenas de atenção conjunta durante a segunda jogada de cada criança.

Gráfico 1: Atenção conjunta virtual na jogada 1



Fonte: Costa Filho (2016, p. 149)

Gráfico 2: Atenção conjunta virtual na jogada 2



Fonte: Costa Filho (2016, p. 149)

Com base nos gráficos 1 e 2, inicialmente podemos destacar o desempenho dos três grupos ao longo das fases nas duas vezes em que jogaram. O grupo A é o único em que notamos a ausência de atenção conjunta virtual em fases de Mimi©. Na primeira jogada (gráfico 1), inclusive, apenas nas fases 2, 7, 9 e 10 é possível verificar que houve estabelecimento de cenas de atenção conjunta virtual por crianças do referido grupo. Demonstrando um maior engajamento ao longo da segunda jogada, apenas na fase 5 não percebemos a interação virtual por parte dos usuários do grupo A. Com isso, podemos notar que as crianças mais novas parecem necessitar de mais tempo de envolvimento com o jogo para que possam "entrar" na narrativa ancorada na realidade virtual, engajando-se, assim, nas cenas de atenção conjunta virtual.

Considerando a sequência das jogadas, se observarmos da fase 7 na primeira até a conclusão da fase 10 na segunda jogada, notamos ainda que as crianças do grupo A, embora demonstrando atenção conjunta virtual ao longo da jogada 2 (representada no gráfico 2), parecem apresentar uma pequena redução nas cenas deste processo a partir da fase 4 na segunda vez que jogam. Desse modo, as crianças do grupo A, ao mesmo tempo em que parecem demorar mais para estabelecer a atenção conjunta frente à realidade virtual, também parecem sair do processo com

mais rapidez, ou seja, a atenção conjunta virtual pelas crianças mais novas é mantida durante um tempo mais curto do que aquele percebido nos grupos de crianças mais velhas.

Com os dados do grupo B, notamos que este é o grupo que apresenta maior variação na quantidade de cenas de atenção conjunta virtual ao longo das fases, principalmente na jogada 1em que não há coincidência do número de ocorrências de interação virtual entre fases consecutivas. A totalidade na jogada 1, inclusive, é atingida apenas na fase 9. Já na jogada 2, as crianças do grupo B apresentam menos instabilidade, já que o número de cenas de atenção conjunta virtual são coincidentes em pelo menos três fases consecutivas, de 6 a 8. Diferentemente do que acontece com as crianças do grupo A, as crianças do grupo B não apresentam redução de ocorrências de atenção conjunta virtual nas últimas fases da segunda jogada e, durante a primeira vez que jogam, podemos perceber que mais rapidamente estas crianças começam a apresentar consideráveis índices de ação frente à tarefa proposta na realidade virtual.

Os dados referentes ao grupo B nos permitem perceber que na faixa etária deste grupo, as crianças parecem possuir uma habilidade que faz com que elas entrem mais facilmente em atenção conjunta na realidade virtual. No entanto, como notamos, principalmente na jogada 1, na qual o número de ocorrências é variável, estas mesmas crianças parecem apresentar ainda alguma dificuldade em manter a atenção conjunta ao longo das fases, algo que, evidentemente, não é tão acentuado quanto entre as crianças do grupo A porque os participantes do grupo B com a mesma rapidez que perdem a atenção conjunta virtual, também retornam, já na fase seguinte, ao processo interativo.

O grupo C, por sua vez, é composto pelas crianças que demonstram o maior número de ocorrências de atenção conjunta virtual, sendo superadas pelas crianças do grupo B em apenas quatro momentos ao longo das duas jogadas: fase 4 da primeira jogada e fases 1, 3 e 4 da jogada 2. A totalidade de interação com a realidade virtual entre as crianças do grupo C é observada em quatro fases durante a jogada 1, progredindo para seis fases ao longo da segunda vez que estas crianças jogam. Assim como é notável nos dados das crianças dos grupos A e B, as crianças do grupo C também começam a demonstrar um número superior de atenção conjunta virtual à medida que jogam mais, ou seja, durante a progressão das fases parecem se

familiarizar com o jogo a ponto de se engajar mais facilmente na interação conjunta proposta em Mimi©. A manutenção da atenção conjunta entre fases consecutivas também parece ser percebida em maior quantidade com as crianças do grupo C, já que na primeira jogada os dados coincidem em duas fases consecutivas, evoluindo para a coincidência entre cinco fases consecutivas na jogada 2.

Após apresentados os dados dos gráficos 1 e 2, a seguir traremos algumas considerações acerca dos resultados alcançados na pesquisa cujo recorte trouxemos neste artigo.

Algumas considerações finais

Conforme já havíamos antecipado desde a introdução do presente artigo e confirmamos por meio dos dados descritos na seção anterior, as crianças do grupo C, participantes com idade entre 4 e 5 anos, destacam-se no que diz respeito ao maior número de cenas de atenção conjunta virtual. Além disso, observando os dados dos três grupos, percebemos que é inversamente proporcional à faixa etária o número de cenas de atenção conjunta virtual estabelecidas, ou seja, quanto maiores as crianças, maior é o número de interações com realidade virtual. Mas o que seria, então, determinante para justificar este resultado?

Primeiramente, percebemos que a atenção conjunta na realidade virtual está ancorada no formato deste processo interativo na realidade atual, ou seja, a atenção conjunta que surge entre sujeitos em um mesmo espaço por volta dos últimos meses do primeiro ano de vida da criança (BRUNER, 1975; TOMASELLO, 2003) é a estrutura que serve de andaime para que a atenção conjunta virtual, um jogo referencial mais complexo, possa ser consolidada.

Cabe ainda à caracterização da atenção conjunta virtual, conforme apontado por Costa Filho (2016), considerando a situação propiciada pelo jogo Mimi©, com o uso do *tablet*, apontar fatores motores e cognitivos. Os primeiros dizem respeito à habilidade de manusear o disposto móvel e ainda ao próprio tamanho da mão da criança para que seja possível segurar o aparelho. Já os fatores cognitivos perpassam: i) aspectos emocionais – associados à disponibilidade das crianças para jogar e interagir com os elementos da realidade virtual; ii) sociais – que se referem a quanto o processo de atenção conjunta na realidade atual está estabilizado na rotina infan-

til, sendo este processo a habilidade necessária para que estas crianças engajem-se nas cenas de atenção conjunta virtual; e iii) linguísticas – associadas ao conhecimento linguístico que as crianças possuem, permitindo a compreensão dos comandos fornecidos pelo narrador do jogo.

Outro ponto muito importante a ser considerado – talvez o determinante para a compreensão da atenção conjunta virtual – está associado à consolidação das noções de referência linguística. Ou seja, percebemos que as noções de pessoa, espaço e tempo são determinantes para o estabelecimento da atenção conjunta virtual, já que ao se estruturarem estas relações referenciais permitem que a criança ocupe seu papel na interação, compreenda a transição necessária entre as realidades atual e virtual e ainda acompanhe a sequência na qual a narrativa está estruturada. Sem a ação integrada de tais noções (pessoa, espaço e tempo) não parece ser possível às crianças estabelecer a atenção conjunta virtual, um processo interativo em que sujeitos em trânsito entre as realidades atual e virtual dirigem a atenção a um terceiro elemento comum.

Referências

BRUNER, J. *Childs talk*: learning to use language. New York: Norton, 1983.

_____. From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, *3*(3), 255-287. 1975.

COSTA FILHO, J. M. S. da. *Atenção conjunta*: o jogo da referência na realidade virtual. 2016. 215 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

_____. Atenção conjunta e desenho animado: da interação à referência linguística. *DLCV (UFPB)*, *10* (1-2), 105-120, 2013.

_____. *Olá, Pocoyo!*: a constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado. 2011. 139 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

DIESSEL, H. Demonstratives, joint attention, and the emergence of grammar. *Cognitive Linguistics*, *17*(1), 463-489. 2006.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.* Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SESSÃO TEMÁTICA

LA LITERACIDAD DIGITAL COMO INSTRUMENTO PARA LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA: EL CASO DE UN SOFTWARE EN LÍNEA COMO ESTRATEGIA PARA EL INCREMENTO DE LA LECTURA EN NIÑOS ESTUDIANTES DE ELE

SIOMARA REGINA CAVALCANTI DE LUCENA[1] (UFPB)
MARÍA JOSÉ NÚÑEZ MERINO[2] (UFPB)
RUTH MARCELA BOWN CUELLO[3] (UFPB)

Introdução

La lectura considerada en un sentido amplio, como apropiación de lo escrito por parte del niño forma parte del complejo proceso de literacidad, o mejor de multiliteracidad, constante en el que todos estamos inmersos en la actualidad. Por un lado, la práctica de la lectura es imprescindible para adquirir una lengua, sea materna o adicional y, por otro, la utilización de nuevas tecnologías para promover la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ya no es ninguna novedad. Por esa razón, la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) demanda sopesar las posibilidades reales que *softwares,* plataformas e aplicativos ofrecen para incentivar la práctica de la lectura, como refiere Cidrim (2015).

---

1. Graduada en Periodismo, Máster en Psicología por la UFPB y cursando Graduación en Letras Lengua Española por la Universidad Federal de Paraíba-UFPB.

2. Graduada en Turismo por la Udg-España, Experta Universitaria en español como segunda lengua por la UNED-España y cursando Graduación en Letras Lengua Española por la UFPB Virtual.

3. Profesora de Historia y Geografía. Licenciada en Educación por la Universidad de Talca, Chile. Especialista en Lengua y Literatura Española por la UEPB y Máster en Psicología Cognitiva por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Profesora del Departamento de Letras de la UFPB (Campus IV– Litoral Norte) y Coordinadora de la Licenciatura en Letras Lengua Española de la UFPB Virtual.

Los dispositivos electrónicos (tabletas, lectores digitales de libros, ordenadores y teléfonos inteligentes, entre otros) ofrecen una doble posibilidad de alfabetización: tradicional y digital. Tal y como mencionan Correro y Real (2014), las editoriales y las compañías de productos educativos no son ajenas al público objetivo infantil formado por los nuevos nativos digitales, cuyos padres y profesores pertenecen a diversas generaciones que otorgan gran importancia a la formación lecto-literaria, pero también digital, de los infantes.

Y es que leer no significa solo conocer y reconocer la lengua escrita, sino que está vinculado a multiplicidad de actividades del cotidiano, pues a partir de la lectura "se accede al conocimiento y se obtiene la información necesaria para entender las circunstancias que conforman nuestro entorno" (TIRADO, 2013). Se trata de una experiencia formativa porque, como indican Cunningham y Stanovich (2001), desarrollar la comprensión lectora, ampliar el vocabulario y promover unos mayores conocimientos práctico y académico son consecuencias de un hábito lector temprano, ya que durante la escolarización, los niños, además de comprender lo que leen, tienen que adquirir consciencia fónica y fonética, fluidez y vocabulario (CIDRIM;ROAZZI;ROAZZI, 2015).

Cuando hablamos de la importancia de la comprensión lectora en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua adicional, según menciona GIOVANNI (2010), hay que tener conciencia de que leer es un proceso activo que requiere la activación (y aprendizaje) de una serie de estrategias, que implica conocimientos socioculturales anteriores a la lectura y que proporciona otros conocimientos tras ella. Además, es importante escoger textos auténticos adecuados al nivel del alumno y que lo motiven. Es en este aspecto donde las nuevas tecnologías pueden ser nuestras aliadas para trabajar las habilidades lectoras: son herramientas motivadoras en el proceso de construcción y consolidación de la lectura, aumentan el conocimiento sobre palabras, se adquieren y desarrollan estrategias metacognitivas de lectura de manera amena y proporcionan una mayor autonomía de los alumnos sobre los contenidos. (CIDRIM;ROAZZI;ROAZZI, 2015).

Y es que, por supuesto, la lectura debería ser una experiencia placentera, además de formativa. Aquí entran en escena los nuevos recursos, los libros digitales, que son lúdicos y multimodales. Los niños ya no son lectores "pasivos" y los libros electrónicos apelan a todos los sentidos e inteligencias, la vivencia puede ser más

intensa e incluso interesar a aquellos con diversas maneras de acercarse a los contenidos. De acuerdo con Glasgow (1996), Korat (2010), Ihmeideh (2014), Lysenko, Abrami, (2014), Cordero et al. (2015), apud Roazzi (2015), los libros electrónicos son un recurso de apoyo, herramientas de interacción con efectos visuales y sonoros, que resultan atrayentes y que facilitan la lectura.

Rojo (2012, p. 13) defiende que existe una diversidad (multiplicidad) cultural en nuestro entorno habitual, lo que significa una multiplicidad semiótica de la producción de textos que, a su vez, demanda una multiplicidad de maneras de literacidad, entre ellas, la digital. Ante nuevos instrumentos de aprendizaje, las capacidades necesarias para utilizarlos con éxito también son novedosas.

> La primera generación de las tecnologías de aprendizaje fue, no sorprendentemente, una transposición del modelo de educación del libro- texto para un nuevo medio de demonstración (...) Ahora cambia el aprendizaje. No somos más prisioneros del autor de libros-texto y de sus prioridades (...) somos agentes libres (...). (ROJO, 2012, p. 21)

Esa libertad también genera una responsabilidad, la de los educadores para encontrar nuevos caminos que integren el aprendizaje lecto-literario, y en nuestro caso el de una nueva lengua, en ese nuevo medio de aprendizaje más heterogéneo y mudable. A partir de estas premisas, este estudio, de tipo descriptivo, pretendió obtener datos cuantitativos sobre el uso de un *software* en línea, específico para motivar la lectura en lengua española, a fin de observar su eficacia. Llevado a cabo durante un año, en él participó un grupo de nueve niños y niñas alumnos de español en João Pessoa (Paraíba).

Qué es y cómo funciona Raz-Kids

El sitio estadounidense *Learning A-Z (*https://www.learninga-z.com), que oferta recursos de enseñanza y aprendizaje centrados en el desarrollo de la lectura y la escritura, lanzó en 2004 un *software* de lectura llamado *Raz-Kids* (http://www.raz-kids.com). Dicho software busca estimular la lectura en escuelas, cursos libres y en el propio hogar. Es un recurso que facilita el control de las actividades del alumno

por parte de profesores y/o padres, al mismo tiempo que proporciona al alumno autonomía sobre su aprendizaje.

Se trata de un software de pago, por lo que es necesaria la adquisición de una licencia de uso por parte del interesado (padre, profesor, escuela). Con posibilidad de utilizarla para hasta treinta y dos alumnos por profesor, la licencia da acceso a unas aulas virtuales (figura 1) en donde pueden incluirse los nombres de los alumnos participantes, con sus correspondiente carpetas y libros (de ficción o no ficción) a leer, según el nivel de cada uno de ellos (A -Z) y a los cuales tienen acceso mediante una contraseña.

Figura 1: Pantalla del “salón de clase”.
Fuente: Raz-Kids.

Tras seleccionar un libro de su interés en la biblioteca (Figura 2), el alumno puede optar por leerlo, escuchar la historia (en este caso, la pantalla ilumina las palabras pronunciadas al ritmo de la lectura, captando su atención) o hacer un test de interpretación del texto. Se puede pausar, pasar página o repetir la lectura tantas veces como se quiera. El alumno puede grabar su voz mientras lee de nuevo el texto para enviarla después a su profesor. Terminada esta etapa, hay un test para verificar la comprensión del texto, en el que también es posible escuchar las preguntas y las respuestas propuestas.

Figura 2: Biblioteca virtual.
Fuente: Raz-Kids.

Por cada actividad realizada, los alumnos reciben incentivos en forma de estrellas que se acumulan a lo largo de las lecturas y con las que pueden construir y personalizar un robot o un cohete virtual (Figuras 3 y 4).

Figura 3: robot Figura 4: cohete
Fuente: Raz-Kids

De esta manera, el profesor puede acompañar el nivel de lectura de sus alumnos y tener acceso a innumerables datos, incluyendo errores de pronunciación, por medio de las grabaciones. Para comprobar el progreso del alumno, existen estadísticas que registran y sistematizan las interacciones del alumno, lo cual genera gráficos con informaciones detalladas, como puede apreciarse en la figura 5, y facilita la toma de decisiones estratégicas por parte de profesores e instituciones. Una vez que el alumno ha leído todos los libros que corresponden a su nivel de la biblioteca, el profesor puede determinar un cambio de nivel, liberar otros libros, o bien optar por que el salto de nivel sea automático. Este sería, *grosso modo*, el funcionamiento general del software Raz- Kids. (CIDRIM; ROAZZI; ROAZZI, 2015).

Figura 5: Informaciones detalladas
Fuente: Raz-Kids

El estudio

El objetivo de este breve estudio descriptivo fue levantar datos relativos al contacto con la lectura y a las habilidades de comprensión de los alumnos, con la intención de trabajar con las dificultades detectadas. Los sujetos estudiados fueron nueve alumnos, estudiantes de español como lengua extranjera en clases privadas, con edades comprendidas entre los seis y los trece años. No tenían todos el mismo nivel, pues sus edades y tiempo de estudio de la lengua española eran bastante diferentes. Tomando como referencia el Marco Común Europeo para lenguas del Instituto Cervantes (2016), cinco pertenecerían al nivel A2 y 4 al nivel A1, y sólo uno de ellos estudiaba español como lengua extranjera en la escuela regular. Todos los alumnos residen en João Pessoa (Paraíba) y su nivel socioeconómico es alto con renta entre R$ 9.000 y R$ 17.434 (BCB, 2012). También estudian inglés y tienen acceso a ordenador e internet en casa. Dos de ellos tienen su propia tableta.

Se realizó una compilación de sus datos por medio de las informaciones que recoge automáticamente la plataforma *Raz-Kids*, la cual también ofrece diversos tipos de estadísticas sobre los resultados de los alumnos. La plataforma registra todo lo que hacen los estudiantes: cantidad de accesos al programa, audios grabados, número de lecturas, cuántas veces intentan o consiguen contestar ejercicios de interpretación de textos, cantidad y tipo de errores cometidos, duración de la conexión y número de libros leídos, entre otras variables, de los que pueden obtenerse diversos gráficos y estadísticas. Como mencionado anteriormente, el maestro tiene acceso a dichos datos a través del ambiente virtual de gestión.

En este caso, el interés se centraba especialmente en la comprensión lectora. Ahora bien, como los libros pueden ser oídos y/o leídos, los datos recolectados, que provienen de los ejercicios de interpretación de la plataforma, se refieren a comprensión lectora y auditiva. Así, se seleccionaron los datos referentes a trece destrezas de comprensión lectora y auditiva que se detallan en la tabla 1. Fueron recopilados datos referentes al período del 23 de agosto de 2015 al 23 de agosto de 2016, un año.

Tabla 1: Destrezas de comprensión

	Correctas	Equivocadas	Total	Precisión
Idea principal y detalles	324	24	348	93%
Vocabulario	316	22	338	93%
Secuencia de eventos	179	39	218	82%
Inferencias y conclusiones por dibujos	169	21	190	89%
Comparación y contraste	166	9	175	95%
Clasificación de la información	130	14	144	90%
Elementos de la historia	92	1	93	99%
Causa y efecto	52	1	53	98%
Propuesta del autor	38	5	43	88%
Análisis de personaje	34	0	34	100%
Realidad y fantasía	20	5	25	80%
Solución de problemas	21	2	23	91%
Hecho u opinión	2	0	2	100%
Hacer inferencias	1	1	2	50%
Conclusión por dibujos	2	0	2	100%

Fuente: Plataforma *RAZ-KIDS*

Por lo que respecta a las habilidades de comprensión (Tabla 1), en el período estudiado obtuvieron porcentajes de precisión por encima del 80% en todas las destrezas estudiadas, excepto en el apartado de “hacer inferencias” en el que obtuvieron un 50%. Análisis de personaje, distinción entre fato y opinión, así como las conclusiones por medio de dibujos fueron las destrezas en las que obtuvieron un 100% de precisión, y la media total de precisión fue del 93%. Todo ello puede considerarse exitoso, pero no pueden tomarse estos datos de forma aislada, sino contextualizada.

Para ello, se recolectaron también datos sobre el nivel de los alumnos, la cantidad de horas que estuvieron conectados leyendo y/o haciendo actividades. Según

pudimos observar, en el período estudiado, los estudiantes completaron más de 16 horas y 51 minutos haciendo actividades, lo que significa un promedio de 20,05 minutos de actividades por semana, y accedieron al programa 249 veces.

Estos resultados posibilitaron la elaboración de tareas relacionadas con las dificultades presentadas, especialmente las que se refieren a interpretación de ideas reales o fantasiosas, resolución de problemas e inferencias.

Consideraciones finales

Tras analizar los resultados de este breve estudio, mostramos que el *software* utilizado ayudó al profesor del curso a visualizar las fortalezas y debilidades de los alumnos, además de servir para direccionar esfuerzos hacia determinadas actividades de refuerzo. Los resultados relativos a trece habilidades de comprensión, así como las horas totales de conexión, que se obtuvieron por medio de estadísticas generadas por el proprio *software,* indican un incremento en el contacto habitual con la lengua española y en la constancia en la lectura, así como una buena precisión en las habilidades de comprensión.

Lo que más se evidenció, es que el contacto con la lengua española escrita fue mayor con el uso del *Raz-Kids,* puesto que, anteriormente, la lectura se practicaba únicamente con libros físicos y en formato de círculo de lectura, por lo que el *software* proporcionó nuevas oportunidades y entornos de lectura, de familiaridad con los libros y con la lengua, en un entorno digital muy atractivo por su ubicuidad y su interactividad.

Profesores, padres y alumnos se mostraron receptivos y positivos con la novedad y, a pesar de los inevitables inconvenientes técnicos que pueden surgir al depender de una aplicación, el uso del software estimuló no solo el contacto con la lengua, sino el contacto con textos en sus diversas formas y, en consecuencia, fue un paso más en la adquisición de las nuevas literacidades que se constituyen en los entornos digitales, como también en la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales.

Referencias

CASSIANO, A. *O prazer de ler*: o incentivo da leitura na educação infantil. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

CIDRIM, L.; ROAZZI M. M., ; ROAZZI, A. Software Raz-Kids: *descrição e funcionalidade para estimular leitura em crianças*, 1 ed. Curitiba: CRV, 2015.

CORRERO, Cristina; REAL, N. Panorámica de la literatura digital para la educación infantil. *Revista Textura* - ULBRA. v. 16, n. 32, p. 224- 244, set./des. 2014.

CUNNINGHAM, A. E.; STANOVICH K. E. *What reading does for the mind*. 2001 Disponible en: <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/cunningham.pdf>. Acceso el 15 de mayo de 2017.

GIOVANINI, A. et al. La comprensión lectora. In: *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa. 2010.

INSTITUTO CERVANTES. 2016. Disponible en: <http://cvc.instituto- camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html> Acceso el 15 de mayo de 2017.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. 2012. Disponible en:<http://www.bcb.gov.br/secre/apres/Alessandra_Ninis_SAE_PR.pdf>. Acceso el 15 de mayo de 2017.

ROJO, R. M. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SESSÃO TEMÁTICA

MORFOLOGIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE RAIZ E DE COGNATOS

GLÁUCIA RENATA PEREIRA DO NASCIMENTO[1] (UFPE)
JURANDIR FERREIRA DIAS JÚNIOR[2] (UFPE)
NÍDIA NUNES MÁXIMO[3] (UFPE)

Introdução

Como o conceito de cognatos remete a palavras que têm a mesma raiz e sendo forma e significado essenciais no conceito de raiz (MONTEIRO, 2002), no português, 'casa', 'morada' e 'vivenda' não podem ser consideradas palavras cognatas, porque têm raízes diferentes, uma vez que, apesar de guardarem similitudes no significado lexical, não apresentam vínculo no que diz respeito à forma. Forma e significado são essenciais no conceito de raiz (MONTEIRO, 2002) nas línguas oral-auditivas. O estatuto vísuo- espacial da Língua Brasileira de Sinais parece não acolher integralmente os conceitos correntes para raiz e para cognatos nas línguas de natureza oral-auditivas, como o português. Isso se revela de modo evidente quando procedemos à comparação de conjuntos de palavras compostas que têm como um de seus núcleos determinado sinal cujo significado sofre algum tipo de alteração que o distancia – na palavra composta – do significado que encapsula quando de sua

1. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta de língua portuguesa no departamento de Letras da UFPE, líder do NEPEL (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre LIBRAS) e membro do NUCEPI (Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção (Inter)Linguísticos), ambos certificados pela instituição.

2. Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto de LIBRAS no departamento de Letras da UFPE e membro do NEPEL (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre LIBRAS).

3. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Linguística na mesma instituição. Membro do NEPEL (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre LIBRAS).

produção independente no discurso. Como exemplo, citamos o sinal de PADARIA, entidade que, no português, é referida por uma palavra simples (padaria), mas, em LIBRAS, é referida por um sinal composto (PADARIA < CASA+PÃO). Esse é um dos exemplos em que o sinal de CASA aparece com o significado reduzido a um de seus traços semânticos primordiais, no caso, 'lugar fechado', associado ao significado do sinal que equivale à palavra 'pão' no português. Semelhante fenômeno ocorre com os sinais de IGREJA, AÇOUGUE e ESCOLA. Em todos esses, o sinal de 'casa' também é um dos constituintes e parece parcialmente esvaziado no que diz respeito ao aspecto semântico, pois não expressa a informação 'moradia'. A partir dessas reflexões, questionamo-nos se poderíamos considerar esses sinais como cognatos, uma vez que todos têm o sinal de CASA como um de seus constituintes, embora os significados finais resultem conceitos que, para uma língua de natureza oral-auditiva, não seriam assim considerados.

Entendemos que urge a problematização dos conceitos de raiz e de cognatos na LIBRAS, para que se possa encontrar um consenso com base na natureza vísuo-espacial da língua de sinais. Alguns estudos têm sido realizados no que se denomina de morfologia derivacional das línguas de sinais (SANDLER; LILLO-MARTIN, 2006). Essa área investiga as relações entre semântica e formação dos sinais, apresentando que o processo mais comum para a formação do sinal é a composição, que se realiza se duas formas: composto típico (dois ou mais sinais são combinados para formar um novo sinal, como os sinais ESCOLA, FARMÁCIA) e composto coordenado (uma categoria superordenada é representada através da coordenação de unidades subordinadas a essa categoria, como o sinal JOIA, em que sinais COLAR, BRINCO e ANEL são realizados para se referir ao sinal JOIA). No entanto, o que se tem promovido no campo da morfologia derivacional da LIBRAS nos move a questionar se os conceitos de raiz e de cognato já firmados para as línguas oral auditivas são pertinentes para uma língua vísuo-espacial.

Sobre o conceito de raiz nas línguas

De acordo com Basílio (2003, p. 26), "são dois os processos mais gerais de formação de palavras: derivação e composição". A autora informa que a derivação ocorre por meio da junção de um afixo (prefixo ou sufixo) a uma base. Já a compo-

sição ocorre por meio da junção de uma base a outra. Entende-se por base uma palavra anterior à determinada palavra formada (derivada ou composta), ou seja, uma palavra que serve de base para a formação de outra palavra. Na base, estará o núcleo, ou seja, o elemento central da construção morfológica formada. A ideia de núcleo, que se assemelha ao que Monteiro (2002) denomina de radical, se opõe à ideia de periferia, constituída de elementos não centrais de uma palavra. Em 'marinheiro', por exemplo, para a qual a base é 'marinha', 'marinh-' é o núcleo e '-eiro' é o elemento periférico. O núcleo inclui afixos – quando há – da base da palavra nova. No caso de 'marinheiro', o núcleo, que abarca o significado lexical da palavra, não se confunde com a raiz, que é o elemento mínimo de valor lexical; indivisível; no caso dessa palavra, 'mar'. Já na palavra 'marinha', a mesma estrutura funciona como núcleo e raiz.

As informações até aqui apresentadas nos permitem concluir que a criação de palavras, na maior parte das vezes[4], exige o recurso a elementos lexicais de outras palavras, de uma mesma língua ou de uma língua estrangeira[5], que serão os núcleos das palavras novas. Ou seja, há que haver ao menos uma raiz para que se possa, a partir desta, produzir palavra nova, seja por derivação, com a adjunção de afixo(s), seja por composição, pela combinação de uma raiz com outra(s).

Para Monteiro (2002), "raiz é o elemento de onde parte a primeira operação morfológica.". É o morfema lexical mínimo de uma palavra, ou seja, abarca o significado da palavra que remete às experiências sociocognitivas dos falantes. Em 'livreiro', por exemplo, a sequência 'livr' remete a 'livro', entidade disponível em espaços sociais em que há a cultura da escrita. Já '-eiro', que pode indicar, entre outras, a noção de agentividade, nesse caso, indica agentividade, aludindo à profissão (aquele

4. Quando dizemos "na maior parte das vezes", queremos garantir que não se exclua a possibilidade de invenção de elementos lexicais inteiramente novos.

5. Para tal afirmação, baseamo-nos na recente criação 'shippar', muito recorrente em páginas de redes sociais que discorrem sobre séries televisivas e filmes. Trata-se de uma palavra formada a partir da junção de 'ship', constituinte das palavras 'friendship' e 'relationship', do inglês, com o conjunto '-ar', vogal temática de verbos de 1ª conjugação (-a) com a desinência indicadora de infinitivo (-r) do português. Para alguns analistas, um sufixo verbal. O significado de 'shippar' indica a ação de fãs de um casal de personagens de uma série televisiva ou de um filme, que, por gostarem muito desse casal, torcem para que eles ficam juntos. É corrente o hábito de fãs que shippam personagens que formam casais em obras de ficção juntar os nomes dos dois personagens para formar um só.

que trabalha com livros). Basílio (1974, p. 89), embora reconheça que seja inegável a importância do significado lexical para a definição de raiz, adota o critério distribucional como base para essa definição, uma vez que, afora os casos de representação de objetos concretos (como 'mesa', em que se identifica com facilidade a raiz é 'mes(a)' e o 's', desinência de número), parece ser difícil "delimitar com exatidão a barreira entre significado lexical e significado gramatical". A autora cita como exemplo dessa dificuldade, entre outros, o adjetivo 'pequeno' e questiona:

> se pequeno é considerado como lexical, seria o sufixo inho assim considerado? Se pequeno não for considerado como lexical, devemos admitir que não tem raiz ou que nem toda raiz tem significado lexical; se pequeno for considerado como lexical, deveremos dizer que o significado de -inho também é lexical e admitir ou que os sufixos também têm significado lexical ou que -inho também é raiz; se -inho é considerado como significado gramatical e pequeno como lexical, será necessário explicitar o critério que nos faz considerá-los diferentes quanto ao tipo de significado. (BASÍLIO, 2014, p. 89)

Por causa dessa dificuldade, Basílio entende que o significado deixa de ser satisfatório como elemento base para a definição de raiz. Adotando, pois, o critério distribucional, a autora considera raiz o elemento mórfico mínimo passível de ocorrência isolada. Basílio ressalta o caráter provisório dessa definição, porque há muitas raízes que são formas presas, ou seja, que só funcionam ligadas a outros morfes. Entendemos que essa ocorrência isolada exige valor semântico lexical, uma vez que apenas lexemas podem constituir sozinhos enunciados. A unidade 'sol', por exemplo, pode aparecer sozinha como resposta à pergunta: "Do que você mais gosta neste lugar?". Esta será considerada base para 'ensolarado', palavra formada por derivação, ou pode ser uma das bases para 'guarda-sol', que é uma palavra composta. Ademais, o significado lexical também é relevante nessa definição, porque "uma raiz pode produzir um conjunto de palavras aparentadas pelo vínculo de significação, desde que a ela sejam acrescidos outros elementos" (MONTEIRO, 2002, p. 53).

Essas informações se aplicam às línguas oral-auditivas, mas são problemáticas e não são suficientes para explicar aspectos das línguas de sinais, especialmente quando se amplia a reflexão para o conceito de cognatos, "vocábulos que possuem

a mesma raiz ou semantema (MONTEIRO, 2002, p. 44). Retomando alguns exemplos já citados na introdução deste artigo, questionamos: em que medida poderíamos considerar os sinais de CASA, FARMÁCIA, AÇOUGUE e IGREJA como cognatos, já que todos apresentam como um dos constituintes o sinal de CASA? Essa é a problematização que lançamos na pesquisa que está em fase inicial. Assentamos aqui alguns fundamentos que regem nossas reflexões.

A língua e sua constituição no mundo

A experiência do homem no mundo, ou seja, sua relação com o universo que o rodeia, de alguma forma, ao se materializar em linguagem, reflexiona a organização estrutural dos eventos e ações sensivelmente experimentados pelo indivíduo. Tal organização tange a sequencialidade de como as atividades se realizam: princípio, meio e fim são respeitados no processo de produção linguagem, visto que "a estrutura da descrição linguística de eventos reflete a estrutura dos próprios eventos" (GIVÓN, 2012, p.396).

Neste sentido, a experiência humana com o universo é condição imprescindível para a constituição linguística, pois

> A língua é primariamente uma representação da experiência. Ele pode representar experiência como um relato de uma percepção originada de uma experiência direta, como contar como foi um jogo de futebol ou contar sobre outra cena ou evento. Ou pode ainda representar tendências para agir e pode ser uma representação de uma projeção (previsão) duma atividade ainda em potencial, como em um discurso para convencer outras pessoas a modificar seu comportamento de acordo com os desejos do falante (ZIPF, 1965, pp. 294-295).

Sendo, portanto, a linguagem uma representação da experiência, esta não pode se concretizar senão no mundo. Conforme já dissemos, este mundo que rodeia o homem, aliás, no qual o homem se insere, vive, se relaciona, interage (cf. GIVÓN, 2001, 7-8). Isso remete à utilização da língua, ao cumprimento de sua função frente ao mundo e rodeada por ele, ou seja, o contexto situacional de sua realização

paralelamente ao contexto situacional dos eventos. Estes ocorrem independentemente da codificação cognitiva que fazemos deles (cf. WITTGENSTEIN, 2010).

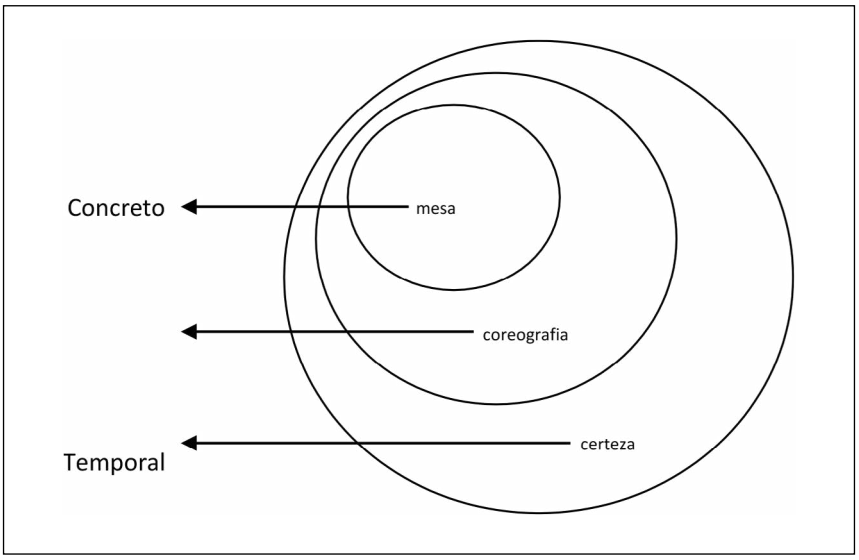
À medida que classificamos o universo, a partir de nossa experiência neste, constitui-se de maneira subjacente uma escala de implicação, na qual se ordenam as relações de "concretude", "temporalidade" e "abstração", que se traduzem da seguinte forma: *existir no espaço*, *existir no tempo* e *existir* (cf. GIVÓN, 2012, p. 398). Ou seja, hierarquicamente, aquilo que "existe no espaço deve forçosamente existir no tempo, mas não vice-versa. O que existe no tempo também deve forçosamente existir, mas não vice-versa (op. cit. 398-399)". Isso nos levar a compreender, por exemplo, que um período de tempo não apresenta uma existência espacial. Por fim, não apresentam existência temporal, tampouco espacial, as noções de caráter mais abstrato como o vocabulário nominal, quais sejam 'saudade', 'alegria', 'certeza' entre outros[6].

As citadas relações são definidas como propriedades que estabelecem critérios (*propriedades criteriais*). Linguisticamente, podemos ilustrar a exposição acima com os seguintes exemplos:

(1)
*(a) Esta é a **mesa** sobre a qual falávamos na semana passada.*
*(b) Esta é a **coreografia** sobre a qual falávamos na semana passada.*
*(c) Esta é a **certeza** sobre a qual falávamos na semana passada.*

Se observarmos as palavras em destaque, perceberemos que elas passeiam pelo *continuum* que vai da concretude > temporalidade > abstração, assim como ilustra a representação adiante:

6. Segundo Givón (2012), essa reflexão pode ser ilustrada com a teoria dos conjuntos, em que a noção de 'concreto' está contido em 'temporal', que, por sua vez está contido em 'abstrato'.



Levando em consideração as *propriedades criteriais*,

> pode-se dizer que **temporal** possui todas as propriedades de **abstrato**, mas, além disso, tem algumas propriedades (aqui, *existência no espaço*) que **abstrato** não possui. De modo semelhante, **concreto** apresenta todas as propriedades de **temporal** (aqui, *existir no tempo*), mas, além disso, apresenta outras propriedades (aqui, *existir no espaço*) que temporal não possui"[7].

Tais *propriedades criteriais* definem o tipo da predicação que os nomes concretos/temporais/abstratos podem ou não assumir. Daí, podem surgir 'restrições de seleção', ou seja, nem todo evento e ação pode relacionar todo e qualquer nome, uma vez que a adequação ao sentido pretendido será um fator determinante para a criação das sentenças de uma língua.

Nesse sentido, poderíamos dizer que alguns predicados temporais podem se relacionar com nomes temporais, entretanto tais predicados jamais poderiam se relacionar a nomes concretos tampouco abstratos – como, por exemplo: *acontecer*, *ocorrer*, *ter lugar*[8]. Há ainda outros predicados que apresentam possibilidade de se

7. GIVÓN, 2012, p. 399. Adaptado.

8. Optamos por apresentar os mesmos exemplos elencados por Givón, 2012, p. 400.

referirem a nomes concretos e temporais, mas não o mesmo a nomes abstratos (cf. GIVÓN, 2012). Vejamos os exemplos:

(2)	A quadra de esportes começa aqui e termina ali.

Neste exemplo, percebe-se que a predicação de caráter concreto refere-se a um nome também concreto. Já no exemplo abaixo, o mesmo predicado atinge o caráter temporal:

(3)	A aula começará às 7h e terminará às 9h30.

Os mesmos predicados não poderiam se referenciar a um nome de caráter abstrato[9], a não ser que passassem por um processo denominado por Givón (2012) como *'mudança figurativa'*, quando uma predicação abstrata, por exemplo, pode ser interpretada *espacial* ou *temporalmente*.

(4)	A alegria começa às 8h, quando as crianças caem na piscina.

O predicado *'começa'* designa valor temporal, mesmo sendo empregado com um nome abstrato. Haveria, no entanto, restrição se a construção fosse a seguinte:

(5)	Sua ideia de democracia começa lá e termina aqui.

Neste caso, o valor conceitual (abstrato) presente no nome *'ideia de democracia'* não permite a referenciação dos predicados *'começa'* e *'termina'*. Esse é um caso de 'restrição de seleção' imposto pela natureza nominal, que não pode ser qualificada por toda e qualquer predicação. Isso comprova que a *'mudança figurativa'* não gera possibilidades quaisquer para uma predicação.

9. Como por exemplo: "A minha dor na perna terminará impreterivelmente às 9h30".

É sabido, conforme já apresentamos, que, por exemplo, conceitos temporais podem ser desenvolvidos em conceitos espaciais, mas o contrário não seria possível. Da mesma forma, um conceito temporal pode ser desenvolvido em conceito abstrato, mas o contrário também não seria possível. Essa possibilidade de estruturação de um conceito se desenvolver em outro (mudança figurativa) é o resultado de um processo denominado *desbotamento semântico*. Isso confirma a hierarquia implicacional na relação *espaço* > *tempo* > *existência*.

Aqui, chamamos a atenção para os dois primeiros conceitos: tempo e espaço, que constituem duas relações ordenadas no processo de interpretação do indivíduo sobre o universo que se denomina relação ordenadora, uma vez que é da própria natureza humana ordenar os elementos do mundo em relações para melhor interpretá-lo e entendê-lo. Sobre essas duas relações, trataremos nas seções seguintes, apresentando maior ênfase na relação ordenada de espaço, uma vez que trará maior contribuição para quando abordamos esse mesmo conceito em relação a seu desdobramento nos espaços mentais nas línguas de sinais e, consecutivamente, na LIBRAS.

Morfologia da LIBRAS

Para Sandler e Lillo Martin (2006), a língua de sinais americana (ASL) apresenta morfologia derivacional, a qual revela uma relação entre semântica e a formação dos sinais. Nesse sentido, temos o composto típico, em que há a junção de dois sinais, como os sinais na LIBRAS: ESCOLA (CASA + ESTUDAR), PADARIA (CASA + PÃO), AÇOUGUE (CASA + CARNE), IGREJA (CASA + CRUZ), ZEBRA (CAVALO + LISTRA).

O outro tipo de composto é o composto superordenado, em que são feitos mais de dois sinais para se referir a um coletivo. Para exemplificar, os sinais COLAR, PULSEIRA, BRINCO são feitos para designar o coletivo JOIA, que não existe na LIBRAS.

Pensando que a raiz precisa de forma e significado, precisamos olhar para a formação dos sinais na LIBRAS levando em consideração esses dois elementos e tecendo algumas reflexões imprescindíveis acerca do funcionamento da morfologia da LIBRAS e sua relação com outros níveis gramaticais – fonologia e semântica.

Como destacamos anteriormente, o significado remete as experiências sociocognitivas dos falantes. No entanto, Basílio destaca que o significado é insuficiente

como elemento base para definição de raiz. Por conta da modalidade vísuo-espacial da LIBRAS, podemos considerar que o mapa cognitivo dos indivíduos surdos é constituído a partir de sua experiência visual com a língua. Além disso, o canal fonético de comunicação (SANDLER, 2012) – as mãos e corpo – permite que a iconicidade aconteça de forma mais abundante, visto que as mãos podem materializar características físicas dos referentes do mundo. Diante desses aspectos, talvez devêssemos partir do significado para compreender se essa língua acolhe o conceito de raiz, pois parece que há uma relação intensa entre significado e forma na formação dos sinais.

Vamos refletir acerca dos exemplos que adotamos no composto típico. Nos sinais ESCOLA, PADARIA, AÇOUGUE, ZEBRA, vemos que os sinais CASA e CAVALO, embora apareçam em sua forma completa – o sinal com seus respectivos parâmetros – não apresenta significado pleno, ou seja, há, em certa medida, uma espécie de esvaziamento parcial do significado. Como assim? Nos sinais ESCOLA, PADARIA, AÇOUGUE, não permanece a ideia de 'casa' como residência ou moradia, e sim a ideia de um lugar fechado. No sinal ZEBRA, o que permanece é a ideia de uma quadrúpede equídeo. Assim, temos um tipo de redução do significado nesses sinais compostos.

Tomemos outro exemplo – AMANTE, DEPENDENTE, LINK. No primeiro sinal, as duas mãos apresentam a mesma configuração de mão, sendo que uma é passiva e a outra é ativa. No segundo sinal, observamos que as configurações das mãos são diferentes e que uma passiva e outra é ativa. No terceiro sinal, as duas mãos também apresentam a mesma configuração de mão, porém uma é passiva a outra é ativa.

Comparando esses sinais, notamos que nos sinais DEPENDENTE e LINK há uma configuração de mão que permanece em ambos – dedo indicador curvado e os outros dedos fechados. No sinal AMANTE, a configuração de mão é semelhante a configuração que permanece nos dois sinais anteriores, porém o dedo que fica curvado é o dedo menor. Nos três sinais, o movimento é o mesmo. O que há em comum no tocante ao significado nesses três sinais? A ideia de algo que está ligado, preso, na concepção de mundo do sujeito surdo.

A partir disso, tendemos a corroborar com Padden e Perlmutter (1987) quando defendem que há sinais de base e outros sinais considerados derivados, conforme

as especificações, embora ainda não saibamos definir nesses exemplos que adotamos qual sinal seria o sinal de base e quais seriam os sinais derivados. É provável que um estudo diacrônico acerca da formação dos sinais traga aspectos elucidativos nesse sentido, o que reforçaria, também, como a iconicidade está presente nos sinais quando estes foram adotados pela comunidade surda.

Padden e Perlmuter (*op cit*) argumentam que há uma relação direta entre morfologia e fonologia, pois a morfologia exige alterações fonológicas nos parâmetros e/ou no número de mãos. Se o sinal de base é feito com uma mão, o sinal que dele deriva tem movimento duplicado alternado, como os sinais SABER e ENTENDER. Se o sinal de base é feito com as duas mãos e as duas se movimentam simetricamente, o sinal que dele deriva é sem alternância de movimento, como os sinais JUSTIÇA e CERTO. Se o sinal de base é feito com as duas mãos e uma mão está parada, sendo ponto de articulação, e a outra em movimento, o sinal que dele deriva é feito com uma mão, como os sinais LER e VER

Dessa forma, a alternância de movimento é considerada uma alomorfia porque embora os sinais tenham o "mesmo" significado e função, são fonologicamente diferentes uns dos outros. Na ASL, a alternância duplicada pode ser vista como morfema porque distingue as funções gramaticais embora ocorra através de 3 alomorfes: 1) movimento alternado; 2) movimento não alternado; 3) duplicação de mão, dependendo da característica fonológica de base.

Diante disso, notamos que os autores que trabalham que a morfologia derivacional na ASL não adotam o conceito de raiz, entendendo o sinal como um lexema irredutível. Assim, como podemos falar em cognatos se não temos definido o que seria raiz na LIBRAS (e nas línguas de sinais)? Em que medida, de fato, esse lexema não estaria passando por um processo de gramaticalização e se transformando em um gramema? Essa problematização é o que dá base à pesquisa que ainda está em fase inicial e que, esperamos, possa nos dar algumas respostas em breve.

Referências

BASILIO, Margarida. Segmentação e classificação dos morfes. In: *Estudos de linguística e língua portuguesa I*. Rio de Janeiro: Cadernos da PUC-RJ, 1974. p. 89-94.

GIVÓN, Talmy. Opacity and references in language: an inquiry into the role of modalities. In: KIMBALL, J. (ed). *Syntax and semantics*. Vol. II. New York: Academics Press, 1973b.

_____. Cause and control: on the semantics of interpersonal manipulation. In: KIMBALL, J. (ed). *Syntax and semantics*. Vol. IV. New York: Academic Press, 1975d.

_____. *Syntax:* an introduction. Vol. I. Netherlands/Philadelphia: John Benjamin Publishing, 2001.

_____. *A compreensão da gramática*. São Paulo; Cortez; Natal: EDUFRN, 2012.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.

PADDEN, C.; PERLMUTTER, D. American sign language and the architecture of phonological theory. *Natural Language and Linguistic Theory*, 5, 335-375, 1987.

SANDLER, W. *The phonological organization of sign languages.* 2012. Disponível em: http://online-library.wiley.com/doi/10.1002/lnc3.326/abstract . Acesso em 20 de março de 2016.

WITTGENSTEIN, L. *Tratactus logico-philosophicus*. São Paulo: EDUSP, 2010.

ZIPF, G.K. *The psychobiology of language*: an introduction to dynamic philogy. Cambridge: MIT Press: 1965.

SESSÃO TEMÁTICA

MULHERES DO TEMPO DO REI: QUEBRA DE BINARISMOS E EXPECTATIVAS SOCIAIS NA OBRA MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS, DE MANUEL ANTÔNIO DE ALMEIDA

ADRIANA MINERVINA DA SILVA[1] (UFPE)

Introdução

Muito se tem discutido acerca das questões de gênero dentro e fora dos estudos culturais. A categoria das mulheres vem sendo cada vez mais objeto de estudo devido a diversos fatores de interesse, como a questão da representatividade, questões históricas e reivindicações de lutas de causas feministas e por anteriormente terem sido impedidas de terem direito à voz.

Na contemporaneidade, é perceptível o uso do termo *gênero* para tratar dessa categoria. Segundo a historiadora Joan Scott (1995, p. 72), *o termo gênero enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade*. Com isso, compreende-se que, segundo esta visão, não é possível a realização de um estudo sobre mulheres ou homens que não contemple esse caráter relacional e vá além da heteronormatividade.

Em geral, todo o universo ligado à mulher é diretamente associado à feminilidade, contendo traços e atitudes que correspondem socialmente a um tipo de mulher específica, aquela que é aceita, tornando-se um estereótipo a ser seguido. Outras questões também são ainda tabus a serem vencidos, como a opção afirmativa ou negativa sobre a maternidade, o direito ao aborto, entre outros assuntos. Já o universo masculino é associado e posto em destaque a virilidade e a premissa de que os homens possuem maior força física do que as mulheres.

1. Mestranda em Letras, Teoria da Literatura, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: adrianaminervina@gmail.com

Ressaltando esse elemento relacional sobre o estudo de homens e mulheres, esse estudo tem por objetivo discutir acerca da categoria de gênero dentro dos estudos culturais, ressaltando a sua importância histórica e social a partir da análise das personagens femininas da obra *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida.

Repleto de mulheres, o romance as apresenta, em sua maioria, como personagens autônomas, decididas e cheias de vontades. São mulheres fortes, que vão à luta para salvar o (quase) herói Leonardinho, e sem elas, pode-se dizer que ele nada seria.

Ambientado e produzido em meados do século XIX, o romance apresenta traços característicos que divergem do movimento estético ao qual é atribuído, no caso, o Romantismo. Isso o torna ainda mais atraente, principalmente no âmbito da representação das personagens femininas.

Os estudos culturais e suas fronteiras

Os Estudos Culturais surgem, formalmente, enquanto área de estudos acadêmicos através do Centre for *Contemporary Cultural Studies*, o CCCS, na Inglaterra pós-guerra em meados de 1964, ligado ao English Departament da Universidade de Birmingham (ESCOSTEGUY, 1998, p.87). Tinha por objetivo pesquisar as relações existentes entre a cultura contemporânea e a sociedade, bem como as práticas culturais produzidas.

As práticas culturais determinam costumes e comportamentos de homens e mulheres na sociedade, ditam padrões e regulam o que é ou não de aceite social. Com os choques culturais e as misturas de culturas, desloca-se a noção de uma identidade cultural fixa, única e acabada. Diminuem-se as fronteiras e surgem novas formas de interrelações culturais.

Para Stuart Hall (2003, p. 104), *os efeitos de fronteira não são gratuitos, mas construídos; consequentemente, as posições políticas não são fixas, não se repetem de uma situação histórica a outra [...], sempre em seu lugar, em infinita interaç*ão. As consequências desses efeitos são também objeto de estudo dos Estudos Culturais, pois cada interrelação promove deslocamentos culturais, surgem novas e diferentes culturas e esse processo é infinito.

Com o surgimento de novas culturas, a noção de identidade cultural passa a ser múltipla e plural. Ela não é mais definida a partir de um processo individual, mas sim coletivo. Para Hall (2003):

> A própria noção de uma identidade cultural idêntica a si mesma, autoproduzida e autônoma, tal como a de uma economia autossuficiente ou de uma comunidade política absolutamente soberana, teve que ser discursivamente construída no "Outro" ou através dele [...] (HALL, 2003, p. 116).

Tendo o olhar agora voltado para as culturas nascidas em fronteiras, descentradas e plurais, expande-se também as noções sobre cultura, considerando representações e práticas vividas, com os seus contextos. Segundo Escosteguy (1998, p. 90), *ao enfatizar a noção de cultura como prática se dá relevo ao sentido de ação, de agência na cultura*. Tal pensamento promove um deslocamento de olhares sobre as produções culturais em constante trânsito.

Volta-se o olhar para os que estão nas fronteiras, às margens dos grandes centros políticos e econômicos e, com isso, ao observar formas de expressões culturais não- tradicionais, descentra-se a legitimidade cultural, atribuindo-a as culturas populares, legitimando-as também. É dentro dessa perspectiva de quebra de binariedades que localizamos este estudo, mais especificamente, na tentativa de quebra da noção binária de associação direta entre feminino/mulher e masculino/homem, propondo uma compreensão fluida sobre a acerca disso.

O gênero em questão

A categoria de gênero vem sendo discutida em diversos âmbitos de estudos acadêmicos, e com ela, quase sempre diretamente relacionados às categorias de classe e raça. Inicialmente pensada apenas para substituir o termo *mulheres*, a palavra gênero foi cada vez mais ganhando seu espaço e legitimidade, incluso pelos estudos feministas. Segundo Scott (1995):

> O interesse pelas categorias de classe, raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos. (SCOTT, 1995, p. 73).

A partir dessa afirmação, compreende-se que o interesse pelas categorias de classe, raça e gênero demonstram um posicionamento político favorável em relação a esses grupos oprimidos e considerados à margem da sociedade. Conforme também nos afirma Schmidt (2000, p. 86), às mulheres desde sempre tiveram negadas a sua condição de sujeitos históricos, políticos e culturais. Jamais foram consideradas parte da nação, nem imaginadas, tampouco convidadas a se sentirem parte, *e tendo seu valor atrelado a sua capacidade reprodutora, permaneceram precariamente outras para a nação*.

Nessa perspectiva, o uso do termo gênero também visa ampliar a compressão, pois não significa apenas estudos sobre *mulher* ou *mulheres*, mas sugere que *qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro*. (SCOTT, 1995, p. 75). Nessa relação, falar sobre as mulheres significa também falar sobre os homens, suas imposições culturais, comportamentais e as influências de tudo isso na vida e experiência das mulheres.

A partir disso, reafirmamos a importância de dar visibilidade às causas relativas às questões de gênero, principalmente nas lutas e conquistas das mulheres, pois conforme afirma Scott (1995, p. 73), *inscrever mulheres na história implica necessariamente a redefinição e alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante*, daí se pode considerar tanto as experiências pessoais e subjetivas, quanto as opções políticas. A busca pelo protagonismo feminino é também uma luta política para que cada vez mais mulheres possam escrever a sua própria história.

Identidade de gênero

Seja no âmbito da história ou da literatura tratar sobre as representações de gênero não é uma tarefa fácil. Para Judith Butler (2003, p. 28) *numa linguagem falocêntrica, as mulheres constituem o irrepresentável*. Ou seja, representam o sexo que não pode ser pensado nem se pode designar. Sabe-se que, ao longo da história, homens e mulheres apresentaram atitudes e comportamentos que denunciavam a desigualdade entre os sexos. Tais desigualdades são evidenciadas ao revisitar a história e perceber as influências e consequências de uma sociedade patriarcal, que tolhe liberdades, cristaliza pensamentos, ganhando força em seu discurso por longos séculos.

Muito se discute ainda acerca das possíveis semelhanças entre sexo e gênero, se pertencem à mesma categoria e se têm significados iguais. No senso comum, percebemos o uso dos dois termos como sendo sinônimos, sem uma reflexão mais profunda sobre os termos. Pensando nisso, faz-se pertinente a discussão semântica entre os termos sexo e gênero.

Para Judith Butler (2003, p. 24), *a distinção entre sexo e gênero atende a tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído*. Porém, a autora também afirma que *o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza* (BUTLER, 2003, p. 25), seria reducionista e ineficiente considerar que gênero é uma interpretação cultural de sexo. É preciso compreender que tais noções permeiam um meio discursivo e cultural pelo qual *um sexo natural* é estabelecido como pré-discursivo, anterior à cultura, como se fosse uma superfície *politicamente neutra sobre a qual age a cultura* (BUTLER, 2003, p. 25).

Contudo, ao afirmar que sexo e gênero são construções culturais não se pretende negar as diferenças anatômicas entre os corpos nem sua materialidade, conforme afirma Alós (2011, p. 204), *o que se busca é a relativização do caráter naturalizado e essencializado do sexo e do corpo*. Com isso, se pode ter uma ideia diferenciada sobre essa categoria, atentando para as suas representações discursivas e literárias.

Butler propõe ainda uma compreensão descontínua de tais conceitos. Para ela, *a distinção entre sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros construídos* (BUTLER, 2003, p. 24). Partindo desse pressuposto, a noção de gênero torna-se um *artifício flutuante*, tendo por consequência a com-

preensão de que *homem e masculino* podem facilmente significar um corpo feminino ou masculino; e *mulher e feminino* tanto um corpo masculino como feminino (BUTLER, 2003, p. 24).

As noções propostas por Butler sugerem uma compreensão mais abrangente e não restrita entre sexo e gênero. Compreender tais descontinuidades faz-se necessário, pois tais noções não necessariamente precisam ser fechadas e fixas, mas sim fluidas, acompanhando as mudanças sociais e culturais da contemporaneidade.

Sobre as *Memórias* de Almeida

As *Memórias de um sargento de milícias*, de Manoel Antônio de Almeida, é um romance considerado de costumes por apresentar um panorama histórico, social e cultural do século XIX, período Joanino. A obra conta a história de Leonardinho, fruto da pisadela e do beliscão de Maria da Hortaliça e Leonardo Pataca, menino abandonado pelo pai e pela mãe, criado pelo padrinho, um barbeiro, e também cuidado pela madrinha, uma parteira.

As mulheres da obra tem grande importância para o desenvolvimento da história, pois o protagonista nada consegue realizar em sua vida sem a intervenção de alguma delas. Porém, tratando-se do contexto estético do século XIX, Romantismo, percebe-se que as representações de muitas das mulheres presentes na obra não correspondem às características do movimento em questão.

A abordagem dada por Almeida a suas personagens femininas é diferente se compararmos, por exemplo, com José de Alencar. Ele, certamente, foi o autor romântico que mais representou personagens femininas em sua obra, colocando-as como protagonistas e donas de uma independência limitada pelo sentimentalismo que as vencia ao fim da obra.

Isso é perceptível se observarmos as célebres personagens Lúcia, Aurélia e Emília dos respectivos romances *Lucíola*, *Senhora* e *Diva*. As três personagens são representadas com relativa independência de ações, são decididas e de personalidade forte. Porém, ao fim da obra, são vencidas pelo "amor romântico" e rendem-se aos encantos de seus amados parceiros. Tal abordagem seria, majoritariamente, representação do amor e do ideal feminino romântico.

Alencar representava as personagens femininas sob um dado estereótipo comum à sua época, que via a funcionalidade feminina localizada nas ações de casar, cuidar da casa, do esposo e dos filhos. Esta visão patriarcal permeou o imaginário social durante séculos e há resquícios dela até os nossos dias. Mesmo quando ele tenta representar uma mulher *à frente de seu tempo*, como acontece na obra *Senhora*, tal argumento não se sustenta, pois ao fim da obra, ela, Aurélia, se rende às emoções e ao sentimentalismo exacerbado, configurando-se como independente apenas por alguns momentos da obra.

Já na obra de Almeida, percebemos que as personagens femininas têm relevância e destaque, embora não sejam efetivamente protagonistas do romance. Influenciado por uma estética em que se idealizava a figura feminina, Almeida quebra com esses padrões e nos apresenta personagens autônomas, independentes, capazes de resolver diversos conflitos na obra.

Sendo incapaz de resolver os conflitos de sua vida sozinho, Leonardinho sempre necessita de uma intervenção feminina para ajudá-lo. Para este estudo, trataremos da representação de duas personagens, cujas representações surpreendem na obra. Trata-se da D. Maria e de Vidinha, mulheres de personalidades fortes e que destoam dos estereótipos previstos para aquela época.

Mulheres do tempo do rei: D. Maria e seu vício em demandas

D. Maria, mulher respeitável, já de certa idade, na trama é amiga do padrinho, tutor de Leonardinho. Costumava acompanhar o padrinho e o menino às festas públicas religiosas de seu tempo, levando consigo Luisinha, sua sobrinha, que ficando órfã foi destinada aos seus cuidados. Ela é representada como uma mulher forte, vestia-se de acordo com os costumes da época:

> D. Maria era uma mulher velha, muito gorda; devia ter sido muito formosa no seu tempo, porém, dessa formosura só lhe restavam o rosado das faces e alvura dos dentes; trajava nesse dia o seu vestido branco de cintura muito curta e mangas de presunto, o seu lenço, também branco e muito engomado ao pescoço. (ALMEIDA, 2009, p. 68).

Assim apresentada, percebe-se que D. Maria faz parte de uma classe rica da época. Além de ser amiga do compadre, ela tem importância na obra por ser a tutora de Luisinha, a moça que virá a ser o primeiro amor de Leonardinho. É descrita com uma certa simpatia, caracterizada como bondosa, caridosa, porém tinha em si algumas manias pouco apreciadas para a época:

> D. Maria tinha bom coração, era benfazeja, devota e amiga dos pobres, porém, em compensação destas virtudes tinha um dos piores vícios daquele tempo e daqueles costumes: era a mania das demandas. Como era rica, D. Maria alimentava este vício largamente; as suas demandas eram o alimento de sua vida; acordada pensava nelas, dormindo sonhava com elas; raras vezes conversava em outra coisa. (ALMEIDA, 2009, p. 68).

As demandas eram pequenos bens ou objetos ganhos em causas judiciais. Tal costume era como um vício em jogo, pois além do representante legal era necessário um pouco de sorte para conseguir ganhar e somar os bens ganhos a sua já grande fortuna. Porém, para a mulher, mais importante do que, de fato, ganhar a causa era o desenvolvimento do processo em si, o jogo.

Tal costume é descrito como negativo, e tipicamente masculino. D. Maria vem quebrar o estereótipo de que o gosto por jogos e demandas era um vício essencialmente masculino. Incluso, ela era muito boa nisso, gostava de concorrer às demandas e, quase sempre, conseguia êxito em suas causas, dificilmente perdia alguma.

A personagem traz uma quebra de expectativa em relação às mulheres para a sua época. Ambientado no início do século XIX, período Joanino, momento em que as mulheres eram objeto de representações puras e submissas, D. Maria traz seus desejos à tona e convive socialmente com seus vícios e costumes. Para Scott (1995, p. 87), *a posição que emerge como posição dominante é, contudo, declarada a única possível.* Temos assim uma quebra do binarismo da única possibilidade de posse de vícios ser masculina.

Segundo a classificação de Antonio Candido (1978, p. 329), em *Dialética da malandragem*, há na obra de Almeida um estrato de dialética entre a ordem e a desordem, manifestada concretamente nas relações humanas existentes no livro. Há

uma forte comunicação da ordem com a desordem, e esse movimento é intenso, afetando todas as personagens da obra.

Pode-se, assim, afirmar que a personagem D. Maria por ser rica, ter boa posição social, ser a tutora responsável pela educação da sobrinha estaria na linha da ordem descrita por Candido. Porém, a partir de seu vício em demandas, a personagem visitaria sim a desordem, visto que, conforme afirma o narrador, o dela era um dos piores vícios sociais da época.

D. Maria caracteriza- se por ser essa personagem fluida e dinâmica, que transita entre a ordem e desordem, estabelecendo-se majoritariamente junto a ordem. Ela é uma personagem que segue sua linearidade de representação, porém, oscila ao demonstrar seu amor e apreço pelas tão desejadas demandas. D. Maria quebra com mais um estereótipo feminino, de acordo com a postura social que mantém. Apesar de ser uma senhora rica e responsável, vive seus vícios de modo livre, conforme seus desejos.

Mulheres do tempo do rei: a liberdade de Vidinha

Mulher jovem, bonita, livre e aberta a muitos amores, essa é Vidinha, a moça que será, posteriormente, a segunda namorada de Leonardinho. A moça é apresentada se preparando para cantar uma modinha, gostava de cantar e dançar, era simples e alegre:

> Vidinha era uma mulatinha de 18 a 20 anos, de altura regular, ombros largos, peito alteado, cintura fina e pés pequeninos; tinha os olhos muito pretos e muito vivos, os lábios grossos e úmidos, os dentes alvíssimos, a fala era um pouco descansada, doce e afinada. [...]Tomou Vidinha uma viola, e cantou acompanhando-se em uma toada insípida hoje, porém de grande aceitação naquele tempo.(ALMEIDA, 2009, p. 108)

A personagem já apresenta um diferencial a partir de sua apresentação, uma mulher entre rapazes, ainda que entre primos, a cantar modas de viola ao ar livre, sorrir e dançar com eles não seria algo muito comum para a época. A partir do próprio nome, Vidinha, já se pode imaginar e supor que se trata de alguém com experiências diferenciadas.

A moça tinha mais duas irmãs, morava com uma tia e seus três filhos e sua mãe. As duas mulheres criaram seus filhos sozinhas, uma contando apenas com a ajuda uma da outra por serem viúvas *ou que pelo menos diziam sê-lo* (ALMEIDA, 2009, p. 109). A partir dessa descrição do narrador, se pode supor que talvez não fossem viúvas, mas separadas de seus respectivos maridos e, não sendo aceitas socialmente, decidem criar os filhos sozinhas e livres.

Vidinha também trazia gestos, atitudes e costumes que a fazem quebrar os estereótipos sociais esperados para as "moças da família" de sua época. Sendo uma mulher livre, usava a sua liberdade e vivia diversos amores conforme os seus desejos e vontades:

> Vidinha era uma rapariga que tinha tanto de bonita como de movediça e leve: um soprozinho, por brando que fosse, a fazia voar, outro de igual natureza a fazia revoar, e voava e revoava na direção de quantos sopros por ela passassem; isto quer dizer, em linguagem chã e despida dos trejeitos da retórica, que ela era uma formidável namoradeira, como hoje se diz, pra não dizer lambeta, como se dizia naquele tempo.(ALMEIDA, 2009, p. 117).

Assim representada, Vidinha é considerada uma mulher volúvel, que se apaixona fácil e se permite tudo isso. Sabe-se que tal característica é também considerada masculina em uma sociedade patriarcal, sendo mulher e ainda jovem, a moça jamais poderia se comportar de tal maneira a fim de não ferir a sua honra. Vidinha não parece se importar com estereótipos sociais, ela se permite viver seus amores a seu modo. Inicialmente estaria flertando com seu primo, mas depois apaixona-se e vive um intenso romance com Leonardinho.

Para Scott (1995, p. 91), *as estruturas hierárquicas dependem de compreensões generalizadas das assim chamadas relações naturais entre homem e mulher*. Dessa forma, seria natural para um homem ser adepto a muitas mulheres, isso reforçaria sua virilidade e o reafirmaria enquanto *macho* na sociedade. Já para uma mulher, ser adepta de muitos amores pode manchar a sua honra, a deixaria mal falada e mal vista socialmente, seria a mulher apenas para namorar, sem expectativas de algo mais sério, como o casamento.

Vidinha quebra com esses estereótipos pré-estabelecidos e vive conforme as suas vontades, sem medos e andando na direção que lhe convém, de acordo com seus desejos. Retomando o conceito de dialética da ordem e desordem proposto por Candido (1978), Vidinha estaria no campo da desordem, pois

> é a mulher que se pode apenas amar, sem casamento nem deveres, porque nada conduz além de sua graça e da sua curiosa família, sem obrigação nem sanção, onde todos se arrumam mais ou menos conforme os pendores do instinto e do prazer.(CANDIDO, 1978, p. 333).

O fato de a moça ser livre e não se importar com as formalidades sociais torna-se um atrativo a mais para Lonardinho, que conduzido pela paixão por ela, seus encantos e leveza, decide se relacionar, amando sem se importar se seria ou não algo para a vida toda. Vidinha é assim representada como uma mulher livre, que vive intensamente seus desejos, quebrando mais estereótipos em relação à mulher na sociedade e ao que se espera dela.

Considerações finais

Ao longo desse breve estudo, tentou-se abordar a importância histórica do trabalho e pesquisa com a categoria de gênero, bem como as questões referentes à identidade de gênero. Tudo isso a partir da representação das personagens femininas da obra *Memórias de um sargento de milícias*, de Almeida, em que há uma forte quebra de presença de personagens femininas que destoam dos estereótipos de feminilidade e de comportamento impostos pela sociedade.

Os estudos sobre gênero localizam-se no âmbito dos estudos culturais, campo de estudos que visam dar visibilidade e direito a voz às minorias, pessoas socialmente excluídas. Esse campo de estudo é de vital importância para que possamos compreender a necessidade de se falar, estudar, pesquisar e dar protagonismo a essas minorias, para que possam falar e agir por si, ocupando seus espaços intelectuais e discursivos.

Dar visibilidade a causa das mulheres é inscrevê-las na história, reconhecendo todo o silenciamento e submissão patriarcal sofrida por elas. Mais que uma opção teórica de estudos é também uma opção política de engajamento político e social,

a fim de devolver às mulheres as oportunidades antes a elas negadas, agora, sendo consideradas conquistas obtidas por meio de luta e organização política.

Quanto à identidade de gênero, refletiu-se que não necessariamente coincide com o sexo, mas é construída social e culturalmente. É preciso ter uma compreensão mais fluida sobre a categoria de gênero, ampliando suas possibilidades, entendendo-o como uma construção também linguística e discursiva.

Com isso, observa-se que as mulheres representadas por Almeida em sua obra literária não correspondem a diversos tipos de estereótipos sociais impostos. Cada uma possui o seu jeito e vive de acordo com as suas vontades. D. Maria vive sua vida e mantém o seu vício em demandas. Já Vidinha, livre a partir também do nome, vive seus amores e os disfruta conforme seus desejos.

Assim, as mulheres do tempo do rei trazem a tona construções simbólicas femininas diferenciadas e representações antes impensadas para o período histórico em que se localizam. Conforme afirma Alós (2011, p. 206), *representar significa re-apresentar, tornar presente (por meio de signos, linguísticos ou não) um conceito que está ausente.*

A literatura aqui busca *re-apresentar* e criar novas construções simbólicas dos papéis de gênero, apresentando rupturas e levando os leitores a refletir sobre os padrões sociais vigentes. Tais padrões precisam ser vencidos a fim de que a literatura siga ressignificando vidas, histórias e discursos ao longo do tempo.

Referências

ALMEIDA, M. A. de. *Memórias de um sargento de milícias*. Edição crítica. org. Cecília de Lara. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1978.

_____. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Ática, 2009.

ALÓS, A. P. Prolegomena queer: gênero e sexualidade nos estudos literários. Cadernos de Letras da UFF – *Dossiê*: Linguagens em Diálogo n. 42, p. 199-217, 2011.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003.

CANDIDO, A. Dialética da malandragem. In: ALMEIDA, M. A. de. *Memórias de um sargento de milícias.* Edição Crítica, org. Cecília de Lara. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1978, pp. 317-342.

ECOSTEGUY, A. C. Os estudos culturais. *Revista Famecos*. Porto Alegre: n. 09, dezembro, 1998.

HALL, S. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Ed. Liv Sovik. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
SCHMIDT, R. T. Mulheres reescrevendo a nação. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 1, Florianópolis, 2000.
SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SESSÃO TEMÁTICA

NA ESTEIRA DO CAPITAL, UMA ANÁLISE SOBRE A FELICIDADE NO GÊNERO TESTEMUNHO MIDIÁTICO

JOAO VICTOR COSTA TORRES[1] (UFRN)

Introdução

O campo social produz discursos de natureza distinta e plural. O movimento dos signos linguísticos, o seu vaivém, no entanto, não se manifesta de maneira caótica. Ele é organizado por meio de eventos, comunidades e sistemas relativamente "racionais" que tem por função orientar e tornar possível a produção de sentido(s) no interior das práticas sociais. Esse esquematismo, cuja razão de existir é a de criar uma espécie de identidade distintiva, isto é, uma memória reconhecível e segura, para que o sujeito atue por meio do uso da linguagem, pode ser uma interpretação possível para o conceito de gênero discursivo.

O "*Testemunho de Lourenço e Adriana*", publicado no dia 16 de dezembro de 2015, no canal da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD)[2], verteu-se em *corpus* para este artigo e funcionou como ponto de partida para reflexões sobre o gênero testemunho de fé. Foucault (2012), com a teorização a respeito da função enunciativa e das práticas de si, e Bakhtin (2011), com a conceituação de gênero do discurso, atuaram como referências estratégicas para avançarmos na crítica sobre o tema. Interessou-nos, dessa forma, compreender como determinadas práticas de subjetivação impressas no discurso de si, ou seja, no gênero testemunho de fé, contribuíram para emoldurar ou caracterizar a esfera que abriga narrativas que pautam verdades, crenças e metas no cotidiano.

1. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela UFRN.

2. Acessível em: https://www.youtube.com/channel/UC2JF7IhMmIz2N-FpwTkQo0w

Inscrito na área da Linguística Aplicada (AP), o exame foi pautado por uma abordagem qualitativa, tendo como principal anseio lançar uma perspectiva interpretativista a partir da Análise do Discurso (AD). Com efeito, os recursos metodológicos foram organizados para analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados "a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e a se confessar como sujeito do desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser, seja ele natural ou decaído" (FOUCAULT, 1984, p. 12).

O gênero discursivo e a função enunciativa: Foucault e Bakhtin, uma possibilidade

A reflexão neomarxista de Bakhtin (2011, p.261) coloca o gênero como um agrupamento de enunciados relativamente estáveis dispostos, de maneira organizada, dentro de um arranjo. Embora o filósofo da linguagem não utilize palavras como "razão" ou "lógica" para a definição em questão, arriscamos dizer que o gênero discursivo atua por meio de uma identidade, em um jogo de diferenças e especificidades. Com efeito, um gênero pode ser reconhecido, dessa forma, também por aquilo que ele não é. Em *A estética da criação verbal*, Bakhtin assevera alguns traços que podem ser visíveis e reconhecíveis pelo olhar de quem examina essas esferas:

> O emprego da língua efetua-se em forma de atos de enunciação (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (*Idem*, p.261).

Ora, a finalidade, o conteúdo, o tema, o estilo, a seleção lexical e outros aspectos que integram a composição do gênero passam a funcionar como atributos da "identidade", do plano significativo que é discursivizado. Ao longo da obra, Bakhtin (2011) parece preocupar-se em liberar pistas para a crítica dessas fronteiras que cercam um dado conjunto enunciativo. O repertório ou o acervo utilizado, as regras e os limites de adequação, as mudanças históricas, a responsividade, os graus de alteridade, as posições do sujeito, a ideologia e demais traços que compõem a "realidade" passam a ser pressupostos analíticos. Todos eles ganham pormenores na obra.

É real que Foucault (2010) em nenhum momento de suas contribuições - ora históricas, ora filosóficas - engajou-se em produzir alguma coisa análoga. Se de um lado Bakhtin (2011) parecia estar preocupado com os arranjos ou esquemas enunciativos, isto é, as mais diferentes composições gestadas no interior das manifestações linguísticas da existência, Foucault (2012b) parecia estar interessado nos sistemas de pensamentos que ancoravam o conjunto heterogêneo dessas mesmas manifestações. Provavelmente um trabalho inverso, mas não antagônico. No entanto, este priorizou categorias analíticas muito semelhante às de Bakhtin (2011) para reconhecer um certo episódio discursivo. O francês ativou conceitos como o de regularidade e descontinuidade discursiva, relações de forças, enunciado[3], formação discursiva (FD), práticas de subjetivação e sujeição, procedimentos de exclusão, censura e vontade de verdade (FOUCAULT, 2012; id 2012a; id 2012b, id 1984; id 2011).

Não queremos neste momento equiparar as contribuições e colocar os dois teóricos em um lugar comum, mas é preciso se questionar: seria possível aplicar tais teorizações propostas por Foucault (2009) para definir um gênero do discurso? Essas superfícies de contato são suficientes para apostar em um diálogo possível? O tema, as mudanças históricas, os graus de alteridade medidos nos ecos discursivos, a presença do outro no eu, o que um interlocutor é capaz de fazer com a dialógica comunicativa, quais os seus limites, as posições que o sujeito pode assumir, o papel da ideologia e a noção de realidade parecem, necessariamente

3. Igualmente a Bakhtin.

nesta ordem, muito próximas de noções foucaultianas como a de: exterioridade ou condições de possibilidades, continuidades e dispersões, práticas de subjetivação, relações de forças, sendo todos esses temas imbricados na ideia de acontecimento. Evidentemente que as diferenças entre essas teorizações podem ser amplamente realçadas como, por exemplo, que o poder e o saber para Foucault (2011) são uma coisa só, expressos em um feixe de relações microfísicas necessárias, enquanto que para Bakhtin (2010, p.48), o signo é de natureza ideológica produzido na relação dependente de infraestrutura e superestrutura, isto é, na histórica luta de classes. Mesmo que sumariamente, não nos comprometeremos com esse desejo de separá-los.

O testemunho como gênero: *parrhesia*, conversão e salvação.

Partindo da possibilidade de diálogo, Bakhtin (2010, p. 282) nos diz que a fala só é possível por meio dos gêneros do discurso, isso significa dizer que "todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo", sendo esses gêneros adotados quase que da mesma maneira que nos foi dada a língua materna, "a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática". Com efeito, passa a ser da responsabilidade da cenografia, da história e das regras a que a enunciação se ajustou a qualificação do gênero. Se isso é razoável, em qual acontecimento, como quis Foucault (2012a), se inscreve o testemunho de fé?

O cuidado de si - *epimélia heautou* - aparece como objeto de investigação no momento derradeiro das pesquisas de Foucault (2014, p.12) e versa sobre um modo ou uma prática de ordenamento das ações realizadas a partir de reflexões, exercícios ou provas denominadas técnicas de subjetivação. O discurso é o meio de acesso a essa ética ou a essas práticas de subjetivação que o sujeito libera quando enuncia a si mesmo.

O testemunho de fé está presente em todas as vertentes do cristianismo, nas mais diversas denominações, talvez por se tratar de uma sinalização incentivada pelo discurso constituinte do seu livro sagrado. No entanto, no Brasil, é a IURD a denominação evangélica comumente lembrada quando o assunto é esse tipo de narrativa autorreferente. Isso se dá pelo excesso e recorrência da apresentação

dessas "novelas" da vida real em seus filões midiáticos. Onipresente e facilmente identificado nas produções semióticas escritas, verbais, de áudio e visuais da IURD, o testemunho, genericamente, está associado à verdade de si. Com efeito, o roteador para entendermos o que seria esse tipo de discurso encontra-se nos significados: virtude, dever, técnica, fala franca, contato com o eu, dizer tudo, dizer a verdade, abrir o coração ou "relação adequada conosco mesmos que nos proporcionará a virtude e a felicidade" (*idem*, p.44). É possível que o testemunho de si mesmo tenha raízes na manifestação em um dos recursos do cuidado de si, isto é, a *parrhesia*.

> Essa retroação que faz com que o acontecimento do enunciado afete o modo de ser do sujeito ou que, ao produzir acontecimento do enunciado, o sujeito modifique ou afirme, ou em todo caso determine e precise, qual é seu modo de ser na medida em que a fala. Pois bem, é isso a meu ver, que caracteriza um outro tipo de fatos do discurso totalmente diferente dos da pragmática (FOUCAULT, 2010a, p. 66).

Ora, é a memória discursiva da *parrhesia* que funcionará no interior das práticas de confissão cristãs, nos divãs psicanalíticos e nas delações premiadas, manifestações hodiernamente reconhecidas e que podem ser identificadas com o franco falar. No caso do testemunho uma mecânica mais estruturada e ordenada se evidencia. *Epistrophé* é o termo utilizado por Platão para designar a ideia de conversão. De forma muito esquemática, podemos dizer que a finalidade do método é "desviar-se" ou "virar-se na direção de si". A conversão era o resultado do retorno à própria pátria[4] do homem, o mundo imutável das essências, da verdade do ser. Em tese: "a *epistrophé* platônica consistia no movimento capaz de nos conduzir deste mundo ao outro" (FOUCAULT, 2010c, p.189). As práticas transformadoras helenísticas e romanas, por sua vez, estavam centradas na liberação da responsabilidade individual sobre as coisas que não se podiam dominar. Esperava-se do sujeito o controle das coisas que estavam ao seu alcance por meio da "*áskesis*",

4. Trata-se pois da pátria ontológica. A alma desprendida do corpo (corpo/prisão) deveria alcançar o estado transcendental por meio do conhecimento de si.

isto é, do exercício. Prescritiva e de código, a conversão cristã[5], por sua vez, foi marcada por um deslocamento considerável do lugar onde nasceram as práticas de *àskesi.* O termo *metanoia* significa mudança do pensamento e do espírito. A palavra também carrega consigo, salve o seu contexto, o sentido de penitência. De forma ordinária, Foucault (2010b) nos fornece algumas pistas para interpretar o fenômeno que caracterizou e caracteriza um processo de ruptura do eu que pertence ao passado e ao presente do homem ocidental.

> Primeiramente, a conversão cristã implica em uma súbita mutação (...) Para que haja conversão é preciso que haja um acontecimento único, súbito, histórico e ao mesmo tempo meta-histórico que, de uma só vez, transtorna e transforma o modo de ser do sujeito (...). Em segundo lugar, neste transtorno súbito e dramático, ocorre uma passagem de um tipo de sujeito a outro, da morte à vida, da mortalidade à imortalidade, da obscuridade à luz, do reino de demônio ou de deus, etc. E por fim, em terceiro (...) no interior do próprio sujeito aja uma ruptura. O eu que se converte é um eu que renunciou a si mesmo. Renunciar a si mesmo, morrer em si, renascer em outro eu (...) (FOUCAULT, 2010b, p. 190).

Se por um lado o sujeito que emerge na plataforma cristã não visa a uma emancipação do ponto de vista de esculpir uma existência singular, podemos perceber que o movimento interno que ocorre entre as fronteiras do código moral que inclui combates, transformação e uma série de atos que compõem uma ética são analisáveis, isso porque:

5. Não se pode falar em um cristianismo reto e homogêneo. Isso porque as práticas e a teologia sofreram ajustes e ganharam novas molduras em função das influências, ameaças e conflitos que atravessaram a sua maturação. Cristianismo primitivo, institucionalizado, reformado, contra-reformado, anabatistas, pietistas, metodistas, pentecostal, pós-secualização, neopentecostal são exemplos de algumas das principais expressões conflitantes que funcionam dentro de um lastro cristão plural. Neste ponto, estamos nos referindo ao cristianismo institucionalizado, datado depois do século V, isso exclui, por exemplo, a noção de salvação no momento primitivo.

> As diferenças podem, assim, dizer respeito ao modo de sujeição, isto é, a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com a regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática (...) Existem também diferenças possíveis nas formas de elaboração do trabalho ético que se efetua sobre si mesmo, não somente para tornar seu próprio comportamento conforme uma regra dada, mas também para tentar se transformar a si mesmo em sujeito moral de sua própria conduta (FOUCAULT, 1984, P.35).

Foucault (2010, p.379) explica que o trânsito do exercício da suspeita de si mesmo, traço característico da mística cristã, se deu em função de uma herança estoica que foi reproduzida com outras cores pelos padres, não só da igreja do século IV e V, como também "reaparecerão, tomarão dimensão e intensidades novas, maiores e mais fortes a partir dos séculos XV-XVI e, certamente, na Reforma e contra-Reforma".

A experiência feliz e a verdade de si

A discursivização da felicidade - mais tarde reconhecida também como sinonímias de bem-aventurança e plenitude - parece ser o momento derradeiro e de desfecho dos testemunhos de fé. Certamente a experiência feliz não pode ser discutida na tábula do verdadeiro/falso, o que se pode é identificar o seu vetor e como ela se manifesta no plano da linguagem. No que toca ao testemunho de fé, a felicidade possivelmente é quase que uma sinonímia de salvação. Explorando as condições de possibilidade, a indiferença aos bens do mundo, que caracterizou o asceticismo católico e embasou a ética de vida do cristianismo institucionalizado, encontrou como adversários os reformistas protestantes, momento conhecido nas investigações de Foucault (2015) como a crise do pastorado. É na transição do século XV para o XVI que é notada uma espécie de rejeição aos modos tradicionais de direção espiritual. O tensionamento gerou outros domínios e técnicas de governo que vão atravessar os significados da *certiduo salutes*, a certeza da salvação.

Os protestantes demostraram, nos garante Weber (2012, p.72)[6], uma tendência para o racionalismo econômico. Eles apresentaram, desde então, um dogma central que serviu para todas as denominações fundadas a partir de Lutero, isto é, o mais importante conteúdo de autorrealização moral e ideia nevrálgica dentro do segmento, a vocação profissional. O fragmento abaixo demonstra o discurso bélico entre a ética católica e a que estava em curso:

> O único meio de viver e agradar a Deus não está em suplantar a moralidade intramundana pela ascese monástica, mas sim, exclusivamente, em cumprir com os deveres intramundanos, tal como decorrem do indivíduo na vida, a qual por isso mesmo se torna a sua vocação profissional (idem).

O calvinismo elimina a magia do processo de salvação e introduz a ideia de predestinação acompanhada de uma vida ética metodicamente racionalizada. A descontinuidade proposta pelo pietismo, por sua vez, traz ao solo reformado a ideia de felicidade já neste mundo. A plenitude no presente passa a ser uma manifestação da graça divina. Nas palavras de Weber (2012, p.118) "a *ecclesiola* dos verdadeiros convertidos desejava assim – traço comum a todo pietismo em sentido específico – saborear já neste mundo, em ascese já intensificada, a comunhão com Deus e a sua bem-aventurança".

Ora a felicidade tem que ser manifesta e expressa na vida como um efeito de recompensa pela obediência do servo. Somado a isso, assim como no calvinismo, o trabalho profissional ainda era o meio ascético de salvação por *execellence*. O embasamento religioso da moralidade e a metódica racionalizada concluíam o esquema que o sujeito precisava administrar para garantir a sua conversão. De forma mais que resumida, podemos pensar a prática da salvação, disseminada no ocidente, como um acontecimento que se articulou primeiramente com os discursos que versam sobre a imortalidade ou a eternidade da alma e que se atualizaram com a crise do pastorado, e hoje ganhou forçar em função da teologia da

6. Não pretendemos, neste exame, provocar uma diálogo entre as concepções programáticas dos estudos de Foucault com o paradigma weberiano. Weber (2012) fornece, no entanto, elementos que caracterizam a ideia de salvação em diferentes aspectos do protestantismo que não podem ser esquecidos.

prosperidade e das técnicas laicas de sujeição. Vejamos nas próxima linhas, a possibilidade de análise esses movimentos do sujeito a partir das pistas enunciativas que esse permite escapar.

O gênero testemunho: possibilidade de análise

O testemunho de Lourenço e Adriana está articulado a uma campanha da Igreja Universal que acontece duas vezes ao ano. Reconhecido na expressão Fogueira Santa, o acontecimento tem a finalidade de transformação, isto é, uma porta de conversão para a vida do fiel ou uma possibilidade de atentar para si mesmo. A primeira parte dessa narrativa só é discursivizada a partir da triagem do pensamento executada pelo crivo do fiel na fala que vem à tona. A partir da solicitação do pastor, o depoente passa a mobilizar e revisitar a memória em busca do seu passado adormecido. Esse resgate é marcado por verbos no passado e por um viés trágico e caótico. O exame de consciência ou o movimento de revisitar a interioridade, aqui é visto como algo muito similar ou próximo da confissão. Nesse contexto, são termos recorrentes: “errado”, “culpa”, “morrer”, “condenou”, “falência”, “despejo, “espírito enganador”, entre outros. O quadro abaixo traz fragmentos sequenciais do testemunho, elencamos alguns índices que foram tratados neste artigo e fortalecem a crítica sobre o gênero.

Quadro 01 (testemunho e gênero)

1. Pastor: por favor, seu Lourenço! Como era a sua vida quando o senhor chegou na Universal? 2. Lourenço: eu cheguei na Igreja Universal exatamente no dia que...na noite anterior em que eu tentei matar minha esposa, a mim e meus filhos. Só pra explicar como eu cheguei assim, eu anteriormente, é... formação universitária, minha esposa também, nos casamos, prosperamos, só que um pouco antes da gente se casar, ela era católica, eu não era nada, ela começou a manifestar com espíritos, sem saber o que era, a gente foi pra uma igreja evangélica onde esses sintomas desapareceram momentaneamente. Prosperamos, enriquecemos, morávamos em AlphaVille, tínhamos casas, carros, meu filho que na época tinha quatro anos de idade, tinha as melhores escolas, babá, tudo. Em seis meses simplesmente eu fui despejado seis vezes. Eu fali de uma forma tão violenta que eu não entendia. Mas, qual era minha fé nessa igreja evangélica? Eu era ensinado e dependia do pastor, é porque nessa igreja tinha profecias, o que chama de profecias... que na verdade a gente sabe que profecias nada mais é que adivinhações. E minha vida era baseado nessas falsas promessas, que eu acreditava. Pessoas boas, pessoas de caráter, mas que também sofrem com esse espirito enganador. E muito rápido eu fali de uma forma assim... tão violenta, tão violenta, que depois de seis meses a última mudança que eu fiz pra um despejo, eu combinei com o cara do carreta que metade do resto que sobrou pra mim, ficaria pra ele que eu não tinha dinheiro pra pagar. E fui deixar minhas coisas numa garagem quatro por quatro. Eu cheguei num ponto - porque você estava numa igreja evangélica, você cria que Deus era contigo e você era com ele – então, eu cheguei num ponto que eu cheguei pra minha esposa e falei: nós temos formação, nós somos inteligentes, nós somos cultos, e se é esse Deus que se apresenta na minha vida, eu prefiro servir ao diabo. Ele é mais rápido em atender aos seus. E aí, eu fui por dois anos. Muito rapidamente, com a força do meu braço eu conquistei e estava bem novamente. Em seis meses, novamente, eu perdi tudo. Quando se chega numa situações dessas, você fala: bom, o quê que eu vou fazer da minha vida? Não tem mais nada pra fazer. Você crê em Deus, não deu certo. Era um Deus que... tudo era errado, tudo era culpa minha. Eu cheguei até a um ponto, porque o senhor mandou dizer, mas nesse outro ponto daí em diante, o senhor me condenou. Eu preferia não crê nesse Deus e não ter esse Deus. Depois você vai pela força do seu braço, pelo seu estudo, pela tua competência, e você fali. O que você espera da tua vida? Morrer. Ai, eu saí naquela manhã e fui andar, eu me deparei, nem sei como, a hora que eu vi eu estava conversando com um homem de Deus, na Igreja Universal. Pela minha felicidade, eu não tinha nada e nesse nada estava começando a Fogueira Santa de Israel. É...com toda dificuldade, sem ter alimento até, na dependência...porque nessa hora, nem pai, nem mãe, nem familiar, todo mundo se afastou, inclusive na época, é... tinha a,b,c, nós fomos ajudados com cesta básica, mas resolvemos tomar uma situação: nada por nada, agora é tudo. Então, vamos embarcar nessa fé inteligente, vamos investir no altar, estávamos desempregados há seis meses, subimos no altar com nosso tudo. Ai Deus prontamente respondeu, questão de semanas ela estava empregada, daqui a pouco eu estava empregado, aí veio a próxima Fogueira Santa e as coisas foram se construindo e graça a Deus a gente viu que...Espera aí: só isso não é, o dinheiro vai, o dinheiro volta, o meu dinheiro já tinha acabado, a gente entendeu que a gente tinha que ter um encontro com Deus, aí nós começamos a sacrificar pela nossa vida espiritual, aí meu amigo... aí já era. Aí tudo foi acontecendo. Chegou num ponto de hoje, eu tenho três filhos, os três na presença de Deus é... inclusive dando testemunho da vida financeira, da vida conjugal, e... hoje em dia o que eu posso falar? A gente tem... deve ter até as imagens... a gente tem é: só um imóvel no Guarujá que a gente tem vale 4 milhões e meio, todos os meus filhos tem jet-ski, meu filho, o outro, acabou de comprar um carro de 250 mil reais pra ele, ele, dinheiro dele, um menino de 23 anos de idade, e vou falar o quê? Hoje o nosso patrimônio é em volta de 20 milhões de reais. Nesse ano que todo mundo tá falando: é um ano difícil, vai todo mundo quebrar, rapaz eu estou arrebentando. (risos) Eu estou arrebentando tanto que... 3. Adriana: casa de praia, bispo! A casa que mostra é a de praia, tá? (imagens no vídeo). 4. Lourenço: essa só pra o final de semana! 5. Adriana: essa casa é a de praia. 6. Bispo: só pra tirar onda. 7. Lourenço: inclusive quando a gente está lá no domingo...a gente participa lá, pode ligar pra o pastor, é a primeira coisa (mulher interrompe) 8. Adriana: no Guarujá! 9. Lourenço: a primeira coisa a gente não se afasta da presença de Deus. Eu posso estar no lugar que eu for do mundo, a primeira coisa que eu faço, no dia que eu estou lá, que é dia de reunião, do senhor, dia de domingo, de quarta, a gente busca a presença de Deus. Porque, assim, tudo isso vai, tudo isso volta, a lancha, o jet-ski, as casas vão, mas hoje a gente tem o bem mais precioso que uma família pode ter, toda família unida em volta de Deus, no mesmo propósito, com o espirito santo, aí é... é tudo que a gente pode ter. 10. Pastor: diante dessas conquistas o senhor parou de sacrificar (imagens no vídeo)? 11. Lourenço: não, não parei. Até...só frisando, a respeito dos filhos, meus filhos crescendo vendo os pais sacrificarem. Então, eles entenderam. Então, hoje com 23 um, e 26 o outro. Eles têm a empresa própria deles, um deles é sócio meu, não porque é filho, porque conquistou a parte dele, mas de sacrifício em sacrifício. E eles entenderam, assim como eu sempre entendi, que pela fé inteligente, você até sacrifica, agora para manter as... as bênçãos... é uma comunhão com Deus. É a retidão em Deus. É saber que você está empresário, você não é. É saber que você está com bens. Você não tem. É tudo de Deus. A gente só coloca no altar aquilo que a gente está devolvendo para Deus. 12.Pastor: parabéns pela sua fé, Deus lhe abençoe mais.	Abertura de natureza confessional do testemunho acompanhando do risco de narrar a verdade parrhesiástica do eu A aparência ou a ilusão como empecilhos para a salvação. Elas são expressas pela concorrência de outras denominações evangélicas. A conversão desvinculada da busca contínua e cotidiana. Ela ocorre, todavia, em função de um acontecimento. Salvação vinculada a uma prática de sacrifício não-corpórea, mas mercantil. Racionalismo econômico e vida financeira robusta explicam a experiência de felicidade.

Podemos dizer que a paixão por aquilo que já passou e a sua discursivização faz emergir na narrativa o encontro com a verdade do eu ou a dobra do sujeito sobre si mesmo. Revelar o desejo de matar esposa e filhos e prosseguir anunciando o próprio suicídio torna o ato inconveniente e vergonhoso em uma ação de coragem, elementos que, segundo Foucault (2010a), caracterizam o franco falar da *parrhesia*. Esse desnudamento, propício pela provável análise que Lourenço fez das suas "faltas", torna também a abertura do testemunho uma confissão[7]. O que é privativo e faz enrubescer torna-se público em um ato manifesto na abertura do eu. A trama, que é caracterizada por percalços, se desenvolveu a partir de dois equívocos principais, segundo o próprio narrador: 1) a escolha de uma denominação protestante e a sua 2) independência proativa sem amparo em um lastro religioso. Se caso mobilizarmos a vizinhança discursiva, a primeira causa vincula-se claramente à combatividade que os filões evangélicos travam entre si, sendo a IURD uma grande provocadora da Igreja Católica, Mundial e dos cultos de matriz africana. O testemunho atesta em seu desfecho que é no encontro com a Universal que a vida transformada tem seu início. Posteriormente, o segundo ponto realça a incapacidade humana para gerir a sua felicidade de modo independente, afinal de contas "você vai pela força do seu braço, pelo seu estudo, pela tua competência, e você fali"[8]. Deflagra-se nesse ponto o distanciamento que a ética cristã tomou frente ao cuidado de sí, já que no testemunho, ele passa a depender daquilo que o transcende.

Considerando essa dispersão, a ideia de salvação se desvincula radicalmente de uma prática contínua e permanente. É a arte do sacrifício[9] não-corpóreo, mas mercantil por meio do dízimo ou da doação (Fogueira Santa) aliada ao encontro com a Igreja Universal (e não com outra instituição), que garantem a metamorfose na vida do casal. É importante resgatar que a formação universitária e a inteligência, isto é, o saber ou o conhecimento – que muito nos faz lembrar a noção de *gnothiseauton* – são terminantemente insuficientes para alcançar o estado de prosperi-

7. O perdão e a penitência do pecado presente na confissão cristã é ausente no testemunho.

8. Ver testemunho de fé

9. Pretendemos pormenorizar a questão do sacrifício como uma prática do cuidado de si nas próximas análises por meio dos registros de Bataille.

dade. As forças que se envolvem no interior dos enunciados parecem resgatar o conflito infindável: ciência e religião, Deus e homem, episteme e prática, fé e razão.

A "vida espiritual" que, de acordo com Lourenço, é também a razão do sacrifício parece ser esquecida, sendo a felicidade lembrada por meios das posses: imóveis, transportes, empresa e finanças. A *ataraxia*, comprovação maior da salvação e causa da vida feliz entre os romanos, aqui parece não ser algo importante. Os sinais da experiência feliz deslizam na esteira do consumo, do acúmulo e da ostentação. O racionalismo econômico reformado e a felicidade deslocada do paraíso para o presente demonstram as marcas subjetivas de um testemunho de prosperidade como modelo ético a ser contemplado. É interessante realçar que o depoente se utiliza da expressão "nada, por nada agora é tudo", sendo talvez a sua intenção resgatar o *slogan* da Fogueira Santa, "tudo ou nada". O termo faz alusão a uma espécie de troca entre o servo e Deus. Intermediado pela IURD, o fiel oferece o seu "tudo", ficando sem "nada" para receber a recompensa divina. O fenômeno se alicerça no versículo 4 do livro de Atos, lembrado pela campanha: "n*ão havia, pois, entre eles necessitado algum; porque todos os que possuíam herdades ou casas, vendendo-as, traziam o preço do que fora vendido, e o depositavam aos pés dos apóstolos".* No entanto, o fragmento incompleto oblitera uma segunda parte, quando divulgado: *"repartia-se então a cada um deles conforme a sua necessidade".* A intrigante arte do sacrifício implicou, certamente, em alguns deslizamentos do ponto de vista da prática e da produção de sentido do ritual. Conforme a análise de Bataille (1988, p.76) o sacrifício humano é uma prática relativamente recente. O desenvolvimento da civilização substituiu (não em sua totalidade) as vítimas animais pelas experiências com o próprio homem, sendo, posteriormente, de autoria cristã a natureza simbólica do sacrifício.

Com efeito, diremos, a partir da fala de Lourenço, que a ideia de felicidade aparece deslocada para o presente e a relação dessa experiência com os bens materiais – traços da reforma do pastorado - se atualiza na teologia da prosperidade, cuja razão de existir identifica a glória de Deus a uma vida financeira robusta. Podemos dizer ainda, que essa mesma felicidade do tempo presente é desejada de maneira linear, sendo o irregular, o estável e a transformação abomináveis. O *devir* é visto assim, como um problema. O pastor, por sua vez, apresentou-se como maestro do discurso do depoente. Ele desenvolve uma espécie de ortopedia guiando a narrativa para esferas enunciativas que "precisam" ser abordadas. O passado do

depoente e a necessidade de não interromper o sacrifício são os dois momentos curiosos da interrupção. Essa manifestação guiada, que incide sobre a fala daquele que protagoniza a verdade de si, é sobremaneira significativa por estar associada com outras práticas de *parrhesia* como é o caso do analista/analisado; mestre/discípulo, padre/fiel, etc.

Considerações finais

Com este exame, pretendemos demonstrar a possibilidade de produzir uma estrutura (ou grade) capaz de abrigar enunciados que, quando organizados, de uma dada maneira, são reconhecidos pelo gênero testemunho de fé. Por meio de uma narrativa da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), procuramos produzir uma espécie de sequência esquemática composta por quatro momentos. No primeiro instante demonstramos como o discurso testemunhal é invadido por um conjunto de enunciados que pertencem ao gênero confissão, reconhecido pela triagem do pensamento que o depoente faz quando mobiliza um passado triste. É comum nesse episódio uma insuportabilidade com a vida trágica ou com o devir. O momento posterior, totalmente dependente daquele que o antecede, está expresso na manifestação da verdade do eu. O eu que tenta suicídio, o eu que sofre, o eu que perder o emprego, o eu que sucumbe. Tal pista torna inevitável a associação do testemunho ao franco falar, isto é, ao conceito de *parrhesia*. A terceira circunstância, que compõe aquilo que chamamos de grade, é a ideia de conversão, de mudança e transformação. Trata-se da "volta por cima". No testemunho, em geral, ela é feita pelo encontro com a instituição religiosa, índice do sagrado no mundo. É a partir desse ponto de transformação, que não se assemelha mais com um processo contínuo, permanente e duradouro - como encontramos no diálogo entre Sócrates e Alcebíades, ou nos processos de conversão apresentados pelos cínicos, estoicos e epicuristas (compostos por uma prática e uma ascese de vida) - que o testemunho vai encontrar a sua fenda ou seu divisor de águas. A história de vida é clara: há um acontecimento que determina a conversão. Talvez esse ponto seja o que há de mais regular em qualquer narrativa dessa natureza, ou seja, aquilo que separa o antes e o depois. O quarto momento, finalmente, trata da ideia de salvação ou encontro com a felicidade. Justificativa *ad eternum, ad infitnum* para o ato de testemunhar na

assembleia. A prova da realidade, a vitrine ou o modelo a ser copiado, só têm razão de existir pelo seu triunfo. Naturalmente a experiência não é mais transposta para o além, para um instância supra histórica, mas para o aqui e agora. Esse fato não aparece mais articulado com uma necessidade do espírito, mas com imperativos gerados pela contexto do capital, daí o título deste artigo. Essa obsessão é certamente chancelada pela ética protestante e reforçada pela teologia da prosperidade. Com efeito, o processo testemunhal, que é caracterizado pelo modo como o sujeito é responsável pela sua existência, seja escolhendo, renunciando ou obedecendo, implica em práticas de subjetivação, o que torna o sujeito foucaultiano imprescindível para conceituar especificamente esse gênero.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BATAILLE, Georges. *O erotismo.* 3ed. Lisboa: Edições Antígona, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber.* Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

_____. *Microfísica do poder.* Organização. Roberto Machado. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012b.

_____. *A ordem do discurso*: leçon inaugurale au collège de france (2 de dezembro de 1970). Edição. Marco José Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2011a.

_____. *A hermenêutica do sujeito*: curso no *collège de france (1981-1982).* Tradução. Márcio Alves de Fonseca. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

_____. *A história da sexualidade 2*: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro. Edição Graal, 1984.

_____. *Ditos e escritos, volume IV:* estratégia, poder, saber. Tradução. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo.* São Paulo: Companhia das letras, 2004.

SESSÃO TEMÁTICA

O DUPLO DUPLICADO: OS SERES FRAGMENTADOS DE FELISBERTO HERNÁNDEZ E DE OSMAN LINS[1]

RAUL DA ROCHA COLAÇO (UFPE)[2]

Introdução

Juan Carlos Onetti (1975), em um artigo que faz parte da obra *Cuadernos Hispano-americanos*, aponta Felisberto Hernández como um dos principais escritores de nacionalidade uruguaia. Essa indicação, na época, causou surpresa para vários leitores, já que Hernández era um autor pouco (re)conhecido em sua terra natal (e, por extensão, em toda a América Latina), como também na península Ibérica.

De lá para cá, cerca de quarenta anos depois, pouca coisa mudou em relação a esse quadro de (re)conhecimento da obra de Felisberto Hernández (seja no tocante ao público, seja no âmbito universitário). Em outras palavras, apesar de haver avanços na divulgação dos textos literários desse autor e na produção de trabalhos acadêmicos que se debrucem sobre eles, o que tem sido feito é irrisório para situar sua prosa em um local de evidência e, com isso, aproximá-la do cânone literário mundial.

Esse afastamento da obra de Felisberto Hernández do público em geral e também do público universitário talvez se justifique através do comentário a seguir, feito por Ítalo Calvino, no prefácio de *Felisberto Hernández*: novelas y cuentos: "Felisberto é um escritor que não se parece com nenhum outro: com nenhum europeu e nenhum latino-americano; é um franco-atirador que desafia toda classificação ou

1. Este trabalho foi desenvolvido na disciplina Tópicos de Literatura Comparada I, do curso de graduação em Licenciatura em Letras Português - Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sob orientação da Prof.ª Dr.ª Sherry Morgana Justino de Almeida.

2. Mestrando em Teoria da Literatura na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e bolsista do CNPq • Brasil.

rótulo, mas que se mostra inconfundível ao abrirmos qualquer uma de suas páginas". (CALVINO, 1985, p.4, *tradução de David Arrigucci Jr.*)

Sendo assim, a impressão que nos fica é que, por não se assemelhar a nenhum outro escritor, Felisberto Hernández acaba sendo afastado das pesquisas acadêmicas, pois não se enquadra facilmente em qualquer "classificação ou rótulo" — fator que, muito provavelmente, converte-se numa dificuldade para o trabalho do estudioso de literatura. Consequentemente, por não ser investigada, sua obra cai no esquecimento, continuando, então, à margem dos leitores.

Diante do exposto, buscamos, com esta proposta didática, resgatar Hernández do silêncio letal do público e da crítica literária, levando sua obra ao debate. Para isso, trazemos Osman Lins, à maneira de Jorge Luis Borges (2007) em "Kafka e seus precursores", ou seja, faremos o percurso de frente para trás, do autor mais recente para o seu prenunciador. Dessa maneira, para empregar as palavras de Hernández, almejamos realizar "o milagre de recordar na direção do futuro" (HERNÁNDEZ, 2006, p.47), já que iremos enxergar sua obra através da retina de Osman Lins, isto é, vamos rever o passado sob a ótica do "hoje", demonstrando que o autor uruguaio não está tão apartado assim de seus pares.

Nesse sentido, para efetuar este estudo comparativo, elegemos o conto "O cavalo perdido" (1947; 2006), de Felisberto Hernández, e parte do romance *Avalovara* (1973; 2005), de Osman Lins (mais profundamente o tema "O: História de ☉, nascida e nascida" e, também, outros que puderem elucidá-lo), com o intuito de analisar o tema do duplo[3] em ambas obras e contrastá-lo, ou seja, apontar as semelhanças e as diferenças no tratamento desse tema pelos dois autores.

3. Conforme elucida Leyla Perrone-Moisés, são várias as possibilidades de enfoque na esfera da Literatura Comparada: "relações entre obra e obra; entre autor e autor; entre movimento e movimento; análise da fortuna crítica ou da fortuna de tradução de um autor em outro país que não o seu; estudo de um tema ou de uma personagem em várias literaturas etc." (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 91). E, de acordo com Remo Ceserani, o duplo faz parte dos "sistemas temáticos recorrentes na literatura fantástica" (CESERANI, 2006, p.77). Além disso, a escolha desse método comparativo se justifica pela dupla condição de ambos personagens aqui apreciados: um por compreender a si mesmo com um ser dúplice, oscilar entre a compreensão de mundo do menino e do homem ("O cavalo perdido"); e o outro por apresentar uma aparência física que sugere uma duplicidade (Avalovara).

Nas dobras dos duplos: uma proposta de abordagem

Após as breves considerações apresentadas, salientamos que esta proposta didática foi planejada para a disciplina que a engendrou (Tópicos de Literatura Comparada I), mas poderá ser aplicada em qualquer outra que o professor julgar propícia. Em resumo, o docente terá liberdade para adequar a nossa sugestão ao contexto em que estiver inserido. Devemos destacar, ainda, que esperamos, como público alvo, um grupo de alunos que já tenha vivenciado as disciplinas de Literatura Brasileira e que tenha entrado em contato, mesmo que de forma superficial, com a obra de Osman Lins. Nessa perspectiva, para substanciar as discussões, serão disponibilizados instrumentais teóricos sobre o duplo — para se ficar num exemplo, apontamos Remo Ceserani (2006) —, para que a classe consiga desenvolver análises mais consistentes dos textos literários.

Desse modo, com vistas à fundamentação de nossa proposição, recorremos à Marisa Lajolo, em seu *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, livro no qual debate a importância da literatura no ambiente escolar:

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.[4] (LAJOLO, 1993, p.106)

Nesse excerto, temos uma síntese da função da literatura no currículo escolar e, por extensão, no acadêmico: ao dominar as técnicas de leitura literária, o indivíduo estará mais capacitado para exercitar sua cidadania e para interagir com um mundo cada vez mais povoado pela escrita. Ademais, de acordo com Ezra Pound, em *ABC da literatura*, a "grande literatura é simplesmente linguagem carregada de

4. Para aprofundar o entendimento sobre a função da literatura, indicamos os artigos: "A literatura e a formação do homem" (1999) e "O direito à literatura" (2011), de Antonio Candido.

significado até o máximo grau possível" (POUND, 2013, p.35), isto é, se o ser humano possuir a habilidade de ler um texto literário (composto por uma linguagem elevada ao mais alto grau de significado), ele, consequentemente, estará apto à leitura dos outros textos que encontrar ao longo de sua existência.

Portanto, para que nós alcancemos uma compreensão efetiva dos textos literários por todos os estudantes, traçamos os seguintes passos: 1) leitura de trechos de *Avalovara*, seguida de análises e de interpretações desses fragmentos pela turma; 2) leitura de trechos de "O cavalo perdido", também seguida de análises e de interpretações desses excertos pelos alunos; 3) análise comparativa da composição de personagens duplos nas obras de Felisberto Hernández e de Osman Lins ora abordadas[5], que se ramificará em duas fases: a primeira em sala, estando atrelada à discussão com viés comparatista sobre os textos; e a segunda em casa, momento no qual os estudantes deverão produzir, por escrito, suas apreciações das obras para ser entregue posteriormente ao professor; 4) avaliação e devolução das produções; e 5) reescrita e nova entrega.[6]

Em adição a isso, é importante salientarmos que a nossa proposta em nada se liga a perspectiva de leitura apontada por Lajolo, na qual

> menos ou mais sofisticados, os exercícios que sob nome de *interpretação*, *compreensão* ou *entendimento* do texto costumam suceder-se à leitura são, quase sempre, exercícios que sugerem ao aluno que *interpretar*, *compreender* ou *entender* um texto (atividades que podem muito bem definir o ato de leitura) é *repetir* o que o texto diz. O que é absolutamente incorreto. (LAJOLO, 1993, p.109, *grifos da autora*)

Em outras palavras, asseguramos que nossa abordagem não visa à repetição mecânica nem dos textos dos autores nem da percepção do professor; buscaremos

5. Para que esta sequência de passos seja, realmente, efetiva, é fundamental que os alunos tenham lido, antes das aulas, tanto os textos literários quanto os aportes teóricos disponibilizados.

6. Boa parte dos passos será mediada, oralmente, pelo professor. As exceções serão dadas na produção da análise comparativa pelos alunos, na qual o docente interferirá, basicamente, no momento de avaliação, por escrito, dessa produção. Além disso, optamos por não apontar a quantidade de aulas necessárias para a execução de cada passo, deixando a critério do professor ajustar essa sequência à sua realidade.

garantir a autonomia dos alunos em relação à nossa visão, isto é, eles terão liberdade para discordarem das análises e das interpretações aqui levantadas, desde que apresentem seus pontos de vista através de uma argumentação sólida.

Então, seguindo o curso de nossa proposta, faremos uma síntese de ambas obras tratadas neste trabalho. Nessa trilha, começaremos pela narrativa "O cavalo perdido", que dá conta das lembranças de infância de um protagonista masculino que não se nomeia. Ao recuperar as recordações das aulas de piano que assistia com a professora Celina quando era criança, o narrador autodiegético passa a problematizar toda a sua vida, percebendo que aquele menino não se extinguiu com o fim da infância, mas continua tomando as rédeas de todas as suas experiências como adulto.

Por outro lado, ao nos voltarmos para a obra *Avalovara*, nossa tarefa se torna mais difícil, tendo em vista que o livro de organiza de maneira totalmente distinta da

que estamos acostumados. Dito de outra maneira, queremos destacar que o romance de Osman Lins não se desenvolve numa progressão linear de capítulos ou que, mesmo sem essa divisão em capítulos, caminha em linha reta do início ao fim. De modo pioneiro, a obra se constitui a partir de um palíndromo em latim (SATOR TENET OPERA ROTAS) inscrito em um quadrado; ademais, esse quadrado é "invadido" por uma espiral que, à medida em que entra em movimento, toca cada uma das letras do palíndromo, gerando oito temas (que rivalizam com a nossa concepção de capítulo). Nesse fluxo, cada vez que a espiral toca uma das letras em questão, temos o desenvolvimento de algum tema, que será retomado em outras oportunidades conforme o giro da espiral. Logo, diante das inúmeras possibilidades de apreciação dessa obra, reiteramos que dedicaremos nossas lentes à observação do tema "O: História de , nascida e nascida"[7], parte que é exclusivamente dedicada ao per-

7. Aqui podemos ressaltar outra forma inovadora do autor pernambucano: a utilização de um símbolo para nomear um personagem em detrimento de uma designação fonética e/ou alfabética.

sonagem [8] (figura duplicada) e seus devaneios, assim como a outros temas em que esteja presente.

Isto explicado, seguimos para a primeira passagem de *Avalovara*, que diz respeito à e a percepção de sua dupla existência:

> Quando desperto, estão separadas e deitadas no leito, lado a lado, as duas que sou. Vejo-me, sempre, no espelho. Vejo-me agora fora de mim e os rostos que contemplo me surpreendem. Um deles é ainda um rosto de criança, mas o outro começa a entrar na sombra da adolescência. Olho-me duplamente, a noção que eu tenho da minha individualidade é una, sinto-me uma, mas ao mesmo tempo eu me sinto uma em cada uma que sou e nas duas simultaneamente. De modo que em nenhuma hipótese poderia dizer: "Ela me olha". Ou: "Respondo-lhe". É como se eu estivesse no espelho, mas sem saber em qual dos lados está o meu reflexo. Com as agravantes de que estes reflexos não são idênticos; nem agem como reflexos; e nenhuma lâmina os separa. (LINS, 2005, p.160)

Nesse fragmento, relata o modo duplo como se enxerga. Logo ao acordar, percebe duas pessoas deitadas "lado a lado": uma com aparência de "criança" e outra com semblante de adolescente. Ao mesmo tempo, ela não consegue apontar qual desses corpos é o verdadeiro, ou seja, esses dois seres carregam a essência de na mesma medida (de modo isolado ou unificado) e ambos são reais para ela. Nessa trilha, paradoxalmente, é "una" na sua duplicidade, isto é, a visão dupla/fragmentada de si é responsável por conferir a unidade a .

Por outro lado, em "O cavalo perdido", o protagonista enxerga sua duplicidade de maneira oposta:

---

8. Como poderá ser notado ao longo desta explanação, a condição de duplo dos personagens também repercute na linguagem. Se utilizamos o gênero masculino para o termo "personagem", teremos uma certa incongruência nos momentos em que precisaremos tratar da feminilidade de ; se empregarmos o gênero feminino para o vocábulo em questão, será o protagonista de Hernández que sofrerá esse desequilíbrio. Num lance de dados entre essas duas vias insuficientes, seguimos a primeira.

> E foi numa noite em que despertei angustiado que me dei conta de que não estava só no meu quarto: o outro seria um amigo. Talvez não fosse exatamente um amigo: podia muito bem ser um sócio. Eu sentia a angústia de quem descobre que sem saber esteve trabalhando em sociedade com outro e que foi o outro quem se encarregou de tudo. Não era preciso ir buscar provas: elas vinham escondidas atrás das suspeitas como vultos atrás de um pano; invadiam o presente, tomavam todas as suas posições e eu pensava que tinha sido ele, meu sócio, quem havia se entendido por sobre o meu ombro com minhas próprias lembranças, e pretendia especular com elas: foi ele quem escreveu a narração. (HERNÁNDEZ, 2006, pp.42-43)

Ao contrário de , que se considera naturalmente dupla e, assim, unificada, o narrador autodiegético do conto de Felisberto Hernández visualiza o seu duplo como um "sócio", um ser apartado, forasteiro. Na "noite" em que se acordou "angustiado", se deu conta da presença do seu outro e, com isso, percebeu que todas as lembranças que

recuperava eram mediadas pelo olhar desse "sócio". Desse modo, compreendeu que o homem adulto não tinha o controle de si e, por extensão, das suas recordações, mas sim o seu eu menino, o então responsável por escrever a narrativa.

Essa percepção do duplo como alguém de fora está associada a outro núcleo temático das narrativas fantásticas apontado por Remo Ceserani (2006): a aparição do estranho, do monstruoso, do irreconhecível. Em "O cavalo perdido", o duplo se apresenta como um estrangeiro que passa a coabitar um espaço totalmente familiar ao protagonista (isto é, a sua própria consciência) e, segundo Zygmunt Bauman,

> O estrangeiro é, por definição, alguém cuja ação é guiada por intenções que, no máximo, se pode tentar adivinhar, mas que ninguém jamais conhecerá com certeza. O estrangeiro é a variável desconhecida no cálculo das equações quando chega a hora de tomar decisões sobre o que fazer. (BAUMAN, 2009, p.22)

Em outras palavras, o homem não sabe o que esperar do seu duplo, já que não sabe de sua origem nem de suas intenções, não conhece a sua natureza, a sua índole, o seu caráter ou o seu temperamento. Nesse curso, por ser alguém estranho

àquele ambiente, o duplo, na maioria das vezes, é tomando como alguém malicioso e cheio de artifícios, sendo capaz de ludibriar qualquer pessoa para alcançar seus objetivos, como constataremos no excerto seguinte:

> O homem aprendeu a enganar como as crianças enganam; e teve muito o que aprender e o que copiar. [...] O homem as tinha enganado com as artimanhas do menino; mas depois o menino havia enganado o próprio homem que o utilizava, porque o homem havia se apaixonado por algumas de suas vítimas. [...] O pior foi que o menino, com sua força e sua atração, conseguiu seduzir o próprio homem que ele foi depois; porque os encantos do menino foram maiores que os do homem, e porque a vida encantava mais ao menino que ao homem. (HERNÁNDEZ, 2006, pp.55-56)

Em nossa sociedade, a ordem mais comum e mais difundida de aprendizado consistiria no homem ensinar ao menino sobre o mundo e sobre a vida. No entanto, percebemos que essa lógica foi invertida, pois é o menino (por ser o duplo) quem se responsabiliza pelas "instruções" a serem transmitidas e é o homem quem as imita. Em acréscimo, podemos ressaltar que essas habilidades dominadas pelo menino servem não só para enganar as mulheres, mas, inclusive, para iludir o homem, o que só eleva o teor negativo das caraterísticas desse forasteiro. Nessa perspectiva, desaguamos no apontamento de Ana Maria Lisboa de Mello, em "As faces do duplo na literatura", quando esclarece que "O outro pode representar a face mais autêntica, mais espontânea ou até mais vergonhosa do Eu" (MELLO, 2000, p.114), ou seja, é o menino quem atrai as mulheres com seus engenhos, enquanto o homem, na sua mediocridade, aproveita-se do sucesso de seu sócio para obter novas experiências amorosas.

Então, diante dessas primeiras considerações analíticas, já nos é possível aludir à Carla Cunha e à sua explanação sobre o verbete "duplo" no *E-dicionário de termo literários*, ao esclarecer que o duplo "é uma entidade que duplica o 'eu', destacando-se dele e autonomizando-se a partir desse desdobramento". Nessa senda, o duplo pode ser subdividido em duas modalidades: a de características positivas, quando o eu e o duplo possuem uma nítida identificação; e a de características negativas,

quando essas duas instâncias são marcadas, principalmente, pela oposição e pelo contraste de traços. Dessa maneira, associamos os personagens do autor uruguaio à segunda modalidade (tendo em vista o realce constante de suas diferenças) e os personagens do escritor brasileiro à primeira (levando em consideração a dificuldade de apontarmos qual das duas 👁 é a "mais real").

Além desse entendimento distinto do seu eu duplicado pelos protagonistas, existe outra diferença significativa na construção do duplo nas duas obras. Em *Avalovara*, outros personagens conseguem captar a duplicidade de 👁, conforme veremos a seguir:

> Desnuda-a a efêmera transparência que tudo subverte e dois seres superpostos fitam-me, plenos de complacência ou de amor, ela e ela, coincidentes, uma incrustada na outra, entranhada na outra, rodeadas de mariposas imóveis, a mesma pessoa e no entanto pessoas diferentes, uma exterior e uma oculta, nascida e ainda embrionária esta, silenciosa dentro da mulher que fala, os lábios meio abertos como os da mulher que fala, órbitas dentro das órbitas de quem sempre a encobre, os peitos menores, as cabeleiras confundidas e o mesmo rosto, talvez mais radioso. (LINS, 2005, p.355)

De modo semelhante à 👁, o personagem recifense Abel também a enxerga como duas e, simultaneamente, uma. Ele consegue observar olhos dentro dos olhos, "peitos" dentro dos "peitos" e "cabeleiras" misturadas, mas também vê o "mesmo

rosto". Nessa senda, podemos apontar uma composição do personagem duplo baseada em aspectos físicos. Em outros termos, na medida em que outro personagem consegue apreciar 👁 e caracterizá-la como um ser duplo através da descrição do seu corpo, ele sinaliza que a duplicidade/fragmentação de 👁 se materializa, para além do espiritual, na existência corpórea deste personagem dentro do ambiente ficcional. Ao mesmo tempo, essa duplicidade também acarreta a unidade de 👁, pois uma está presa na outra e, juntas, constroem uma única figura.

O mesmo não se repete em "O cavalo perdido", segundo observaremos no trecho seguinte:

> Detive-me novamente. Estou muito cansado. Tive de montar guarda ao redor de mim mesmo para que ele, o meu sócio, não entrasse no instante das recordações. Já disse que quero ser somente eu. Entretanto, para evitar que ele venha, tenho de pensar sempre nele; como um pedaço de mim mesmo, formei a sentinela que faz a guarda de minhas recordações e de meus pensamentos; mas ao mesmo tempo devo vigiar a sentinela para que ela não se entretenha com o relato das recordações e adormeça. E ainda tenho que lhe emprestar meus próprios olhos, meus olhos de agora. (HERNÁNDEZ, 2006, p.47)

Acima, temos a visão do protagonista sobre o seu trabalho de sentinela para que o seu sócio não invada seu espírito e tome conta dos seus pensamentos. Como mostrado no fragmento anterior de Hernández, a percepção do duplo sempre acontece através do narrador e, desse modo, não atraca num viés físico: embora enxergue o seu eu menino como um ser exterior, ou seja, que não faz parte do seu eu adulto, o personagem principal luta apenas espiritualmente com esse outro para não ser governado por ele. Em acréscimo, por não termos a interpretação de outros personagens sobre o caso, não podemos realizar nenhuma asserção sobre uma possível existência corpórea desse duplo. Nas palavras de Cortázar (2006), no prólogo de *O cavalo perdido e outras histórias*:

> Pois se há uma certeza quanto aos contos de Felisberto é que não são insólitos, na medida em que seu inevitável protagonista também é inevitavelmente fiel à sua própria visão e não faz o menor esforço para explicá-la, para estender pontes de palavras que ajudem a compartilhá- la. (CORTÁZAR, 2006, p.11)

Finalmente, para arrematar esta breve análise, correlacionando o estudo do duplo à importância do aguçamento cognitivo propiciado pela leitura literária, cabe aproveitarmos Antonio Candido (2011) em seu artigo “O direito à literatura”, quando destaca a necessidade de fabulação inerente ao ser humano. Segundo o autor,

> Vista deste modo [como todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais com-

> plexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 2011, p.176)

Dito de outro modo, ao introduzirem a figura do duplo nas narrativas abordadas, os autores cumprem a sua tarefa de fundar um ambiente propício ao emprego e ao desenvolvimento do imaginário. Nesse sentido, a linguagem literária, manipulada por esses escritores, fomenta o apuro cognitivo na medida em que ambos produzem, cada um à sua maneira, objetos estéticos bem elaborados. Nas palavras de Ezra Pound:

> Os bons escritores são aqueles que mantêm a linguagem eficiente. Quer dizer, que mantêm a sua precisão, a sua clareza. Não importa se o bom escritor quer ser útil ou se o mau escritor quer fazer mal.
> A linguagem é o principal meio de comunicação humana. Se o sistema nervoso de um animal não transmite sensações e estímulos, o animal se atrofia.
> Se a literatura de uma nação entra em declínio a nação se atrofia e decai. (POUND, 2013, p.39)

Logo, ao se aproveitar do caráter fabulatório, o escritor não se transforma em um ser alienado, que se afasta de uma vida prática para dedicar suas forças a um inocente delírio, mas sim um homem que possui um compromisso inadiável com o seu povo. Nessa senda, Osman Lins ressalta a ausência de compreensão, comum às nossas comunidades, para com alguém que anseia dedicar seus esforços numa luta solitária com as palavras, pois

> Custa-se a entender que o escritor não é um homem destinado a evadir-se do mundo, e sim a mergulhar profundamente no mundo. Tem-se dificuldade em perceber que ele não é um ser feito de sonhos, incapaz de encarar decididamente a vida, mas exatamente o contrário: laboriosamente, através do exercício com as palavras, ele aprende a ver. (LINS, 1977, p.44)

Enfim, é fundamental, para nós, defender e propagar a mudança de mentalidade social em relação ao profissional que se dedica a produzir literatura, para que todos consigam

> [...] ver no escritor um homem que, mais do que ninguém, ausculta o seu povo; que renuncia a muitas coisas, impulsionado por uma necessidade profunda de expressão; que sonda as possibilidades vivas da língua; que encara o ato de viver como algo de grave e procura, para isto, cercar-se de um silêncio criador, onde é possível escutar mais claramente a sua própria voz e a voz de seus irmãos; um homem, afinal, que assume a tarefa de pôr toda sua capacidade de percepção a serviço de uma interpretação. (LINS, 1977, p.35)

Considerações finais

Conforme explica Ceserani (2006), o duplo se trata de um tema bastante antigo, que está presente em obras literárias de todos os tempos, sendo aproveitado de forma mais recorrente nos textos dramáticos e nos prosaicos. No entanto, o autor ressalta que é no segmento da literatura fantástica que esse tema costuma ser mais fortemente explorado.

Nessa esteira, podemos apontar que os escritores aqui estudados têm pontos de contato, através de suas obras, com o modo de produção ficcional fantástico. Essa vinculação, segundo demonstramos, está relacionada à necessidade de fabulação do ser humano, que se apropria da fantasia e da imaginação para pensar o mundo e a realidade sobre ângulos distintos de um viés positivista há muito necrosado e que se fundamenta num falacioso modelo realista.

Portanto, à medida em que lemos a ficção de Felisberto Hernández e de Osman Lins, estamos mergulhando, profundamente, no imaginário e na cultura de seus povos e, por extensão, no do povo latino-americano, em vez de estarmos, como é comumente difundido, embarcando numa leitura alheia à realidade e, mais além, à verdade de uma comunidade.

Em suma, ressaltamos a necessidade de leitura desses autores, pois “A glória, para o verdadeiro escritor, é ser lido — principalmente pelo seu povo — e poder viver do seu trabalho sem precisar envilecê-lo” (LINS, 1977, p.47); e mesmo que am-

bos escritores já tenham falecido e não dependam mais de seus trabalhos literários para se sustentarem financeiramente, temos plena consciência que seus esforços não devem ser apagados de nossa memória e de nossa cultura e que o pacto firmado com os seus povos só continuará válido enquanto seus textos habitarem o espírito de seus leitores.

E, para sintetizar a nossa discussão, arquitetamos a cena derradeira de 👁 com o personagem não nomeado de "O cavalo perdido", um de frente para outro, como figuras de espelho, refletindo a imagem apresentada de forma invertida: enquanto 👁 se adapta à sua existência dupla, concebe sua totalidade através da fragmentação em dois seres que coexistem de forma, majoritariamente, amigável e possui uma aparência física que exibe essa dupla condição, o protagonista de Hernández fita, interiormente, o seu outro como um intruso/estrangeiro que invade o seu *habitat* natural, desejando livrar-se dele a todo custo e fomentando, apesar de dúplice, uma luta invisível e solitária.

Referências

BAUMAN, Z. *Confiança e medo na cidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BORGES, J. L. Kafka e seus precursores. In: _____. *Outras inquisições.* Tradução de Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p.127-30.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. Disponível em: < http://revistas.iel. unicamp.br/index.php/remate/article/view/3560/3007>. Acesso em: 15 fev 2017.

_____. *O direito à literatura*. Disponível em:< https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf>. Acesso em: 15 fev 2017.

CALVINO, I. Las zarabandas mentales de Felisberto Hernández. In: HERNÁNDEZ, F. *Felisberto Hernández:* novelas y cuentos. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1985.

CESERANI, R. *O fantástico*. Tradução de Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

CORTÁZAR, J. Prólogo. In: HERNÁNDEZ, F. *O cavalo perdido e outras histórias*. Seleção, tradução e posfácio David Arrigucci Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

CUNHA, C. Duplo. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/5993/ duplo/>. Acesso em 7 jan 2017.

HERNÁNDEZ, F. *O cavalo perdido e outras histórias*. Seleção, tradução e posfácio David Arrigucci Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
LINS, O. *Avalovara*: romance. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
_____. *Do ideal e da glória*: problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.
MELLO, A. M. L. de. As faces do duplo na literatura. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. (orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2000. p.111-123.
ONETTI, J. C. Felisberto, el naif. Disponível em: <http://el-anaquel.com/2014/04/10/felisberto-el-naif-juan-carlos-onetti/>. Acesso em: 15 jan 2017.
PERRONE-MOISÉS, L. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. In: _____. *Flores da escrivaninha*: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 91-99.
POUND, E. *ABC da literatura.* Tradução de José Paulo Paes e de Augusto de Campos. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

SESSÃO TEMÁTICA

O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA A PARTIR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: A ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA DO DISCURSO DOCENTE

JOSÉ BATISTA DE BARROS[1] (UNICAP)
ADRIANA LETÍCIA TORRES DA ROSA[2] (UFPE)

Introdução

A linguagem é uma forma de interação social que permeia as nossas ações desde os nossos primeiros passos. Ouvimos, lemos e produzimos textos diariamente com intuito de agir em comunidade, se posicionando socialmente. Em especial, a produção de textos permite-nos participar de diversas situações e exigências comunicativas importantes, sejam elas menos ou mais formais.

Cabe, pois, a escola promover situações de ensino-aprendizagem de produção de textos escritos e orais a fim de garantir aos alunos o direito de compreensão e interação em situações de uso da linguagem no seu cotidiano, público e privado.

No que se refere à oralidade, muito se questiona que "fala" cabe à escola ensinar. A nosso ver, na escola, o aluno tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos, passando por interações informais a formais. Os gêneros da oralidade têm um papel de destaque: o estudo das ações discursivas que passam pelo uso dos mesmos e das formas de materializá-los oferece ao estudante ferramentas para que possa participar mais efetivamente do contexto social no qual se insere.

---

1. Doutorando em Ciências da Linguagem pela UNICAP, professor da UFPE, Grupo de Pesquisa "Experimentação pedagógica e formação de professores na educação básica: núcleo de estudos literários e linguísticos".

2. Doutora em Letras, professora da UFPE, Grupo de Pesquisa "Experimentação pedagógica e formação de professores na educação básica: núcleo de estudos literários e linguísticos".

Nesse contexto, a análise dos compassos e descompassos pedagógicos no tratamento dos gêneros orais nos dará subsídios para, enquanto profissionais da educação, reposicionarmos o seu uso em sala de aula, e também enquanto professores pesquisadores apresentarmos uma contribuição para o campo editorial no que tange à necessidade de constante aprimoramento das publicações para se ajustarem às demandas teóricas e metodológicas que se apresentam em discussão nos estudos contemporâneos.

Nesse artigo, voltamo-nos para a reflexão dos aspectos intervenientes no ensino e aprendizagem da oralidade na sala de aula, dirigindo o olhar para os gêneros textuais como organizadores das nossas práticas sociais e discursivas. Buscamos, com esse trabalho, possíveis respostas para a questão de ordem investigativa que se coloca: que pressupostos teórico-metodológicos estão subjacentes às propostas de ensino- aprendizagem do texto oral na escola pública?

Com base nesse questionamento, elegemos como objetivo geral deste trabalho investigar a perspectiva docente sobre o trabalho pedagógico com as sequências didáticas para o oral. Desse modo, identificar as suas contribuições para formação do aluno enquanto sujeito agente da comunicação sociointerativa humana, e, consequentemente, para sua inclusão no mundo social letrado.

Quanto aos aspectos metodológicos, destacamos que a análise em tela teve base qualitativa. O *corpus* da investigação foi composto por duas entrevistas realizadas com professores do Ensino Fundamental, de escolas públicas, sendo uma municipal em Olinda e uma Federal em Recife, em 2016. Questionamos sobre os princípios norteadores para organização de situações didáticas que envolvam a produção de textos orais, considerando as relações complementares entre a fala e a escrita, tendo os gêneros do discurso como eixo organizador de objetos de ensino.

Linguagem e língua: tecendo redes interativas

Como ressaltamos, concebemos a linguagem como prática social e interativa, nessa perspectiva, a língua, enquanto linguagem verbal, é observada na sua dinâmica funcional e formal, a qual centra-se no diálogo e na negociação entre os indivíduos que a usam em diferentes contextos situacionais.

Bakhtin (2002) ancora esse pressuposto, posto que afirma ser a "linguagem" essencialmente dialógica, situada no contexto social e histórico, e, nesse caso, a língua insere-se num processo ininterrupto de evolução pautado na interação verbal social dos locutores. A linguagem aflora da faculdade de se usar signos com objetivos interativos e sociocognitivo, dentre as diversas formas de linguagem, a língua, por seu turno, reflete e refrata um sistema de comunicação de base linguística.

Nessa perspectiva, uma língua, linguagem verbal, constitui-se no sistema de interação linguística entre indivíduos, que enquanto interlocutores, constroem sentidos e significados ao interagirem com o grupo social. Tais interações, orais ou escritas, constituem representações que varia de acordo com a relação que cada indivíduo tem com a língua, variando com o que o sujeito fala, ouve, lê e escreve. Apropriar-se da língua, implica inserir-se na dinâmica do mundo natural e social, identificando, compreendendo, significando e articulando os saberes e vínculos constituídos.

Gêneros textuais, alicerce da nossa fala

A língua manifesta-se empiricamente pelos gêneros textuais. A noção de gênero que mobiliza esse trabalhos emerge da Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (1997, p. 261), para quem

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua composição composicional.

Por tal compreensão, os gêneros são entendidos não apenas como objetos formais estanques, mas fenômenos de ação social e histórica imprescindíveis para qualquer interação, nas diversas áreas de atuação humanas.

De acordo com as proposições bakhtinianas, os gêneros são entidades históricas e sociais elaborados nas diversas esferas da atividade humana, como a jurídica, a jornalística, a empresarial, familiar, entre tantas outras, compreendendo relações entre sujeitos e seus propósitos de interação: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, reportagem, piada, conferência, conversação espontânea, bate papo por computador e assim por diante, são exemplos de gêneros textuais que circulam em esferas também distintas como familiares, religiosas, comerciais, literárias, jornalísticas, acadêmicas etc. Consoante com Marcuschi, os gêneros textuais dizem respeito aos "textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica." (2002, p.22).

Os gêneros da oralidade na sala de aula

Considerando contribuições de Volochinov (2002) e Bakhtin (2003), Marcuschi (2004) reforça a noção de que a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, enquanto "um conjunto de práticas sociais" (p.16). Os gêneros orais e os escritos, nessa perspectiva, dizem respeito a práticas interativas e complementares situadas sócio- historicamente no âmbito dos usos da língua.

Assim as práticas de oralidade e de letramento não são dicotômicas, tão pouco, a primeira abarca o caos comunicativo: ambos permitem, com suas peculiaridades, a construção de textos coesos e coerentes, a elaboração formal e informal, a construção de raciocínio, a variação linguística, entre outros aspectos. Com essa linha de pensar, Marcuschi (2004) reavalia o relevante papel da oralidade e da escrita na atualidade, apontando a indispensabilidade de ambas, e alertando sobre o fato de não se confundir os papéis e os contextos de seus usos, bem como de não se discriminar os seus usuários, especialmente no contexto escolar.

É nesse sentido que caminham os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando orientam que a escola é um espaço privilegiado para o estudo da diversidade de gêneros que nos circundam. Os gêneros de realização oral e os de realização escrita

devem ser alvos de ensino nas atividades de leitura, escuta e produção de textos como forma de ampliar o universo discursivo dos alunos tanto no plano da oralidade quanto no do letramento.

Contudo, quando se trata da escola, esta importância muitas vezes se inverte, o estudo da fala, muitas vezes, está relegado a segundo plano, centrando-se quase que todos os esforços no da escrita. O equívoco se dá quando se subtende uma ideia de que já se domina a fala, e, portanto, a escrita deve ser mais enfatizada. Mas na realidade, é cada vez mais clara a preocupação que se deve ter com a oralidade e que essa deve ser partilhada pelos responsáveis pelo ensino da língua materna.

Coadunando-se com a concepção de interatividade linguística, entendemos junto a Marcuschi (2004, p.17) que

> oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Tomando-se a concepção de língua como um conjunto de práticas sociais prontas a atender às mais diversas necessidades humanas, torna-se inviável tecer relações entre fala e escrita, e pesquisar oralidade e letramento, desconsiderando seus usos no dia a dia. Assim, uma abordagem pedagógica significativa para desenvolver o trabalho de ensino de língua materna que não relega a importância da "fala" seria o estudo-aprendizagem dos gêneros textuais orais. Com essa abordagem não se pretende ensinar o aluno a falar, mas a compreender e fazer usos, situados (social e historicamente) e adequados da linguagem oral. Concordamos com o entendimento de que

> o estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter técnico dogmático e / ou fossilizado, pois a língua a ser estudada poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2002, p. 41)

Uma relevante oportunidade de se trazer o estudo dos gêneros para escola seria traçar considerações sobre aproximações e distanciamentos dos gêneros orais e escritos, considerando o meio de produção (sonoro e/ou gráfico) e a sua concepção discursiva (oral e/ou escrita). Isso revelará uma visão não-dicotômica de língua, na medida em que evidenciará que as manifestações da fala e da escrita se dão num contínuo dos gêneros textuais.

Os PCN, com tal filosófica, orientam que as ações pedagógicas com a oralidade (1998, p. 74):

a) partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino;

b) ofereçam um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora;

c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação;

d) isolem os diferentes componente do gênero a ser trabalhado e organizam o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente;

e) reintroduzam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelo alunos e as estratégias de ensino.

Os gêneros, pois, têm grande potencial como objetos de ensino nas aulas de língua, podendo ser trabalhados pedagogicamente com base em sequências didáticas. O ensino da expressão oral, assim como da escrita, converge para um planejamento sistemático, considerando-se os vários anos de estudo que os alunos irão cursar na Educação Básica. Nesse planejamento, múltiplas ocasiões de oralidade deverão ser ofertadas em contextos de produção precisos, com exercícios variados.

Para tanto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) trazem a noção da sequência didática como um caminho para organização pedagógica do ensino dos gêneros. Para os autores, a sequência comporta um conjunto de atividades sistematizadas em torno de um gênero cuja estrutura apresenta-se em fases: a. apresentação da

situação – descrição detalhada da atividade que os alunos irão realizar, o gênero e a situação de comunicação que o ancora; b. produção inicial - produção textual no gênero objeto de ensino que servirá de baliza para o professor identificar as capacidades de linguagem que os alunos precisarão desenvolver; c. módulos (1,2,n) - atividades que permitam aos alunos aprofundarem o seu conhecimento, tendo em vista os problemas detectados no diagnóstico anteriormente realizado; d. produção final – momento em que o aluno exercita seus conhecimentos e o professor poderá avaliar os progressos.

O ensino da oralidade: concepções dos professores de português

Com o propósito de identificar os aspectos do ensino-aprendizagem da oralidade na escola, elaboramos um questionário a ser aplicado com dois docentes de escolas públicas: P1 - professor licenciado em Letras, doutor em Linguística, vinculado a uma escola pública federal de Pernambuco; P2 – professor licenciado em Pedagogia, mestrando em Linguística, vinculado a uma escola pública municipal de Olinda - PE.

As respostas dos professores são um indicativo de como a oralidade vem sendo tratada em algumas escolas:

> Professor, para você, que *fala* cabe à escola ensinar?
> **P1** - O foco deve ser no ensino da “fala” pública. Em correlação com a “fala” usada em ambientes mais informais, como o cotidiano familiar ou nos discursos entre amigos, a escola deve sistematizar situações de uso da fala gradativamente mais formal e elaborada, inclusive com inter-relações nítidas com a escrita.
> **P2** - Entendo que o trabalho com as duas modalidades (oral e escrita) deve estar no cotidiano das aulas ministradas nas escolas, nas diferentes disciplinas, e que os professores deixem claro aos seus alunos a importância de ambas na formação acadêmica e cidadã nas diferentes situações a que estarão expostos no cotidiano.

Em ambos os profissionais percebe-se uma preocupação tanto com o ensino-aprendizagem da escrita quanto com o da oralidade. No primeiro caso, enfatiza-se a relação público-privado no contexto de estudo das práticas da oralidade; no segundo, há uma percepção do caráter interdisciplinar, visão bem típica do pedagogo, e também uma compreensão da função social do ensino da "fala" para inclusão do cidadão em comunidade.

> Qual a importância do ensino da oralidade para a formação do aluno?
> **P1** - A importância reside no fato de que o aluno, como cidadão, precisa ter competências para participar das diversas instâncias sociais adequadamente, tendo condições de compreender e se fazer compreendido em diversas variedades linguísticas, situações com graus de formalidades distintos e usos de gêneros textuais diversos.
> **P2** - O trabalho com os gêneros orais quando bem orientado, produzem efeitos que são visíveis na argumentação das falas e nas articulações das ideias para exposição, colabora em muito para os posicionamentos sociais nas diversas situações comunicativas - formais ou informais - vividas no cotidiano, desenvolve nos indivíduos um posicionamento crítica de análise da realidade.

Os docentes comungam com a ideia de que o estudo da oralidade dará subsídio teóricos e práticos para os alunos exercerem sua cidadania. A análise e o uso dos gêneros textuais orais, considerando suas possibilidades comunicativas e textuais sugerem o desenvolvimento de habilidades sociodiscursivas dos indivíduos.

> Distinga oralidade de letramento.
> **P1** - Grosso modo, a oralidade está associada às práticas de uso da linguagem oral, nos seus diversos gêneros textuais; ao passo que o letramento aplica-se às práticas da escrita.
> **P2** - Entendo letramento como um processo de apropriação de conhecimentos com a escrita que se inicia já na primeira infância e se estende até a vida adulta dos indivíduos no exercício de suas práticas sociais e oralidade como uma capacidade inata de comunicação para o exercício da práticas sociais a que estão expostos os indivíduos.

O primeiro professor aponta a *oralidade* e o *letramento* como práticas sociais de uso da linguagem, conforme orientam as proposições de Marcuschi (2004); já o segundo, parece ter melhor compreensão do fenômeno do *letramento*, e quanto ao da *oralidade* concebe-o, equivocadamente, como uma "capacidade inata" quando, no entanto, trata-se, assim como o *letramento*, de uma inserção (e não meramente "exposição") em práticas sociais.

> O que deve ser enfatizado no ensino-aprendizagem da produção do texto oral na escola?
> **P1** - O uso das variedades linguísticas e dos gêneros textuais (com suas particularidades), pois podem garantir a efetiva participação social nas práticas interativas.
> **P2** - A importância desses conhecimentos na vida social e suas práticas, assim como a função social dos gêneros e seus domínios, as variedades disponíveis e suas características, assim como sua articulação com a escrita. Ambas as modalidades são imprescindíveis para o desenvolvimento do senso crítico, assim como para a formação cidadã.

As respostas dos docentes referendam o estudo dos gêneros textuais e das variedades linguísticas como essenciais para o ensino-aprendizagem da oralidade na escola. Desse modo, assumem uma perspectiva enunciativa de estudo da língua.

> Cite os gêneros orais privilegiados para se trabalhar na escola.
> **P1** - Os PCN orientam o trabalho com alguns gêneros da oralidade como debate, entrevista, exposição oral, entre outros. Diante da grande diversidade, comungo com os nortes do referido documento e ressalto a importância de se observar os gêneros em diferentes domínios discursivos e formas de articulação intertextual com demais gêneros (orais e escritos).
> **P2** - Apresentação oral, entrevistas, debates, narração, relato pessoal, exposição, descrição e tantos outros.

É perceptível que os professores entendem que a diversidade de gêneros esteja presente no currículo de Língua Portuguesa, bem como o trabalho conectado com gêneros das modalidades escrita e oral: noção essa coerente com a prerro-

gativa da linguagem como interação social. O debate, a entrevista e a exposição apresentam-se como gêneros privilegiados para ambos os docentes. Ressaltamos ainda que assim como os estudos teóricos pautados em pesquisas acadêmicas, os documentos oficiais, no campo da Educação, são importantes para direcionar as linhas de atuação docente.

> Para você, o livro didático contempla satisfatoriamente o trabalho com a diversidade de gêneros orais?
> **P1** - Nem sempre. Pela experiência de sala de aula, percebo que atualmente há um trabalho mais direcionado dos livros para o uso de gêneros da oralidade em se comparando com as publicações da década de 90, por exemplo, mas ainda há muito o que se avançar: a escrita é mais valorizada, os gêneros orais são menos explorados e quando o são, as propostas em muito são superficiais do ponto de vista do tratamento das características sociodiscursivas e textuais dos gêneros.
> **P2** - Não! Porém nos últimos anos, a qualidade dos livros didáticos tem melhorado muito. Já é possível identificar uma variedade maior, porém o trabalho demasiado com determinados gêneros em detrimento de outros ainda é perceptível, o que configura uma proposta pedagógica de baixa qualidade, cabendo ao professor der acordo com sua formação acadêmica, ampliar este leque de oferta.

Os docentes demonstram conhecer o histórico do livro didático quanto ao trabalho com a oralidade, bem como o papel das políticas públicas no sentido de melhoria da qualidade desse material pedagógico tão presente nas escolas públicas e privadas brasileiras. Em ambos os discursos, observa-se que há uma lacuna no que diz respeito às propostas de ensino-aprendizagem com os gêneros da oralidade.

> Quanto à estruturação de uma sequência didática com gênero oral, você costuma elaborar esse tipo de sequência? Com que frequência? Quais os procedimentos adotados?
> **P1** - Nem sempre. Confesso que acabo seguindo as proposições didáticas do livro adotado, inserindo atividades adicionais logicamente. Esforço-me para, pelo menos em cada uma das unidades letivas, trabalhar com um gênero oral, mas nem sempre paro para detalhar o passo a passo da sequência didática como faço com um gênero da escrita. Dentre

> os procedimentos adotados, busco colocar o aluno em contato com o gênero por audição, analisar juntos ao grupo classe as características do gênero e propor a produção textual e a socialização dessa no coletivo. Em geral, programo numa situação de produção social e levo os alunos a se organizarem do ponto de vista da linguagem para atenderem às demandas dessa situação comunicativa construída pedagogicamente.
> **P2** - Eu costumo elaborar ao menos duas vezes no bimestre. Primeiro faço uma introdução do que seria o gênero, e falo sobre o objetivo da atividade. Depois desenvolvo aulas em função do que se deseja ensinar. No final, realizo uma produção textual.

Evidenciamos, com base na entrevista aos docentes de escolas públicas, que o ensino-aprendizagem de língua, centrado na diversidade dos gêneros textuais, oferece condições para que a aprendizagem seja mais significativa, tanto no que se refere ao trabalho com a *oralidade* quanto ao que tange ao com o *letramento*. Como já observamos, os gêneros textuais são diversos em suas realizações. Bakhtin (1997) destaca que cada esfera de organização social do discurso possui um leque de gêneros que permitem aos sujeitos realizarem seus objetivos interacionais, por exemplo, no domínio da literatura, temos contos, poemas, cordéis, crônicas, romances; no do jornalismo, reportagens, entrevistas, notícias; no escolar, aulas, seminários, textos informativos; no esportivo, resenhas, regras de jogos, e tantos outros. Contudo, nem sempre essa diversidade, na modalidade oral, é, na prática, abordada sistematicamente: a frequência é diminuta em ralação ao trabalho com a escrita e as ações pedagógicas são pouco planejadas, considerando-se os elementos - situação inicial, ações de intervenção pedagógicas programadas em razão do diagnóstico das necessidades dos alunos, situação final de produção do gênero.

Considerações finais

Os aprofundamentos teóricos realizados nos nossos estudos nos mostram que um dos fatores de inclusão social é a participação significativa do indivíduo nas práticas sociais de uso da linguagem. Nesse caso, a escola, como espaço de sistematização do saber construído sócio-historicamente, numa perspectiva inclusiva, desveste-se de intolerâncias e preconceitos linguísticos, partindo para reflexão a

respeito de como organizamos nosso discurso nas mais variadas situações, passando pelo respeito à diversidade das variedades linguísticas e pelo olhar crítico da cultura letrada. Assim, a oralidade e o letramento são objeto do trabalho pedagógico que visa à formação do aluno cidadão.

No que tange especificamente ao universo da fala, a nossa revisão bibliográfica aponta que o ensino e aprendizagem da oralidade na sala de aula passa por ajustes para atender a linha sociointeracionista desenhada pelas pesquisas recentes, linha essa basilar para construção das competências linguísticas nas aulas de língua materna. Nesse campo, os gêneros textuais são enfatizados no currículo por serem primordiais como organizadores das nossas práticas sociais e discursivas.

Ressaltamos que as competências atribuídas aos gêneros da oralidade perpassam por objetivos como: comunicarmo-nos adequadamente com o grupo; ouvirmos com atenção a fala do outro; expressarmos nossas ideias por gestos e dramatizações; interpretarmos e explicitarmos a compreensão sobre textos lidos; confrontarmos opiniões e pontos de vista diferentes do nosso; adequarmos a linguagem às comunicações formais do cotidiano escolar e social, dentre tantos outros.

Os resultados apontam que os sujeitos da pesquisa compreendem a necessária abordagem dos gêneros orais em sala de aula numa perspectiva dialógica e sociointerativa, em que aspectos da fala e da escrita se interrelacionam. Contudo, os docentes apresentam dificuldades práticas na construção do objeto de ensino: ficando o ensino dos gêneros orais realizados por atividades dispersas, com controle metodológico fragilizado.

Nesse sentido, esta pesquisa vem a contribuir para se revisar as práticas de oralidade trabalhadas na escola, a fim de se destacar a relevância do estudo dos gêneros orais para se ampliar as competências comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes a maior inserção na sociedade.

Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, M. A. Ensino da língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: Angela Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. pp.81-108.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Angela Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Da fala para escrita*: atividades de retextualização. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Primeiro e segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

SESSÃO TEMÁTICA

O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA: ENTRE O QUE DIZ A BCC E O QUE DIZEM OS PROFESSORES

ELAINE CRISTINA NASCIMENTO DA SILVA[1] (UFRPE)

Introdução

A prática de produção de textos em sala de aula, mesmo frente aos avanços sociais e linguísticos, ainda é considerada, muitas vezes, ineficiente. Não é raro ouvirmos professores de Língua Portuguesa relatando suas dificuldades e dúvidas a respeito do ensino da produção textual. Isso nos instigou a buscar respostas a inquietações que surgiam através de nossa atuação como coordenadora da área de Letras do PIBID[2], através da qual pudemos ter um contato mais aproximado com o ensino público e percebemos que as professoras e os professores, muitas vezes, demonstram ou mesmo relatam ter bastante dificuldade em realizar o ensino da produção textual. Também os alunos apresentam visíveis dificuldades no que diz respeito ao aprendizado da Língua Portuguesa, especialmente em relação à produção de textos, pois, muitas vezes, eles escrevem apenas com o intuito de preencher as linhas do caderno, sem nenhuma motivação aparente para tal processo.

Nesse sentido, há vários documentos oficiais que foram elaborados com o objetivo de orientar os profissionais docentes no trabalho com o ensino de Língua Por-

1. Professora assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e doutoranda em Educação e Linguagem pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2. PIBID - O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um programa oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como uma das principais finalidades promover o aprimoramento e a valorização da formação dos professores para a Educação Básica. O programa promove um contato aproximado entre estudantes de cursos de licenciatura e seu futuro ambiente de trabalho, ainda durante a graduação, incentivando-os e preparando para a carreira docente após o término de seus cursos de formação de professores.

tuguesa. Ao longo dos anos, esses documentos vêm apresentando reformulações com o intuito de se adequarem às novas perspectivas de ensino-aprendizagem, como a Base Curricular Comum do Estado de Pernambuco (BCC), que tem como objetivo subsidiar e guiar as práticas dos professores de Língua Portuguesa do Estado.

Diante disso, buscamos desenvolver uma pesquisa[3] com o objetivo de *investigar como a produção de texto está sendo tratada na BCC do estado de Pernambuco e confrontar com o trabalho relatado por professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual em Serra Talhada com relação a este eixo de ensino*.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiramente, abordaremos algumas questões importantes sobre o ensino da produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram adotados para a realização dessa pesquisa. Depois, trataremos da análise dos dados obtidos através dos questionários, por meio da qual relacionamos tais dados com os pressupostos curriculares defendidos pela Base Curricular Comum de Pernambuco. E, por último, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa.

A produção de texto e seu ensino

É sabido que a prática de produção é, em muitos casos, ainda trabalhada de forma desarticulada das suas situações de uso, fazendo com que os textos produzidos em sala de aula não tenham outro destinatário senão o professor (SILVA e MELO, 2007). Todavia, acreditamos que se deve propor aos alunos situações de produção semelhantes às que acontecem fora da escola, nas quais eles tenham oportunidade de escrever diferentes gêneros textuais e que a escrita tenha como objetivo promover a interação entre interlocutores diversos, atingindo, assim, finalidades distintas e reais.

Entendemos que, para cumprir esse desafio, é preciso que o ensino seja fundamentado nas condições de produção apontadas por Geraldi (1997). Ou seja, que ao escrever:

3. Esta pesquisa é o recorte da monografia de conclusão de curso da aluna egressa do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST) - Adrícia Mayara da Silva Lima, na qual atuei como orientadora.

> a. se tenha o que dizer;
> b. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> c. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
> d. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e
> e. se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
> (GERALDI, 1997, p. 160).

Ter o que dizer (item a) pressupõe o próprio texto, já que o sujeito que escreve deve ter certo conhecimento para dizer o que é pretendido, como diz Antunes (2003, p. 45): "Não há conhecimento lingüístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do não ter o que dizer". Assim, o enunciador deve valer-se de seu conhecimento de mundo para que cumpra essa primeira condição de produção.

Já quando se fala em ter uma razão para se dizer (item b), pressupõe-se que o emissor escreve porque tem alguma intenção, alguma finalidade a ser alcançada. Ninguém escreve sem um propósito. Mesmo a escrita "artificial", como é, muitas vezes, a dos textos escolares, tem como objetivo o pedagógico, ou seja, a aprendizagem ou apenas a atribuição de uma nota, mesmo que não leve em conta as habilidades discursivas a serem desenvolvidas.

Já a condição de que se tenha algum interlocutor (item c) é também fundamental no processo de escrita - que, como vimos, não deve ser exclusivamente o professor, já que "na vida diária, escrevemos com uma finalidade concreta, para um destinatário concreto e adotamos um gênero também concreto, então é interessante que isso aconteça também na escola" (SILVA e MELO, 2007, p.33).

Por sua vez, a condição apontada no item "d" está subordinada às outras, pois se todas as condições descritas anteriormente não forem contempladas no processo de produção, tampouco o enunciador se reconhecerá como locutor efetivo, já que, de acordo com Geraldi (1997, p. 160), "a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal".

Por fim, se devem selecionar as estratégias para que (a), (b), (c) e (d) sejam realizadas, ou seja, os recursos linguísticos que serão adotados, bem como a escolha do gênero que melhor se enquadra para se atinja o propósito enunciativo pretendido.

Dessa maneira, concordamos com Silva e Melo (2007, p. 29) quando dizem que "a produção de textos é uma atividade não somente cognitiva, mas também social".

Com isso, acreditamos que o ensino da produção textual deve ultrapassar a barreira de um ensino meramente "artificializado", no qual se usam situações que pouco/nada têm a ver com as situações reais de uso com que os estudantes se deparam em sociedade, ou seja, "uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais" (ANTUNES, 2003, p. 26).

Além da preocupação em considerar as condições de produção, devemos considerar também as etapas que fazem parte desse processo, que, segundo Antunes (2003), seriam: 1) Planejamento; 2) Escrita; 3) Avaliação; 4) Revisão; 5) Reescrita. Essas etapas são primordiais para que se obtenha sucesso ao produzir qualquer texto, pois são elas que guiam os procedimentos que devem ser seguidos pelo produtor.

A autora define a primeira etapa, *planejamento*, como "o momento de delinear a planta do edifício que se vai construir" (p. 55), ou seja, é onde se escolhem os critérios de ordenação das ideias, as informações que serão adotadas ao longo do texto e a ordem em que elas vão aparecer. Já a segunda etapa, a *escrita,* corresponde à tarefa de pôr as ideias no papel, de registrar o que foi esquematizado, durante a qual se vai seguir o esboço e dar forma ao que foi planejado (p.55). A terceira etapa, ainda de acordo com Antunes (2003), é composta pela *revisão e reescrita*, que não deve ser confundida com uma simples correção, na qual o professor busca apenas destacar os erros do estudante, penalizando-o. Diferente disso, como bem explicam Leal e Brandão (2007, p. 119), "os termos *revisão* e *refacção* buscam passar a idéia de um trabalho de parceria entre professores e alunos, com base no pressuposto de que o texto escrito não é, necessariamente, gerado numa primeira e única tentativa". Dessa forma, Antunes (2003,

p. 51) diz que essa etapa é correspondente ao momento de analisar o que foi produzido, de modo a confirmar se os objetivos pretendidos foram cumpridos com clareza, se o desenvolvimento das ideias foi alcançado, bem como se há encadeamento entre as partes do texto. É a hora de decidir o que fica, o que sai e o que se reformula. Da mesma forma, Souza (2010, p. 25) considera que "esse processo de construção do texto ajude o aluno a se reconhecer como usuário da língua, tornando-o capaz de usar e incorporar novas possibilidades que a língua oferece, e utilizá-la de maneira adequada para expor suas ideias".

Assim, em concordância com Antunes (2005, p. 25), defendemos que haja uma mudança na forma como se ensina a escrever textos na sala de aula, pois esta prá-

tica não pode, nunca, ser concebida como algo descontextualizado do fazer social, visto que o maior sentido da produção está, justamente, em seu valor interacional.

Metodologia

Nossa pesquisa contou com a colaboração de quatro professoras de língua portuguesa do ensino fundamental e médio que atuam em uma escola pública da rede estadual de Pernambuco na cidade de Serra Talhada. Para preservarmos a identidade das professoras, nos reportaremos a elas com as siglas PA, PB, PC e PD:

Quadro 1 - Dados das professoras

	Idade	Formação docente	Tempo de Ensino	Rede de ensino	Séries em que dá aula atualmente
Professora A (PA)	35	Licenciatura Plena em Letras com especialização em letras e literatura	10 anos	Pública Estadual	1º, 2º e 3º(E.M.)
Professora B (PB)	46	Licenciatura Plena em Letras	24 anos	Pública Estadual	8º e 9º (E.F.) e 1º e 2º (E.M.)
Professora C (PC)	33	Licenciatura Plena em Letras	13 anos	Pública Estadual	9º (E.F.) e 1º, 2º e 3º (E.M.)
Professora D (PD)	25	Licenciatura Plena em Letras	1 ano e 6 meses	Pública Estadual	9º (E.F) e 1º e 3º (E.M)

Fonte: Própria.

O *corpus* desse estudo foi composto, inicialmente, pelas respostas de um questionário estruturado, contendo nove questões abertas, aplicado às referidas professoras: *1) Para você, o que é produção de texto? Tente dar uma definição; 2) Para que ensinar a produção de texto?; 3) O que você costuma pedir para os alunos escreverem (que tipo de texto ou gênero textual?); 4) Você conhece a BCC? Conhece por iniciativa pessoal ou participou de algum momento coletivo (na escola ou com toda a rede) de leitura e estudo desse material? O que você acha das orientações dadas por esse material?; 5) Com que finalidades e objetivos você ensina a produção de textos em sua sala de aula?; 6) Que habilidades ou competências de produção de texto você acha importante de serem trabalhadas em sala de aula e desenvolvidas nos alunos?; 7) Como você trabalha a produção de texto em suas salas de aula?; 8) Relate uma situação de ensino da produção de texto que tenha feito recentemente; 9) Que dificuldades você encontra para trabalhar a produção de texto em sala de aula?* Além disso, nos baseamos também nas orientações da BCC do estado de Pernambuco. No tópico seguinte, analisamos o *corpus* da pesquisa e discutimos os resultados de nosso estudo, tentando responder aos objetivos citados na introdução.

Resultados e discussões

Em relação à *concepção de produção de texto presente no documento*, é evidenciado, logo de início, que o currículo entende a produção textual como uma prática dotada de dinamicidade, na qual os usuários interagem usando os mais variados meios para atingir suas finalidades comunicativas; logo, entende a produção textual como prática intrínseca à interação social. Isto fica claro no seguinte trecho, retirado do documento: "[...] falar e escutar, escrever e ler são sempre 'atos', ou atividades, ou formas de alguém atuar, agir, 'fazer' algo em algum contexto social. (PERNAMBUCO, 2008, p.67). O contexto de produção, os interlocutores e a intencionalidade são vistos como fatores determinantes na produção do texto, seja ele escrito ou oral.

Já a maioria das professoras (PA, PC e PD) demonstra que não confere uma noção de interatividade em relação à produção textual, concebendo-a como atividade de expressão de sentimentos, ideias e desejos do autor/aluno ou como exercício de desenvolvimento de regras gramaticais, focalizando a enunciação individual sobre o coletivo, como aparece na fala da PC: "É uma maneira de expressar, através de pala-

vras, sentimentos, argumentos e ideias". Somente a PB foi a que mais se aproximou do caráter interacional da produção de textos, defendido pela BCC-PE, pois, em sua fala, salientou as regras e os papéis sociais envolvidos em todo ato de linguagem:

> PB: Para mim, produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. Antes de um jogo temos *um conjunto de regras, manobras, uma série de atores, cada qual com seus papéis e funções.* A produção textual envolve decisões conjuntas, caracterizando-a como uma *atividade sociointerativa.* (grifos nossos)

Já no que diz respeito aos *gêneros discursivos indicados para a escrita na proposta curricular*, observamos que, teoricamente, a Base Curricular reconhece que é através dos gêneros que os interlocutores atuam na sociedade e que cada gênero vai ser escolhido de modo que atenda às necessidades dos usuários da língua. Nesse sentido, o documento salienta a necessidade de que os alunos tenham a oportunidade de conhecer os mais variados gêneros, suas particularidades e seus usos diante das mais diversas situações discursivas. Entretanto, não explicita quais gêneros podem ser utilizados no trabalho com a produção de texto. Além disso, no que diz respeito a subsídios concretos que possam amparar as práticas escolares voltadas para o ensino de produção textual através dos gêneros, o documento apresenta exemplos essencialmente vagos. Isto pode ser comprovado, por exemplo, na explicitação das habilidades e competências de produção textual (tópico 7.5 do documento), pois, dentre 19 competências apresentadas, somente duas falam sobre gêneros e, mesmo assim, exploram somente seu caráter estrutural/formal, como podemos notar abaixo:

> Adequar-se aos modos típicos de organização, seqüência e apresentação que caracterizam os diferentes gêneros de texto.
> Cada gênero de texto (bilhete, carta, convite, aviso, anúncio, resumo, relatório, ata, atestado, notícia, artigo, editorial, entre outros) tem sua forma típica de desenvolver-se, de apresentar-se. Organiza-se em blocos, os quais aparecem numa forma e numa seqüência específica, mais ou menos definidas e reconhecíveis. (1EF, 2EF, EM) (PERNAMBUCO, 2008, p. 94)

> Usar as convenções gráficas próprias da apresentação dos diferentes gêneros de texto
> Os diferentes gêneros textuais distinguem-se também por diferentes formas e recursos de apresentação, tais como margens, distribuição no espaço do suporte textual, segmentação em parágrafos etc. (1EF, 2EF, EM) (PERNAMBUCO, 2008, pp. 96-97)

Notamos, então, uma contradição entre o que se postula nas orientações e o que é apresentado nas competências básicas propostas pelo documento.

Quanto às professoras, percebemos que nas falas de PA, PB e PC transparece que a escolha dos gêneros/tipos de textos a serem trabalhados por elas são pré-determinados pela unidade escolar, não podendo, assim, ser abordado livremente, como fica claro na fala de PA: "Desenvolve-se o trabalho dentro dos vários tipos de gêneros textuais, *dando foco ao gênero solicitado a cada bimestre" (grifo nosso).* Acreditamos que essa abordagem, segundo a qual se deve seguir modelos pré-estabelecidos para o ensino da produção textual, deve ser abandonada, pois de nada adianta que se contemple um modelo de ensino que, muitas vezes, não será adequado para as necessidades de cada aluno ou grupo de alunos. Dentre as professoras, verificamos que a PD demonstra uma liberdade maior nesse quesito. Entretanto, de acordo com seu relato, o gênero que prevalece em suas aulas é o dissertativo, pois "é o que eles irão necessitar para o vestibular". Isto vai contra as propostas da BCC, as quais orientam que é importante propor saberes que preparem os estudantes para atuar em variadas situações sociais, deixando de lado o ensino que prioriza saberes puramente escolares e que servem apenas para o aluno passar de ano ou ser aprovado no vestibular.

Quando analisamos *para que ensinar a produção de texto,* notamos que o documento não trata especificamente sobre este eixo de ensino. A proposta fala, apenas, de forma geral sobre, por exemplo, porque ensinar através de textos. Em relação a isto, o documento sustenta que o texto serve para que se desenvolvam as competências comunicativas que levam os estudantes/interlocutores a interagir socialmente. Desse modo, o texto é visto como o próprio espaço onde a comunicação acontece.

Já em relação aos relatos das professoras, notamos que todas descrevem, de alguma forma, certa preocupação com a importância social de se aprender a escrita, pois, de acordo com elas, aprendendo a produzir, os alunos se tornarão críticos e ativos no meio social, como transparece na fala de PA:

> *PA:* A função da produção de texto, segundo a minha concepção é para levar os locutores ou escritores a um desenvolvimento argumentativo, perceptivo e também ter uma grande participação na escrita e leitura, dando um enfoque a participação de todos em uma melhoria social e crítica.

Contudo, PB parece se aproximar mais do que é postulado pela BCC, já que ela relata ensinar produção textual com o objetivo de promover a interação entre as pessoas:

> *PB:* Para que, em situações de comunicação haja a interação entre as pessoas por meio de textos, que são, a um só tempo, conjuntos estruturados de elementos linguísticos, cognitivos e sociais que transpõem a realidade para o universo da linguagem. O estudo do texto não pode ser descolado das práticas sociais em que ele surge.

Quanto *às habilidades e competências explicitadas no currículo para o trabalho com a produção de texto***,** verificamos que o documento curricular defende que a escola priorize um ensino que seja voltado às práticas de leitura e produção de texto, através das quais se desenvolvam competências relativas aos textos em situações de uso, em detrimento ao ensino gramatical. A BCC apresenta 19 competências básicas a serem contempladas no ensino da produção textual. Dessas, verificamos que são apresentadas poucas competências (3) referentes ao caráter interacional (contexto social) da produção textual, a saber: *Ajustar o registro do texto às diferentes condições do contexto social de sua produção e circulação; Adequar a seleção das palavras e as estratégias de desenvolvimento do texto às condições do destinatário previsto; Responder ao objetivo específico previsto para o texto*. Ao contrário, grande parte das competências (6) recai significativamente sobre o caráter formal/estrutural da produção de textos: *Ajustar-se às regularidades linguísticas e discursivas próprias de cada tipo de texto; Adequar-se aos modos típicos de organização, sequência e apresentação*

que caracterizam os diferentes gêneros de texto; Recorrer a diferentes sinais de apoio visual com a finalidade de indicar intenções comunicativas; Reproduzir, sob a forma de esquema ou diagrama, o conteúdo de um texto; Reproduzir, em tabelas ou gráficos, os dados de um texto; Usar as convenções gráficas próprias da apresentação dos diferentes gêneros de texto.

Dessa forma, verificamos um distanciamento entre aquilo que é defendido teoricamente no decorrer do próprio documento (quando se defende que as competências sociais sejam o centro do ensino da produção textual) e as competências por ele apresentadas, que deixam em segundo plano tal caráter social da produção de texto. Já as professoras deixaram transparecer certa dificuldade em indicar as habilidades ou competências de produção de texto que acham importantes de serem trabalhadas em sala de aula, visto que as respostas foram bastante evasivas e superficiais, como a resposta de PB:

> *PB: Habilidades que aproximem a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia-a-dia*, enfocando no desenvolvimento dos comportamentos de leitores e escritores, onde o aluno participe de forma eficiente das atividades da vida social que envolvem ler e escrever *(grifos nossos).*

Quando investigamos *as orientações apresentadas pela BCC-PE para guiar os professores no ensino da produção textual,* o currículo aponta que o assunto a ser ensinado deve sempre ser transmitido de maneira contextualizada. A base curricular defende, ainda, que o ensino seja pautado, sobretudo em textos genuínos e não mais em frases ou palavras isoladas; além disso, a seleção da temática desses textos deve ser cautelosamente selecionada.

A esse respeito, as professoras PA, PB e PD relatam que trabalham a produção textual através de temas, como aparece na fala de PD: "Expondo *temas* de diversos tipos e conteúdos e deixando a critério dos alunos escolherem algo que lhe chame atenção" *(grifo nosso).* Essa abordagem remete às práticas tradicionais de ensino, onde não se leva o aluno a refletir e se conhecer como autor, mas, sim, a reproduzir ideias sobre temas recém-discutidos, a fim de alcançar determinada nota. PC, por sua vez, revela uma abordagem de ensino mais adequada às ideias da BCC, pois, de acordo com ela, o ensino é situado a partir do gênero: "Primeiro trago um texto do *gênero* a ser trabalhado para observar a familiaridade da turma com o mesmo, em

seguida trabalho as características peculiares daquele gênero e só depois é que solicito a produção" *(grifo nosso)*. Entretanto, ela não explana mais profundamente se cria algum tipo de motivação aos alunos, ou eles apenas escrevem sem finalidade definida.

Por último, buscamos conhecer os *tipos de progressão para o ensino da produção de texto durante o ano letivo e no decorrer dos anos do EF2 e do EM.* Quanto a isso, o documento afirma que as orientações nele contidas podem ser contempladas nos objetivos de qualquer uma das etapas de escolaridade. O que vai funcionar como elemento diferenciador é a didática utilizada e, dentro dessas, o texto - o grau de dificuldade, a extensão, a temática, ou ainda o vocabulário que aborda (p. 74). Ou seja, o professor é quem irá definir, de acordo as necessidades de cada grupo de alunos, a melhor orientação do documento que ali se encaixar. Sendo assim, o que de fato caracterizará um fator determinante é a maneira que determinada competência será abordada pelo professor em sala de aula, podendo ser desde um caráter mais complexo ao mais simples, bem como o texto que será selecionado para tal proposta. Todavia, não encontramos orientações exatas sobre quais textos precisam, de fato, ser escolhidos em cada etapa de ensino (ano-série) no decorrer do documento.

Já nos depoimentos das professoras, pudemos observar que elas são levadas a seguir um modelo pré-estabelecido que lhes é imposto. De acordo com o que foi por elas relatado, a ordem do que irão ensinar no decorrer do ano e de um ano para o outro já é algo pré-determinado', como fica claro na fala de PA: "O estabelecimento dos temas propostos para as produções de textos sou eu que determino, mas a questão da tipologia é seguida de acordo com as otms". Assim, as professoras não têm muito espaço para seguir as orientações da BCC, de modo a escolher as estratégias para o ensino da produção de texto de acordo com cada grupo de alunos - seja pelo nível de conhecimento da turma ou pela escolha do texto/gênero.

Considerações finais

Em suma, verificamos que há certa discrepância entre o que é dito na parte 'teórica' do documento e sua parte mais 'prática', já que as competências pouco disponibilizam ao professor orientações de como proceder no ensino da produção textual para que se alcancem as habilidades sugeridas no próprio documento. Quanto às concepções e práticas descritas pelas professoras, observamos que, na teoria, todas defendiam um ensino pautado na concepção interacional da linguagem. Entretanto, quando solicitadas a relatar situações didáticas de produção de texto, apresentavam indícios de que suas práticas ainda se distanciam das propostas mais recentes de ensino da escrita através dos gêneros textuais.

Apontamos, assim, para a necessidade de um aperfeiçoamento na formação continuada dos professores, de modo que estes possam se apropriar, de modo contínuo, de uma compreensão adequada acerca das novas teorias da linguagem e de texto, bem como das competências e condições de produção requeridas para que o ato de escrever seja tomado como prática social.

Por fim, é necessário que os documentos oficiais que regem o ensino de LP no reformulem continuamente suas orientações, acompanhando a evolução dos estudos linguísticos, pois muitas são as inovações por que passa a língua, a qual, como elemento social, está sempre sujeita a modificações.

Acreditamos, ainda, que a BCC-PE deve ser objeto de futuras pesquisas, já que é através dela que muitos professores fundamentam seu fazer pedagógico, tentando colocar em prática o que ali está exposto sem, muitas vezes, refletir sobre tais postulados. Assim, é preciso analisar os mais diversos aspectos que a perpassa, promovendo um aperfeiçoamento na qualidade desse material curricular.

Referências

ANTUNES, I. C. Aula de português: encontro & interação. In: *Assumindo a dimensão interacional da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEAL, T. F.; BRANDÃO. A. C. P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.) *Produção de textos na escola*: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 45-64.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco:* língua portuguesa / Secretaria de Educação. - Recife: SE, 2008.

SILVA. A.; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.). *Produção de textos na escola*: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 29-44.

SOUZA, A. A. V. *Os professores e a avaliação da produção textual*: entre concepções e práticas. 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

SESSÃO TEMÁTICA

O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM INGLÊS: O FILM REVIEW

MARYANA JOSINA TAVARES DA ROCHA[1] (FESL)

Introdução

Escrever é uma habilidade que faz parte de nossa rotina, diariamente necessitamos fazer uso de textos escritos tais como: bilhetes, listas de compras, *e-mails,* dentre outros; além disso, por meio da internet pode-se utilizar dessa habilidade para interagir e comunicar-se com pessoas de diversos lugares do mundo de forma quase instantânea.

No que se refere à aquisição de uma língua estrangeira[2], a habilidade da escrita é de extrema importância, visto que, reforçam-se às estruturas gramaticais, vocabulário e expressões idiomáticas; os aprendizes têm a chance de se aventurar na língua e ir além do que aprenderam para expressar suas ideias e assim se envolverem com a nova língua (RAIMES, 1983).

De acordo com Brown (2007), para que os alunos escrevam na LE de forma eficiente, os mesmos precisam ser ensinados; visto que diferentemente de outras habilidades, a escrita necessita passar por um processo de sistematização. Nesse contexto, cientes da importância da escrita, realizamos uma experiência de ensino de produção textual na língua inglesa[3], à qual, por meio de uma sequência didática ensinamos o gênero textual *film review*, seguindo os pressupostos teóricos da abordagem dos gêneros textuais.

---

1. Graduada em Letras Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); pós graduanda em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade de Educação São Luís (FESL) - EAD. E-mail: marytavares_14@hotmail.com

2. Doravante - LE

3. Doravante - LI

Vale salientar que antes de iniciarmos a sequência didática, fizemos um questionário de sondagem para conhecermos as tipologias textuais e os gêneros de filmes favoritos dos alunos. A sequência didática foi realizada com alunos do nível intermediário em uma escola de idiomas na cidade de Arapiraca – AL; e teve como objetivo verificar se, após a sequência didática, o aprendiz seria capaz de produzir textos do gênero citado acima, quanto à estrutura e argumentação.

Os recursos didáticos utilizados nessa pesquisa foram: o livro didático adotado pela escola de idiomas, textos e exercícios de vários outros livros didáticos; textos da internet, além de vídeos e o próprio filme usado para a escrita do *film review*.

Como procedimentos metodológicos, os aprendizes foram submetidos a aulas expositivas, atividades de leitura, exercícios gramaticais e de vocabulário; leitura em casa, discussão em duplas, assistiram *trailers,* um filme selecionado e por fim, a produção textual.

Quanto à abordagem de gêneros textuais, compactuamos com Marcuschi (2008) ao afirmar que esta abordagem é benéfica para o ensino da escrita, visto que, ao produzir e analisar diversos gêneros textuais, os aprendizes estarão mais preparados para enfrentar as situações da vida diária. Portanto, "diante da diversidade e da especificidade dos gêneros textuais, o texto configura-se como a unidade didática ideal para a definição dos conteúdos do estudo para os desdobramentos do encaminhamento metodológico nas aulas de L.I" (EDMUNDO, 2013, p. 75).

O gênero textual: *film review*

Assistir a filmes é o passatempo de muitas pessoas, periodicamente são lançados no cinema diversos filmes nacionais e internacionais, e de diferentes gêneros, tais como: comédia, romance, suspense, terror, dentre outros; nesse contexto, o gênero textual *film*[4] *review*[5] surge com o propósito de auxiliar os telespectadores sobre a qualidade das obras em exibição e ao mesmo tempo ajudá-los a escolher os filmes que irão assistir.

4. Todas as traduções realizadas neste trabalho são de responsabilidade da autora.

5. Em português: resenhas de filmes.

O *film review* trata-se de um texto que além de apresentar informações sobre um filme, traz um comentário e uma avaliação do escritor; então, o papel do resenhista é descrever à obra e dar sua opinião utilizando-se de argumentos plausíveis para persuadir o leitor a assistir ou não a obra (ABAURRE e ABAURRE, 2007).

No que se refere a sua circulação, podemos perceber que esse gênero está em diversos espaços tais como: revistas, jornais, *blogs, sites* e em livros didáticos.

Em um *film review* percebe-se a predominância da tipologia textual argumentativa, há também a presença de outras tipologias como, por exemplo: a descrição e a narração. Em relação à estrutura do gênero para a sequência didática, seguimos as recomendações dos autores Latham-Koening e Oxeden (2013, p.117) que em seu livro *English file – Intermediate Student's book* ensinam o gênero da seguinte forma: no primeiro parágrafo: o nome do filme, o nome do diretor, dos atores e os prêmios ganhados pelo filme; segundo parágrafo: onde e quando o filme foi filmado; terceiro parágrafo: o enredo do filme e o quarto parágrafo: a opinião do autor, recomenda-se ou não o filme.

Acreditamos que a escrita desse gênero é de grande valia para o aprendiz, pois ao escrevê-lo o aluno tem a oportunidade de aprender e praticar a argumentar de forma eficiente.

O *film review* e a argumentação

Como dito anteriormente, o *film review* é um texto de predominância argumentativa; assim, para compreender melhor esse gênero textual pode ser interessante conhecer um pouco mais sobre argumentação. Abreu (2008, p.26), define argumentação da seguinte forma:

> Argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça (ABREU, 2008, p.26).

Segundo Abreu (2008, p.25), "argumentar é a arte de convencer e persuadir". Convencer é fazer com que o outro comece a pensar do modo que desejamos; persuadir é fazer o outro agir do modo que queremos (Op. Cit, 2008).

Quando argumentamos estamos tecendo um ponto de vista. Quando lemos ou escrevemos um texto argumentativo estamos diante de opiniões e visões de mundo que tem como objetivo influenciar nas ideias, opiniões e concepções do outro; então ao emitir uma opinião, essa não é neutra, pois somos orientados através dos discursos e ideologias com as quais convivemos (CITELLI, 1994).

A argumentação de um *film review* ocorre através dos argumentos baseados na estrutura do real, ou seja, estão ligados a pontos de vista e opiniões relativas ao escritor (ABREU, 2008). Platão e Fiorin (2005), afirmam que esses argumentos mostram opiniões de aprovação ou desaprovação e devem vir apoiados em fatos que mostrem que são adequados, pertinentes e suficientes. Os autores citados (2005 p, 288) afirmam que "esse tipo de argumento, quando bem feito, cria a sensação de que o texto se trata de coisas verdadeiras e não apresenta opiniões gratuitas".

Para Abreu (2008, p.45), "ao iniciar um processo argumentativo visando o convencimento, não devemos propor de imediato nossa tese principal, a ideia que queremos vender ao nosso auditório." Ou seja, no gênero textual *film review*, o escritor inicia sua resenha fazendo o uso da descrição, utilizando informações gerais sobre o filme, para preparar o leitor para a argumentação e o comentário que virão posteriormente.

Faz-se necessário ter uma linguagem comum ao auditório, e adaptar-se a ele, usando a linguagem adequada para cada grupo social. Para Abreu (2008, p. 38), "somos nós quem temos que nos adaptar às condições intelectuais e sociais daqueles que nos ouvem, e não o contrário". Platão e Fiorin (2005) afirmam que o escritor deve usar a linguagem que o seu público está habituado.

Citelli (1994), afirma que para argumentar de modo eficiente faz-se necessário ler e pesquisar sobre o tema em questão. No caso do *film review* pode-se pedir ao aluno que faça uma pesquisa sobre o filme assistido, ou até mesmo ler resenhas sobre o mesmo para que a argumentação do seu texto possa ser capaz de convencer e persuadir o leitor.

Ao utilizarmos o *film review* no ensino da escrita em LI, estaremos indo além do ensino de uma LE. Estaremos, até certo ponto, entrando em uma relação mais intima com os aprendizes e motivando-os pelo fato de podermos descobrir o que mais lhes atrai e conhecermos seu ponto de vista; pois, de acordo com nossa experiência, seu interesse em filmes e series é muito grande. Segundo Abreu (2008), os

professores devem persuadir seus alunos a manterem o interesse pelos estudos, fazendo o uso de um ensino prazeroso e interessante, tentando ouvir os alunos, seus interesses, sonhos, realidade e motivações.

A sequência didática

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004:97, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 213) uma sequência didática trata-se de "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". De acordo com os autores, (Op. Cit, 2004, *apud* MARCUSCHI, 2008), uma sequência didática inicia-se a partir da apresentação de uma tarefa que será desenvolvida pelos alunos e cabe ao professor decidir a modalidade, oral ou escrita e o gênero que será produzido; vale salientar a importância de apresentar exemplos do gênero textual escolhido, para que eles possam aprender mais sobre ele.

Após a apresentação, iniciam-se os módulos, esses são atividades selecionadas para preparar o aprendiz para uma produção que ele irá realizar posteriormente. Os módulos variam entre textos simples e complexos. Portanto, o professor pode fazer uso de atividades gramaticais e de vocabulário para ajudar seu aluno a se preparar para a escrita. Após o processo de apresentação, exemplificação, discussão, atividades gramaticais e de vocabulário, o aluno irá pôr em prática o que aprendeu nos módulos e escrever o texto solicitado. Assim, pode-se dizer que as sequências didáticas "visam ao aperfeiçoamento das práticas da escrita"(DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004:97, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 218).

Em sequências didáticas existe uma preocupação em utilizar gêneros mais formais, pois, acredita-se que esses gêneros não são dominados no cotidiano, assim, necessitam de um ensino diferenciado (DOLZ e SCHNEUWLY 1998 *apud* MARCUSCHI, 2008). Diante disso, escolhemos o gênero textual *film review*, que é gênero atual, um tanto formal e bastante solicitado por autores de livros didáticos de inglês. Para o ensino do gênero utilizou-se de textos escritos à qual foram feitos à leitura e discussão em sala de aula; utilizamos o livro didático do curso, que trazia o tema cinema em uma de suas lições e atividades de vocabulário e gramática, com o intuito de preparar o aluno para a escrita do gênero em questão.

Objetivos de uma sequência didática de acordo com Bronckart (2001, apud,MARCUSCHI, 2008)

- Aprender sobre o gênero, suas formas e situação comunicativa.
- Dominar as tipologias, tais quais sequencias argumentativas, narrativas, expositivas.
- Dominar os mecanismos linguísticos, tais como: gramática, estilo, organização, coesão e coerência.

Objetivos e estratégias da sequência didática desse trabalho

- Conhecer as características de um *film review*.
- Utilizar o vocabulário e a gramática apropriada para o gênero.
- Argumentar de forma eficiente.

Estratégias e métodos de ensino:

- Aulas expositivas dialogadas.
- Leitura e produção textual.
- Utilizações de textos impressos e virtuais.
- Uso do livro didático.
- Uso de *trailers* e um filme.
- Uso de recursos eletrônicos (TV) e (Pen drive)

A análise dos textos

A seguir apresentamos a análise[6] de dois textos produzidos pelos alunos[7] após a sequência didática. Vale salientar que o *film review* é um gênero textual do tipo

6. Não é nosso objetivo analisar as falhas cometidas pelos alunos quanto à estrutura da língua (gramática, pontuação, ortografia). Participaram da sequência didática dez alunos resultando em dez textos. Vale salientar que os textos produzidos pelos alunos dessa pesquisa foram digitados respeitando a grafia original dos alunos.

7. Para preservar a identidade dos alunos foram utilizados nomes fictícios.

argumentativo, então, um dos objetivos dessa análise, foi o de verificar se os alunos apresentam uma opinião a respeito do filme que assistiram durante a composição do gênero a que foram submetidos. Além disso, procuramos analisar se o aluno conseguiu internalizar o gênero quanto ao seu formato e caracterização após a aplicação da sequência didática.

Figura 1 – Texto 1 de Alex Karev

The Martian *was directed* by Ridley Scott and stars Matt Damon as the main actor, some other actors are: Jeff Daniel, Naomi Scott, Kristen Wiig, Jessica Chastain and Michael Pena. It is an American film released in 2015, it is a sci-fi genre movie that *was written by* Drew Goddord.

The movie was almost whole set in Mars, and it *was filmed* in Budapeste and Wadi Rum.

The Martian shows the story of Mark, a guy that started to work for NASA and then *was sent* in a mission to explore Mars with other members of NASA, but while they are trying to get to Mars, some problems happen and their spaceship get inside a sandstorm. The crew thinks Mark is dead because he *was hitten* by the sandstorm and leave the planet. *The whole movie is about Mark trying to survive in Mars and other members of NASA trying to rescue him.*

In my opinion it is a really great movie and I recommend it because, it has a realistic scenary and a dramatic and interesting plot, all of this things together with the incredible ideas of the protagonist results in the awesome movie.

O texto acima se estrutura em 4 parágrafos, logo, o aluno seguiu o modelo ensinado durante a sequência didática. Alex iniciou sua produção escrevendo sobre a direção e o elenco do filme; no segundo parágrafo, descreve onde o filme foi gravado; no terceiro parágrafo, escreve sobre o enredo do mesmo, e leva em consideração – como foi instruído durante a sequência didática – que o "leitor" ainda não o assistiu ao filme, por esse motivo não apresenta detalhes que possam desestimular o público alvo.

Alex apresenta sua argumentação procurando aguçar a curiosidade do leitor sobre o filme, através da seguinte frase: *The whole movie is about Mark trying to survive in Mars and other members of NASA trying to rescue him*; isto é, após o leitor ter lido diversas informações sobre o elenco e o enredo, Alex diz que o filme é sobre Mark (personagem principal) tentando sobreviver, enquanto os outros membros da NASA, tentam salvá-lo. O que não fica claro para o leitor e termina por aguçar sua curiosidade é: o personagem principal de *The Martian* conseguiu sobreviver? Como isso aconteceu? Foram os membros da NASA responsáveis pelo seu resgate?

Além disso, o aprendiz, autor desse texto, continua sua argumentação[8] e faz uso de diversos adjetivos positivos[9] tais como: *great, realistic, dramatic, interesting, incredible, awesome*,[10] com o intuito de mostrar ao leitor que o filme é de boa qualidade e assim, convencê-lo e persuadi-lo a assistir. Suas intenções ficam claras quando o mesmo escreve: *I recommend it.*[11]

Quanto a estrutura gramatical mais usada no gênero, constatamos que o aluno utilizou a voz passiva algumas vezes, como: *was directed, was written, was filmed, was sent, was hitten*[12] , como lhe fora recomendado durante a aplicação da sequência didática.

8. Segundo Fiorin (2016) A argumentação é uma questão de linguagem e o enunciador deve estar ciente do vocabulário que irá utilizar.

9. Segundo Citelli (1994) a escolha do vocabulário apropriado é um mecanismo argumentativo bastante importante, pois através das palavras utilizadas, o leitor pode qualificar ou desqualificar o que está sendo descrito.

10. Em português: ótimo, realista, dramático, interessante, incrível, impressionante.

11. Em português: eu recomendo.

12. Em português: foi dirigido, foi escrito, foi filmado, foi enviado, foi atingido.

Figura 2 – Texto 2 de April Kepner

Adapting the self-published novel by Andy Weir, directed by Ridley Scott, the same director of *Prometheus (2012) and Exodus: God of Kings* (2014), The Martian is starring the Mart Damon. The film *is nominated* in seven Oscar categories, but didn't win any.

The film starts when the six astronauts team led by Commander Melissa Leulis (Jessica Chastain) escapes a sandstorm and stones and beats a retreat in the own spaceship. However, the botanist Mark Watney (Matt Damon), is back wards, struck by debris and the Wind. He *is presumid* dead and he *is left* alone on the planet.

The problems is that nobody knows that Mark is still alives and he can't communicate with NASA. His only chance of rescue is to await the arrival of the new spaceship, which *will be sent* by NASA in some years. *How to survive with limited supply of water and food and resources that were meant to last for just 31 days*? It's this that Watney will have to find out, using his knowledge of botany and engeneering, because he refuses to die alone.

This film is, in my opinion, the best film sci-fiction. The screenplay, Drew Goddard, did a extraordinary script and the script was faithful with the book, that was written by Andy Weir. The film has a lots of scenes about survive and in these scenes the film looks a drama.

O texto acima, se estrutura também em 4 parágrafos, logo, a aluna seguiu o modelo ensinado durante a sequência didática

No primeiro parágrafo, a aluna/autora faz uso da exemplificação[13] para dar credibilidade a sua argumentação, assim, antes de começar a escrever sobre o filme em questão, a autora cita dois filmes famosos: *Prometheus e Exodus: God of Kings*[14]; que foram dirigidos pelo mesmo diretor do filme *The martian*[15]. Assim, a mesma ganha credibilidade com o pressuposto de que o público que gostou dos filmes ci-

13. Segundo Fiorin (2016) o argumento pelo exemplo, utiliza o princípio geral de que a repetição, leva a casos idênticos.

14. Em português, o filme é nomeado de: Êxodo: Deuses e Reis.

15. Em português, o filme é renomeado de: Perdido em Marte

tados achará que *The martian*, também será um bom filme por ter sido dirigido pela mesma pessoa.

Durante o segundo e o terceiro parágrafo, a autora descreve um pouco do enredo do filme, com o objetivo do leitor ter interesse em assisti-lo. Ao fazer a pergunta *How to survive with limited supply of water and food and resources that were meant to last for just 31 days*[16]*?* A autora faz uso de uma técnica argumentativa para conseguir a atenção do seu público. A esse respeito Abreu (2008, p.38), escreve que para convencer e persuadir, "é preciso primeiro fazer a pergunta ao grupo. Quando todos estiverem procurando uma solução, aí sim, é o momento de lançar a ideia".

No quarto parágrafo, April dá sua opinião sobre o filme, e descreve-o como o melhor filme de ficção cientifica que já assistiu e apresenta o seu roteiro como sendo extraordinário. Na frase: *The script was faithful with the book*, a autora usa o pressuposto de que os filmes que são fiéis aos livros tem um prestigio maior, ficando assim subentendido que este filme é de qualidade por ser fiel ao livro.

Quanto à gramática ensinada durante a sequência didática, constatamos que a aluna utilizou a voz passiva algumas vezes, como: *is presumed, is left, will be sent, was written*[17] *.*

Considerações finais

Como dito anteriormente, este trabalho teve como objetivo ensinar o gênero textual *film review* e analisar a argumentação e à estrutura dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa. Convém relembrar que esta pesquisa contou com a participação de 10 (dez) alunos de uma escola de idiomas na cidade de Arapiraca/AL.

Acreditamos que a sequência didática voltada à produção de gêneros textuais em inglês é capaz de motivar e engajar o aprendiz nas atividades propostas pelo professor durante o processo de ensino – aprendizagem.

Quanto aos textos produzidos pelos alunos, pudemos constatar que, a grande maioria conseguiu escrever o gênero textual solicitado, utilizou a gramática lecio-

16. Em português: Como sobreviver com um fornecimento limitado de água e alimentos, recursos que foram feitos para durar apenas 31 dias?

17. Em português: É presumido, é deixado, será enviado, foi escrito.

nada durante as aulas e fez uso de argumentos para convencer e persuadir o leitor sobre a qualidade do filme.

Percebemos que os alunos fizeram uso de diversas técnicas argumentativas, dentre elas, contatamos o uso do vocabulário adequado para classificar o filme positivamente (Citelli, 1994); citamos alguns adjetivos tais como: *great, realistic, dramatic, interesting, incredible, awesome, the best, extraordinary, interesting.*

Contudo, podemos concluir que a produção textual em LI é possível desde que haja interesse por parte dos aprendizes em estudar a língua como um todo e desde que o professor entre na realidade do aprendiz, guiando-o e motivando-o.

Esperamos, portanto, que este trabalho sobre a produção de textos em L.I possa, de alguma forma, contribuir para uma reflexão sobre o ensino da escrita em LE e dar prosseguimento a novas pesquisas nessa área.

Referências

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. *Produção de textos***:** interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

ABREU, A. S. *A arte de argumentar*: gerenciando razão e emoção. 11 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

BROWN, H, D. *Teaching by principles*: an interactive approach to language pedagogy. 3 ed. New York: Pearson Education, 2007.

CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

EDMUNDO, E. S. G. *Letramento crítico no ensino de Inglês na escola pública*: planos e práticas na trama da pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo, Editora Contexto, 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão***.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. *English file.* Intermediate: student's book. Third edition. Oxford/United Kingdom: Oxford University Press, 2013.

PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. *Lições de texto*: leitura e redação. 4 ed. São Paulo: Ática, 2005.

RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press, 1983.

SESSÃO TEMÁTICA

O ESTUDO DA REFERENCIAÇÃO E DA MULTIMODALIDADE NO GÊNERO REPORTAGEM ESCRITA

FRANCIANE DA SILVA SANTOS[1] (UFAL)

Introdução

A construção da referenciação em textos multimodais, a exemplo do gênero reportagem escrita, é marcada pela presença forte de aspectos linguísticos que estruturam a progressão textual, tais como: a anáfora e mecanismos de rotulação. Os referentes textuais tornam-se objetos do discurso e estabelecem os nexos causais marcadores do contexto sócio-discursivo. Acerca da Referenciação no texto multimodal, é pautada por marcadores estilísticos, tais como: imagens, diagramação das letras, dentre outros, que tornam o texto fluido e multiinformacional.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a construção da Referenciação na Reportagem escrita, estilo Magazine, focando como objeto de análise as anáforas e a rotulação como mecanismos que são utilizados para que se construa a coerência e a progressão textual a partir da mobilização dos referentes textuais. A Reportagem escrita é um gênero multimodal por natureza, tem como suporte a revista ou jornal e busca condensar a informação com recursos imagéticos que permitem que a informação seja veiculada mais facilmente. A amostragem utilizada na análise é uma reportagem da Revista Semanal Época, em que se estudam as anáforas, os mecanismos de rotulação e artificios multimodais.

1. Formada pela Universidade Federal de Alagoas no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, área de concentração Linguística.

Referenciação e referente

A Referenciação, como objeto do discurso, tem sua construção pautada pelo uso de artefatos linguísticos, as anáforas, que desempenham o papel de resumir enunciados anteriores, contextualizando-os, permitindo a construção da progressão textual pautada na coesão e cerência textuais. Os referentes textuais marcam-se dentro e apontam para fora do texto. Para Melo(2011, p.64), "a referenciação se inscreve em relações histórico- ideológicas que determinam a produção dos efeitos de sentido".

Para Cavalcante (2015, p. 06),

> Mondada inaugura a visão dinâmica de referente como objeto de discurso, alegando que o referente não mais corresponde nem às coisas reais do mundo que ele representa, nem às relações entre expressões referenciais manifestadas no cotexto, do modo como se fazia nas análises de coesão referencial.

Os estudos sobre o referente, como objeto do dicurso, pautam-se pelas atividades linguísticas em contexto de uso, a partir dos estudos textual-discursivos. O referente é elemento fundante da coerência textual que se estrutura no momento da enunciação efetiva, tem nos aspectos linguísticos seus principais indicativos. Para textos multimodais.

"A Referência não é a representação do pensamento, mas designa um objeto particular", (MELO 2011, p. 68). Sendo assim, é construída contextual e referenciada a partir dos mecanismos da própria língua, dentre outros mecanismos de referenciar destacamos a anáfora e a rotulação.

Os objetos-de-discurso em um texto não devem ser considerados como pré-existentes, mas que se constroem e se reconstroem no próprio texto. Um elemento bastante usado para retomar, construir e/ou reconstruir esses objetos é a anáfora. Ela é responsável por garantir, de alguma maneira, a progressão referencial e entendêla é buscar um conhecimento dos recursos lingüísticos que contribuem para a construção do discurso. Anáforas encapsuladoras ou encapsulamentos serão entendidas como um tipo de expressão referencial que recupera uma parte do texto (ou

do discurso) – e não apenas como um referente pontual – por meio de nominalizações, rótulos ou dêiticos.

Gênero reportagem escrita

As reflexões feitas hoje sobre o gênero discursivo partem primordialmente de seu papel essencial na linguagem por meio de ato comunicativo. Conceituar gênero não é tarefa fácil, pois ele concentra uma infinidade de possibilidades e significados perfeitamente aceitáveis à realidade em que esteja inserido. Entretanto, o gênero é considerado parcialmente como um enunciado de natureza histórica, ligado ao cotidiano e ao trabalho do homem, e que pode adequar-se a qualquer necessidade de quem o esteja produzindo. Sobre o gênero,

> nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo. Tais formas constituem os gêneros, 'tipos de enunciados, marcados sócio-historicamente, visto que, estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais (KOCH 2005, p.54).

Para Marcuschi (2000, p. 5), "os gêneros são considerados como eventos comunicativos e vistos como fenômenos ou entidades sociocomunicativas", o que comprova seu papel comunicativo dentro da produção textual, além de ter papel social preponderante. Os gêneros surgiram exatamente devido à necessidade comunicativa sociocultural, com a finalidade de transmitir as ações e intenções humanas para que haja a comunicação ou o entendimento entre os indivíduos que estejam utilizando o mesmo código e o mesmo gênero.

Para Marcuschi (2005, p. 18), "o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem". A capacidade de comunicar-se do ser humano evoluiu com seu desenvolvimento como também os gêneros textuais vêm evoluindo desde sua criação.

O gênero Reportagem comporta diversos olhares acerca das teorias que podem estudá-lo. Como gênero textual dinâmico e multifacetado de informações, está estruturado sob uma gama de constituintes linguísticos que constituem adequada-

mente a mensagem trazida pelo texto, a exemplo das anáforas encapsuladoras e da referenciação. É primordial, para uma análise sobre a reportagem, estudarmos a construção dos referentes e do processo de progressão textual por meio de mecanismos que estabelecem a coerência e coesão textuais. Para a realização desta pesquisa partimos dos seguintes questionamentos: Como se dá a construção da referenciação no gênero reportagem? Quais os mecanismos multimodais utilizados ? De que forma a anáfora encapsuladora atua no processo de progressão textual no gênero em questão? Partindo destes questionamentos buscamos na Literatura um estudo mais aprofundado acerca das teorias que subsidiassem o estudo da referenciação como mecanismo coesivo do texto das reportagens.

O trabalho abordou a relevância dos estudos discursivo-textuais na análise de textos multimodais, a exemplo da reportagem escrita. A análise é baseada pela recorrente presença de anáforas encapsuladoras em textos midiáticos e pela necessidade de se perceber o quanto elas subsidiam a construção das reportagens favorecendo o processo de compreensão eficaz do texto.

A reportagem será vista, nesta pesquisa, como um gênero composto de partes que se sobrepõem e desempenham funções tão importantes quanto o gênero como um todo. É o texto resultante de uma série de investigações e descrições de um fato, tem caráter investigativo, selecionam-se os fatos a serem veiculados, com base na visão do jornalista ou naquela defendida pela revista. O texto de uma reportagem tende a ter detalhamento de causa e efeito, soma de várias versões de um fato, às vezes conglomeração de informações, caráter narrativo, ramificação a partir de um ponto basilar da notícia e retrato a partir de um ângulo subjetivo. A reportagem possui como partes: título, subtítulo, resumo ou lide, corpo e ideia-síntese. A manchete na verdade é um destaque de capa que é dado a uma reportagem especial, difere do título da reportagem que lhe deu origem, pois sofre uma organização diferenciada para ser publicada na capa.

A revista semanal Época, suporte do gênero Reportagem, objeto em estudo nesta pesquisa, é uma revista estilo Magazine, pois apresenta informação em geral, tratamento diferenciado do texto, imagens e tratamento estético que são dados à informação. Além de propaganda e assuntos de interesse midiático, é na verdade um jornalismo mais diversificado e profundo. O estilo magazine em revista pode classificar as revistas quanto à estilística como: ilustradas, especializadas e de infor-

mação-geral. A forma de conduzir a construção do texto talvez seja o maior diferencial da revista estilo Magazine, pois, desde a abertura do texto até o fim, há um trabalho minucioso de raciocínio e é por meio deste trabalho que o caráter persuasivo surge como pano de fundo do relato da informação, uma vez que se escreve para um público fiel que precisa se interessar pelo texto até o fim, mas que há ainda a necessidade de se atrair mais leitores para revista.

A Reportagem é definida como texto multimodal por apresentar a combinação de diferentes modos semióticos utilizados na construção do artefato ou evento comunicativo. A Reportagem agrupa a linguagem imagética e verbal em um mesmo campo, com a finalidade de permitir que a informação tenha relevância e veracidade para o leitor que terá maior campo de sentidos a serem explorados.

As reportagens são gêneros multimodais, ou seja, são riquíssimos na utilização de diferentes formas de interação textual, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de leitura de outras linguagens, além da linguagem verbal tradicionalmente considerada na escola. Com as inovações tecnológicas, as reportagens apresentam a escrita de uma forma ousada. E sua forte presença na vida cotidiana está alterando a forma de leitura e de apreensão do conhecimento, pois, as informações são apresentadas de forma sucinta, concisa, associando recursos visuais a textos explicativos.

Multimodalidade

O processo de compreensão textual pelo qual procuramos nortear nossas práticas discursivas se orienta pela perspectiva da multimodalidade que é um traço constitutivo dos gêneros. Portanto, é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. Para Dionisio (2014, p.43):

> O que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos. Ou seja, o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais.

Os textos multimodais são compostos por diversas linguagens como a verbal, a oral, a não verbal, a imagética, a sonora, entre outras, como registra Melo *et al* (2012) e é difícil deixar de perceber a enorme presença desses textos que circulam na sociedade atual. Sobre os textos multimodais ou a multimodalidade Kress e van Leeuwen (2001: *apud* Melo *et al* (2012, p. 151) se posicionam da seguinte forma:

> Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente [...] desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista "presença".

Um olhar sobre a multimodalidade, ou seja, um estudo que ultrapasse os limites do código linguístico e passe a considerar as diferentes modalidades semióticas como produtoras de sentido do texto a partir do estudo da Reportagem escrita, precisa levar em consideração a construção os elementos referenciais que fazem a ponte entre o que é linguístico e o que é imagem, símbolo permitindo que os sentidos se construam na superfície textual.

Metodologia e análise

Para a realização da pesquisa no sentido de interpretar as reportagens, à luz da teoria adotada, elegemos a Abordagem Qualitativa, por ser a que melhor se aplica nesse quadro, uma vez que elucida os questionamentos e possibilita a interpretação dos fenômenos estudados. Esse estudo além de qualitativo, tem um viés de análise textual- descritiva, dentro do universo da pesquisa em Ciências Sociais. Não apenas porque emprega métodos e técnicas inscritas no modelo qualitativo, mas, principalmente, porque compartilha dos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

Gamboa (2002 *apud* OLIVEIRA, 2006) diz: "o dualismo quantidade/qualidade deve ser entendido como uma dimensão da técnica que, por sua vez, deve estar inserida num enfoque mais amplo que é a concepção epistemológica". Oliveira (2006)

ressalta: “esses posicionamentos garantem metodologicamente a possibilidade de fazer uso de um procedimento quantitativo se necessário for”. Dessa forma, para a mesma autora e ratificado por nós, é importante ressaltar que a quantificação de alguns resultados pode também contribuir para a sua interpretação, desde que não seja tomada como uma prática excludente.

A coleta dos dados, para formar o *corpus* a ser analisado na pesquisa qualitativa, requer do pesquisador consistência e perspicácia para que saiba realmente identificar o que é passível de análise e constitui um fenômeno a ser evidenciado.

No universo da abordagem metodológica de cunho qualitativo, para Gamboa (2002), Triviños (1987), dentre outros, é possível dizer que a pesquisa qualitativa fundamenta-se nos pressupostos fenomenológicos e que não têm a preocupação de buscar a transformação ou emancipação do fenômeno social investigado. A pesquisa qualitativa pode ser válida quando produz uma descrição coerente de um fenômeno baseado no estudo consistente e detalhado. Isso nos permite refletir acerca das posições que o pesquisador deve tomar em relação aos dados coletados, assim como frente ao pesquisados, se assim houver.

Esta pesquisa analisa uma reportagem da revista semanal *Época*, de circulação nacional, que possui em constituinte linguístico anáfora encapsuladora e processos de rotulação. O exemplar foi adquirido em um período de três meses sucessivos (março a maio de 2014). Tem-se como universo para constituição do *corpus* as revistas estilo Magazine, em que, de um universo das revistas nacionais destas, selecionou-se a revista semanal *Época*; e dos gêneros constitutivos da revista optou-se por analisar as reportagens.

Análise – reportagem: “A Redenção do plágio”

A REDENÇÃO DO PLÁGIO

A originalidade está fora de moda. Na era do excesso de informação, o futuro pertence àqueles que sabem identificar as boas ideias dos outros, combiná-las e aprimorá-las.

Felipe Pontes e Danilo Venticinque

10 de março de 2014

A reportagem "A redenção do plágio", publicada na revista *Época*, em 10 de março de 2014, na seção "Debates e provocações", é inicialmente esclarecida pelo subtítulo **– "**a originalidade está fora de moda. Na era do excesso de informação, o futuro pertence àqueles que sabem identificar as boas ideias dos outros, combiná-las e aprimorá-las**"**– assim como também, já apresenta argumentos a favor da tese, em defesa do plágio, que serão reafirmados ao longo do texto.

A reportagem traz a imagem do quadro de Leonardo da Vinci "Mona Lisa", em uma montagem com o rosto da atriz Angelina Jolie, denominada como *Remix*. A imagem ilustra o teor da reportagem, pois o texto discute a questão de considerar o plágio não mais como uma atitude errada, libertando-o da imagem negativa. Cita vários exemplos de plágios a partir de diversos pontos de vista a exemplo de Austin Kleon, de Michel Houellebecq e do poeta T.S. Eliot que ilustram e justificam as cópias de textos ou artes. O texto pauta-se pela publicação do livro de Austin Kleon, "Roube como um artista – 10 dicas sobre criatividade".

Nesta reportagem, identifica-se trechos com anáforas que desempenham duas funções dentro do texto: "rotulam uma parte do co-texto que as precede e estabelecem um novo referente que poderá constituir um tema específico para os enunciados subsequentes", (KOCH, 2006, p. 70). Destacam-se:

- "Eles não dialogam com os alunos, e **isso** atrasa a busca..."
- "O **problema** ganha proporções enormes em decorrência da comunicação..."
- "**Diante desse** conflito, estudiosos.."
- "... **esse tipo** de colagem literária..."
- "...**esse tipo de plágio** não deveria..."
- "Kleon chama **essa prática** de..."
- "E **isso** raramente desecoraja..."
- "Nada se cria, **tudo** se copia..."

Os termos em destaque, retirados do corpo do texto, desempenham função de anáfora, funcionando como um termo que engloba parte dos termos mencionados anteriormente no período. Eles resumem ou apontam para um outro referente

no período seguinte, permitindo que a continuação do sentido textual tenham progressão.

Nos termos que seguem, observa-se mecanismos de rotulação para o termo "Plágio", artifício que permite que texto torne-se fluido e menos repetitivo. Destaca-se no texto os termos:

- "**repetição** como uma transgressão ética..."
- "...o **compartilhamento de ideias**..."
- "...**cópia acidental**"
- "...o uso de **elementos de trabalhos anteriores c**omo ponto de partida para criar
- **algo novo**..."
- "... **colagem literária**..."
- "...poetas bons transformam em a**lgo melhor**, ou pelo menos **diferente**..."

As anáforas são usadas, quando introduzidas por um demonstrativo, como mecanismos de rotulação, pois estabelecem um novo referente, nomeado de outra forma, que poderá constituir um tema específico para os enunciados subsequentes funcionando ora como novo referente, ora como retomada do referente anterior.

A Reportagem é um texto multimodal, por elencar multiplos sentidos, abordando não só elemento verbais, mas também imagéticos como definidores de sentidos. O texto é marcado pela presença de múltiplas semioses em sua composição. O uso da imagem e da diagramação diferenciada no texto reconfigura a linguagem, agregando-lhe múltiplas formas multimodais para a representação do significado no discurso.

Considerações finais

Este trabalho teve o propósito de focalizar um *corpus* composto por reportagens que apresentassem anáforas que são utilizadas como mecanismos coesivos permitindo a progressão textual, assim como processos de rotulação para que o texto em tela torne-se coerente do ponto de vista textual e discursivo. Propomo-nos

a detectar essas características como sendo um artifício fundamental à elaboração e à estruturação textual do gênero comunicativo em estudo: reportagem escrita.

O estudo sobre o gênero Reportagem nos permitiu observar que as anáforas são elementos constitutivos da progressão textual, além da construção da coerência. A Referenciação é pautada pelo uso constante deste artifício, vez em quando pela Rotulação. Os Referentes são retomados dentro do texto, a partir da anáfora que resumi parte do período ou nomenaliza por meio da Rotulação.

Ainda sobre o gênero Reportagem, texto multimodal por natureza, enfatizamos que a dinâmica do domínio discursivo se concretiza primordialmente na sua leitura e interpretação, pois ela será o ambiente de interação entre o produtor do texto (jornalista) e o leitor. O gênero Reportagem comporta a aplicação da teoria elencada, destacando-se dentro do propósito comunicativo explicado pela intenção de informar, investigar e de fidelizar o leitor da revista, a partir do uso de figuras retóricas nos títulos e subtítulos, a exemplo da metáfora muito recorrente e principal argumento elencado.

O trabalho teve como relevância um olhar detalhado sobre o uso da anáfora e dos mecanismos de Rotulação, utilizados para construção da Referenciação e manutenção da progressão textual. A coerência, do ponto de vista linguístico, é fruta da progressão do texto e da Referenciação como objeto do discurso.

Referências

BAHIA, Juarez. *As técnicas do jornalismo*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1990. p. 49-50.

BAUER, M.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem som*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 39-63.

BELTRÃO, Luiz. *A imprensa informativa*: técnica da notícia e da reportagem no jornal diário. São Paulo, Folco Masucci, 1969.

BOAS, Sergio Vilas. *O estilo magazine*: o texto em revista. São Paulo: Summus, 1996.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: GAMBOA, S. S. (org.). *Pesquisa educacional: quantidade- qualidade*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 84-105.

KOCH, Ingedore Grunfield Vilhaça. *Introdução á linguística textual*: trajetória e grandes temas?. Martins Fontes, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais*: o que são e como se constituem. Recife: 2000.

_____. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. *Gêneros Textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. p. 20-36.

PONTES, Felipe, VENTICINQUE, Danilo. A redenção do plágio, São Paulo: *Época*, 823, p. 48-52, de 10 de março de 2014.

SESSÃO TEMÁTICA

O FAZER DOCENTE NO TRATO COM A PARAGRAFAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES

LEILA NASCIMENTO DA SILVA[1] (UFRPE)

Introdução

Esta pesquisa apoia-se em autores que discutem sobre o ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente sobre o eixo da análise linguística (MORAIS, 2002; MENDONÇA, 2006; SILVA, 2008; CARDOSO, 2008), no pressuposto de que proporcionar momentos de reflexão sobre as diferentes unidades linguísticas, entre elas o parágrafo, foco dessa pesquisa, é de suma importância para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de nossos alunos. A esse respeito, Morais (2002, p.05) defende que

> as competências letradas, implicadas tanto na notação escrita como na produção-recepção de textos, dependem do desenvolvimento de habilidades não apenas para 'usar a língua para se comunicar', mas para refletir, em um nível minimamente explícito, sobre unidades (fonológicas, morfossintáticas) e dimensões (semânticas, pragmáticas, macro-textuais) do que se fala e se escreve.

Assim, nessa perspectiva, a escola precisa utilizar estratégias didáticas específicas para garantir o desenvolvimento dessas habilidades. Tal pressuposto é contrário ao de que se aprende a paragrafar apenas lendo e produzindo textos, como se fosse algo naturalmente adquirido. Enfim, defende-se que é necessária uma intervenção que priorize, em alguns momentos, atividades com foco na reflexão sobre as estratégias de paragrafação adotadas em textos de circulação social e, sempre que possível, relacione tais estratégias às características dos gêneros textuais.

---

1. Doutora em Educação, UFRPE, Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Reconhecemos, no entanto, que tal pressuposto não é consenso no meio educacional e, mais que isso, não tem sido objeto de reflexão mais sistemática por parte dos que pesquisam sobre o ensino da língua materna. A carência de estudos que mostrem evidências da importância, ou não, desse trabalho mais sistemático e explícito com elementos gramaticais do texto é, sem dúvidas, uma das causas das dificuldades dos professores para definir suas metodologias de ensino.

Sabe-se que o modo como o professor trabalha em sua sala de aula os diferentes conteúdos de ensino é influenciado por diversos aspectos, tais como o nível de consciência em relação aos objetos de estudo a serem ensinados e o domínio desses conteúdos, suas experiências anteriores de ensino, como os livros didáticos abordam esses objetos, as orientações que são dadas pelos documentos oficiais, entre outras questões. Assim, no que se refere à paragrafação, pode-se dizer que são poucas as pistas que ele tem sobre como conduzir a intervenção didática.

Considerando a escassez de estudos e por compreendermos como é complexa a tomada de decisões pedagógicas, resolvemos, nesse estudo, voltar-nos para as experiências de ensino no trato com a paragrafação. De modo geral, buscamos analisar situações de ensino da paragrafação, relacionando-as às concepções dos professores sobre como abordar tal conteúdo curricular, bem como possíveis mudanças da concepção relativa à paragrafação e suas implicações sobre o ensino.

O ensino da paragrafação numa perspectiva reflexiva da língua

Defendemos, juntamente com outros teóricos (GERALDI, 1984; NEVES, 1991; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 1995; MORAIS, 2002; MENDONÇA, 2006, SILVA, 2008) o quanto se faz necessário vivenciarmos em, sala de aula, situações didáticas em que diferentes unidades linguísticas sejam objeto de ensino, entre elas a paragrafação.

Acreditamos ainda que seja mais pertinente realizar esse trabalho numa perspectiva processual de construção e reflexão sobre os conhecimentos linguísticos a partir de situações de uso. Sendo assim, a paragrafação precisaria ser explorada, sempre que possível, em consonância com a perspectiva dos gêneros textuais, pois é partir destes que toda a interação verbal aconteça.

Para Koch (1997), os parágrafos são sequências veiculadoras de sentido. Se bem construídos, com marcadores linguísticos utilizados de forma apropriada, tornam-se imprescindíveis à conquista da coerência textual e, logo, para o alcance dos efeitos de sentido desejados na interação.

De fato, o domínio da habilidade de paragrafar favorece o escritor na sua tarefa de organizar, da melhor forma, as informações presentes em seu texto. Além disso, um texto dividido em blocos permite, por exemplo, uma melhor visualização e encadeamento das ideias, facilitando também a atividade leitora e sua construção de sentidos. Consideramos, portanto, de extrema relevância a condução de estudos e pesquisas que tratem da paragrafação.

Porém, ao revisar a literatura, evidenciamos que a discussão sobre o próprio conceito de parágrafo ainda se mostra incipiente, o que dificulta uma discussão mais aprofundada sobre o assunto. Nos poucos materiais em que havia referência à paragrafação, os autores, via de regra, apontavam o parágrafo como meio de organização do conteúdo textual, mas reconheciam o caráter fluido (incerto) do conceito (GARCIA, 1970; ALMEIDA, 1989; CEREJA e MAGALHÃES, 1990; ROCHA LIMA E NETO, 1994; FIGUEIREDO, 1999; entre outros).

Há também, entre os conceitos encontrados, uma grande tendência a tratar o parágrafo de forma geral, na qual o conceito dado pode ser aplicado a um tipo de parágrafo denominado padrão. Há pouca preocupação em relacionar a estruturação dos parágrafos às características dos gêneros textuais adotados nas situações de escrita.

O estudioso Silva (2011) advoga, porém, que o aluno deveria aprender gramática entendendo como os fenômenos/recursos linguísticos se materializam em variados gêneros, pois esses determinam marcas interacionais na materialidade textual. Se o trabalho com tais recursos acontecer conjuntamente com as demais dimensões do gênero, maior será a chance de o aluno dominar mais sua língua.

Alguns outros autores (ABREU, 1991; FIGUEIREDO, 1999) consideram o ato de paragrafar uma atividade relativamente fácil, na qual bastaria ter certa sensibilidade e seguir um método/técnica. Concebemos, no entanto, que para organizar um texto em partes é necessário ter bem mais que sensibilidade. A escola tem papel fundamental no desenvolvimento dessa habilidade. É o que também defendemos nesse artigo.

Metodologia

Participou da pesquisa um grupo de dez professores do 5º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino da cidade de Camaragibe/PE, porém, desse grupo, apenas dois professores tiveram suas aulas observadas. Vale ressaltar que as professoras participantes foram indicadas pela equipe da Secretaria de Educação do município.

Como informado mais acima, realizamos encontros de estudo sobre a paragrafação e seu ensino com os dez professores participantes. Foram quatro momentos de estudos, com carga-horária total de 16h. As observações das aulas aconteceram antes e depois desses encontros, justamente para identificar as formas iniciais de tratamento da paragrafação, para, em seguida, verificar se após os docentes se apropriarem um pouco mais desse objeto de ensino suas práticas sinalizariam alguma mudança de abordagem. Foram observadas vinte aulas de cada docente (doravante, Professora A e Professora B), sendo dez antes e dez depois.

Em relação à formação, o magistério era a formação comum. A professora A era formada em Letras, com Pós-Graduação em Linguística. A professora B ainda estava cursando Pedagogia e Licenciatura em História. No que tange ao tempo de serviço, as docentes também se diferenciavam: a professora A era mais experiente (22 anos de carreira docente), enquanto que a professora B lecionava há apenas quatro anos.

O ensino da paragrafação: o que faziam antes do grupo de estudo?

Ao analisar as dez aulas iniciais das duas professoras, uma primeira constatação feita foi que a professora A proporcionou um maior número de momentos de exploração da paragrafação (14 episódios) do que a professora B (04 episódios). Vale ressaltar que conseguimos identificar apenas um episódio (de cada docente) em que foi realizada, de fato, uma atividade com foco principal na paragrafação (a atividade de ordenar parágrafos em um texto). Os demais episódios foram encontrados em atividades articuladas a outros eixos de ensino, tais como nos momentos de produção e reescrita textual.

Isso evidencia que há uma prática recorrente no fazer das professoras em ensinar a paragrafação em atividades de escrita de textos e pouca recorrência às atividades específicas relativas a esse conteúdo curricular. Foi observado, portanto, que parecia haver uma concepção de que tal ensino não poderia ser desvinculado de uma ação de produção de textos. Restava, no entanto, investigar se tal tendência implicava uma ideia de que a aprendizagem seria algo decorrente apenas do uso ou se seria importante realizar reflexões e explicitação de conhecimentos sobre tal recurso gramatical/discursivo.

Ao realizar uma análise mais minuciosa de cada um dos episódios de ensino da paragrafação identificados, pudemos encontrar, ao menos, cinco estratégias mobilizadas pelas docentes A e B, no ensino da paragrafação. Acreditamos que as duas docentes se esforçaram, na medida do possível, para contemplar o pedido feito pela pesquisadora: abordar a paragrafação. Provavelmente, utilizaram as estratégias que conheciam, dominavam ou consideravam adequadas para realização desse trabalho. O quadro abaixo indica as aulas em que houve a adoção das estratégias por ambas às professoras:

Quadro 1: Estratégias didáticas utilizadas nas aulas ANTES da intervenção

Profª	**Estratégia didática 1:** promove reflexões sobre a paragrafação a partir dos textos dos alunos e de autores mais experientes	**Estratégia didática 2:** promove momentos de reflexão sobre a paragrafação em diferentes gêneros textuais	**Estratégia didática 3:** Solicita a escrita de textos, alertando os alunos a não esquecerem de usar os marcadores de identificação dos parágrafos.	**Estratégia didática 4:** solicita explicitações acerca dos conceitos sobre parágrafo e sobre os tipos de parágrafos ou outros conceitos interligados	**Estratégia didática 5:** prescreve aos alunos o que é preciso fazer para paragrafar convencionalmente.
A	3	7	1, 2, 5, 7, 8	1, 2, 5, 7, 8	1, 5
B	4	7	2 e 5	--	--

Em relação à professora A, as análises evidenciaram que havia uma mescla de estratégias didática contempladas, porém predominaram as atividades que favoreciam a explicitação verbal dos conhecimentos pelos alunos e aquelas em que solicitava a escrita de textos, alertando os alunos a não esquecerem de usar os parágrafos. Vejamos um trecho de uma das aulas (aula 2 - 20/10/2011). Na ocasião, os alunos estavam continuando uma atividade de produção de resumos de livros:

> PA: Agora só lembrando... quando a gente for fazer o resumo... o que é que a gente tem que lembrar?
> Alunos: Parágrafo...
> PA: Parágrafo...
> Alunos: Ponto...
> PA: Peraí! Um de cada vez! Alunos: Eu!

> PA: Já falaram parágrafo. A1: Ponto, letra maiúscula...
> PA: Peraí! Num terminei ainda! A1: Parágrafo, letra maiúscula!
> PA: Eu não terminei ainda! Falando em parágrafos... quantos parágrafos tem que ter no mínimo...
> Aluno 3: Três! (...)

O estímulo à explicitação, dependendo da forma como ocorre, pode ser uma maneira de promover boas reflexões acerca do objeto a ser ensinado. Ao realizar debates em sala de aula sobre o conteúdo, estimular que os alunos justifiquem suas hipóteses de conhecimentos e solicitar que deem explicações sobre um conteúdo, os professores podem estar, ao mesmo tempo, proporcionando um tipo de ensino baseado no saber falar e na reflexão. Assim, parece que essas estratégias precisam, necessariamente, andar juntas. É o que também defende Rosa (2011, p. 17):

> quando o sujeito verbaliza um conhecimento, existe uma tomada de consciência, o que permite, por meio de uma organização deliberada da experiência e do seu controle cognitivo, a teorização sobre esse conhecimento. Portanto, acredita-se que formular verbalmente as representações para comunicá-las, faz com que o sujeito reconsidere e reavalie aquilo que pretende transmitir, já que há a possibilidade também de detectar incongruências e incorreções.

Vale destacar que em várias ocasiões de aula, a professora A estimulava os alunos a falarem suas respostas, na socialização das atividades. Em uma desses momentos, ela havia entregado um texto fatiado aos alunos para que colocassem na ordem. Esse texto foi escrito por uma aluna da turma. Após os alunos terminarem de fazer, a docente iniciou a correção coletiva da atividade. Escutou as respostas dos alunos e acabou percebendo que estes ficaram em dúvida sobre qual seria o título certo, pois a criança autora do texto colocou duas frases que, de fato, poderiam se tornar títulos: "O bendito chantilly" e "Dia inesquecível". No texto original, o título era a primeira frase. Enquanto que a segunda estava no final do texto, fechando-o.

A docente considerou como válidas as respostas que colocaram uma ou outra frase como título, ou seja, mostrou que pode haver mais de uma possibilidade de organização. Contudo, perdeu a oportunidade de discutir com a turma o porquê de ambas as possibilidades serem coerentes. Assim, embora a professora A planejasse boas atividades, a mesma tinha dificuldade em potencializá-las, favorecendo o confronto das respostas dos alunos, estimulando-os a justificarem suas opiniões e a explicitarem melhor seus conhecimentos no decorrer da atividade.

No que tange à prática da professora B, apenas em quatro ocasiões foram encontradas atividades cuja paragrafação foi tratada de alguma forma. As estratégias didáticas utilizadas foram a 1 (promove reflexões sobre a paragrafação a partir dos textos dos alunos e de autores mais experientes), 2 (promove momentos de reflexão sobre a paragrafação em diferentes gêneros textuais) e 3 (Solicita a escrita de textos, alertando os alunos a não esquecerem de usar os marcadores de identificação dos parágrafos), presente em duas aulas. Contudo, a análise mais minuciosa desses episódios aulas sinalizou para o fato de a professora B também estimular pouco a reflexão antes, durante e após as atividades.

Verificamos que os discentes respondiam livremente as atividades e, no momento da socialização, a professora apenas solicitava a apresentação das respostas, sem confrontar as hipóteses dos alunos. As análises ainda mostraram o predomino de uma noção de parágrafo mais fechada, padronizada. Vejamos um trecho de aula:

Na aula 4 (16/06/2011), a docente propôs que os alunos colocassem em ordem os parágrafos de um texto que estava fatiado:

> A professora entregou o texto fatiado e sentou em seu birô. Os alunos começaram a fazer. Depois que todos terminaram, ela levantou para corrigir a tarefa:
> PB: Cada um que acertar, bota um selo do lado, cuidado pra não rasgar. Cada um tá com o texto do colega e eu vou ler. Vou começar a ler. O título "Aconteceu comigo", tá certo? Bote um "C", já?
> A: Já.
> PB: "... Uma tia minha se chama Socorro, estava na casa dela recebendo minha mãe e uma conhecida sua, quando o telefone toca e a minha tia foi atender..." Certo? Bota um "C" Pronto?
> A: Pronto.
> PB: "...A ligação estava muito ruim com chiados e volume baixo, a pessoa do outro lado da linha, uma mulher que estava perguntando..." Certo?
> A: Certo. (...)

Nota-se que o momento da socialização das respostas encontradas poderia ter favorecido uma maior reflexão pelos alunos se a docente tivesse solicitado que alguns alunos justificassem o porquê de terem colocado determinado parágrafo naquela ordem e analisasse com eles se a lógica de escrita era pertinente.

Após esse bloco de observações, como salientado mais acima, realizamos encontros de estudo sobre a paragrafação. Todas as docentes se envolveram bastante na proposta. Discutiam os textos teóricos trazidos, socializavam suas experiências, enfim, aproveitaram bem o espaço formativo. Após o término dos encontros realizamos mais um bloco de observações, buscando verificar se, de alguma forma, tais momentos tinham ajudado as duas professoras colaboradoras a compreenderem melhor esse objeto de ensino e a planejarem os momentos de sala de aula. Vejamos a seguir.

O ensino da paragrafação: o que as professoras faziam após o grupo de estudo?

Mudanças importantes puderam ser observadas na prática das duas professoras. Para melhor sistematizar os achados, foi construído um quadro no qual é possível visualizar as estratégias adotadas antes e depois da intervenção:

Quadro 2: Estratégias didáticas utilizadas nas aulas ANTES e DEPOIS da intervenção

PROF	**Estratégia didática 1:** promove reflexões sobre a paragrafação a partir dos textos dos alunos e de autores mais experientes		**Estratégia didática 2:** promove momentos de reflexão sobre a paragrafação em diferentes gêneros textuais		**Estratégia didática 3:** Solicita a escrita de textos, estimulando o uso de parágrafos, principalmente, em forma de lembretes para os alunos não esquecerem de usar		**Estratégia didática 4:** solicita explicitações acerca dos conceitos sobre parágrafo e sobre os tipos de parágrafos ou outros conceitos interligados		**Estratégia didática 5:** prescreve aos alunos o que é preciso fazer para paragrafar convencionalmente	
	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	ANTES	DEPOIS	**ANTES**	**DEPOIS**
A	3	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	7	8 e 10	1, 2, 5, 7, 8	2, 3, 6, 7, 8, 9 e 10	1, 2, 5, 7, 8	1, 2, 4 e 5	1, 5	--
		e 10								
B	4	2, 3, 5	7	--	2, 5	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	--	--	--	3, 4, 5, 8, 9

No caso da professora A, percebemos um aumento significativo do número de episódios em que a paragrafação foi abordada: antes foram contabilizados 14 momentos, após a intervenção, 23; todas as dez aulas observadas houve alguma

atividade em que a docente promoveu reflexões sobre a paragrafação a partir dos textos dos alunos e de autores mais experientes (estratégia 1). Também realizou reflexões sobre a relação da paragrafação em alguns gêneros textuais (estratégia 2), ampliando sua noção de parágrafo. Notamos ainda uma forte tendência a realizar um tipo de ensino baseado mais na reflexão e mudanças quanto à forma de mediação nas atividades, pois a qualidade da intervenção melhorou bastante. Isso pode ser constatado no trecho da aula 2 (20/10/2011) a seguir, cuja atividade solicitada era a de agrupar informações sobre o rato e formar parágrafos. Trata-se do gênero verbete enciclopédico:

> P: É o grupo. Anote aí. Vá, anote aí: quem vai ser o primeiro parágrafo, quem vai ser o segundo... Você vai ler as informações que vão ficar no primeiro parágrafo. E dizer em quantos parágrafos você vai colocar esse texto. Você vai ler o texto e... esse, esse, esse aqui. Vai anotando aí, pra ver quantos parágrafos vão formar, tá certo? Quantos parágrafos você vai formar... você vai pensar... e vai justificar, porque você tá fazendo isso. Leia as informações... você vai juntar por informações, certo?
> Em um dos grupos:
> A: Professora, eu juntei esse e esse...
> P: Agora, eu quero que você diga por que você juntou. Por que você juntou a informação?
> A: Porque a informação uma combina com a outra. P: E por que combina?
> A: Aqui... (o aluno lê um trecho do texto) são as coisas do rato. P: As coisas? Que coisas do rato?
> A: Que ele tem nariz pra farejar e orelhas...
> P: Aqui tá falando o que sobre o rato? Você vai juntar esse e esse parágrafo que falam o que sobre os ratos?
> A: É para dizer o que significa?
> P: O porquê de ter juntado as informações.

Em se tratando da professora B também constatamos um aumento significativo do número de episódios em que a paragrafação foi abordada: no primeiro bloco de observações foram 4 e depois 16. As atividades cujo foco era promover reflexões sobre a paragrafação a partir dos textos dos alunos e de autores mais experien-

tes estiveram mais presentes: antes 1, depois 3 atividades. Isso levanta indícios de que a professora também estava aberta para vivenciar novas experiências em sua sala, assim como para replanejar suas intervenções. No entanto, embora tenhamos notado esse redirecionamento na prática da docente B, a mesma ainda continuou tendo muitas dificuldades em mediar esses momentos e uma noção de parágrafo padrão, como pode ser visto a seguir, na aula 3 (04/11/2011):

> Na socialização das respostas:
> P: Peguem o lápis pra botar certo ou errado no texto do colega. Eu vou ler. Eu vou lendo e vocês vão acompanhando. A parte que ele acertar, você bota...
> A: Um "C"!
> P: O primeiro. "Maracujá tem rugas, porque se desidrata." Alunos: Acertei!
> P: "Quando o corpo perde água (...)". Alguém acertou esse? Alunos: Eu!
> A: Quando erra, eu faço o quê? P: Quando erra faça um "X".
> A: Agricultura! Ele errou!
> P: Quem fica por último é esse? Tá certo?
> (A aluna gesticula com a cabeça negativamente) P: Então bote um X aqui. De lado.
> (...)
> P: Agora, vou passar o visto.
> (encerra a atividade)

Considerações finais

Acreditamos que para a professora B, o estudo de grupo pode ter sido insuficiente, pois ela precisaria de uma abordagem mais aprofundada que pudesse gerar mais certezas para sua tomada de decisões, principalmente, quando se trata do ensino de um objeto de estudo tão pouco enfatizado, como é o caso da paragrafação. E isso pode ter relação com o percurso profissional percorrido até então pela docente.

É preciso lembrar que a professora A era uma professora mais experiente, com uma formação inicial e uma pós-graduação já concluída. É provável que tenha vivenciado várias oportunidades de formação em serviço nas redes de ensino em que atuava, logo, mais momentos de troca de experiências, de aprofundamento de seus

conhecimentos e mais chances de realizar experimentações em sala de aula. A participação em um grupo de estudo cujo foco era em apenas um conteúdo de ensino contribuiu para uma maior apropriação desse objeto pela docente e, logo, serviu de mola precursora de novas possibilidades de ensino.

Já a professora B estava ainda concluindo sua formação inicial e ensinava, na ocasião, há apenas quatro anos. Ou seja, estava em início de carreira. Em consequência disso, provavelmente teve menos oportunidades de estudo com os pares e menos tempo para vivenciar situações didáticas em sua sala. Não se pode esperar que professoras com percursos (e tempos) de vida e de profissão diferentes trilhem os mesmos caminhos, ao mesmo tempo. Contudo, as redes de ensino precisam levar em consideração esse movimento de profissionalização docente para subsidiarem o professor em seu trabalho e uma das maneiras é a escuta dos anseios docentes, antes de planejarem as formações continuadas.

Referências

ABREU, A. S. *Curso de redação.* São Paulo: Ática, 1991.

ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 36 ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

BESSONNAT, D. Lé découpage em paragraphes et ses fonctions. *Pratiques,* n. 57, Mars, 1988.

CARDOSO, C. J. O que as crianças sabem sobre a escrita? Cuiabá: Central do Texto: EdUFMT, 2008.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, C. T. A. *Português: linguagem:* literatura, gramática e redação, v. 3, 2º grau. 1 ed. São Paulo: Atual, 1990.

FIGUEIREDO, L. C. *A Redação pelo parágrafo.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna:* aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula***:** leitura & produção**.** Cascavel: ASSOESTE, 1984.

KOCK, I. G. *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto, 1997.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006, p. 199 a 226.

MORAIS, A. G. Monstro à solta ou... Análise linguística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de gramática. 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2002. *Anais...* 2002.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

POSSENTI S. *Porque (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: Mercado das Letras, 1996.
ROCHA LIMA, C. H. da; NETO, R. B. *Manual de redação.* 5 ed. Brasília: MEC/FAE, 1994.
ROSA, A. M. M. *A explicitação consciente-verbal de conhecimentos sobre o gênero notícia e sua relação com o processo de produção de textos.* 2001. 335f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
SILVA, A. *Entre ensino de gramática e análise linguística*: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
SILVA, W. R. *Estudo da gramática no texto*: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. 1 ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá - Eduem, 2011.
TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1995.

SESSÃO TEMÁTICA

O GESTO DE APONTAR E A CONSTRUÇÃO DA MATRIZ MULTIMODAL

ANDRESSA TOSCANO MOURA DE CALDAS BARROS[1] (UFPB)
LAÍSE DE LIMA NUNES[2] (UFPB)

Introdução

Nossa pesquisa apresenta o processo de aquisição da linguagem e a influência dos gestos nesse processo, usando as tipologias propostas por McNeill (1985). É a partir do processo de produção vocal que vamos falar do processo gestual e que veremos que não são processos distintos. Consideramos que gesto e fala são indissociáveis (MCNEILL, 1985) e estão na mesma matriz de produção e são constituídos por um único sistema linguístico, ou seja, há ocorrência de gestos ao longo da fala. Considerando a explanação do termo, faz-se o uso do plural - gestos - e não do singular - gesto - devido aos vários movimentos corriqueiros presentes na fala. Logo, iremos discutir como os gestos estão presentes na fala utilizando a tipologia prosódico-vocal proposta por Barros (2012) para dar conta das produções linguísticas infantis. A autora desenvolve uma proposta de contínuo vocal que engloba balbucio, jargão, holófrases e blocos de enunciado.

As tipologias dos gestos utilizadas na pesquisam são as propostas por McNeill e Levy (1982), que são eles: dêiticos, ritmados, metafóricos e icônicos. O gesto estudado aqui é o dêitico. Nosso objetivo é identificar a presença dos gestos dêiticos no contexto interativo da díade (dupla mãe-bebê) e o contexto no qual eles ocorreram. Para isto usamos o software ELAN para a analise e transcrição dos dados.

---

1. Doutoranda em Linguística pela UFPB e bolsista CAPES.

2. Graduanda em Psicopedagogia, PIBIC/CNPq, UPFB.

Fundamentação teórica

Os estudos da aquisição da linguagem são de interesse de várias áreas do conhecimento, sendo assim, podemos considerar a área da aquisição da linguagem como multidisciplinar. Em nossa pesquisa seguimos a vertente interacionista, destacando as contribuições de Vygotsky (1984), Bruner (1990) e Tomasello (2003). Na perspectiva interacionista temos que a aquisição da linguagem é propiciada a partir de uma interação social, na qual o interlocutor principal é a mãe. Assim, criança irá desenvolver a linguagem a partir da interação comunicativa com um adulto.

Várias discussões e estudos foram elaborados envolvendo a multimodalidade em aquisição da linguagem sob um olhar interacionista (CAVALCANTE, 1994; ÁVILA NÓBREGA, 2010; CAVALCANTE & BRANDÃO, 2012). Tais investigações em aquisição da linguagem enfocam os aspectos multimodais da linguagem: gesto, olhar, prosódia e fala em contextos interativos da dupla díade (mãe-bebê). Ávila Nobrega (2012) apresenta o Envelope Multimodal da aquisição da linguagem, neste são mesclado os elementos da dialogia que são os gestos, olhar e produção vocal. Partindo disso o autor observa a simultaneidade dos gestos recorrentes na fala, considerando que a criança desde o nascimento já é sujeito interativo linguisticamente desde que o outro permita a noção de língua dentro da multimodalidade. O autor visa mostrar tais aspectos em díades, dupla mãe-bebê, dos 07 aos 17 meses, as gravações foram transcritas e analisadas no LAFE, Laboratório da aquisição da fala e da escrita.

Os gestos são importantes no processo interativo (LAVER apud Silva 2011), com isto, percebemos a importância em compreender a relação dos gestos no comportamento comunicativo, ou seja, as variações dos gestos na fala expressada pelo corpo do indivíduo. Sendo assim, unidos gesto e fala numa mesma matriz de linguagem temos as tipologias dos gestos proposto por McNeill e Levy (1982):

Gestos icônicos	Gestos metafóricos	Gestos ritmados	Gestos dêiticos
Estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito.	Possuem a particularidade de referirem expressões abstratas.	São nomeados assim porque aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala.	São os demonstrativos ou direcionais.

Exemplos das tipologias:

Ritmados e Icônicos – dois gestos podem aparecem numa mesma situação.

Situação: A díade está no quarto brincando de ninar uma boneca e uma caixinha de fita (figura 1). A criança está com a boneca nas mãos, ninando. A mãe pega a boneca e a nina (figura 2), em seguida a criança faz o mesmo com a caixinha de fita (figura 3).

Nesse contexto a criança faz uso do gesto ritmado ao balançar a caixa de fita de um lado para outro, ao mesmo tempo em que usa a fita como uma representação da boneca.

Dêitico - Situação: A interlocutora apresenta objetos para a criança e a criança escolhe o brinquedo apontando com outro objeto (figura 3).

Nessa pesquisa daremos ênfase nos gestos dêiticos, são os demonstrativos ou direcionais; geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”. São movimentos de apontar.

Partimos então da proposta de Barros (2012) para dar conta das produções linguísticas infantis. A autora desenvolve uma proposta de contínuo vocal que engloba balbucio, jargão, holófrases e blocos de enunciado. São eles assim definidos:

1. Balbucio - a produção de sílabas que têm, tipicamente, o formato consoante- vogal, por exemplo [ma, da, ba];
2. Jargão - É quando o contorno entoacional se estende a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento composto por sílabas ininteligíveis. Passa de balbucio tardio a jargão quando a entonação é considerada mais madura e os contornos são preenchidos por sílabas tipicamente da fase do balbucio (SCARPA, 2009).
3. Holófrase - São os primeiros enunciados da entrada da criança na sua língua materna (Scarpa, 1999). Na produção da holófrase, temos a presença de estruturas predicativas nas quais um dos termos é verbal e o outro buscado no contexto linguístico mais amplo, através de gestos corporais (olhar, apontar, por exemplo).
4. Bloco de enunciados – Alternância da produção de holófrases com enunciados completos. Nesse momento a criança já é capaz de fazer pedidos, perguntas e produzir respostas mais longas com significado completo, superando os enunciados holofrásticos.

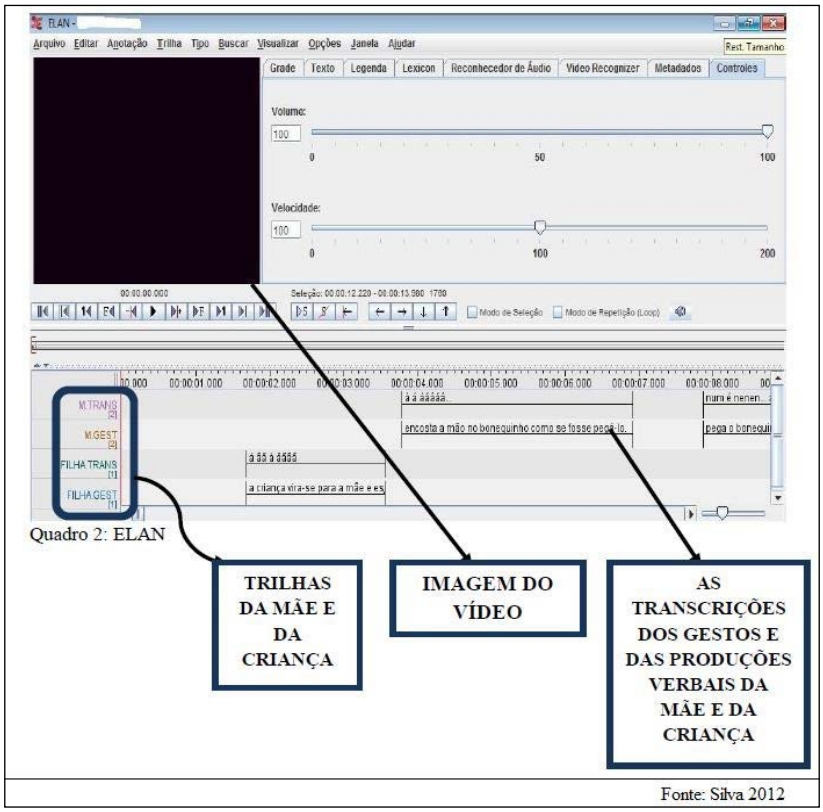
No viés interacionista valoriza-se a relação da dupla Díade – dupla mãe-bebe – para que a criança tenha um contato natural com sua língua materna e assim possa adquirir a linguagem. Um dos elementos que facilitam essa interação é a Atenção conjunta, é um elemento primordial para um início de uma interação linguística, além disso, engloba fatores multimodais, como: o olhar, os gestos, as falas adultas, o surgimentos dos gestos atrelados à fala. A atenção conjunta é composta por uma tríade, mãe – objeto – criança. Ávila Nobrega acrescenta que:

> "os bebês começam a dirigir a atenção dos adultos para entidades exteriores usando gestos dêiticos como apontar para objetos ou segurá-los para mostrá-los ao parceiro interativo. Os gestos dêiticos usados nessas situações podem ser imperativos (tentativas de fazer com que o adulto faça algo com relação a um objeto ou entidade) e declarativos (tentativas de fazer com que o adulto apenas mostre atenção para um objeto ou entidade). Essas ações têm por finalidade estabelecer a sintonia da.A.C. (TOMASELLO, 2003, p.86 apud Ávila Nobrega 2010).

Nos contextos apresentados foi possível observar a presença da atenção conjunta como facilitadora para esse processo, os gestos nesse contexto oferecem um caminho adicional de expressão, ou seja, ele corrobora com a fala ajudando a criança na comunicação com a mãe.

Metodologia

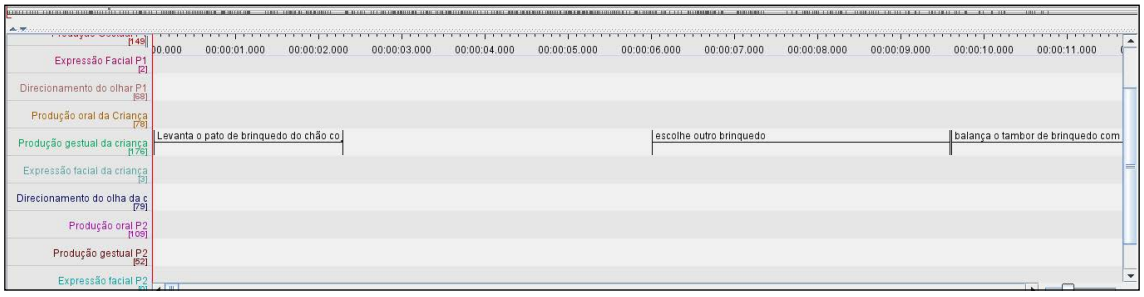
Na Análise de Dados usamos o software *Eudico Linguistic Annotator* mais conhecido como ELAN, que é uma ferramenta profissional que possibilita a criação de anotações, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio simultaneamente. O ELAN permite a transcrição e anotações das análises em linhas denominadas de trilhas. A criação dessas trilhas e suas nomeações são determinadas pelo pesquisador/transcritor. Essas trilhas permitem fazer anotações de determinado registro no tempo exato. Abaixo uma imagem geral do ELAN:



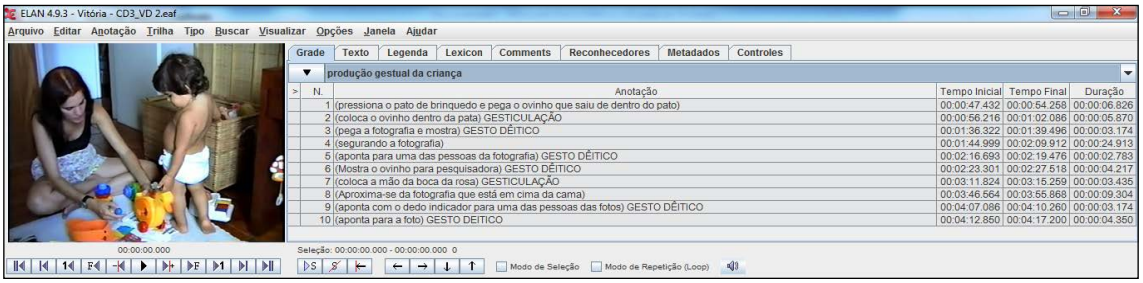
Quadro 2: ELAN

Fonte: Silva 2012

As trilhas analisadas são embasadas no envelope multimodal, composto por: expressão facial, direcionamento do olhar, produção oral e produção gestual da criança e da profissional em interação com a criança. Vejamos abaixo a imagem de como aparecem as trilhas no ELAN:



Cada trilha tem uma cor diferente, a marcação do tempo fica na parte superior, foram usadas 08 (oito) trilhas, quatro para cada participante do contexto.



Ao lado do vídeo, ficam as grades de transcrições de cada trilha. Na imagem acima está à grade da produção gestual da criança. Nela podemos ver o que foi transcrito no tempo exato.

Os dados foram extraídos do corpus do laboratório de Aquisição da fala e da Escrita (LAFE), são longitudinais, os quais as crianças são filmadas em situação de interação com mãe. Analisamos três sessões da dupla díade.

Quadro de sessões

Sessão	Duração da sessão	Idade
1º sessão	12 minutos	1;0
2º sessão	5 minutos	1;2
3º Sessão	4 minutos	1;6

Resultados e discussão

Na análise observamos o processo de constituição da matriz gestou-vocal de uma criança em contexto de interação com mãe, como se deu a ocorrências dos gestos e qual contexto eles estão presentes, em caráter qualitativo.

1º sessão (1;0): A díade está folheando uma revista – atenção conjunta – e a criança aponta com dedo indicador direito para uma imagem da revista, mostrando para mãe.

Categorizamos a produção oral da criança nesta cena como uma holófrase e podemos ver abaixo o momento exato que ocorreu a matriz gesto-fala:

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Comments | Reconhecedores | Metadados | Controles

Produção oral da criança

N.	Anotação	Tempo Inicia	Tempo Final	Duração
1	"Fala inteligível" - Balbucio	00:01:04.980	00:01:08.010	00:00:03.030
2	"Aô"-Holófrase	00:01:40.780	00:01:42.910	00:00:02.130
3	"Adô"- Holófrase	00:02:08.008	00:02:10.028	00:00:02.020
4	"Aô"- Holófrase	00:02:52.218	00:02:54.008	00:00:01.790
5	"Cuca!"-Holófrase (Nome do cachorro que a mãe e a filmadora pediram para ela dizer)	00:03:31.999	00:03:34.024	00:00:02.025
6	"Cuca"! - Holófrase	00:03:45.999	00:03:53.035	00:00:07.036
7	"Tuta!"-Holófrase	00:04:07.020	00:04:09.013	00:00:01.993
8	"Fala inlegível"	00:04:09.612	00:04:12.012	00:00:02.400
9	"Oca!"- Holófrase	00:04:19.006	00:04:22.620	00:00:03.614
10	"Caioci"- Holófrase	00:05:58.985	00:06:01.399	00:00:02.414
11	"Fu!"- Holófrase	00:06:01.713	00:06:03.020	00:00:01.307
12	"Cuca!"-Holófrase	00:06:06.999	00:06:10.021	00:00:03.022
13	"Auauauuuu"- Holófrase	00:06:10.092	00:06:12.507	00:00:02.415
14	"Tuca"-Holófrase	00:06:15.195	00:06:17.503	00:00:02.308
15	"To"- Holófrase	00:06:21.495	00:06:23.035	00:00:01.540
16	"Vovó"-Holófrase	00:06:36.099	00:06:37.525	00:00:01.426
17	"Pirinha"-Holófrase	00:06:37.699	00:06:38.839	00:00:01.140

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Comments | Reconhecedores | Metadados | Controles

Produção Gestual da criança

N.	Anotação	Tempo Inicia	Tempo Final	Duração
1	(Movimenta os braços e cabeça) - GESTICULAÇÃO	00:01:04.980	00:01:03.010	00:00:03.030
2	(Mexendo em um objeto) - GESTICULAÇÃO	00:01:09.990	00:01:14.050	00:00:04.060
3	(Simulando que esta atendendo um telefonema)- Metafórico	00:01:40.780	00:01:42.910	00:00:02.130
4	(Movimenta o objeto (telefone) entregando para mãe) GESTICULAÇÃO	00:02:08.008	00:02:10.028	00:00:02.020
5	(Pega o telefone) GESTICULAÇÃO	00:02:49.028	00:02:51.048	00:00:02.020
6	(Som la atendendo um telefonema)- Metafórico	00:02:52.218	00:02:54.008	00:00:01.790
7	(Vira-se o pescoço para mãe) GESTICULAÇÃO	00:03:31.999	00:03:34.024	00:00:02.025
8	(Mexe as mãos e pescoço) GESTICULAÇÃO	00:03:46.999	00:03:50.020	00:00:03.021
9	(Aponta para imagem na revista (imagem de um cachorro) -Deitico.	00:03:50.999	00:03:53.013	00:00:02.014
10	(Aponta para imagem na revista) -Deitico	00:04:07.020	00:04:09.013	00:00:01.993
11	(Aponta para revista)- Deitico	00:04:09.612	00:04:12.012	00:00:02.400
12	(Apontando para revista)- Deitico	00:04:18.906	00:04:22.649	00:00:03.743
13	(Movimenta o pescoço)- Gesticulação	00:05:58.798	00:06:00.527	00:00:01.729
14	(Movimenta o pescoço)-Gesticulação	00:06:01.713	00:06:03.020	00:00:01.307
15	(Mexendo aos mãos e vira o pescoço)-Gesticulação	00:06:15.195	00:06:17.503	00:00:02.308
16	(Mexendo as pernas)- Gesticulação	00:06:36.099	00:06:37.525	00:00:01.426
17	(Mexendo as pernas)-Gesticulação	00:06:37.699	00:06:38.839	00:00:01.140

2º Sessão (1;2): A díade está no quarto com brinquedos espalhados no chão. A mãe apresenta brinquedos a criança e oferece um relógio de pulso, a criança diz “óóóh” e aponta com o dedo indicador direito para o baú de brinquedos.

A produção oral da criança na segunda cena também foi uma holófrase, abaixo vemos o momento exato que ocorreu a matriz gesto-fala (ocorreu no 05:50 minutos da sessão):

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Comments | Reconhecedores | Metadados | Controles

produção oral da criança

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"pussiefen"	00:00:28.960	00:00:30.500	00:00:01.540
2	"raia"	00:00:49.220	00:00:50.220	00:00:01.000
3	[naaaoooo]	00:00:58.100	00:00:59.690	00:00:01.590
4	"aiai titia' BLOCO DE ENUNCIADO	00:01:18.775	00:01:21.305	00:00:02.530
5	"iu!'	00:01:25.990	00:01:27.310	00:00:01.320
6	"fiquiu nucu" BLOCO DE ENUNCIADO	00:02:08.320	00:02:11.000	00:00:02.680
7	"sOol..."- recorte entonacional da fala da mãe JARGÃO	00:04:37.490	00:04:38.990	00:00:01.500
8	"óóhh" HOLOFRASE	00:04:41.500	00:04:43.020	00:00:01.520
9	"óóhh" HOLOFRASE	00:05:28.980	00:05:29.980	00:00:01.000
10	"óóh!" HOLOFRASE	00:05:50.490	00:05:51.410	00:00:00.920
11	"aan..." BALBUCIO	00:05:56.690	00:05:57.400	00:00:00.710
12	"aêssidini"	00:05:59.310	00:06:01.710	00:00:02.400
13	"olá!" recorte entonacional da voz da mãe JARGÃO	00:06:33.415	00:06:34.415	00:00:01.000

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Comments | Reconhecedores | Metadados | Controles

produção gestual da criança

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(levanta os braços abertos pra cima e usa a mão direita pra explicar a fala)	00:00:28.960	00:00:30.500	00:00:01.540
2	(simulando colocar comida na boca da boneca) GESTO ICÔNICO	00:03:28.980	00:03:31.460	00:00:02.480
3	(simula colocar comida na boca de outra boneca) GESTO ICÔNICO	00:04:02.230	00:04:04.240	00:00:02.010
4	(balança o objeto) GESTO RITMADOS	00:05:16.330	00:05:18.130	00:00:01.800
5	(balança o objeto que faz um som) GESTO RITMADOS	00:05:24.495	00:05:28.145	00:00:03.650
6	(mostra o objeto) GESTO DEITICO	00:05:28.980	00:05:29.980	00:00:01.000
7	(apontando pra o báu) GESTO DEITICO	00:05:50.500	00:05:52.070	00:00:01.570
8	(apontando para o baú) GESTO DEITICO	00:05:59.310	00:06:01.710	00:00:02.400

3º Sessão (1;6): A díade está no quarto com brinquedos espalhados no chão. A mãe tenta chamar atenção da criança para os objetos, feito isto a mãe não consegue prender a atenção da criança com brinquedos e lhe apresenta uma fotografia, que a criança já conhece, a mãe diz os nomes das pessoas que estão presentes da fotografia e a criança aponta para as pessoas, fazendo uso dos gestos dêiticos.

Na terceira sessão a criança continuou usando a holófrase.

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Comments | Reconhecedores | Metadados | Controles

Produção oral da criança

>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(INC)	00:00:45.041	00:00:49.215	00:00:04.174
	2	"Juju" (Holofrase)	00:01:01.433	00:01:03.563	00:00:02.130
	3	"Carol" (Holofrase)	00:01:04.695	00:01:06.130	00:00:01.435
	4	"Dedé"	00:01:31.454	00:01:33.584	00:00:02.130
	5	"Dedé" (Holofrase)	00:01:44.852	00:01:46.809	00:00:01.957
	6	(INC)	00:01:50.612	00:01:52.742	00:00:02.130
	7	"Téo " (Holofrase)	00:01:53.459	00:01:54.807	00:00:01.348
	8	"Lalá" (Holofrase)	00:01:59.914	00:02:01.479	00:00:01.565
	9	"vito" (Holofrase)	00:02:02.869	00:02:04.652	00:00:01.783
	10	"Guto" (Holofrase)	00:02:06.129	00:02:08.216	00:00:02.087
	11	"Canta" (Holofrase)	00:02:14.933	00:02:16.693	00:00:01.760
	12	"Dedé" (Holofrase)	00:02:16.693	00:02:19.476	00:00:02.783
	13	"ó,ó pa tu" (Bloco de enunciados)	00:02:23.301	00:02:27.518	00:00:04.217
	14	(INC - Bloco de enunciados)	00:03:49.216	00:03:56.434	00:00:07.218
▶	15	"Vitória" (Holofrase)	00:04:07.086	00:04:10.260	00:00:03.174
	16	"vitória" (Holofrase)	00:04:12.850	00:04:17.200	00:00:04.350

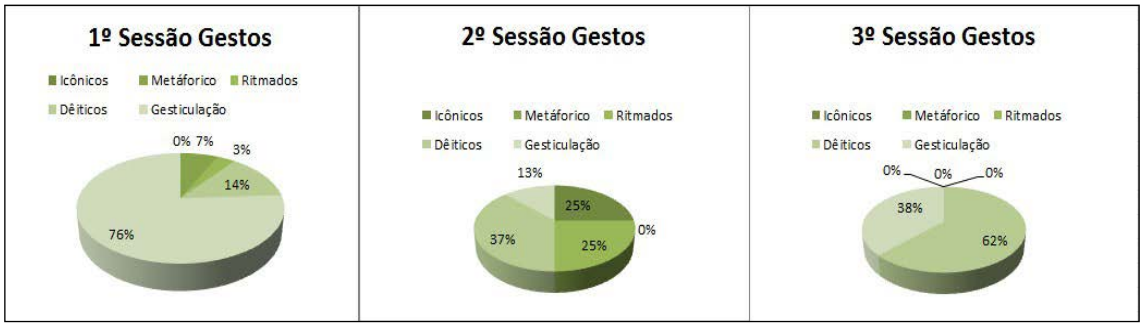
Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Comments | Reconhecedores | Metadados | Controles

produção gestual da criança

>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	(pressiona o pato de brinquedo e pega o ovinho que saiu de dentro do pato)	00:00:47.432	00:00:54.258	00:00:06.826
	2	(coloca o ovinho dentro da pata) GESTICULAÇÃO	00:00:56.216	00:01:02.086	00:00:05.870
	3	(pega a fotografia e mostra) GESTO DÊITICO	00:01:36.322	00:01:39.496	00:00:03.174
	4	(segurando a fotografia)	00:01:44.999	00:02:09.912	00:00:24.913
	5	(aponta para uma das pessoas da fotografia) GESTO DÊITICO	00:02:16.693	00:02:19.476	00:00:02.783
	6	(Mostra o ovinho para pesquisadora) GESTO DÊITICO	00:02:23.301	00:02:27.518	00:00:04.217
	7	(coloca a mão da boca da rosa) GESTICULAÇÃO	00:03:11.824	00:03:15.259	00:00:03.435
	8	(Aproxima-se da fotografia que está em cima da cama)	00:03:46.564	00:03:55.868	00:00:09.304
▶	9	(aponta com o dedo indicador para uma das pessoas das fotos) GESTO DÊITICO	00:04:07.086	00:04:10.260	00:00:03.174
	10	(aponta para a foto) GESTO DEITICO	00:04:12.850	00:04:17.200	00:00:04.350

Nas três sessões a criança usou holófrases que vieram acompanhadas do gesto dêitico. Fizemos um gráfico demonstrativo da produção oral da criança nas três sessões, e a holófrase foi a que esteve mais presente nas três sessões:

Assim como as holófrases, o gesto mais utilizado pela criança nas sessões foi o dêitico:



Considerações finais

Como exposto no decorrer desse trabalho, buscamos discutir a relação entre a fala e os gestos infantis no processo de aquisição da linguagem e observamos os gestos que formam as tipologia dos gestos, sendo eles: icônicos, dêiticos, metafóricos e ritmados. Demos destaque aos gestos dêiticos e vemos que de acordo com o contexto os gestos são mais explorados e/ou estimulados, no caso dos gestos dêiticos o contexto de atenção conjunta propicia a presença desse gesto.

Os gestos Dêiticos estão presentes nos momentos da interação mãe-bebê, tanto a mãe quanto o bebê produzem o gesto, além disso, é através da interação da mãe que parte a construção linguística e gestual da criança. Com isto, concluímos que a produção desses gestos auxiliam na aquisição da linguagem do infante.

Referências

ÁVILA, P. N. ; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. *Revista Signótica*. Goiânia, v. 24, n. 2, p. 469-491, jul./dez. 2012.

BARROS, A.T.M.C. *Fala inicial e prosódia*: do balbucio aos blocos de enunciado. João Pessoa, 2012.

CAVALCANTE, M. C. B. *O gesto de apontar como processo de co-construçãonas interações mãe-criança.* Dissertação de Mestrado. UFPE. Ano de Obtenção 1994.

CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDÃO, L. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos,* v. 54, 2012.

LAVER, J. *The phonetic description of voice quality.* Cambridge University Press (Cambridge studies in linguistics), 1980.

MELO,E.S. *Gestos pantomímicos e produção vocal na aquisição da linguagem*. João Pessoa, 2014.

McNEILL, D. *Hand and mind*: what gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press 1992.

SCARPA, E. M.: Aquisição da linguagem. In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. pág. 203-232.

SESSÃO TEMÁTICA

O PODER SIMBÓLICO NA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE UM DEPUTADO FEDERAL: O HABITUS LINGUÍSTICO COMO MANUTENÇÃO DO PODER

ALEXCINA OLIVEIRA CIRNE[1] (UNICAP)
KARL HEINZ EFKEN[2] (UNICAP)

Introdução

Neste trabalho procuramos analisar a construção discursiva do Deputado Federal Eduardo da Fonte na ocasião da votação de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, no qual ele coloca o seu filho de 15 anos para votar na plenária no congresso nacional. Para essa análise discursiva utilizaremos os conceitos de Pierre Bourdieu, a saber, poder simbólico e *habitus* linguístico. Bourdieu (1930-2002) possui uma vasta obra dedicada a desvelar os mecanismos de manutenção de poder e sua reprodução. Suas vastas atividades de pesquisa concederam relevantes contribuições para diversos campos do saber e, nestes, destacamos a linguística. A amplitude dos seus estudos possibilitou um rico diálogo com outros pesquisadores, entre eles Van Dijk que se utiliza do conceito de poder simbólico de Bourdieu para o desenvolvimento de sua teoria, e Fairclough inspirando-se nos conceitos de *habitus* e campo do referido pensador, a fim de fortalecer seus estudos em torno da concepção de mudança social. Bourdieu, ao desenvolver sua teoria de trocas simbólicas — como perspectiva da sua teoria relacional de análise dos diversos tipos de capital —, é atraído pelas discussões sobre a linguagem. Em seu livro, intitulado “Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer”, ele apresenta uma crítica ao corte de

1. Doutoranda e Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

2. Pesquisador e Professor doutor do Programa de Mestrado e Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

Saussure de uma linguística interna e externa. Para ele, trata-se de um cavalo de Tróia na história da fundação da linguística. Ele denuncia a insistência em afastar a análise do entorno da prática da linguagem, como se a língua, por si e em si, comportasse todas as explicações possíveis e satisfatórias. Bourdieu critica esse formalismo de Saussure acusando-o de realçar uma língua una e indivisível e excluindo, assim, as variações sociais existentes. (BOURDIEU, 2008).

Nessas variações sociais existentes reside o "dado da enunciação, de fazer ver e fazer crer" o que comporta um mercado linguístico com seus valores respectivos e sua forma de validação simbólica. A ideia substancialista da língua em Saussure afasta a leitura das relações sociais reveladas na prática discursiva. Há uma luta pelos espaços simbólicos e pela manutenção de poder traduzida linguisticamente. Essa análise do poder simbólico é realizada por Bourdieu em sua teoria relacional. Por isso que Bourdieu (2007, p. 14) se posiciona e afirma que o poder simbólico não está numa "'illocutionary force', mas se define numa relação determinada", quer dizer, numa dada estrutura de campo de poder e com características próprias. O poder se produz de maneira relacional dentro de um conjunto de ações discursivas:

> [...] o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. (BOURDIEU, 2007, p. 15).

Bourdieu analisa o *poder simbólico* traduzido linguisticamente nos espaços sociais através do *habitus* linguístico. Os dois conceitos do pensador francês são mobilizados para a análise do discurso do deputado Eduardo da Fonte, materializado num texto, o qual resultou de entrevista concedida ao Jornal do Comércio (*on line*), e para evidenciar o funcionamento da manutenção do *status quo* e dos arbitrários de poder articulados na linguagem utilizada pelo deputado federal.

A invisibilidade do poder simbólico

Bourdieu mostra toda a sua performance intelectual e sua capacidade analítica ao conceituar o poder simbólico. Essa maestria condiz com a própria refinação de como um poder simbólico é exercido, o que expressa em seu livro "Poder simbólico" (2007, p. 7), no qual afirma que

> (...) é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só poderá ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Bourdieu, em outras palavras, aponta para a força do exercício do poder e, ao afirmar que "onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido", nos revela os arbitrários de legitimação do poder, de tal sutileza que, onde ele se deixa ver menos, lá está sua maior cumplicidade de exercício. Para Bourdieu o poder simbólico é:

> (...) poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (2007, p. 14)

O 'ignorado como arbitrário' maquia como natural todas as relações de comando e comandados, de forma que tanto mais será eficiente esse arbitrário ignorado quanto mais legitimado for pelos mecanismos de manutenção de poder, por meio do uso da força simbólica. Bourdieu (2003, p. 15) denuncia esse arbitrário como uma "eufemização", pois garante, dessa maneira, "uma verdadeira transubstanciação das relações de força ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia". Essa eufemização, segundo Bourdieu, é responsável pela legitimação eficiente do poder de mando dos que detém os espaços de poder. De maneira que esses processos de dominação serão sofisticados e sutilmente eficientes, pois fazem ignorar a natureza arbitrária que os move.

O *habitus* linguístico: disposição incorporada, ação e prática

O *habitus* ocupa um espaço relevante na teoria bourdesiana, pois ele é um conceito que estrutura as articulações relacionais feitas pelo pensador. Para Bourdieu, (2003, p. 65), *habitus* é

> (...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...).

Posto isso, o *habitus* como um sistema inculcador de *modus* de perceber o mundo e, ao mesmo tempo, como gerador de ações, atua de forma esquemática, sem que a pessoa tenha consciência plena dos motivos do seu agir, daí a grande força durável e transponível que o *habitus* representa. Dessa forma, a legitimação produzida pelo *habitus* trará consequências, como por exemplo, ocultar o arbitrário legitimador de situações injustas, produzindo, assim, a chancelaria suave do mando para o subordinado

— que nada vê de mal nessa submissão, tida como natural e indolor —, por meio da 'transferência analógica' de esquemas que garante o bem estar da submissão e a submissão no bem estar. Bourdieu (2003, p. 128) faz um corte claro da sua percepção do *habitus* linguístico, qual seja,

> produto das condições sociais e pelo fato de não ser simples produção de discurso mas produção de discurso ajustado a uma 'situação', ou antes ajustado a um mercado ou a um campo.

Sendo assim, o *habitus* linguístico é constituidor de um mercado, ele igualmente linguístico. Por isso, as palavras por si mesmas não tem valor, assim como as palavras no dicionário carregam valorações ilusórias. Conforme Bourdieu, essas mesmas palavras terão vida e sentido, ou seja, ganharão um significado dentro de um mercado. Ele (2003, p. 128) o explica da seguinte maneira: "há um mercado linguístico sempre que alguém produz um discurso em intenção a receptores capazes de o avaliar, de o apreciar e lhe dar um preço". Nesse sentido, essa avaliação e apreço legitimam os discursos. Por isso, Bourdieu utiliza termos como mercado linguístico e capital linguístico, ambos simbolizam a ideia de ganhos e perdas, bem como, sobretudo, acúmulo e valia.

Assim sendo, há uma luta pelo estabelecimento do entendimento e da validação das coisas, um mercado que consegue infligir à validação do significado das

coisas, o qual impõe, dessa forma, os processos de legitimação que garantem esses significados. Isso aciona, de maneira eficiente, o uso do poder simbólico através do ocultamento sutil do uso dos arbitrários, por isso que Bourdieu afirma "falar em capital linguístico é dizer que há ganhos linguísticos". E ele reforça essa questão ao definir capital linguístico como sendo "o poder sobre os mecanismos de formação dos preços linguísticos, o poder de fazer funcionar em proveito próprio as leis de formação dos preços". (2003, p. 130).

Dessa forma, a construção discursiva é um elemento de legitimação de espaços de poder, que busca através da luta no mercado linguístico se estabelecer de maneira efetiva, ocultando os mecanismos geradores de tal imposição, como Bourdieu mencionou, eufemistas. Quanto a esta reflexão, do *habitus* linguístico e seu mercado, Bourdieu (2008, p. 24) faz a seguinte afirmação:

> Todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do *habitu*s linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que se impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas.

Dito assim por Bourdieu, não se pode fazer uma análise à parte dos meios sociais. A competência linguística afastada das condições sociais perde o sentido de sua significação dentro da leitura de uma construção discursiva.

De certo, a propensão de falar certas coisas, conforme Bourdieu, é de acordo com um sistema relacional, neste caso, campo (s) e seu(s) mercado(s) linguístico(s), com suas regras peculiares e defendidas dentro de um "sistema de sanções e de censuras específicas", que pretendem proteger o campo. Essa dinâmica legitimadora do poder simbólico potencializa sua autonomia em impor o entendimento e validação das coisas fortalecendo seus princípios funcionais e sua lógica estrutural. Por isso há uma luta constante com "sistema de sanções e de censuras específicas".

Análise do *corpus*

19 APR

Dudu da Fonte diz que colocar filho de 15 anos para "votar" no plenário é natural

Publicado por Franco Benitos as 7:56

Deputado federal Eduardo da Fonte. Foto: Divulgação/ Câmara dos Deputados

O empresário Eduardo da Fonte (PP) chegou ao terceiro mandato como deputado federal com um arrastão de votos em 2014. Ele obteve a preferência de 283.567 pernambucanos, ficando bem à frente do segundo deputado mais bem votado, o Pastor Eurico (PHS), com 233.762 votos.

Conhecido em Brasília como Dudu da Fonte, o progressista se destacou no último domingo de maneira negativa ao ter colocado o filho de 15 anos para "votar" na hora do impeachment e levou um pito do presidente da Câmara Federal, Eduardo Cunha (PMDB).

> *Não é proibido botar ele votar. Ele disse sim, eu disse sim também. É um adolescente, representa os amigos dele do colégio. Os amigos perguntavam a ele todo dia pelo meu voto. O pessoal do futebol,do grupo do whatsapp pressionando, ligando para ele, falando com ele.*
>
> — Eduardo da Fonte

Dudu da Fonte foi bastante criticado, nos bastidores, pela atitude. Políticos de diversos partidos ridicularizam o deputado e afirmaram que a postura não condizia com o peso que Pernambuco tem em Brasília. O progressista se defende das críticas e insiste que não fez nada de errado.

"É uma coisa natural. Meu filho tem 15 anos, é um pré-adolescente, convive comigo na política desde o começo. É natural. Acho que quem conhece minha trajetória política viu que ele participou comigo de todos os momentos. Isso é natural. Todos os eventos que vou ele está do meu lado. Não é proibido botar ele votar. Ele disse sim, eu disse sim também. É um adolescente, representa os amigos dele do colégio. Os amigos perguntavam a ele todo dia pelo meu voto. O pessoal do futebol,do grupo do whatsapp pressionando, ligando para ele, falando com ele. O pessoal do colégio, os amiguinhos dele todos. Nas minhas campanhas, ele participa do meu lado, gosta de interagir. Não vejo problema nenhum nisso", afirmou.

Fonte: http://jc.ne10.uol.com.br/blogs/pingafogo/2016/04/19/15565/

Antes de tudo, vale a pena destacar a importância e singularidade do evento discursivo que afere sentido e possibilita a nossa análise da fala do deputado federal, Eduardo da Fonte, "a hora do *impeachment*", a hora da votação sobre a permanência ou afastamento de Dilma Rousseff, da presidência da república. A presidenta tinha sido eleita com mais de cinquenta milhões de votos, o que confere àquela votação na câmera dos deputados um significado histórico e político extraordinário, uma densidade simbólica a ser levada em consideração.

Do mesmo modo, não se trata de qualquer representante, mas de um deputado federal eleito com 283.567 votos de cidadãos pernambucanos, portanto, de uma voz representativa e legitimada por uma vontade popular expressiva. É a "crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia" que gera expectativas quanto ao voto a ser pronunciado e justificado. Centenas de milhares de cidadãos, todos eles sujeitos ao poder, dão poder àquele que o exerce, dão crédito a ele, confiam nele, o que, por sua vez, faz neste crescer uma espécie de crença num poder mágico, poder incorporado e como que naturalizado nele. Concebido assim, há como entender a ousadia do deputado de "colocar o filho de 15 anos para 'votar' na 'hora do *impeachment*'".

O poder simbólico traduzido, no campo específico da câmara dos deputados, como poder político, apresenta a particular capacidade de transformar representações da realidade política e social em verdades absolutas, alimentando-se de categorias de leitura e análise que reforçam determinadas relações de poder, o que faz o deputado entender a transferência do poder do voto ao filho como sendo "natural": "É uma coisa natural". Ele transforma algo a ser discutido e avaliado em fato, em algo a ser aceito sem crítica e possibilidade de discussão. Daí a indignação por parte do deputado, quando leva "um pito do presidente da Câmara Federal, Eduardo Cunha", sendo confrontado, neste momento, com uma "luta simbólica", constrangendo os seus pares, não por terem problemas com a dita "transferência em si" (ridicularização do deputado), mas pela preocupação com a sustentação e continuidade de uma representação simbólica de seriedade em relação ao "exercício" do poder, num determinado campo político. A crítica não se dirige ao próprio ato de "dar voz ao filho", mas se refere "a uma postura que não condiz com o peso que Pernambuco tem em Brasília", portanto, o que incomoda é o possível enfraquecimento do poder simbólico da bancada pernambucana.

Referindo-se à participação do seu filho na sua trajetória política, transfere ao adolescente de 15 anos o capital político construído por ele (deputado), transferência que se justifica, assim podemos dizer, por uma espécie de cumplicidade daqueles que se submetem a este poder, pois não percebem a truculência do poder simbólico, poder que se impõe e se efetiva, em grande medida, pelo desconhecimento da sua dinâmica enquanto articulador de novas relações, que são construídas e reconstruídas segundo as necessidades e interesses daqueles que se beneficiam delas.

Para Bourdieu (2003, p. 65), o *habitus* é "(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações", o que nos ajuda a compreender o discurso do deputado, quando relata: "Ele (o filho dele) participou comigo de todos os momentos. [...] Todos os eventos que vou ele está do meu lado". O deputado, sem ter consciência clara e plena das implicações, aposta em "disposições duráveis e transponíveis", que possibilitam a integração não somente das experiências vividas em seu passado, mas em um passado de políticos que fazem parte de um mesmo campo, que se integram num mesmo passado político de "percepções, apreciações e ações", as quais colocam à disposição dos agentes uma quantidade quase que infinita de leituras e interpretações, dependendo do contexto e das necessidades a serem satisfeitas.

Trata-se de um passado que se efetua em um presente, um presente cuja leitura se torna possível a partir de um passado, passado construído e referencial permanente para uma ancoração estabilizadora das experiências atuais. Sendo assim, o deputado se sente bem à vontade, quando afirma: "Não é proibido botar ele votar. Ele disse sim, eu disse sim também". A "matriz de percepções, de apreciações e de ações" leva o deputado a não considerar o voto do filho como algo proibido, destacando, ainda, a possibilidade de uma continuidade no tempo, pois o "sim" do filho é o "sim" do pai, independentemente das transformações sociais, políticas e históricas. A história muda, mas as disposições continuam a valer e servem à classe dominante como formas de perpetuação e reprodução de modos de vida e de imposição de relações de poder que garantem a continuidade de uma violência simbólica, violência que é capaz de perpetuar a submissão às crenças, valores, ideias e mundivisões da classe dominante, sem que os submetidos tenham consciência da

sua situação de destituídos da própria vontade e opinião. O discurso do deputado, toda a sua obviedade, toda a sua insistência na "naturalidade" do voto do filho, sua quase que infantil referência aos "amiguinhos", ao "pessoal do colégio" e do *whatsapp*, revela o que faz parte do cotidiano brasileiro, daquilo que está à vista, daquilo que faz parte de um passado que não cessa de marcar o presente, diz algo de suma importância sobre o modo de ser e viver do povo brasileiro.

"Não vejo problema nenhum nisso", eis a afirmação concluinte do deputado, ele não vê nenhum problema em transgredir regras, normas, procedimentos, pressupostos e determinações de um determinado campo, pois o *habitus* brasileiro de fazer política não se prende a normas acordadas, mas se orienta por um passado não reflexivo e refletido, um passado não superado, um passado em um presente "inventado" segundo modelos antigos.

O evento discursivo analisado revela o poder do simbólico, sua capacidade de contribuir para a reprodução de representações da realidade que impedem qualquer forma de emancipação e libertação, de iludir uma população inteira sobre os verdadeiros mecanismos de poder, de transformar um político insignificante em centro de atenção, de revelar as lutas simbólicas em um mesmo campo de poder e, finalmente, indicar possíveis mudanças e transformações, pois os contraditórios apontam para a possibilidade de lutas simbólicas em favor de novas formas mais democráticas de convivência em sociedade.

Considerações finais

A análise do discurso do deputado federal Eduardo da Fonte, revela-nos o funcionamento do poder simbólico e os seus arbitrários, articulado e efetivado no seu *habitus* linguístico. Validar suas justificativas e fazê-las aceitas pelos pares e pelos cidadãos representa um esforço de legitimação e fortalecimento do seu espaço de poder político e simbólico, de maneira eficiente, sem o uso da força física, mas, sem dúvida, de igual ou maior capacidade de persuasão.

A luta simbólica no campo, provocada pelas críticas dirigidas ao deputado Eduardo da Fonte, expressa a preocupação de todos os envolvidos com suas posições e com a partilha do capital simbólico nele, além de revelar confrontos ideológicos em torno da legitimação da representatividade. Essa legitimação, que não pode ser

arranhada ou sofrer desgaste substancial, decide sobre a própria razão de ser dos deputados, pois a representação constitui a sua própria função na dinâmica da produção, do consumo e distribuição do poder. O *habitus* do arbitrário legitimador necessita estar oculto, invisível, maquiando situações injustas, pois os envolvidos se entendem a si mesmos a partir dessa invisibilidade, não enxergando nada de mal: Tudo "é natural" e acontece naturalmente.

Conhecer e reconhecer a existência dos arbitrários de poder, apresentados no *habitus* linguístico, é condição necessária para sairmos das forças produtoras da naturalização da ocupação de espaços de poder e comando. Apresentar os desmandos praticados pela defesa de um campo familiar e político, com a intenção de ganhar força e reproduzir seu campo dentro da esfera pública, é fundamental para a tomada de consciência sobre esse "sistema de disposições duráveis e transponíveis" que são acionadas nas práticas discursivas dos que se apresentam como nossos representantes.

Referências

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia.* Lisboa: Fim de século, 2003.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 2008.

SESSÃO TEMÁTICA

O PÓS-COLONIALISMO E A REPRESENTAÇÃO FEMININA EM "A COR PÚRPURA" DE ALICE WALKER

RENATO DA SILVA OLIVEIRA[1] (UFPE)

Introdução

Alice Walker, descendente de africanos, teve sua importante participação na literatura relatando sobre a condição da mulher negra. Através de *A cor púrpura*, a autora expõe uma experiência difícil e cheia de sofrimentos desde a infância de duas irmãs, Celie e Nettie, personagens negras que estão inseridas num contexto colonial.

O romance constrói um diálogo entre a literatura, a identidade feminina negra e a teoria pós-colonial e possui uma característica memorial por ser retratado a partir de cartas endereçadas a Deus. "É melhor você não contar para ninguém, só para Deus. Isso mataria sua mamãe" (WALKER, 1986, p. 8). Alice Walker foi um marco para uma visão sobre a Literatura Negra nos Estados Unidos, por ser uma representação da autoria e personagens negros.

> As escritoras negras constituem uma tradição literária identificável [...] temática, estilística, estética e conceptualmente. As escritoras negras manifestam pontos de vista em comum em relação ao ato de criar a literatura como resultado direto da experiência política, social e econômica específica que foram obrigadas a compartilhar. (SMITH apud SHOWALTER, 1994, p.51).

1. Mestrando em Letras na área de Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

Neste contexto, através das biografias de Celie e Nettie, que são criações ficcionais e que materializam a obra praticamente em todo o enredo, a autora relata sobre a luta por uma identidade e um autorreconhecimento. A personagem de *A cor púrpura* é marcada por sofrimentos que castigavam sua personalidade, Celie não reconhecia suas capacidades, considerando-se frágil e submissa, até certo ponto do enredo. Posteriormente, conseguiu enxergar seu ser como provida de poder e competências.

Neste ensaio, discutiremos sobre a personagem Celie como um ser que descobriu seu espaço, sua identidade, se instruiu, cresceu emocionalmente, descobriu a importância da solidariedade e autoestima diante de uma sociedade patriarcal, onde a mulher negra não podia se expressar e demonstrar sua identidade. Assim, apresentaremos um diálogo entre a teoria pós-colonial e a feminista para um melhor embasamento teórico e análise da referida obra literária.

Pressupostos teóricos sobre o pós-colonial e o feminismo

As discussões em torno dos Estudos Pós-Coloniais têm sido cada vez mais abrangentes. Diversos críticos têm usado o termo “pós-colonial” somente para abordar fatos anteriores e posteriores a colonização. Enquanto outros usam o termo para apresentar movimentos que vêm acontecendo desde a colonização até os dias atuais, assim, vê-se a necessidade, para esses críticos, considerar todas as implicações do período colonial, como suas consequências e antecedentes.

Muitos questionamentos surgem a cerca desde assunto, Hall (2003) problematiza na obra *Quando foi o Pós-Colonial?* algumas inferências de autores como Shohat (1992), Dirlik (1994), Hulme (1995), entre outros que apresentam concepções sobre a Pós-Colonialidade. Inicialmente, Hall (2003) expõe que; “Se o momento pós-colonial é aquele que vem após o colonialismo, e sendo ele definido em termos de uma divisão binária entre os colonizadores e colonizador, porque o pós-colonial é também um tempo de diferença?” (p.101)

O discurso Pós-Colonial apresenta diversos posicionamentos a cerca de questões sobre raça, escravidão, gênero, migração, resistência, etc. O termo apresenta a possibilidade de vários significados que é voltado ao discurso imperial europeu, por

isso existe essa relevância entre o estudo pós-colonial e a histórica da colonização europeia.

> Dissolve a política de resistência, uma vez que "não propõe uma dominação clara, nem tampouco demanda uma clara oposição. Como os outros "pós" com os quais se alinha, o pós-colonial funde histórias, temporalidades e formações raciais distintas em uma mesma categoria universalizante. (HÁLL, 2003, p.102)

Sobre o próprio termo em uso, Shohat (1992) faz uma crítica ao ""pós-colonial" por sua ambiguidade teórica e política – sua "multiplicidade vertiginosa de posições" seus "deslocamentos universalizantes e anistóricos" e suas "implicações despolizantes"". (Apud HALL, 2003, p. 102) Assim, o uso do termo "pós" para a autora pode ter o significado de um passado que acabou definitivamente e também em seu sentido ambíguo, pode ser um período "epistemológico ou cronológico".

Para Dirlik (1994) o discurso pós-colonial, sem rodeios, é um "culturalismo". (apud, HALL, p.103), um discurso pós-estruturalista e pós-fundacionista utilizado por americanos, influenciados pela psicologia e pela psicanálise que estudam os comportamentos humanos apreendidos como manifestação da cultura de uma sociedade. Porém, Hall (2003) aponta que, o termo "pós-colonial" não pode ser visto apenas como uma descrição de uma determinada época ou sociedade, mas uma releitura da "colonização" como componente de um processo global com uma essência "transnacional e transcultural", produzindo uma reescrita descentralizada e diaspórica das narrativas imperiais.

A partir desse contexto, podemos construir esses significados através dos textos de ficção, nesse caso, acontecimentos de povos colonizados em diversas obras, sejam de autoria masculina ou feminina. A literatura que abrange a pós-colonialidade, geralmente, apresenta autores que nasceram em países colonizados pela Europa, a exemplo de Portugal, França, Espanha e Inglaterra. As obras consideradas pós-coloniais podem ser encontradas na África do Sul, nas ilhas caribenhas, na Nigéria, na Guiana, na Argélia, na Índia, na Austrália, na América, entre outros. De acordo com Bonnici (2005), essa literatura nasceu da "experiência da colonização, se firmou na tensão com o poder imperial, e atualmente se destaca por suas diferenças dos pressupostos da metrópole" (p. 11).

Nessa literatura, podemos enxergar um texto diferente da realidade imposta pela literatura canônica, que busca através de diversas estratégias, discursar de uma maneira que manifeste no leitor, a reflexão das diferenças que foram construídas na humanidade desde os tempos de colonização de um povo que teve sua história contestada e um trauma colonial que ainda não foi superado definitivamente.

Neste contexto, devemos considerar no processo de colonização, que a língua tem um papel fundamental na literatura pós-colonial, que é usada na Antropologia, Literatura, História, Psicologia, entre outras áreas e é redefinida para contornar a essência do discurso colonial. Identidade, subjetividade, alteridade, e resistência compõem este vocabulário reinventado para se entender melhor o processo colonial na sua literatura correspondente.

No vasto campo de estudo dos Estudos Culturais, a crítica pós-colonial compreende a cultura e a literatura através de produções humanas, que foram afetadas de forma significativa por uma dominação colonizadora. Estas reflexões discorrem com a perspectiva da teoria pós- colonial que tem o objetivo de construir um questionamento a partir da perspectiva dos marginalizados, as relações existentes entre a cultura, a literatura e o imperialismo, que aponta à compreensão da cultura e da política na era da descolonização, neste caso, observar na literatura, como se desenvolveu as "interações" entre colonizadores e colonizados.

A literatura pós-colonial não surgiu apenas depois do império, mas ganhou força durante o próprio domínio do império. Para analisar as relações coloniais, que de alguma maneira, tentam resistir aos aspectos colonialistas que exprimiam ideias de superioridade. O negro, assim como o índio e a mulher, foi subjugado no processo de expansão territorial das potências europeias, dessa maneira, as concepções operatórias do pós-colonialismo, como por exemplo a linguagem, a voz, o discurso, o silêncio e o poder, entre outros, podem ser discutidos na literatura através de um pensamento empenhado em revelar posturas ideológicas colonialistas ou patriarcalistas e, sobretudo, promover a visibilidade de discursos e práticas contra ideologias oriundas dos colonizados/oprimidos em relação aos poderes colonizadores.

Neste contexto, e como objetivo deste trabalho, é necessário observarmos a maneira como a figura feminina é retratada na literatura pós-colonialista. É perceptível que existe uma tradicional forma de representar a mulher na literatura canônica, que cumpre como obrigação, ao perfil básico idealizado durante muitos sécu-

los, pela ideologia patriarcal e por outras ideologias que conservam o arcaísmo das ideias imperialistas.

Nas literaturas pós-coloniais, há construções de personagens que extrapolam a clássica configuração da mulher confinada no ambiente doméstico, que desempenha um papel social imposto a elas, como cuidar da casa, do marido e dos filhos, no caso das solteiras, influenciadas a esses objetivos, e em casos mais preocupantes, tidas apenas como reprodutoras, objetos para o sexo e em condições de silenciamento.

A opressão da mulher não é uma constante trans-histórica, mas é produzida por meio da estrutura de classe e serve às necessidades do capitalismo. Verifica-se essa conjuntura no período contemporâneo de imperialismo neoliberal, especialmente em países pós-coloniais, nos quais as mulheres proporcionam o trabalho grátis de reprodução, e outras responsabilidades domésticas e uma força de trabalho, notoriamente, mal paga. Nesse sentido, Bonnici (2005) esclarece que:

> Aquele que é dominado, o sujeito subalterno "refere-se a pessoas na sociedade que são o objeto da hegemonia das classes dominantes... colonizados, trabalhadores rurais, operários e outros grupos aos quais o acesso ao poder é vedado" (p. 230).

É possível enxergarmos nesta discussão, a questão da dupla colonização da mulher e a clara existência de forte relação/aproximação entre o feminismo e pós-colonialismo. À medida que o feminismo tenta combater o domínio da sociedade patriarcal, o pós- colonialismo se mostra contra o fundamento imperial que cumpre seu poder sobre os colonizados.

> Isto levou a progressivas comparações entre patriarcado e colonialismo. Spivak argumenta que, tomada sempre como um objeto de conhecimento pelos governantes coloniais e nativos, que são tão masculinos como quaisquer outros, a mulher subalterna é escrita, discutida, e até se fazem leis para ela, mas não se lhe permite nenhum lugar discursivo no qual possa expressar a si mesma. (YOUNG, 1995, p.199)

Quando voltarmos o nosso olhar para esta discussão pós-colonial e feminista, podemos caracterizar a mulher semelhante a colônia. O homem e o colonizador possuem o mesmo objetivo, conquistar e ter poder para explorá-lo, um sobre as terras, o outro sobre a mulher, tratando-os como territórios geográficos. Assim, o homem pode apresentar o seu poder de duas formas, por isso existe uma colonização dupla, o colonizador tem poder e domínio sobre as terras e a mulher. No discurso Pós-Colonial há questões como o silêncio, identidade e a feminista que busca essencialmente, integrar a mulher marginalizada e subalterna à sociedade. Bonnici (2005) nos traz duas temáticas que podem contribuir para a nossa discussão, visando a ideia de que a mulher pode ser duplamente colonizada. É importante observar que ela pode ser pensada sobre a "opressão colonial e a submissão patriarcal" (p.29). O colonizador tem um sentimento de poder e exerce um domínio sob o nativo que representa a figura da colônia, assim, através dessa autoridade, a colônia é obrigada a demonstrar flexibilidade e obediência. Enquanto que, a dominação patriarcal é um resultado da subalternização da mulher diante de uma superioridade masculina que busca o controle por interesses sociais, econômicos, entre outros. Quando o colonizador tem um poder sobre a colônia, o homem mostra-se superior a mulher que, consequentemente, é sua propriedade como resultado de seu patrimônio territorial.

> Uma das discussões pós-colonialistas é a situação do sujeito colonizado como objeto ou o outro. Na maioria das vezes, a literatura pós-colonial é utilizada para consolidar e permitir a continuidade da ideologia dominante, ou seja, da ideologia do colonizador branco e europeu. Esta é apresentada como superior, a outra, provocando uma conseqüente desvalorização da cultura e da literatura do colonizado, o outro, já que sua produção escrita é rotulada de "marginal" ou "nãocanônica", enfim de periférica. (PAGOTO, BONNICI, 2007, p. 151-152)

O fato do colonizador possuir um "conhecimento", o faz ter o poder sobre o outro, que colonizado, é "incapaz" de ter domínio sobre algo. Essa imagem foi criada negativamente pelo próprio imperialismo, "o colonizado é uma criação do império e, ao mesmo tempo, o sujeito degradado do discurso imperial" (BONNICI, 2005, p.48). Este pensamento é representado como uma "verdade", um discurso que coloca o

colonizado como o outro, uma representação ofensiva, que deforma e manipula construindo uma espécie de estereótipo. O estereótipo, segundo Bhabha (1998), produz um efeito de verdade que é repetido "em excesso"; uma repetição constante é, por exemplo, a imagem do negro. (p.105 apud PAGOTO, BONNICI, 2007, p.152)

Diante de uma construção cultural da sociedade branca, Fanon (2008) em *Pele Negras e Máscaras Brancas* apresenta uma discussão sobre as relações de superioridade entre o negro e o branco que percorreu todo o colonialismo como um apoio demonstrando que, aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica e dessa maneira, exclui o direito dele de expressar suas referências culturais. Neste contexto, o autor discute sobre a maneira como o negro deve lidar com esta realidade.

> O negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a "manter as distâncias"; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais. (FANON, 2008, p.95-96)

Num mundo em que o olhar é branco, o negro encontra dificuldades de encontrar o seu espaço, há um aprisionamento impiedoso que o limita de se destacar e o seu próprio corpo é visto como negação. No caso da personagem Celie, este olhar de dominação e aprisionamento se dá através de um homem negro, que a partir de um contexto patriarcal violou os princípios familiares e através de relações sexuais com a própria filha, teve a autoafirmação de poderio sobre a personagem.

Análise da obra *A cor púrpura* de Alice Walker

O romance "A cor púrpura", através de uma representação feminista aborda numa linguagem coloquial as cartas de uma semianalfabeta, a protagonista Celie, uma mulher, negra e pobre, que de acordo com Spivak (2010) possui as três condi-

ções de subalternidade, a da pobreza, a do gênero e a da cor, que situa a mulher em um lugar ideologicamente, como apropriado para ela. (p.85)

A personagem antes dos quinze anos de idade teve dois filhos provocados por um incesto e violência pelo próprio pai, seus filhos foram doados sem que ela tivesse a oportunidade de conhecer a maternidade. Na obra, Celie expõe que, "da primeira vez que eu fiquei de barriga, o Pai me tirou da escola. Ele nunca quis saber se eu gostava de lá ou não. [...] Você é muito boba para continuar indo pra escola, o Pai falou". (WALKER, 2009, p.22) Para o "pai", que cumpre o papel de colonizador, era importante essa instabilidade da personagem para que ela não pudesse ter acesso ao conhecimento, que "deveria" ser proveniente apenas dele.

No enredo, com a morte da sua mãe, a menina Celie é oferecida pelo seu pai para um homem mais velho, que vai tratá-la como escrava e objeto sexual. Nesta fase, sua irmã mais nova Nettie, foge de casa, com medo das tentativas sexuais do pai contra ela,. A partir deste momento, começam os desencontros na obra, e Celie e Nettie se separam, a vida de Celie se torna um verdadeiro sofrimento, sem a credibilidade em Deus e sem o retrato do amor, representado pelos seus filhos e pela sua irmã.

As mulheres colonizadas, e especialmente as negras neste mesmo contexto, são consideradas como objeto sexual devido sua sensualidade que é retratada através da literatura e do discurso histórico como uma "verdade". "O fetiche sexual está intimamente ligado ao 'objeto bom'; é ele o elemento do cenário que torna o objeto todo desejável e passível de ser amado, o que facilita as relações sexuais e pode até promover uma forma de felicidade" (BHABHA, 1998, p. 121).

A esperança só chega à vida de Celie, com a descoberta do amor por Shug Avery, amante de seu marido, e pelas boas risadas e reflexões que Sophia, esposa de seu enteado, despertava na cabeça confusa, desorientada e sem perspectiva da protagonista. "A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros". (HALL, 2006, P.39). Por fim, o romance vai apresentando uma nova Celie, construída identitariamente pelas representações vividas ao longo de sua vida.

> Neste romance, realidade e ficção se mesclam e estão imbricadas na composição narrativa, uma vez que as biografias de Celie e Nettie, criações ficcionais, são pretextos que geram as cartas que materializam a obra. Em conversação retratada em uma das cartas, por exemplo, encontram-se Nettie, o missionário Samuel e um estudante de Harvard, chamado Edward, cujo sobrenome Samuel achava fosse "Duboyce" (D'ANGELO, SANTOS, 2009, p.91).

Na obra de Walker, as cartas possuem uma função de espelhar o próprio sujeito, de uma construção da alteridade, Celie escreve para se ver, se reconhecer como um ser que localiza-se no texto e no âmbito social. O "boa menina", tão repetido na escrita da obra, reflete não como um bom exemplo, no seu sentido real, deflagra o seu significado, mostrando que no ambiente em que a personagem vivia, ser uma "boa menina" não era a melhor forma de viver.

Mesmo que todas as decisões e escolhas da protagonista sejam impostas pela figura masculina do pai, definindo o tempo e espaço em que tudo deveria acontecer, através de Shug e Sophia, podemos enxergar na obra, representações de mulheres negras com identidades fortalecidas pelo sofrimento e poder colonial que provoca a marginalização, essa representação é importante para a construção da identidade de Celie.

> Shug tem mais jeito de homem quem a maioria dos homem. Eu quero dizer que ela é direta, honesta. Fala o que pensa e o diabo que leve o resto, ele falou. Você sabe que a Shug é de briga, ele falou. Igualzinho a Sofia. Ela tá dicidida a viver a vida dela e ser ela mesma num importa o quê." (WALKER, 2009, p.313)

Alice Walker apresenta dois bons exemplos de mulheres negras a serem contemplas na obra que são a Sofia e a Shug Avery. No enredo, Harpo, enteado de Celie, casa-se com Sofia e é ao lado de sua nora que a personagem vai vivenciar a uma importante experiência de construção de identidade. A Sofia tem consciência de que o desenvolvimento sentimental da mulher negra perpassa pela sua experiência existencial com os homens negros e o universo dos brancos. É portanto, a personagem quem leva Celie a apreender a importância da autoestima e da solidariedade.

As personagens de Walker se constituem, ao encontrar o lugar de direito em um mundo marcado pela dominação masculina e uma sociedade que não permite o direito a mulher negra. A crise de identidade é sutilmente construída nas palavras de Célie, a cada momento em que ela escreve suas cartas questionando sobre os acontecimentos que a envolvem, a personagem indaga sobre a condição da mulher na sociedade, a existência das coisas, e até mesmo a validade de sua fé cristã.

No final de *A Cor Púrpura* a autora apresenta indicações discursivas que apontam a personagem Celie como uma nova mulher a reler, "Mas eu nunca tive uma casa, falei. [...] Depois, essa casa queu tô ganhando é maior que a da Shug, tem mais terra em volta. E mais, ela vem com uma loja". (WALKER, 2009, p.284) A modificação da posição social da personagem na obra, figura a condição de uma mulher modificada pelo espaço social, essa transformação é sugerida de maneira indireta, reconstrói panoramas identitários construídos a partir das mudanças impulsionadas pelo mundo capitalista.

O rompimento e fim do poder do colonizador sobre o colonizado pode ser observado na obra e não foi um processo rápido, mas longo e demorado, assim como descreve Hall (2003),

> A transição para o "pós-colonial" é caracterizada pela independência do controle colonial direto, pela formação de novos Estados-nação, por formas de desenvolvimento econômico dominadas pelo crescimento do capital local e suas relações de dependência neocolonial com o mundo desenvolvido capitalista. (p. 109-110)

A *Cor Púrpura* traz evidências da transformação sociocultural e passagem para um momento pós-colonial na fala da personagem Celie, "eu empreguei Sofia como vendedora na nossa loja. [...] A Sofia é muito boa pra vender as coisas". (WALKER, 2009, p.326). A condição de passar de dona de casa para uma empresária reflete no discurso de Celie, uma nova mulher, com um valor nunca visto em si mesmo, produzido e construído pela personagem Sophia. Essa passagem significativa da personagem é mostrada também no discurso do personagem masculino, o pai, "a gente inda é marido e mulher, você sabe, ele falou/Não, eu falei, a gente nunca foi/ Você sabe, ele falou, você parece bunita desde que Shug foi pra Memphis". (WALKER, 2009, p.295). Essa transformação representa, no que discute a teria pós-co-

lonial, não somente algo “posterior” a condição de colonizado, mas um “ir além” do colonial. (HALL, 2003, p.118)

Esta mudança de pensamento do pai sobre a protagonista evidencia esse constante repensar no espaço das transformações femininas em meio ao espaço pós-colonial, desconstruindo o espaço androcêntrico, patriarcal, e historicamente estabelecido pela sociedade da época.

> A pontuar valores e tradições rígidas de comportamento femininos e submissão da mulher, a *feminist* centrada nas personagens Sofia e Shug Avery, que elencam características de mulheres que estão à frente de seu tempo, transfiguram a imagem mulher imaculada e passiva e por último a *female* no traço identitário que Walker constrói para alimentar a configuração da identidade da personagem Celie, num cenário de auto-descoberta e busca da uma identidade própria. (SIQUEIRA, 2011, p.12).

Durante toda narrativa de *A Cor Púrpura*, a amizade e companheirismo dessas personagens, juntamente com a nova percepção que Celie tem de Deus, conduziram-as na luta pelo autodescobrimento. Celi se integra à aquela sociedade lutando diariamente para melhorar suas condições de vida e também busca o sentimento de capacidade de transformar a realidade da comunidade em que vive.

Em *A Cor Púrpura,* há sempre a predominância das vozes das narradoras personagens Celie e Nettie, que narram os episódios e permitem que o leitor enxergue exclusivamente fatos e coisas, que esta voz autoral anseia por ser enxergada. Isto nos possibilita descobrir as diversas vozes inerentes no discurso e, ter indícios da forma como atuava o discurso naquele contexto histórico-social abrangido pela obra. Celie narra através de cartas, uma história que aconteceu no passado de sua amiga Sofia e a atualiza através da memória, dando vazão em diversos momentos as suas impressões pessoais a respeito do ocorrido.

> Eu disse o que vocês todos me disseram para dizer. Acerca da Sofia não estar a ser bem castigada. Disse que estava feliz na prisão, era uma rapariga muito forte. Que o que a ralava mais era passar a ser criada de uma senhora branca qualquer. Foi o que começou a dar sarilho, sabem? A mulher do presidente da Câmara pediu à Sofia para ser criada dela. A Sofia disse que não vai ser coisa nenhuma de nenhuma senhora branca e muito menos criada. (WALKER, 2009, p.62)

A mulher afrodescendente, além de contrapor a subordinação ao homem negro, busca também igualdade de direitos. Essa condição é válida nas características históricas da sociedade escravista americana transcorridas no romance *A cor púrpura*, e torna-se explícita no momento em que Sophia, que é um exemplo de aversão à subordinação ao homem negro na narrativa, do mesmo modo, arrisca-se a lutar contra a posição de doméstica de uma mulher branca. Ou seja, procura opor-se à discriminação étnico-racial e sua submissão à mulher branca.

Na obra, observa-se marcas que confirmam a afinidade e a familiaridade do narrador com as problemáticas relativas à identidade afro-americana e à mulher, essa era uma das características fortemente observadas na literatura afroamericana e pós-colonial, numa tentativa de recolocar a mulher marginalizada como o foco da narrativa, dando voz a essa, que por muito tempo, esteve silenciada seja por hegemonias patriarcais, sociais e raciais. De acordo com Bonicci (1998), todo colonizado fala quando se transforma num ser politicamente consciente que enfrenta o opressor com antagonismo. (p.87)

Considerações finais

A literatura possui um poder extremamente significante em saber lidar com os problemas sociais de diferentes épocas e culturas, através da ficção e especificamente, em *A Cor Púrpura* de Alice Walker articulou um novo paradigma cultural e social para as comunidades negras dos Estados Unidos. No que diz respeito às mulheres negras, não apenas ajudou como as inscreveu no cenário literário mundial através de uma visão pós-colonialista das relações de gênero e sexo com significações que podem reverter-se.

Na obra em estudo, o enredo descreve sobre mulheres, como Celie e Sofia que saíram da posição de colônia e se transformaram em poderosos instrumentos na luta contra qualquer tipo de discriminação. Algumas autoras assim como Walker, apoiadas e embasadas pelas novas perspectivas trazidas pela literatura pós-colonial, conseguiram através da arte literária, e de suas percepções sobre o mundo trazer a questão da identidade da mulher negra, percebendo que a mudança cultural no que diz respeito à mulher não será alcançada se essa for vista como universal.

A Cor Púrpura marca significativamente a construção da identidade feminina negra, numa situação de poder imperialista, assim, evidencia traços literários que estiveram silenciados durante muitos séculos nos Estados Unidos, além de levantar questões acerca da literatura de autoria feminina e sua representação como traço identitário da mulher no século

XX. Celie, desconstruiu a imagem da mulher negra, submissa e colonizada, ao mesmo tempo, estando dentro de um espaço patriarcal, construiu uma mulher valente e decidida com a presença forte na sociedade.

Referências

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura.* Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço, Gláucia Renate. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BONICCI, Thomas. *Introdução aos estudos das literaturas pós-coloniais*. Mimesis, Bauru, v.19, n.1, p.07-23, 1998.

BONNICI, Thomas. *Conceitos-chave da Teoria Pós-colonial.* Maringá: Eduem, 2005.

D'ANGELO, Biagio. SANTOS Waltecy, Alves dos. *Violação à intimidade: o gênero epistolar em A cor púrpura, de Alice Walker.* Ipotesi, Juiz de Fora: 2009**.**

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas* /tradução de Renato da Silveira . – Salvador:EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: *Da Diáspora: identidades e mediações culturais.* Ed. Liv Sovik. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

PAGOTO, Cristian. BONNICI, Thomas. *A dupla colonização da Mulher no romance A Escrava Isaura (1875), De Bernardo Guimarães.* Maringá: Línguas e Letras: Estudos Linguísticos, 2007.

SHOWALTER, Elaine. *A crítica Feminista no Território Selvagem. In Tendências e Impasses – O feminismo como crítica da cultura.* (ORG) Heloísa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro; ROCCO, 1994.

SIQUEIRA, Kárpio Márcio de. A construção da identidade feminina negra: O percurso identitário de Alice Walker em "A Cor Púrpura. UEBA: 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

WALKER, Alice. *A Cor Púrpura.* Tradução: Betúlia Machado, Maria José Silveira e Peg Bodelson. 9.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

YOUNG, Robert J. C. O Colonialismo e a Máquina Desejante. In: *Desejo Colonial: Hibridismo em teoria, cultura e raça.*

SESSÃO TEMÁTICA

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: AS QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA E A COMPREENSÃO RESPONSIVA

ALEXANDRE DUARTE GOMES[1] (UNICAP)

Introdução

Desde o final do século passado, o paradigma enunciativo de linguagem assumiu, paulatinamente, um papel hegemônico nas reflexões acadêmicas e, por conseguinte, na formação dos professores. Descortinando-se, assim, um novo viés de ensino e aprendizagem que se contrapunha ao paradigma que, até então, dominava no fazer pedagógico, ou seja, houve uma ruptura com a concepção de língua como sistema e a adoção da perspectiva de ensino que se volta para língua em circunstâncias concretas de uso.

Inquestionável é o fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) tiveram papel importante não só na difusão definitiva dessa perspectiva, mas também na preponderância do paradigma enunciativo bakhtiniano sobre as demais propostas enunciativas[2].

Sem dúvida, o paradigma enunciativo de Bakhtin assumiu papel privilegiado nas (re)formulações do ensino-aprendizagem que se deram, a partir das duas últimas décadas do século passado. Isso foi decorrente, em grande medida, à influência da Escola de Genebra, que tinha (tem) muitos e importantes seguidores em

1. Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco.

2. Essa situação hegemônica do paradigma de linguagem e do conceito de gêneros do discurso de Bakhtin tem gerado uma série de questionamentos. Bunzen, por exemplo, faz uma crítica ao que, já no início dos anos 2000, ele percebia em relação à hegemonia da perspectiva bakhtiniana do conceito de gênero: "Em relação ao ensino de gêneros no cenário brasileiro, parece-nos que tal heterogeneidade e multiplicidade de perspectivas foram praticamente 'camufladas'; como se houvesse apenas uma direção para se abordar os 'gêneros' em sala de aula" (2004, p. 221).

nosso país[3]. No entanto, independente de qualquer litígio quanto à posição hegemônica da concepção de Bakhtin acerca da linguagem, bem como da supremacia do conceito bakhtiniano de gêneros textuais em relação aos demais, o que importa é que os gêneros do discurso passaram a fazer, definitivamente, parte da prática do ensino da língua materna. E com isso, novas formas de avaliação tiveram que ser articuladas. Formas que contemplassem a natureza da perspectiva discursiva que a inserção dos gêneros, na sala de aula, requeria.

As avaliações institucionais, dentro desse contexto que estamos apontando, assumem, primordialmente, a estrutura de questões de múltipla escolha. Daí, nossa pergunta: *há uma convergência entre os pressupostos enunciativos, que dão lastro, substancialmente, às orientações acerca da linguagem e, por conseguinte, da concepção de leitura dos PCNs e os processos avaliativos estruturados em questões de múltipla escolha?*

A partir das questões da prova de *Linguagens*, *códigos e suas tecnologias* do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM), discutimos a validade das questões de múltipla escolha como objeto avaliativo da capacidade leitora. Para responder a nossa pergunta de pesquisa, utilizamos como base teórica e metodológica a concepção bakhtiniana de linguagem, da qual tomamos a noção de *compreensão responsiva*. Essa noção é fundamental para o que Bakhtin formulou como um dos pilares de sua concepção enunciativa de linguagem, o *posicionamento axiológico*, isto é, o modo "ativo" como todo indivíduo apreende as práticas sociais, o que, por consequência, aponta para a maneira como se dá a recepção de todo e qualquer enunciado, uma vez que todas as práticas se dão unicamente por meio da linguagem.

---

3. Bunzen (2004) aponta que as três concepções de gêneros que maior penetração tiveram na prática pedagógica do Brasil foram: a Escola de Genebra, a Escola de Sidney e a Escola Americana (mais comumentemente conhecida como Nova Retórica). A Escola de Genebra tem seus princípios, em grande medida, forjados a partir dos princípios dialógicos. A Escola de Sidney, por sua vez, baseia na concepção de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional. A Escola Americana ou Nova Retórica retoma as noções desenvolvidas por Charles Bazerman, Carolina Miller e outros que defendem que a linguagem é uma forma de ação retórica. Ao contrário do que Bunzen (ibid.) determina, defendo que não só essas são as concepções de gêneros mais utilizadas na elaboração de propostas pedagógicas, mas também que as concepções de linguagem que lhes dão sustentação podem, também, ser consideradas aquelas que maior circulação há em nosso país.

A avaliação no ensino-aprendizagem : uma questão de ponto de vista

Ferreira & Leal (2007) asseveram que ao início do século XX, sob o paradigma do Positivismo, a função do ensino, bem como da avaliação, era pautada no objetivismo, ou seja, ensinava-se o que podia ser mensurado objetivamente. Nessa perspectiva, a avaliação não tinha como finalidade a análise e a busca por virtuais problemas do processo de aprendizagem, mas, sim, selecionar e excluir. Daí, os exames de "admissão" que eram o mecanismo de passagem de um a outro nível escolar.

A partir de meados daquele século, ainda segundo as autoras, alguma mudança já é percebida em direção à reflexão sobre os objetivos da educação, o que abriu uma busca por uma estratégia avaliativa que obedecesse a uma análise da própria prática pedagógica, isto é, a avaliação passa a assumir uma perspectiva construtivista, servindo como instrumento de regulação da própria prática pedagógica. Esse paradigma avaliativo deslocou a reflexão do âmbito unicamente centrado no aluno para abarcar uma relação mais ampla, em que a escola, o aluno, a família e o professor eram vistos como parte do resultado da aprendizagem. A escola passa a ser um espaço onde todos os participantes devem estar envolvidos para que a aprendizagem se efetivasse.

Diante desse processo, começou-se a questionar o regime seriado da estrutura educacional brasileira. Não era um questionamento que centrava no regime seriado todas as mazelas do fracasso escolar que se vinha constatando já àquela época, mas, sim, que o sistema seriado reforçava a percepção de incompetência escolar de certos segmentos sociais em detrimento de outros. Daí, a partir da década de 80, começou-se a ser implantado o regime ciclado, que obedeceu às seguintes orientações:

> Os argumentos para a adoção do regime ciclado são muitos e variados. Um deles repousa na idéia de que essa estrutura curricular favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos. Há ainda, nessas propostas, uma negação da lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) e a adoção de uma lógica de inclusão e solidariedade (partilha de saberes). Outro aspecto a destacar é a mudança da perspectiva conteudista de

> "quanto já se sabe sobre" para uma perspectiva multicultural, que respeita a diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo. Há, ainda, uma rejeição da busca de homogeneização e uma valorização da heterogeneidade e da diversidade (FERREIRA; LEAL, 2007, p.18).

Os PCNs do Ensino Fundamental (1998), primeiramente, e, depois, o do Ensino Médio (2000), tiveram papel basilar dentro desse contexto de transformação da avaliação, pois esse documento oficial aponta para um processo avaliativo que contemple uma postura de flexibilidade na prática pedagógica, na qual houvesse menos ruptura e mais respeito à individualidade dos educandos.

A avaliação, desde então, está sendo direcionada para uma postura que abandone mais seu caráter classificatório e assuma uma natureza mais formativa, isto é, que seja mais propensa a "instituir um pensamento crítico, favorecer a autonomia intelectual e a criatividade, desenvolver-se em processos pedagógicos democráticos e solidários" (SUASSUNA, 2007, p. 37).

Contudo, conforme aponta Suassuna (ibid.), é possível encontrar, em uma mesma escola ou num mesmo professor, uma postura que oscile entre as duas visões de avaliação: a classificatória e a formativa.

Avaliação em língua portuguesa: do modelo tradicional ao formativo

A avaliação em língua portuguesa, como indica Antunes (2003), é indissociável ao paradigma que rege o ensino, isto é, a avalição deve estar em absoluta consonância com a concepção de língua que pauta os processos de ensino. Daí, podermos perceber, nas competências e habilidades traçadas pelos PCNs, uma busca pela convergência entre o que é proposto como concepção de língua e o que se deve esperar como parâmetro de aprendizagem[4].

De fato, os PCNs, ao elencar as competências fundamentais para o exercício do pleno desenvolvimento cognitivo, bem como à eficiente inserção na vida em so-

4. Asseveramos isso, não obstante concordemos com Cunha (2004) de que há uma série de incongruências quanto aos conceitos de língua e linguagem - e, por consequência, aos conceitos correlatos de sentido, significação, texto e gênero -, nos PCNs.

ciedade, determinam um viés efetivamente sociointeracionista frente à concepção da linguagem. Dessa forma, existe o abandono do que Suassuna (2012) aponta ser uma perspectiva tradicional de língua e sua correspondente avaliação:

> Na perspectiva tradicional do ensino, a língua ainda é concebida, de modo predominante, como um sistema homogêneo, constituído de signos definíveis pelos contrastes que se podem estabelecer entre eles, como um código abstrato, transparente e deslocado de suas condições sócio-históricas de produção. Assim sendo, a avaliação se reduz à conferência das habilidades de manuseio desse código – em leitura, afere-se a capacidade de apreensão/reprodução dos sentidos literais; em gramática, observa-se o quanto o aluno é capaz de analisar as partes do sistema e empregar com precisão a nomenclatura gramatical; em redação, focalizam-se, sobretudo, os aspectos formais do texto (SUASSUNA, 2012, p. 1126).

O objeto de avaliação do ensino de língua portuguesa, então, deve assumir um papel que não sirva apenas para classificar o educando, mas que o leve a um posicionamento crítico frente aos discursos que ele está constantemente, produzindo, sendo receptor, reproduzindo, reafirmando ou refutando.

Contudo, isso não é algo simples, faz-se necessário um persistente exercício de "práticas de esclarecimentos", pois, como nos aponta Luckesi (1995) e Hoffmann (1993), a escola ainda permanece como um espaço de classificação. E para que se verifique a persistência dessa visão basta que lancemos nosso olhar para o exame institucional de maior visibilidade hodiernamente, o já citado ENEM. De fato, como nos aponta Luna & Marcuschi (2015), esse exame pauta de modo substancial as práticas do ensino-aprendizagem em nosso país, mantendo a concepção de avaliação classificatória, que já era combatida antes que importantes documentos oficiais indicassem uma postura formativa como parâmetro avaliativo.

Pior é percebermos que o ENEM não apenas mantem o viés classificatório dos antigos vestibulares, mas que também tem nas questões de múltipla escolha sua forma de estruturação, o que questionamos como instrumento valido para uma avaliação da capacidade leitora que contemple a necessária relação autor-texto-leitor.

As questões de múltipla escolha e a avaliação da capacidade leitora

As autoras Luna e Marcuschi (2015), em *Letramentos literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio?*, discutem o papel da literatura no ENEM, sem, no entanto, fazerem qualquer questionamento quanto à validade das questões de múltipla escolha para a realização de uma efetiva compreensão leitora. Da mesma forma, Suassuna (2016), em *A literatura em provas e exames*, fazendo um estudo comparativo entre prova do Vestibular da UFPE e a prova do ENEM, no tocante a questões de literatura, também não faz qualquer questionamento quanto à estrutura das provas, que se dão sob a forma de questões de múltipla escolha. Por sua vez, Bezerra (2007) e Araújo (2014) asseveram que é possível, sim, fazer uma efetiva avaliação a partir de questões de múltipla escolha.

Assumimos uma posição contrária ao uso das questões de múltipla escolha como elemento de avaliação da capacidade leitora, porque acreditamos que:

> O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela 'refrata' o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Ou seja, o texto é uma (re)construção do mundo, é uma posição frente aos discursos que compõem a dinâmica social. Nessa perspectiva, o processo de leitura é um processo em que a construção de sentido não está posto no texto, mas, sim, na relação que se dá entre o texto e o leitor. O leitor é um copartícipe da construção de sentido, e não, como postulava algumas concepções tradicionais de leitura, um sujeito passivo, que tem como única função, no processo de leitura, de reconhecer o sentido que, previamente, foi estruturado pelo autor do texto.

Então, adotar a concepção de leitura numa perspectiva interacionista é entrar em uma zona de conflito com as questões de múltipla escolha, pois essas questões apontam como possibilidade uma única compreensão possível (ou uma compreensão mais adequada que todas as demais), o que, de fato, está em confronto com

concepções hodiernas acerca da leitura como compreensão, é ir de encontro ao fato de "ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem nosso grupo social em que se deu nossa socialização primária" (KLEIMAN, 2008, p. 10). Não queremos com isso expressar que qualquer compreensão seja possível a um determinado texto, mas que:

> (...) é razoável admitir que a leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale-tudo. *Um texto permite muitas leituras*, *mas não infinitas*. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. (MARCUSCHI, 2008, p. 257 – grifos nossos).

Ou seja, da mesma forma que há leituras equivocadas, também há possibilidades variadas de compreensões. A maior ou menor variedade de compreensões "possíveis" de um texto está diretamente relacionada a uma série de questões, tendo as questões relativas ao gênero, provavelmente, como principal fator de determinação.

As questões de múltipla escolha são forjadas, entretanto, como se houvesse uma compreensão "mais autorizada" para cada texto, o que vai de encontro a uma das noções mais basilares da proposta enunciativa elaborada por Bakhtin, a *compreensão responsiva*.

A linguagem como diálogo: a compreensão responsiva como leitura do mundo

Ao contrário do que frequentemente se afirma, no âmbito da história do desenvolvimento do estudo do fenômeno linguístico, não foi na segunda metade do século passado, com a chamada Virada Pragmática, que a concepção de língua passou a assumir um viés marcadamente voltado para os enunciados concretos. Pois, na antiga União Soviética, atual Rússia, ao início daquele século, um grupo de estudiosos já se dedicava a demonstrar que a linguagem é um fenômeno que tem sua natureza pautada no uso concreto, ou seja, que a linguagem está indissociavelmente vinculada à dimensão social e histórica.

O produto mais importante daquelas discussões ocorridas, nas primeiras décadas do século passado, na Rússia, é a *perspectiva dialógica da linguagem*. Tal perspectiva concebe a linguagem como um construto que não apenas reflete o mundo, mas, especialmente, o refrata, ou seja, a linguagem é uma forma de interpretação da realidade.

A realidade, na perspectiva dialógica da linguagem, não é algo que exista por si mesma, isto é, sem que o processo de semioticização se dê, não é possível a apreensão de qualquer dimensão do real. A linguagem é a própria matéria-prima da realidade, ou em palavras do próprio Volochínov:

> Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 31 – grifos do autor)[5].

Dessa forma, a linguagem é um instrumento pelo qual tanto os conflitos sociais se constroem, bem como são vinculados. Assim, nessa perspectiva, todo e qualquer enunciado é uma construção em que ressoa todos os embates sociais, ou seja, embora um determinado enunciado seja proferido por um determinado indivíduo, nele processa- se, implícita ou explicitamente, uma retomada de vozes outras que compõem a posição social da qual se profere o enunciado. Retomada que não se dá de forma neutra como assevera o próprio Bakhtin (2010).

A concepção dialógica da linguagem, dessa forma, tem na noção de *compreensão responsiva* seu fundamento. Todo dizer/compreender é uma posição axiológica frente ao mundo.

5. Não obstante a edição do livro que usamos aponte Marxismo e filosofia da linguagem como uma obra de dupla autoria, já é passível de pouca querela o fato de que essa obra foi escrita apenas por Volochínov.

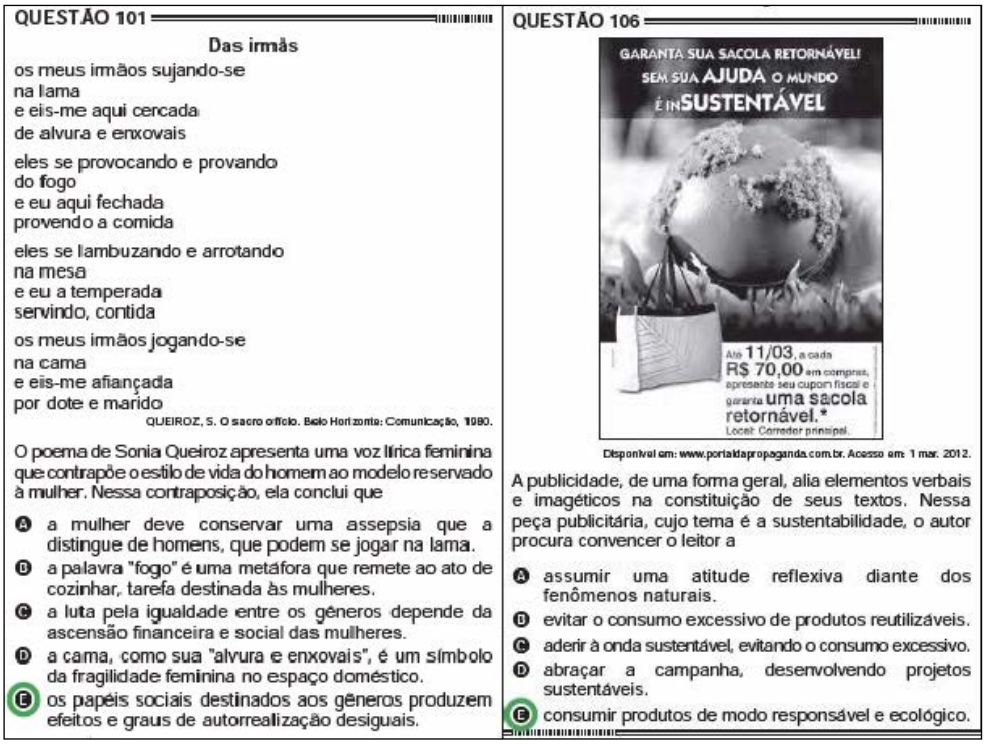
As questões do ENEM: um exercício de compreensão responsiva?

Os textos das várias esferas que são usados como propostas de leituras, nas provas *Linguagens*, *códigos e suas tecnologias* do ENEM, são retomados nos enunciados das questões, assim como nas alternativas, sob a perspectiva axiológica do formulador das questões. Essa posição axiológica é a única posição possível? Ou é a melhor das posições axiológicas? Se é a melhor, por que é a melhor?

Para respondermos as perguntas acima é sempre necessário levar em consideração o fato de que a recepção de um texto se processa a partir de uma determinada posição social. Sendo assim, a possibilidade de compreensões diferentes é sempre possível. Contudo, bem sabemos que, na dinâmica social de qualquer sociedade, os papeis sociais são determinantes para o estabelecimento das "leituras corretas" dos discursos. Há leituras menos contestáveis que outras. Há indivíduos mais "competentes" que outros para pronunciar certos discursos, para compreender determinados discursos. E no âmbito educacional essa postura, também, é exercida. Ou como diz Foucault:

> Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2010, p. 44).

Entendemos que as questões de múltipla escolha são muito mais um exercício de "autoritarismo" do que uma efetiva prática de avaliação da capacidade leitora. Afinal, independente dos níveis de compreensão que as alternativas das questões das provas estruturadas sob a forma de múltipla escolha pretendem estabelecer, há sempre uma obliteração da compreensão responsiva. Vejamos alguns exemplos de como essa obliteração é exercida.



QUESTÃO 101

Das irmãs

os meus irmãos sujando-se
na lama
e eis-me aqui cercada
de alvura e enxovais

eles se provocando e provando
do fogo
e eu aqui fechada
provendo a comida

eles se lambuzando e arrotando
na mesa
e eu a temperada
servindo, contida

os meus irmãos jogando-se
na cama
e eis-me afiançada
por dote e marido

QUEIROZ, S. O sacro ofício. Belo Horizonte: Comunicação, 1980.

O poema de Sonia Queiroz apresenta uma voz lírica feminina que contrapõe o estilo de vida do homem ao modelo reservado à mulher. Nessa contraposição, ela conclui que

A) a mulher deve conservar uma assepsia que a distingue de homens, que podem se jogar na lama.
B) a palavra "fogo" é uma metáfora que remete ao ato de cozinhar, tarefa destinada às mulheres.
C) a luta pela igualdade entre os gêneros depende da ascensão financeira e social das mulheres.
D) a cama, como sua "alvura e enxovais", é um símbolo da fragilidade feminina no espaço doméstico.
E) os papéis sociais destinados aos gêneros produzem efeitos e graus de autorrealização desiguais.

QUESTÃO 106

Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 1 mar. 2012.

A publicidade, de uma forma geral, alia elementos verbais e imagéticos na constituição de seus textos. Nessa peça publicitária, cujo tema é a sustentabilidade, o autor procura convencer o leitor a

A) assumir uma atitude reflexiva diante dos fenômenos naturais.
B) evitar o consumo excessivo de produtos reutilizáveis.
C) aderir à onda sustentável, evitando o consumo excessivo.
D) abraçar a campanha, desenvolvendo projetos sustentáveis.
E) consumir produtos de modo responsável e ecológico.

Figuras 1 e 2 - Questões do ENEM de 2012.

Fonte: Disponível em:< http://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/gabarito-oficial-enem-2012.htm>.Acesso em: 30 maio 2017.

A questão 101 é um exemplo de como o discurso da esfera literária é utilizado numa questão de múltipla escolha, ou seja, a voz do formulador da questão torna a realidade estética um panorama fechado de leituras. Não queremos com isso dizer que a "alternativa correta" estabelecida pelo exame não seja uma leitura possível, mas não podemos negar que apontar uma alternativa como correta em detrimento de outras compreensões é negar a natureza polissêmica pela qual a linguagem, segundo o dialogismo, é caracterizada. E mais: a lógica da esfera artística está, muitas vezes, para além da lógica positivista pela qual alguns discursos pretendem se enquadrar. Assim, o formulador da questão acima se torna o leitor modelar desse poema e todos os milhões de leitores-candidatos da prova do ENEM devem entrar em concordância com essa leitura.

Por sua vez, a questão 106, que versa sobre a compreensão do texto publicitário, também vai ser forjada a dar uma "unidade" de compreensão do texto. Ora, da mesma forma que o exame estabelece que a intencionalidade do autor do texto seja "consumir produtos de modo responsável e ecológico", poderíamos compreender

que a empresa que patrocina essa campanha, que é o verdadeiro autor do texto, está "simplesmente" querendo demonstrar que está aderindo a "onda ecológica", o que faria com a pseudointencionalidade do autor tivesse um efeito contrário – ao invés de imagem positiva, o anúncio adquire uma imagem negativa. Embora pouco provável essa compreensão, ela não pode ser destacada.

Considerações finais

As questões de múltipla escolha estão presentes nos mais diversos processos de avaliação de ensino e aprendizagem de nosso país. Contudo, pouco se tem questionado pela validade dessa estrutura como um procedimento valido para realização de uma prática avaliativa que leve em conta uma perspectiva de linguagem de natureza enunciativa.

Tomamos o paradigma bakhtiniano de linguagem como alicerce teórico para essa discussão, porque além de fornecer, por intermédio da noção de compreensão responsiva, elementos para sustentar uma análise discursiva de nosso objeto, esse mesmo paradigma lastreia grande parte dos documentos oficiais, que, em última instância, são planos teóricos para várias avaliações institucionais, inclusive o ENEM.

Não obstante o exíguo espaço não tenha permitido fazermos uma análise do objeto de uma forma mais aprofundada, levando em consideração as marcas da textualidade, que, por exemplo, forjam a importantíssima noção de inferência, que subjaz o processo de compreensão, acreditamos que a necessidade da discussão que apresentamos, valida esse trabalho que ora apresentamos. De fato, questionamentos acerca do modelo de exames alicerçados em questões de múltipla escolha devem ser sempre levantados, uma vez que esse modo de avaliação precisa ser evidenciado como um empecilho ao desenvolvimento da compreensão responsiva, isto é, ao efetivo exercício da criticidade.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
ARAÚJO, Denise Lino. *Enunciado de atividades e tarefas escolares*: modos de fazer. Olinda: Livro rápido, 2014.
BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem***.** 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
_____. *Questões de literatura e estética*: a teoria do romance. 6ªed. São Paulo: Hucitec, 2010.
BEZERRA, Normanda da Silva. *Avaliação da Compreensão leitora*: em busca da relevância. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para prática pedagógica*. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 11-26.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais- Ensino Médio*, Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais- Ensino Médio*, Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.
BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2012. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: http://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/gabarito- oficial-enem-2012.htm>. Acesso em: 30 maio 2017.
BUNZEN, C. S.. *O ensino de "gêneros" em três tradições*: implicações para o ensino- aprendizagem de língua materna. São Carlos: GEGE, v. 1, 2004, pp. 221-258.
CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUZA, Maria Ester Vieira de; VILAR, Socorro de Fátima P. (Org.). *Parâmetros Curriculares em questão*: Ensino Médio. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004, p. 27-47.
FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino de língua portuguesa: introdução ao tema. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para prática pedagógica*. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 11-26.
FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 20ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação Editora, 1993.
KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 12ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.
LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
LUNA, Tatiana Simões; MARCUSCHI, Beth. *Letramentos literários:* o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio? Educação em Revista, v. 31, p. 195-224, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SUASSUNA, Lívia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para prática pedagógica*. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 27-43.

_____. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. *Perspectiva*, v.30, n. 3, p. 1125-1151, 2012.

_____. A literatura em provas e exames. *Leitura: teoria e prática*, Campinas, São Paulo, v.34, n. 67, p. 83-103, 2016.

SESSÃO TEMÁTICA

O PROCESSO DE INTERAÇÃO DA MÃE COM BEBÊS GÊMEAS COM ÊNFASE NA PERSPECTIVA MULTIMODAL E NA ATENÇÃO CONJUNTA

DANIELI MARIA DA SILVA[1] (UFPB)
LAÍS CAVALCANTI DE ALMEIDA[2] (UFPB)

Introdução

Na esfera da aquisição da linguagem é possível analisar o funcionamento da linguagem no âmbito multimodal através do olhar, do gesto, da postura corporal, da qualidade de voz e da prosódia, tudo isso pode ser visto nas interações mãe-bebê, parentes e cuidador, uma vez que os gestos e a fala constituem um conjunto que indissociável (MCNEILL,1985).

Em consonância com Barbetta, Panhoca, Zanolli (2008, 2009), diversas pesquisas a respeito gêmeos monozigóticos (MZ), mais precisamente acerca do desenvolvimento da linguagem, "têm demonstrado o quanto este pode estar alterado em função dos aspectos biológicos e dos aspectos interacionais".

A criança/bebê começa desde muito cedo a utilizar o olhar, os gestos, vocalizações e expressões faciais com a finalidade de interagir. Segundo Tomasello (2003) diz é na passagem dos oito meses para os nove meses que o bebê dar início a uma série de comportamento similar a uma revolução para entender o mundo em que está inserido, e também a esfera social.

Pautadas em diversos estudos como Cavalcante (2009c), Ávila Nóbrega e Cavalcante (2012), que investigam a aquisição da linguagem através da interação mãe-bebê, vimos que tais estudos são voltados para um único bebê e sua mãe, dessa

1. Graduada em Letras, pela UFPB e mestranda pelo PROLING.

2. Graduada em Letras, pela UFPB e mestranda pelo PROLING.

forma, formado por um conjunto de dois, denominado díade. A partir disso, vimos que a literatura em aquisição da linguagem deve explorar estudos que envolvam mãe e bebês gêmeos fraternos, um conjunto de três (tríade), tendo em vista o que mencionamos resolvemos estudar um par de bebês gêmeas fraternas interagindo com a mãe, focando nos gestos pantomímicos (gesto que ocorre dentro de um contexto lúdico, por exemplo a criança pode simular que a mão é um telefone), Cavalcante(2012) , desenvolvidos em situações naturalísticas da mãe com as duas bebês gêmeas dos nove meses aos dezoito meses de vida da criança; e também para observarmos e analisarmos o processo de a atenção conjunta que é definido por Tomasello (2003) como a capacidade examinar o envolvimento do bebê com um adulto, em que os dois têm um foco conjunto em um terceiro elemento.

Discorrendo sobre a aquisição da linguagem envolvendo bebês gêmeo e os aspectos multimodais

Na ótica de Barbetta , Panhoca, Zanolli (2008), “a linguagem, como produto histórico, tem um lugar especial na comunicação coletiva e grupal”. No tocante, entendemos que ela é típica da atividade mental humana que consiste, concomitantemente, em um processo social e pessoal, tendo origem e se concretizando por meio das relações interacionais entre os sujeitos que vivem organizados socialmente.

No decorrer do desenvolvimento de gêmeos monozigóticos (MZ), podemos dizer que este é bastante semelhante ao de qualquer criança, todavia existem alguns casos em que um dos gêmeos tendem a ter um atraso na aquisição da linguagem oral. Por sua vez, as autoras afirmam que de fato há um atraso no processo de aquisição de linguagem em gêmeos idênticos e indicam que a causa para tal déficit pode ser os aspectos biológicos, pois alguns gêmeos nascem com peso baixo e estatura menor que um bebê único (Barbetta , Panhoca, Zanolli, 2009).

Já no que diz respeito aos aspectos interacionais segundo Barbetta, Panhoca, Zanolli (2009), salientam que “a redução de oportunidade de interação da mãe com os bebês gêmeos, o fato da mãe não dirigir a fala diretamente para um filho ou o outro e o tempo de estimulação menor, por parte mãe devido a sobrecarga de atividades pós- natais”.

Na pesquisa realizada por Barbetta, Panhoca, Zanolli (2009), elas notaram que do grupo de nove famílias com bebês gêmeos, duas famílias com gêmeos estudados apresentaram um desenvolvimento da linguagem como uma criança típica, já na outra parte dos gêmeos aconteceu um atraso na aquisição da linguagem.

O campo da aquisição da linguagem busca discutir o funcionamento da linguagem dentro da multimodalidade através do olhar, do gesto, da postura corporal, da qualidade de voz e da prosódia, tudo isso pode ser observado nas interações mãe-bebê, posto que o gesto e a fala formam um conjunto que não se separam, (MCNEILL,1985).

McNeill(1985), postulou que o gesto e a fala tendem a ser integrados na mesma matriz de produção e significado, para tanto, quando os gestos acontecem no decorrer da fala, nos permite inferir que durante o ato de fala duas cogitações: a imagética e sintática. Como afirma Cavalcante (2012), tanto o gesto quanto a fala são característicos de um único sistema linguístico.

Ao longo de seus estudos McNeill (2000) constatou que o termo gesto precisava ser definido no plural, neste caso, gestos, pois existem múltiplas dimensões em que é necessário distinguir movimentos que normalmente são chamados de gestos. Ele mostra classificação ao longo de um contínuo: gesticulação, pantomima, emblema, língua de sinais que foram definidos pela primeira vez por Kendon (1982), e passou ser conhecido como contínuo de Kendon.

O Contínuo de Kendon (1982) constituído por quatro relações instituídas entre gesto e fala: relação com a produção de fala (1); relação com as propriedades linguísticas (2); relação com as convenções (3), relação com o caráter semiótico (4), conforme tabela 1:

Tabela 1

	Gesticulação	Pantomima	Emblemáticos	Língua de sinais
Contínuo 1	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala	Ausência de fala
Contínuo 2	Ausência de propriedades lingüísticas	Ausência de propriedades lingüísticas	Presença de algumas propriedades lingüísticas	Presença de propriedades lingüísticas
Contínuo 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Totalmente convencional
Contínuo 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica	Segmentada e analítica

Extraída de McNeill (2000).

Para Kendon (2000) a investigação a respeito dos gestos dentro do campo da linguística teve pouco desenvolvimento mesmo com a reorientação da Linguística que aconteceu sob a influência de Chomsky, que apresentou estudos linguísticos para a ciência mental, isso permitiu que os aparentes e desaparecidos interesses no estudo da linguagem gestual fossem novamente reunidos

De acordo com Cavalcante (2012), Cavalcante e Brandão (2012), é essencial explicitar os gestos do "contínuo de Kendon" dentro no âmbito aquisição da linguagem:

- A gesticulação é tida como os gestos que seguem o fluxo da fala, envolvendo braços, movimentos de cabeça e pescoço, postura corporal e pernas, tem marcas da comunidade de fala e marcas do estilo individual de cada um, na concepção de Kendon (1982). Já em aquisição, a gesticulação é iniciada a partir dos oito meses marcado pelo movimento de algumas partes do corpo do bebê, como por exemplo, a cabeça, as mãos e os braços;

- A pantomima, geralmente é um gesto ou uma sequência de gestos que transmitem uma linha narrativa, com uma história para contar, produzido sem discurso (Kendon, 1982). No campo da aquisição da linguagem, a pantomima é um gesto concebido dentro de um contextos lúdicos, em que a mãe interage com o bebê por meio de brincadeiras e objetos.
- Gestos emblemáticos ou emblemas são determinados culturalmente presentes em nossa cultura temos o gesto da mão fechada e polegar levantado significando aprovação. Por sua vez, a aquisição da linguagem, dos emblemas ato de apontar é um dos gestos que mais se sobressai. Do mesmo que, os outros gestos emblemáticos como dar tchau, negativa manual entre outros;
- A língua de sinais é um sistema linguístico típico de uma comunidade, no nosso caso, a LIBRAS.

Mediante tudo o que foi mencionado, podemos perceber que a área de aquisição da linguagem em seus estudos vêm a cada dia, procurando compreender o contexto interacional entre mãe-bebê, parentes-bebê e cuidador-bebê, através de pesquisas abrangendo, a matriz multimodal da linguagem por meio dos gestos e fala/gestuo-vocal.

Atenção Conjunta

Na concepção da aquisição da linguagem que os bebês começam a interagir cedo com o intuito de se comunicar. Cavalcante (2009 c) afirma que nos primeiros dezoito meses de vida do bebês, estes realizam alguns gestos em situações interações mãe-bebê que são nomeados de hologestos. Esses gestos, normalmente costumam ser atrelados com a produção de fala situações interativas diádicas (holófrases), para tanto nos permite entender a emergência da linguagem em aquisição através de um envelope multimodal em que co-atuam quatro planos: olhar, prosódia, gesto, produção verbal.

O Envelope é formado por três colunas, conforme Ávila Nóbrega e Cavalcante(2012), a primeira coluna expõem três ações efetuadas simultaneamente, pela

mãe e pelo bebê. Tais ações consiste no olhar que é analisado com base na teoria de Tomasello (2003) sendo classificado em Atenção de Verificação, Atenção de Acompanhamento e Atenção direta. Já o segundo elemento é o gesto, distribuído por Kendon (1982) em gesticulação, emblema e pantomima. O terceiro item é a produção vocal. Por sua vez, as duas colunas "representam recortes das ações maternas ou do infante" que abrangem o tempo da ação e as ações realizadas pela mãe e pela criança (Ávila Nóbrega e Cavalcante, 2012)

Os bebês começam a mostrar suas competências cognitivas específicas da espécie, na transição dos oito meses para os nove meses, eles que passam a desenvolver o processo de atenção conjunta, sendo assim surge a compreensão das demais pessoas como agentes intencionais.

Segundo Tomasello (2003) aponta nessa etapa os bebês iniciam um conjunto de novos comportamentos que se assemelham a uma revolução na forma de entender o mundo, e também a esfera social. Logo, nesse novo modo de interagir com o meio social e com a cultura é demonstrado através de comportamentos de atenção conjunta e pela compreensão, no que diz respeito a parte dos bebês, e das demais pessoas como influentes (agentes) intencionais iguais a eles, em que as relações com entidades externas tendem a ser acompanhadas, orientadas ou partilhadas.

Ávila Nóbrega e Cavalcante (2012) salientam que a interação triádica de atenção conjunta abrange desde o acompanhamento do olhar do bebê para o mesmo local direcionado pelo olhar do adulto, ocorre um envolvimento conjunto consideravelmente, ao longo da interação com o adulto e objeto, o bebê passa a usar os adultos como ponto de referência social e ações semelhantes às dos adultos sobre objetos.

Em um estudo mais atual, Tomasello, Carpenter, Behne e Moll (2005) mostram outra forma de refletir a respeito da estrutura interativa da atenção conjunta, então sugeriram três níveis para esse construto:

- Engajamento diádico (em torno dos seis meses), ocorre nas interações em que há um partilhamento de emoções, trocas de turno e comportamentos, marcado por eventos onde um sujeito interage com outro, respondendo mutuamente a ele;

- Engajamento triádico (entre nove e doze meses), consiste em observar o envolvimento do bebê e do adulto (mãe/cuidador) e um terceiro item, em que os dois dirigirem sua atenção e ações;
- Engajamento colaborativo (a partir dos doze meses), demonstrado por meio da mudança qualitativa no tipo de engajamento social e compreensão, por parte do bebê, de planos de ações intencionais do parceiro.

Através desses apontamentos podemos entender como o processo de atenção conjunta funciona na linha da aquisição da linguagem, e, ainda tivemos a oportunidade de conhecer uma acepção de atenção conjunta atualizada que se caracteriza um complexo de habilidades e as interações sociais.

Metodologia

A metodologia que usamos nesta pesquisa é a longitudinal adotada pelo Laboratório de Fala e de Escrita (LAFE), que consiste em analisar gravações audiovisuais da mãe e o bebê em situação natural, no momento de interação entre ambos, que em média tem duração de 15 a 20 minutos, mensalmente.

Nesta pesquisa envolvendo a interação da mãe com bebês gêmeos na faixa etária dos nove meses aos dezoito meses, gravamos vídeos (audiovisuais) com um par de gêmeos e sua mãe. Posteriormente, coletamos os dados que foram extraídos dos vídeos (olhar, fala e gestos). Em seguida, assistimos aos vídeos, logo após fizemos a transcrição no software ELAN que é uma ferramenta que utilizada para transcrever vídeos.

Figura 1: ELAN

O ELAN foi criado com a finalidade de analisar línguas como língua de sinais e de gestos, porém essa ferramenta pode ser utilizada por indivíduos que trabalham com vídeos e áudios para fazer anotações, análises e documentações.

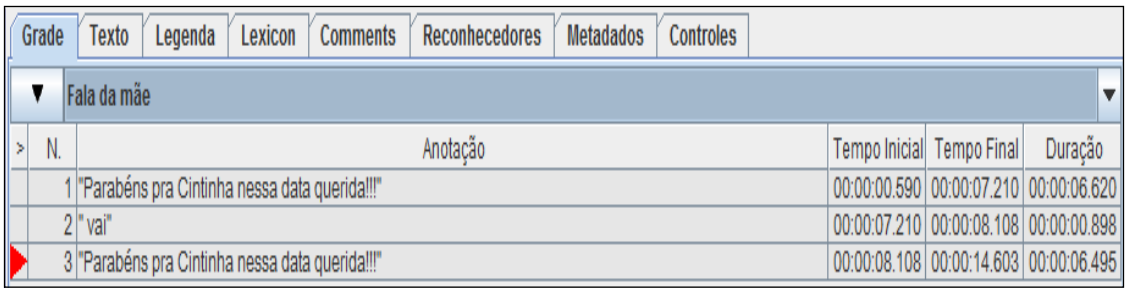
Resultados e discussões

Nesta pesquisa os dados foram analisados com base na perspectiva multimodal da linguagem e no processo de atenção conjunta, partimos dos estudos de McNeill (1985), Ávila Nóbrega e Cavalcante (2012) e Tomasello(2003). Para essa pesquisa selecionamos a tríade mãe e duas irmãs gêmeas bivitelinas (fraternas) de 09 meses até os 36 meses. Segundo Tomasello (2003) afirma a criança por volta dos nove ocorre uma interação triádica entre a mãe, bebê e um objeto, que envolve o acompanhamento do olhar do bebê que é direcionado pelo olhar da mãe ou responsável pela criança. Os dados alisados são das crianças com 10 meses.

No contexto interativo1, a mãe canta: “parabéns pra Cintinha nessa data querida!!!”, a menina 1,“bate palmas” em seguida ela diz: “vai” incentivando a criança 1 a

bater palmas. Ela começa a cantar novamente, mas a criança 1 não bate palmas, e abre os braços na direção da boneca.

Contexto Interativo 1:



Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Comments | Reconhecedores | Metadados | Controles

Fala da mãe

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"Parabéns pra Cintinha nessa data querida!!!"	00:00:00.590	00:00:07.210	00:00:06.620
2	" vai"	00:00:07.210	00:00:08.108	00:00:00.898
3	"Parabéns pra Cintinha nessa data querida!!!"	00:00:08.108	00:00:14.603	00:00:06.495

2: ELAN

Fonte: Danieli Maria da Silva, do texto.

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Comments | Reconhecedores | Metadados | Controles

Gesto da criança 1

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(A criança bate palma) (Pantomima)	00:00:00.690	00:00:04.610	00:00:03.920
2	(A criança abre os braços na direção da boneca) (Gesticulação)	00:00:05.500	00:00:10.590	00:00:05.090

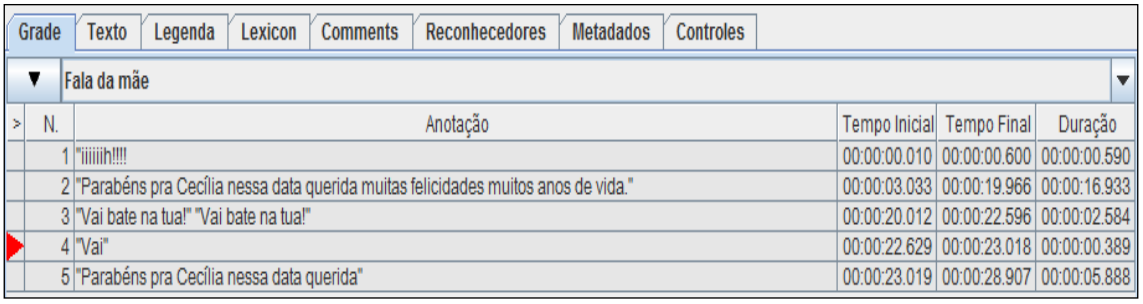
Figura 3: ELAN

Fonte: Danieli Maria da Silva, da imagem e do texto.

Ainda neste contexto interativo 1, a menina 1 apresenta dois gestos: a pantomima que ocorre junto com a presença da fala em meio ao dinamismo dialógico, (Cavalcante, 2012). Diferentemente da concepção de McNeill (2000) de que a pantomima ocorre na ausência fala, posto que ele tem como referência os interlocutores adultos. Depois, a criança 1 produz o movimento de gesticulação abrindo os braços na direção da boneca.

Estes fragmentos do contexto interativo 2, é iniciado com a mãe interagindo com Cecília (criança 2), por meio da expressão “iiiiiih!”, posteriormente ela canta: “parabéns pra Cecília nessa data querida muitas felicidades, muitos anos de vida”. A mãe pede para a criança 2 bater palmas com as suas mãos e diz “vai”, ela recomeça a canta: “parabéns pra Cecília nessa data querida.” Quando a mãe cantou pela segunda vez a criança 2 bateu palmas.

Contexto Interativo 2:



Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Comments | Reconhecedores | Metadados | Controles

Fala da mãe

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"iiiiiih!!!!"	00:00:00.010	00:00:00.600	00:00:00.590
2	"Parabéns pra Cecília nessa data querida muitas felicidades muitos anos de vida."	00:00:03.033	00:00:19.966	00:00:16.933
3	"Vai bate na tua!" "Vai bate na tua!"	00:00:20.012	00:00:22.596	00:00:02.584
4	"Vai"	00:00:22.629	00:00:23.018	00:00:00.389
5	"Parabéns pra Cecília nessa data querida"	00:00:23.019	00:00:28.907	00:00:05.888

Figura 4: ELAN

Fonte: Danieli Maria da Silva, do texto.

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Comments | Reconhecedores | Metadados | Controles

Gesto da criança 2

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(Ela estica seus braços para a mãe) (Gesticulação)	00:00:12.010	00:00:13.612	00:00:01.602
2	(A menina bate palmas) (Pantomima)	00:00:23.009	00:00:26.407	00:00:03.398

Figura 5: ELAN

Fonte: Danieli Maria da Silva, da imagem e do texto.

Os gestos que a menina 2 apresentou foram os seguintes: gesticulação e pantomima. Sendo assim, quando a criança 2 estica os braços para a mãe, enquanto ela canta, podemos constatar que realmente a gesticulação surge na presença da fala como estabeleceu (McNeill, 2000). A gesticulação ocorreu dentro do tempo final da fala da mãe aos 00:00:19:966. A pantomima apareceu no momento em que a mãe cantou pela segunda vez "parabéns pra Cecília nessa data querida", a criança 2 "bate palmas" simulando uma ação com as mãos.

No contexto interativo 3, a mãe inicia a brincadeira com uma boneca dizendo para a criança 1 "dá um cheru nela? "Um cheru" e inclina a boneca na direção do rosto da infante e toca na sua face e depois retira. A mãe diz "humm!!! gostooosu", "huuummmmm" "gostosuuuuu" ao encostar a boneca no rosto da criança1. Ela vai repetindo o gesto de inclinar a boneca até o rosto da menina e retirá-la até a sua fala de número 10. Na sua fala 1, a mãe fala: "dá um cheru Cicinha, nela?", neste caso,

a criança 2, então a mãe repete o gesto que fez com a criança 1. A mãe diz : “toma cheriiinho” , a menina ri . A mãe reproduz o gesto de encostar a boneca no rosto da criança 2 e fala “humm!!!gostosuu”. Dessa forma, ela encerra o contexto 3, no que diz respeito a fala.

Contexto Interativo 3, cenas de atenção conjunta:

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Comments | Reconhecedores | Metadados | Controles

Fala da mãe

>	N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
	1	"Dá um cheru nela?"	00:00:00.010	00:00:01.740	00:00:01.730
	2	"Um Cheru"	00:00:01.740	00:00:02.100	00:00:00.360
	3	Humm!!	00:00:02.980	00:00:03.600	00:00:00.620
	4	"Gostosuuuuuu"	00:00:03.810	00:00:05.290	00:00:01.480
	5	"Humm!!Gostooosu"	00:00:05.990	00:00:07.990	00:00:02.000
	6	" Huuummmmm!!!"	00:00:08.990	00:00:11.000	00:00:02.010
	7	"Oiá!!"	00:00:12.410	00:00:13.390	00:00:00.980
	8	"Hummm! Que cheru gostoso"	00:00:13.615	00:00:16.105	00:00:02.490
	9	Eiita! Que cheru gostoso na nequinha"	00:00:17.715	00:00:20.905	00:00:03.190
	10	"Hummm!"	00:00:22.690	00:00:23.390	00:00:00.700

Figura 6: ELAN

Fonte: Danieli Maria da Silva, da imagem e do texto.

Após o resumo de como foi iniciada a interação no contexto interativo 3, vamos focarnos dados das cenas de atenção conjunta por meio do olhar das três participantes da pesquisa.

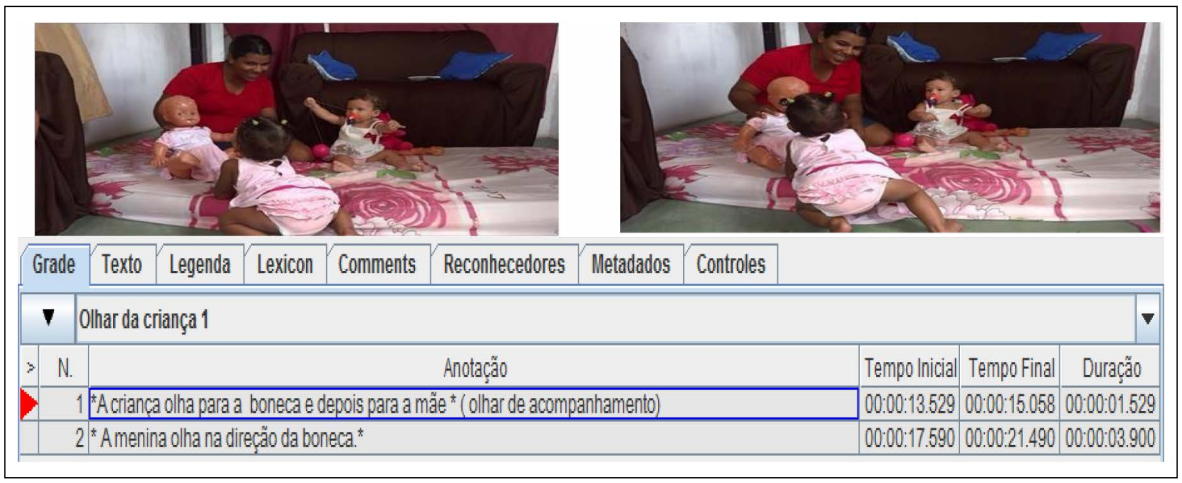


Figura 7: ELAN
Fonte: Danieli Maria da Silva, da imagem e do texto.

Figura 8: ELAN
Fonte: Danieli Maria da Silva, da imagem e do texto.

Com relação ao olhar da mãe e das crianças 1 e 2 conseguimos captar as circunstâncias em que as mãe direciona o olhar para a boneca e as duas meninas acompanham o olhar para a boneca, por meio desses olhares foi possível constatar as crianças já desenvolvem a capacidade de acompanhar o olhar da mãe. Logo como afirmam Ávila Nóbrega e Cavalcante(2012), geralmente o olhar de acompanhamento é muito usado pela mãe, posto que esta apresenta uma certa maturidade na interação com a criança e também se dirige diretamente a ela. Tomasello (2003) diz que “as crianças passam a se envolver em interações de atenção conjunta

quando começam a entender as outras pessoas como agentes intencionais iguais a elas próprias". Elas passam a entender que o adulto age com dadas intenções, como por exemplo, mãe chamar a atenção da criança para um objeto, apontando o para ele ou mostrando-o , assim como, a mãe , as crianças também podem chamar a atenção dela apontando para um determinado objeto que almejam pegar.

De acordo com Ávila Nóbrega, Cavalcante (2012) a interação triádica de atenção conjunta abarca desde o acompanhamento do olhar do bebê para o mesmo lugar direcionado pelo olhar do adulto/mãe/ parentes/ cuidador, advém de um envolvimento conjunto, no transcorrer da interação com o adulto e o objeto, consequentemente o bebê passa a usar os adultos como ponto de referência social.

Considerações finais

Diante de tudo o que foi exposto, no decorrer deste estudo notamos que de fato a matriz multimodal que o gesto e a fala estão atrelados em um conjunto que é indissociável como afirma (MCNEILL, 1985), que os gesto e fala ocorrem na mesma circunstância, portanto podemos afirmar isso com base nos dados analisados acerca da tríade mãe e bebês gêmeas. As meninas 1 e 2 ainda gesticulam de forma desordenada e também já apresentam alguns gestos pantomímicos como bater palmas com o incentivo da mãe, em um contexto interativo lúdico, (CAVALCANTE, 2012).

No que tange no processo de atenção conjunta, as bebês gêmeas usam com frequência o olhar de acompanhamento, diante disso se torna claro que as meninas 1 e 2 na interação com a mãe observam bastante seus movimentos e ações ao manipular um objeto (boneca), (TOMASELLO,2003). Portanto, compreendemos que há um envolvimento do conjunto mãe, bebês e objeto, ao longo da interação, pois as crianças 1 e 2 passaram a utilizar a mãe como ponto de referência social e dessa forma as meninas realizam as ações de acompanhar o olhar da mãe, seus gestos e seu comportamento.

Por fim, consideramos que neste estudo todos os dados analisado (gestos, fala e olhar) corroboram com as perspectivas da multimodalidade, posto que com base nos dados analisados vimos que o processo aquisicional dos bebês é marcado pelas interfaces da interação mãe-bebê e pelos gestos, fala e olhar que juntos constituem a multimodalidade.

Referências

ÁVILA NÓBREGA, P. V.; CAVALTANTE, M.C. B**.** Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco[1]. Signótica, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 469-491, jul./dez. 2012.

BARBETTA, N. L. PANHOCA, I. ZANOLLI , M. L. Sobre o desenvolvimento da linguagem de gêmeos monozigóticos Rev CEFAC, v.11, Supl2, 154-160, 2009 -70.

_____. Gêmeos monozigóticos – revelações do discurso familiar. Rev Soc Bras Fonoaudiol. 2008;13(3):267-71

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê:constituindo gêneros do discurso. *Investigações* (Recife),v. 21, p. 153-170, 2009c.

CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDÃO, L. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. Cadernos de Estudos Linguísticos, volume 54 (1), 2012.

CAVALTANTE, M.C. B. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. Rev. de Letras - NO. 31 - Vol. (1/2) jan./dez. – 2012.

KENDON, A. The Study of Gesture: someremarks on its history. Recherches sémiotiques/semiotic inquiry 2: 45-62, 1982.

_____. 2000. Language and Gesture: Unity or Duality? In: MCNEIL, D. (ed.), Language and Gesture. Cambridge: CUP, pp. 47-63.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal?. Psychological Review. Vol 92(3) 350-371, Jul., 1985.

_____, D. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.) Language and Gesture. Cambrige University Press, Cambridge, UK, 2000.

TOMASELLO, M. (2003). Origens culturais da aquisição do conhecimento humano. (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes (Coleção Tópicos).

TOMASELLO, M.; Carpenter, M., Call, J.; Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. Behavioral and Brain Sciences, 28, 5, 01-42.

SESSÃO TEMÁTICA

O TEXTO LITERÁRIO NUMA PROPOSTA DE SALA DE AULA TECNOLÓGICA INVERTIDA

ANTONIA MARIA MEDEIROS DA CRUZ[1] (UFAL)
MARIA LADJANE PEREIRA[2] (AESA)
SILVÂNIA MARIA DA SILVA AMORIM CRUZ[3] (UPE)

Introdução

A leitura de textos literários na escola tem um papel transformador e contribui para que o educando posicione-se criticamente face à realidade. Assim, desenvolver habilidades de leitura requer procedimentos didático-pedagógicos adequados na busca de superar limitações dos aprendizes, criar novas relações entre situações reais e situações de pensamento, refletir sobre a arte e sobre a vida e despertar emoções não repetidas em cada leitor.

É necessário encontrar estratégias que sirvam para despertar o interesse pela leitura entre os educandos, permitindo-lhes transcender as dificuldades e avançar no processo de amadurecimento. Partindo desses pressupostos, o presente trabalho é a socialização de uma experiência realizada em uma escola da rede pública estadual na cidade de São José do Belmonte, Pernambuco, ao longo do primeiro semestre de 2016, na qual foram desenvolvidas atividades que tiveram como foco principal, incentivar a leitura de obras literárias.

A escola não deve se apresentar, nos dias atuais, no mesmo modelo que há cem anos, pois ela divide esse espaço com as mídias. Portanto, o professor deve mediar o processo de ensino vinculando os conteúdos que devem ser ministrados

1. Doutoranda em Letras e linguística, UFAL. E-mail: medeiros_cruz@hotmail.com

2. Mestra em Letras, AESA. E-mail: ldjane_pereira@hotmail.com

3. Mestra em Letras, UPE. E-mail: professorasilvania@hotmail.com

à realidade tecnológica, na qual os educandos estão inseridos, percebendo-o como uma organização viva em constante mutação.

O tempo didático restrito é uma reclamação constante dos professores; e, quando o assunto é a leitura de obra literária na íntegra, o problema é maior, pois requer grande disponibilidade de tempo. Nesse sentido, o modelo sala de aula invertida, apresentou-se como uma boa estratégia, uma vez que contribuiu para trabalhar obras literárias em sintonia com as informações veiculadas pelas mídias e possibilitou ao educando lançar mão das tão usadas tecnologias na construção do conhecimento e aperfeiçoamento de um comportamento leitor, a fim de obter resultados positivos no processo de ensino aprendizagem. Para Perrenoud (2000, p. 139) "as novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas".

Dentro dessas novas tendências, se encontra, em muitos casos, o professor das sociedades contemporâneas diante do desafio de saber orientar e utilizar a informação. Os novos paradigmas educativos supõem diferentes aplicações tecnológicas. Logo, a escola precisa deixar de ser uma agência transmissora de informação e transformar-se em um lugar de análises críticas e produção de informação. Para que isso seja possível é preciso prover a formação cultural básica, assentada no desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas.

Assim sendo, o objetivo do estudo aqui apresentado incide em, utilizando o modelo sala de aula invertida, proporcionar alternativas para a efetivação da leitura de obras literárias sugeridas pelo o Sistema Seriado de Avaliação – SSA, adotado pela Universidade do estado de Pernambuco, para ingresso em cursos de graduação, numa tentativa de parear necessidade e fruição. Esta experiência foi efetivada em turmas do 3º Ensino Médio, com o intuito de resgatar o encantamento pela literatura, utilizando as novas tecnologias, otimizando-as no processo educativo.

Com a realização desse trabalho vislumbra-se possibilitar ao educando uma formação baseada no aprender a aprender e construir uma competência leitora crítica e criativa. Portanto, os benefícios da utilização de recursos tecnológicos para as práticas de leitura devem ser um fator motivador para que os que trabalham em prol dela estejam ativamente atentos à sua implementação.

Porém, é evidente, que muitos desafios se apresentam para que os leitores atuais unam as consagradas práticas de leitura ao novo ambiente tecnológico. Para isso, as ações dos profissionais mediadores da leitura serão indispensáveis. A prática docente baseada apenas na oratória do mestre é um *modus operandi* que não mais se sustenta diante das teorias pedagógicas comprometidas com a educação autêntica, e com o perfil cognitivo e comunicacional dos educandos.

Leitura literária na sala de aula tecnológica invertida: entendendo o método

No mundo tecnológico, o livro parece perder espaço para as facilidades do computador, nota-se que os alunos recorrem às alternativas, como: resumos, resenhas, filmes que são facilmente encontrados na internet, ao invés de ler um livro, principalmente quando se trata daqueles propostos/impostos pelo professor. Nesse contexto, o grande desafio, então, é pensar em dinâmicas que conciliem a tecnologia à leitura de livros. Portanto, a proposta aqui apresentada utiliza a Tecnologia Digital como um elemento facilitador durante as atividades de leitura.

Para tanto, o *flipped classroom*, ou sala de aula invertida, o nome que se dá ao método que inverte a lógica de organização da sala de aula, guardadas as devidas adaptações, nos foi bastante útil. Vale explicar que, nesse método, os alunos aprendem o conteúdo em suas próprias casas, por meio de videoaulas ou outros recursos interativos, como games ou arquivos de áudio. A sala de aula é usada para a realização de exercícios, atividades em grupo e realização de projetos. O professor aproveita para tirar dúvidas, aprofundar o tema, estimular discussões e tornar as aulas mais atraentes, objetivas e com foco no aluno.

O método está sendo utilizado, de acordo com Schneider (2013), como possibilidade de organização curricular que permite ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno.

O uso das tecnologias para aprimoramento das atividades tem seu papel exaltado no método da sala de aula invertida, uma vez que possibilita ao professor utilizar melhor o seu tempo em sala de aula em atividades interativas com seus

alunos, ao invés de gastá-lo apenas apresentando conteúdo em aulas expositivas tradicionais.

O papel do professor é de extrema importância nesse modelo, pois ele precisa proporcionar um ambiente colaborativo de aprendizagem e oportunizar, em sala de aula, a solução das dúvidas. Ou seja, este modelo pode aprimorar a interação entre os estudantes e o professor; promover um ambiente de aprendizagem onde os estudantes passam a ser responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Ainda, não parece possível resumir esse método como uma simples substituição do professor por vídeos, muito menos como um modelo que promove o isolamento dos estudantes, pois, na verdade, isto será apenas uma parte do processo.

Tucker (2012) afirma que o modelo surgiu em 2008 quando dois professores de Química da Woodland Park High School, Aaron Sams e Jonathan Bergmann, desenvolveram um projeto que visava atender aqueles alunos que por algum motivo tivessem faltado às suas aulas. Muitos alunos eram atletas e precisavam se ausentar por longo tempo das aulas regulares para jogos. Com isso, Sams e Bergmann, passaram a produzir vídeos do conteúdo das aulas e postar este material, de modo que os ausentes pudessem acompanhar a matéria. O que não se esperava, era que os outros alunos que não faltavam aula passassem a acessar o material, utilizando -o como reforço de estudo.

Perceberam, naquele momento, que haveria ali uma grande oportunidade para propor alterações no processo ensino-aprendizagem. Desde então, vêm aumentando os esforços para a disseminação deste conceito com grande reconhecimento no meio da educação nos Estados Unidos.

Quando ainda não existia a internet, e o acesso ao conhecimento e aos materiais era restrito, a aula expositiva tradicional, conteudista, funcionava. Hoje, faz-se necessário que o professor consiga determinar claramente os objetivos que deseja alcançar, e escolher as estratégias apropriadas de ensino-aprendizagem, desdobrando-se para atingir resultados relevantes. Isso exige preparação e criatividade para buscar sempre a melhoria nos métodos de aula.

Teoricamente, Vygotsky (1896-1934), já destacava a importância do processo de interação social para o desenvolvimento da mente quando dizia que a aprendizagem é resultante de um processo interativo e considerava a existência de uma ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que representa a diferença entre o que

o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de atingir em colaboração com outros aprendizes. Seymour Papert, na linha de Piaget, também defendia na década de 60 uma didática em que o aluno usasse a tecnologia para construir o conhecimento.

Portanto, seja um método novo ou apenas um nome diferente, é necessário que escolas brasileiras conheçam mais sobre essa pedagogia. Sobretudo porque ela apresenta contribuições importantes para alguns dos maiores desafios do nosso alunado: motivação, hábito de leitura, qualidade da aprendizagem. O método pode ainda ajudar a desenvolver competências como capacidade de autogestão, responsabilidade, autonomia, disposição para trabalhar em equipe. Nada impede que o método seja estudado, experimentado e, na sequência, se adaptem alguns dos princípios e recursos para as necessidades do contexto de qualquer sala de aula, como na realização da experiência que será relatada a seguir.

O desenvolvimento da experiência

É fato que ainda acontece nas nossas escolas a ausência de um relevante contato dos educandos com o texto literário, por conseguinte, muitos alunos quando levam os livros para casa, leem para atender uma imposição da escola, pela nota, e, nem sempre, pelo prazer de realizar uma leitura significativa e prazerosa.

No que diz respeito à escassa leitura dos livros literários, outro fator que contribui para isso, são as informações que já podem ser encontradas prontas, decodificadas e massificadas, o que leva os educandos a ter dificuldade em ler algo, em muitos casos, que exija esforço, concentração e tempo, o que se observa no cotidiano escolar, como por exemplo, as obras exigidas nos vestibulares.

Nesse contexto, é necessário resgatar o encantamento pela leitura de livros literários pressupondo responsabilidade e consciência de que leitura demanda esforço e objetivos. Assim, a experiência que relatamos partiu, *a priori*, da conscientização em sala de aula de que prazer, identificação e interesse pela leitura fluem a partir do esforço individual que pode ser aprimorado no coletivo.

Desse modo, os alunos do 3º ano do Ensino Médio foram colocados diante de um desafio: a turma foi dividida em cinco equipes para fazer a leitura de uma das obras sugeridas pelo Sistema Seriado de Avaliação - SSA, da Universidade de

Pernambuco. As obras lidas foram: A hora da estrela, Clarice Lispector; Vidas Secas, Graciliano Ramos; A história de Bernarda Soledade, o tigre do sertão, de Raimundo Carreiro.

Por se tratar de turmas de 3º ano, já motivadas, guardadas as devidas proporções, pelo interesse de conseguir uma vaga na universidade, se mostraram receptivas à proposta. Considerando que o tempo didático se tornava insuficiente para tantas demandas, cada grupo leria uma obra (a maioria fez a leitura através do tablet) e no final do processo, os alunos se transformariam nos personagens e dariam origem a um novo gênero textual, a fotonovela.

A motivação para leitura de cada obra, bem como a introdução da obra e do autor, foi feita via vídeos gravados pelos professores e enviados para o grupo do whatsapp da turma.

A leitura das obras foi feita individualmente nas residências dos educandos. Quando desejavam falar sobre algo interessante ou dúvidas, o professor gravava um pequeno vídeo e postava no whatsapp. Semanalmente, na sala de aula, era delimitado o tempo de uma aula para discutir sobre as obras que estavam sendo lidas.

Concluindo o processo, utilizando o programa powerpoint, os educandos produziram como objeto de aprendizagem uma fotonovela da obra lida. A maioria utilizarou seus tablets, em suas residências, para edição das fotos. Devido ao costume que os jovens têm com a edição de fotos no dia a dia, praticamente não apresentaram dificuldades.

Essa prática operou a partir do pressuposto de que, o conhecimento construído pelo aluno e compartilhado em sala de aula com acompanhamento docente, em vez do trabalho exclusivo do professor, contribui com a superação da “pedagogia da transmissão”, contempla, dentro e fora da sala de aula, o protagonismo dos aprendizes e do professor, entendido como coautoria na construção da comunicação, da aprendizagem e da formação.

Considerações finais

A implementação do modelo do Flipped Classroom, no contexto descrito, favoreceu de forma significativa o desenvolvimento de habilidades e de gosto pela leitura literária. Ente as vantagens da implantação podemos citar a maior autonomia do educando na construção do sentido das obras lidas e o melhor aproveitamento do tempo didático.

Nessa abordagem, a mediação docente não se limitou à inversão da centralidade e tampouco se resumiu à função de professor "guia". Igualmente protagonista, eles não abriram mão de sua especificidade autoral e promoveram a coautoria intencional e complexa da emissão e da recepção na construção do conhecimento; provocaram situações de inquietação formativa, uma vez que o texto literário é terreno fértil.

O modelo de sala de aula tradicional, no qual o aluno recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor, está saturado. Outras metodologias devem ser empregadas para motivar a aprendizagem do discente na cultura digital. Além disso, a adequada aplicação de técnicas e métodos apropriados pode ser um fator socializador e propagador para melhoria do processo educacional. A proposta é colocar o aluno como protagonista de sua aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Referências

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre, 2000.

SCHNEIDER, E. I. et al. *Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning.* Intersaberes (Facinter), v. 08, p. 68-81, 2013. Disponível em: https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/download/499/316. Acesso em: mar. 2015.

TUCKER, B. *The Flipped Classroom*. Disponível em: http://educationnext.org/the- flipped-classroom/. Acesso em: abr. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SESSÃO TEMÁTICA

O TRABALHO COM LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

CARLA CORREIA DE ALMEIDA[1] (UFS)
LIDIANE DOS SANTOS[2] (UFAL)

Introdução

Atualmente, a reflexão sobre o ensino de leitura passa por grandes transformações, devido às problemáticas relacionadas ao processo de ensino- aprendizagem. Vários estudos estão atentos para essa questão, pois há uma espécie de fracasso no desenvolvimento da habilidade de leitura, uma vez que os alunos tornam-se, cada vez mais, leitores funcionais, ou seja, só conseguem decodificar o que está escrito, todavia não conseguem compreender, muito menos refletir e reproduzir sobre os temas trabalhados nas leituras. Quase não há uma interpretação, e quando há, ela é superficial, o leitor não constrói com suas palavras um entendimento sobre o tema lido ou sobre o objetivo do texto trabalhado.

A dificuldade do trabalho com a leitura em sala de aula para que o aluno leia e compreenda o que está lendo é o maior desafio para o professor de língua portuguesa. Há várias concepções de leitura. Ler pode ser visto como extrair significado do texto, ou como atribuir significado a ele. No primeiro caso, o leitor está preso ao texto, só vê o que está explícito. Já para o segundo conceito, o leitor reflete sobre o texto e atribui significado, sendo relevante o contexto em que foi escrito, o seu conhecimento de mundo.

---

1. Formada em Letras Vernáculas pela UFBA, especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Diversidade Linguística e mestranda em Estudos Linguísticos pela UFS.

2. Formada em Pedagogia pela FUNESO, especialista em Psicopedagogia pelo CEAP/CESAMA e graduanda em Letras pela UFAL

Observando a atual conjuntura educacional, este trabalho parte de uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas nos livros didáticos em relação à leitura. Os livros didáticos são instrumentos importantes para os professores e precisam estar capacitados para auxiliar esses profissionais em suas atividades. No que corresponde à disciplina de língua portuguesa, esses livros precisam estar alinhados às novas teorias de leitura para desenvolver, através de suas propostas, as habilidades leitoras no aluno de modo que ele possa atribuir sentido ao que está sendo lido e transforme essa leitura em conhecimento. A visão de leitura como decodificação ou simples extração de significado não corresponde mais às perspectivas contemporâneas de leitor, pois este precisa entender o que lê para ser um leitor ativo, reflexivo.

Convém destacar que os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s) expõem direcionamentos, objetivando o desenvolvimento de alunos que possam crescer como cidadãos ativos, ou seja, conscientes de seu papel na sociedade, compreendendo e refletindo sobre os processos pelos quais ela passa. A perspectiva trabalhada nos PCN`s e também nos manuais de estudo sobre produção textual estão afins com as teorias de leitura que veem a leitura como produção de sentido, além de relacioná-la ao discurso.

Uma dessas teorias é a Análise do Discurso Francesa, doravante AD, que analisa o discurso, observando as formações discursivas, ou seja, aborda a língua vinculada com o contexto, com a história, com as condições de produção, não como algo fechado aos enunciados. Observa os textos, discursos, em uma exterioridade dentro do interior do seu sentido. Esse aspecto da AD corrobora para desenvolver um leitor ativo, um leitor que não se atem somente ao enunciado do que está escrito, mas consegue relacionar o que está escrito com o contexto histórico de sua produção. E esse aspecto permite que o leitor faça correlações, reflita e seja ativo socialmente.

Diante dos aspectos acima descritos, questiona-se: o livro didático de Língua Portuguesa do Projeto Teláris do nono ano do Ensino Fundamental traz propostas de atividades com leitura que desenvolvam habilidades no aluno para que ele se torne um leitor crítico?

A escolha do objeto de estudo deu-se por dois aspectos: por se tratar de um livro bastante usado numa gama de escolas do Ensino Fundamental e pelo fato de em sua proposta pedagógica assegurar que tem por meta “a formação como leitor

e produtor de textos", além de propor reflexão e interação. Quanto ao ano, optou-se pela série final (nono ano) por se esperar que o educando já domine certos aspectos da competência leitora.

Nesse contexto, objetiva-se analisar o trabalho com leitura no livro didático de Língua Portuguesa do Projeto Teláris do nono ano, com base nos pressupostos da Análise do Discurso Francesa, a fim de observar se esse livro possui atividades que desenvolvem o leitor crítico. Para tanto, buscou-se observar a noção de discurso e as relações com a leitura, baseando-se na teoria da Análise do Discurso Francesa, fazendo uma revisão bibliográfica; analisar o livro didático do ensino fundamental supracitado, observando os conceitos de leitura que estão presentes nele; verificar se as atividades propostas para o trabalho com a leitura é pertinente com as novas teorias de leitura que defendem a formação de um leitor crítico.

Como já foi exposto, a dificuldade do trabalho com a leitura em sala de aula para que o aluno leia e compreenda o que está lendo é o maior desafio para o professor de língua portuguesa. Pautando-se na teoria da análise do discurso francesa, o sentido e o sujeito se constituem simultaneamente no funcionamento da linguagem. O discurso se constitui como o efeito de sentido entre os interlocutores, sendo esse o mecanismo que proporciona ao leitor ler e compreender ativamente os vários textos que se apresentam no cotidiano.

Partindo da ideia de Orlandi (2001, p.117) que "compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação", observa-se a importância de atentar para o processo de ensino-aprendizagem de leitura que deve ir além da simples leitura mecânica e retirada de ideias do texto sem fazer a ligação com os elementos externos que influenciam essa leitura.

Vários estudos já comungam dessa mesma visão, inclusive os documentos que trazem as diretrizes do ensino de Língua Portuguesa. Todavia, o contexto escolar ainda continua caótico. A maior parte dos estudantes não conseguem entender e refletir sobre o que está lendo. É relevante observar se os livros didáticos, instrumentos para os professores, estão organizados no sentindo de trabalhar as habilidades discursivas de leitura, no que corresponde à formação do leitor ativo e crítico, transformando, dessa forma, o contexto atual de leitores que só reproduzem ou

transcrevem o que estão lendo. Por isso, a importância de se pensar o livro didático, uma das principais ferramentas do processo ensino-aprendizagem, principalmente no que tange à aquisição da competência leitora.

Metodologicamente, o trabalho pautou-se nos dispositivos propostos pelo arcabouço teórico da Análise do Discurso Francesa que dá sustentação à análise. O trabalho de ensino-aprendizagem da leitura necessita de uma observação para que os estudos realizados sejam efetivamente postos em prática. Para melhor compreensão do trabalho com leitura no livro didático, no que corresponde à formação do leitor crítico, foi escolhida a abordagem qualitativa, com um caráter exploratório e análise subjetiva dos dados, traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, nem tampouco por números quantificáveis, permitindo assim a possibilidade de diversas interpretações para o fenômeno estudado.

Pressupostos teóricos da análise do discurso

A linguagem tem extrema relevância no contexto social. Os sujeitos e os sentidos se constituem simultaneamente no funcionamento da linguagem, no seu uso. Nesse contexto, a reflexão “Que relação existe entre a linguagem e o ser do homem?” (Foucault, 2007, p. 468) é pertinente para a compreensão dos processos sociais existentes. Essa linguagem é, segundo a Análise do Discurso Francesa (A.D.), dual, ao mesmo tempo, integralmente formal e integralmente atravessada pelas questões subjetivas e sociais. A análise do discurso se constitui no trabalho contínuo e constante da observação das contradições epistemológicas e historicamente condicionadas, entre diferentes regiões do conhecimento.

Nessa perspectiva, a proposta epistemológica de Pêcheux (1969) de articular Ciências Sociais (História, Sociologia e Filosofia), Linguística, Teoria do Discurso, Psicanálise e incorporação do referencial marxista, iniciou a reflexão não só sobre a linguagem, como também sobre a ideologia, observando as relações possíveis na noção de discurso. O discurso é efeito de sentidos entre interlocutores, é o resultado da interação entre sujeitos que são marcados histórico e socialmente. Assim, “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (ORLANDI, 2001, p. 99).

A Análise do Discurso Francesa é um campo do saber linguístico que estuda as construções ideológicas contidas no texto, produto da atividade discursiva. O objeto da análise do discurso é o discurso, prática social de produção de textos. Todo discurso é uma construção social que só pode ser analisada considerando seu contexto histórico- social e suas condições de produção, isto é, o discurso é histórico, unidade e descontinuidade na própria história (FOUCAULT, 2007). Tal teoria surgiu com Michel Pêcheux, na França, em sua tese Analyse Automatique du Discours em 1969, na qual defende que as ciências se confrontam, particularmente, a história, a psicanálise e a linguística. Assim, é no espaço de discussão e compreensão entre as disciplinas que se pode propor a reflexão discursiva.

Segundo Orlandi (2001), o discurso vai além daquilo que "se ouve" ou do que "se lê". O discurso é o lugar de onde se fala, a pessoa que fala, o que "esse lugar", esse sujeito representa na sociedade. Compreendendo esse aspecto do discurso, pode-se entender o sentido do "dito" e, também, o "não-dito", isto é, o que foi omitido, mas que revela muito do discurso. Dessa maneira, pode-se compreender as contradições da fala, a essência por trás da aparência percebida. E é no texto que esse discurso se materializa.

Nessa perspectiva, o ponto de partida é o sujeito que fala. Este sujeito não está deslocado do mundo. Ele pertence a um tempo, a um lugar, a um espaço determinado, representando, portanto, uma determinada classe, e, em seu discurso, estão implicados interesses e a ideologia de um determinado grupo social. A AD busca refletir as questões de sentido inseridas numa relação entre esse sujeito, sua linguagem e a história, haja vista que o que se pretende é "construir procedimentos que exponham o olhar leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito. (...) O desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las" (PÊCHEUX, 1997, p. 11).

Procedimentos de Análise da AD

Atinente a metodologia na Análise do Discurso, a unidade é o texto. Isso significa que é preciso ir além da noção de informação, no nível segmental, uma vez que o texto não é fechado em si mesmo, ele é, portanto, polissêmico, e poderá ser interpretado de várias formas, de acordo com os sujeitos, suas experiências. Orlandi afir-

ma que “A questão do método nos estudos da linguagem é questão fundamental”, além de expor que “as diferentes perspectivas pelas quais se observa um fato, ou acontecimento, dão origem a uma multidão de objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades” (ORLANDI, 2001, p.17).

Ainda pautando-se em Orlandi (2001), o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Assim, encontra-se sua regularidade nos processos de sua produção, não analisando somente seus produtos. Isso quer dizer que, para analisar um texto, é preciso identificar a posição daquele que o escreve, o contexto e sua possível intenção nesse enunciado. Dessa forma, percebe-se o que ele disse; o que ao dizer, negou; sua posição ideológica e sua intenção argumentativa.

No processo de compreensão textual e discursiva, há dois recursos que são usados: o parafrástico e polissêmico. A formação discursiva é um sistema de paráfrases, ou seja, de constante retomada e reformulação dos enunciados, como forma de preservar sua identidade. Já o polissêmico significa múltiplos sentidos possíveis. O polissêmico é, segundo a autora, “a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem”, ou seja, é a constituição de um novo sentido, é a relação que o autor faz entre o que já se conhece com sua formação ideológica a partir do seu interdiscurso.

Por outro lado, a paráfrase é o sentido já existente, é a retomada daquilo que já fora dito. Não se pode simplesmente desconsiderá-la, pois é do sentido existente que se forma o novo, o polissêmico. Orlandi (2001, p.87) explicita que não se deve tomar, por exemplo, o lúdico no sentido do brinquedo, mas do jogo de linguagem (polissemia) e não se deve tampouco tomar pejorativamente o autoritário como um traço de caráter do locutor, uma questão moralista, mas uma questão do fato simbólico (a injunção à paráfrase). Há, portanto, nesse processo, uma tensão entre o “mesmo e o diferente”, porém tanto a paráfrase quanto a polissemia devem ser objetos de reflexão sobre a linguagem.

Além da Paráfrase e da Polissemia, é relevante observar a Formação discursiva da qual o leitor é composto. A Formação discursiva estabelece-se numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, o que determina aquilo que pode e deve ser dito. Dessa forma, tem-se o que a AD chama de efeito leitor, um lugar vazio presente no texto que é preenchido pelo sujeito-leitor. É este o leitor que interessa à Análise

do Discurso de linha francesa, sujeito que entende, e não o leitor ideal, o inscrito no texto, que faz a leitura da forma prevista pelo próprio texto ou por seu autor. Esses são os três componentes de análise que se destacam para observar se o leitor é passivo, previsto, ou, se é um leitor que compreende o texto, leitor ativo.

Concernente ao processo discursivo, a Formação ideológica é um conjunto de atitudes e representações que não são individuais ou universais, porém se relacionam às posições de classe e é suscetível de interferir no embate entre diferentes forças na conjuntura ideológica representativa de uma formação social. E as formações discursivas intervêm nas formações ideológicas enquanto componente e determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma associação de lugares no interior de um aparelho ideológico(escola, igreja, família, etc.) e inscrita numa relação de classes. Como formações discursivas, pode –se entender um conjunto de saberes que definem algo, pois não é possível pensá-lo de forma estática, já que tal objeto está sujeito ao acontecimento, à sistematização e à relação que esse objeto, enquanto enunciação, estabelece com os domínios de memória e do acontecimento.

É relevante compreender que o discurso acontece sempre no interior de outros discursos, com os quais estabelece correlações, deslocamentos, vizinhanças. Desse modo, o objeto da AD deve ser essa interdiscursividade, ou seja, as redes de memórias que produzem os sentidos em um momento histórico. Para analisar o discurso, deve-se investigar as condições complexas (da linguagem e da história) nas quais um enunciado foi realizado, condições que lhe dão uma existência específica. Tal existência faz o discurso despontar, relacionado com um domínio de memória, como posições possíveis para um sujeito, como elemento de coexistência, como materialidade repetível.

Por isso que se busca relacionar a aprendizagem de leitura com a concepção de texto que não está presa somente as sentenças, ao próprio texto. O texto não é fechado em si mesmo. “A leitura é um ato múltiplo, um texto apresenta diversas formas de compreensão, estando, por sua vez relacionado às instituições e contextos particulares de produção” (REGO, 2014, p.76). Nesses contextos particulares, o sentido se constrói, sendo formulado pelo olhar do sujeito- leitor, nada está pronto.

A leitura sob a ótica discursiva

Inicialmente, os estudos da AD não se preocupavam com a leitura explicitamente, todavia, os estudos mais recentes e as ramificações da linguística foram contemplando esse aspecto, contribuindo para o estudo interativo, dinâmico e contextualizado no ensino de língua portuguesa. Assim, a AD, com a noção de discurso, meios discursivos e ideologia, corrobora para a formação desse aluno- leitor. O texto ao ser produzido está determinado pelas condições de produção, pelos fatos históricos e sociais, pelos diversos sentidos, compreensão e análise a qual pode ser submetido. Essa teoria de leitura da AD é de grande relevância para a leitura dos diversos tipos de texto. Segundo Felicíssimo (2009, p.37), para a AD,

> a leitura é tida como produção de sentidos. É nessa linha que o leitor é reconhecido como interlocutor. Ele não apenas decodifica, não apenas busca sentidos propostos no texto, como também interage com os discursos presentes nele (esta ambiguidade nos foi favorável, tendo em vista que o leitor interage tanto com discursos que circunscrevem o texto como com os discursos que o constituem (o leitor) e que são "acionados" quando no ato da leitura).

Assim, nessa perspectiva, o leitor será, de acordo com Felicíssimo, "o sujeito-leitor, alguém ativo, que se apropria de um texto com sua história e sua cultura de vida e de leituras. A partir de um reconhecimento de si, do outro e do lugar da leitura (possíveis graças à memória discursiva) o sujeito-leitor constrói sentidos" (FELICÍSSIMO, 2009, p.39). A noção de leitura, segundo Orlandi (2001), é polissêmica, pois a palavra possui vários sentidos. Ler é uma ação de interpretação que se estabelece na relação entre autor/texto/leitor. Ao analisar um texto, considera-se não apenas os elementos linguísticos, uma vez que o mesmo é afetado pela exterioridade que lhe é constitutiva e que, embora não transparente, se reflete na/pela materialidade da língua. Assim, há diversos modos de leitura, e a vida intelectual de cada um é relacionada com os modos e efeitos de leitura de cada momento social da história.

A autora coloca ainda que a leitura é produzida, dessa forma "... não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade"

(ORLANDI, 2001, p.09). Isso significa dizer que a leitura não é um ato livre em que cada leitor tem sua interpretação, independente do seu referencial sócio-histórico e das instituições em que as interações sociais são produzidas. Na teoria de leitura sob a ótica da AD, deve-se levar em consideração o lugar de sua produção, bem como as circunstâncias enunciativas de sua produção. A leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, ou seja, de historicidade. Assim, diz Rocha (2011, p.193),

> Em primeira instância, a AD, no que diz respeito à questão da leitura, situa-a em dois âmbitos distintos. O primeiro deles, ao eleger a leitura, deixa de lado a questão do sentido, preocupando-se, a princípio, com a pesquisa do dispositivo social de circulação dos textos. O segundo âmbito de estudo da AD quanto à leitura volta-se para a questão da significação do texto. Em vista do exposto, uma observação aqui se faz necessária: a AD, quando se volta para o estudo da leitura, tem como preocupação os aspectos social, histórico e de sentido, o que restringe seu campo de estudo. A compreensão dessa restrição torna-se mais clara quando se concebe a AD como um conjunto de teorias sobre limitações discursivas. Dessa maneira, um determinado discurso nem circula, nem assume qualquer sentido em um lugar e em forma genérica, respectivamente.

A leitura é um ato complexo que, segundo Orlandi (2001), necessita de muito mais habilidades do que as utilizadas no imediatismo do processo de leitura. Esse processo vai além da decodificação, implica saber o que está dito e o que não está dito, mas fica subentendido em sua constituição. Nessa perspectiva, a leitura é produzida, ou seja, parte de algum lugar, de um tempo, a partir de uma posição social. A estudiosa traz para a discussão a opinião de que a leitura deve ter na escola a função de trabalho intelectual, porém o que se verifica, frequentemente, é uma visão que ela chama de “pedagogismo”, isto é, preocupam-se com técnicas para a leitura, diagnósticos, decodificação, com o imediato.

Com isso, desvincula-se o caráter histórico-social da leitura o que teria um fim em si mesmo. Paulatinamente, a leitura também tem sido tratada de forma homogeneizada e homogeneizante, pois o objetivo é focar os modelos clássicos escolares que nem sempre possui uma validade produtiva. Compreender é desconstruir teo-

ricamente, essa é a formulação de mais um aspecto da historicidade que caracteriza o discurso, o conceito histórico- político de compreensão, isto significa dizer que não há compreensão sem historicidade, a textualidade é histórica.

Conforme essa visão de leitura, compreender é alcançar (desconstruir) a relação enunciação/ enunciado, formulação/constituição do sentido. Segundo Cazarin (2006, p.309),

> Em síntese, os sujeitos não estão fora da interpretação e, por conseguinte, da história. Importa, então, no processo de leitura, compreender como o sujeito-leitor, ao ler, desconstrói a estabilidade do texto e dos sentidos esperados pelo sujeito autor– desconstrói para reconstruir, de acordo com os saberes próprios ao "lugar social" em que está inscrito. É nesse processo, que intervém a ideologia e o inconsciente como constitutivos do dizer.

A leitura, portanto, deve ser algo dinâmico que faça o sujeito leitor refletir sobre o que lê, baseando-se em seus conhecimentos, no que corresponde a sua ideologia, no que faz parte de sua vivência. O aluno tem que possuir os mecanismos necessários para ir além do que está dito e explícito no texto. Por isso, considerar os meios em que o texto foi produzido e sua historicidade colabora para despertar tais habilidades leitoras, pois o texto não foi escrito de forma alienada, fora de um contexto. Texto e leitor possuem um lugar social, o leitor precisa se apoderar dessas estruturas para produzir sentido.

Análise discursiva do livro didático de língua portuguesa

A Análise do Discurso observa os processos de formação de leitura, não somente seus produtos. O indivíduo é visto como sujeito de interação que faz parte de uma realidade social e uma linguagem transformadora que é concebida como "produção social geral". Segundo Orlandi (2001, p. 17), "tomar a palavra é um ato social". A partir desse aspecto, pensa-se a ideologia. A autora afirma que as palavras são "formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição". O texto, do ponto de vista ideológico, não é homogêneo, ou seja, as ideias que formam um texto fazem parte das posições do sujeito, bem como também de outras dimensões, derivadas de várias formações discursivas.

Nesse contexto, para analisar um texto, é preciso identificar a posição daquele que o escreve, o contexto e sua possível intenção nesse enunciado. Dessa maneira, pode-se perceber o que ele disse; o que ao dizer, negou; sua posição ideológica e sua intenção argumentativa, isso significa refletir, portanto, nas condições em que eles são produzidos: "...Essas condições abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto do discurso, de tal forma que aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos outros discursos e etc." (ORLANDI, 2001, p.85).

Segundo a AD, a leitura não é uma atividade de um sujeito livre/psicológico, que interpreta de acordo com suas intenções. Este sujeito está inserido em uma formação discursiva, inserido na história, assim, para poder interpretar, o sujeito/leitor possui uma memória discursiva que o permite constituir sentidos. Essa constituição é determinada pela memória, a qual pode ser constitutiva ou institucionalizada e que distribui o direito ou não à interpretação nas diferentes formações sociais. O sujeito que escreve possui uma formação discursiva, definida por Orlandi como "aquilo que numa formação ideológica dada (a partir de uma posição sócio/histórica dada) determina o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, 2005, p.58). Todavia, o sujeito não compartilha de apenas uma formação discursiva, fato percebido nos textos contraditórios, quando, muitas vezes, o aluno não sabe posicionar-se de maneira que não ocorra a falha (equívoco).

O livro de Língua Portuguesa do Projeto Teláris do nono ano do Ensino Fundamental é de autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, pela editora Ática. O eixo estruturador da obra são os gêneros textuais. O Projeto pretende promover um trabalho pedagógico dividido em etapas de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação). Há a proposta de fazer uma relação entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros, por isso cada capítulo aborda um gênero em diferentes textos. Há também uma preocupação constante com a proficiência em escrita, orientado nas atividades para o uso do registro de linguagem adequada ao gênero e à situação (formal, informal). Com relação ao trabalho com leitura, a proposta é de atividades que tratem a leitura como processo, objetivando a colaboração para a formação do leitor de textos. O volume é acompanhado por um projeto de leitura com a reprodução na íntegra de uma coletânea de textos.

Imagem 1 - Capa do livro objeto de estudo
Fonte: www.saraiva.com.br (2016)

A obra, em sua introdução, propõe-se “interativo” e que trabalha com textos de diferentes tipos e gêneros, convivendo com as diferentes linguagens. É formado por quatro unidades e oito capítulos, divididos por tipologias: unidade 1: Prosa e verso na era da informação; unidade 2: A atemporal arte de narrar; unidade 3: Opinar, argumentar, defender ideias; unidade 4: Defender ideias, argumentar, opinar. Em cada unidade, há entre dois ou quatro textos que contemplem a tipologia e alguns gêneros diferentes.

Imagem 2 – Sumário
Fonte: www.somosmais educacaopnld2017 (2016)

O eixo da leitura é central na coleção e está articulado aos demais, pois o gênero textual explorado na leitura serve de base para o trabalho com a escrita, com a oralidade e com os conhecimentos linguísticos. A coletânea traz uma boa quantidade de textos, diversificados quanto ao gênero, ao tipo e ao tamanho e contextualizados em função das condições em que foram produzidos (região, tempo, faixa etária), bem como adequados ao público-alvo. A diversidade de gêneros abrange, entre outros, letras de música, contos, histórias em quadrinhos, tirinhas, piadas, reportagens, diálogos, propagandas e relatos.

A análise do livro de língua portuguesa do Projeto Teláris seguiu a observação de elementos que despertassem ou possibilitassem o sujeito como leitor ativo. A observação foi baseada nos textos e suas atividades, buscando ver o processo polissêmico de interpretação ou parafrástico, além de considerar se tais atividades levavam em consideração a formação discursiva do aluno/texto. Também se ele conseguia trabalhar o que estava proposto no manual.

Os capítulos fazem uma introdução sobre o gênero textual, porém não trazem ferramentas discursivas que estimulem o aluno no processo polissêmico. Também não há um trabalho de questões que remetam ao processo de construção do texto ou história de sua produção, ou questões que possibilitem o aluno observar no texto elementos de sua vivência. As questões de interpretação são sempre presas ao dito no texto, ao sentido já existente. Apesar de trazer textos diversificados, não traz instrumentos de leitura que despertem no aluno a reflexão. Ele (aluno) encontra no texto a resposta para as questões, quando entendem o que o autor do livro propôs, ou seja, quando entendem a pergunta feita (esta sempre com uma expectativa de resposta). Mesmo o professor trabalhando elementos que despertem nesse sujeito/leitor sua memória discursiva, os textos escolhidos não apresentam uma introdução que colaborem nesse aspecto. A memória discursiva aprofunda a relação da linguagem com os processos sócio- históricos; a relação do interdiscurso com o intradiscurso, a posição do sujeito do/no discurso, a questão da não-evidência do sentido.

Nesse aspecto, o livro estudado não traz nenhuma contextualização que faça o aluno/leitor remeter a sua memória, produzindo efeitos de sentido sobre o que lê, sobre o que está dito, e o que não foi dito. Questões como “qual a provável intenção do autor...”, “como você imagina a personagem”, “transcreva do texto situações semelhantes a acima citada” sem apresentar as condições de produção em que foi produzido, não fará o menor sentido para o aluno que, geralmente não lê o texto, pois este, geralmente, não desperta seu interesse, não faz parte de sua realidade, e somente vai em busca das respostas solicitadas são construir saber material sobre aquilo. As outras questões estão focadas no estudo gramatical ou de vocabulário (também estudado sem nenhum mecanismo de reflexão, só o mecanismo de encontrar os sinônimos).

A proposta trazida pelo livro para a interpretação textual diz sobre a mobilização de conhecimentos prévios, interpretação propriamente dita e extrapolação e crítica, elementos propostos pelos diversos livros e requisitado pelos parâmetros curriculares. Todavia, nas atividades, essa proposta não corresponde a expectativa, é falha. Continua presa aos moldes tradicionais, enfatizando os textos literários, mas esquecendo de textos que façam parte do cotidiano, da vida real dos alunos/

leitores para que estes se tornem sujeitos leitores. Questões que buscam o sentido já pronto no texto, sempre no âmbito da paráfrase, reprodução de sentidos. Os processos de trabalho com a leitura deveriam permear o âmbito parafrástico, dando subsídios para o aluno alcançar o polissêmico.

A polissemia que estabelece a relação homem/mundo e a intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem, constituindo um novo sentido, relacionando o que ele já conhece com sua formação ideológica a partir do seu interdiscurso. Diante desse impasse entre a proposta do livro e as condições dadas para o desenvolvimento do trabalho com leitura, percebe-se a fragilidade no desenvolvimento das habilidades desse processo.

A leitura, é construção de sentidos, ela tem que está associada ao histórico, ao real e ao que já foi vivido pelo leitor, pois, assim, ele poderá acionar mecanismos que possam descobrir novos sentidos e olhares para o que lê. Não basta explorar textos em diferentes gêneros para trabalhar somente a estrutura dos mesmos. O aluno deve passar pelo processo de mesclagem, textos que façam sentido ao seu contexto, que acionemsua formação ideológica. Isso não implica em não estudar os textos literários. Pelo contrário. O que falta é uma organização em sua proposta para apresentá-los, mostrando as condições em que foram produzidos, além de correlacioná-los com o real, cotidiano. Muitas vezes, o que ocorre é que o aluno só conhece as escolas literárias e seu contexto histórico no ensino médio, em literatura.

Nas aulas de produção textual e língua portuguesa, o texto é dado de forma aleatória, sem inseri-lo no conhecimento de momento histórico em que foi produzido. E no ensino fundamental, essa contextualização não ocorre. Não há uma representatividade que situe a ideologia do texto. Todo texto quer dizer algo, mesmo quando o autor pense que não.

O trabalho atual com a leitura ainda é estático, manipula as significações, já estabilizadas e normatizadas pelo “pedagogismo”. A AD propõe seguir o caminho reverso que é o trabalho de sentido sobre ou pelo sentido, nas transformações de sentido, escapando ao que é estabelecido e estanque. Busca o caminho indefinido das interpretações. O livro didático deve embasar-se em mecanismos que contextualizem os textos que trabalham, em seus diversos gêneros, trazendo subsídios para que o aluno/ leitor consiga inferir os elementos discursivos presentes. Deve

apresentar um motivo para ler, um sentido para isso. Os textos são heterogêneos e "atravessados" por diferentes formações discursivas (ORLANDI, 2005, p.115).

Assim, nota-se que mesmo contemplando textos em diversos gêneros e tentando se afinar com as exigências dos documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa, os capítulos não contemplam adequadamente atividades que possibilitem que o aluno vá além do entendimento parafrástico, não contemplando a própria proposta de formar significativamente o leitor de textos.

Considerações finais

A análise do discurso parte do sujeito que fala, sujeito que não está deslocado do mundo, pertencendo assim a um tempo, um lugar, um espaço determinado e representa, portanto, uma determinada classe, não está "sozinho" em sua fala. No seu discurso estão implicados interesses, ideologia de um determinado grupo social. Dessa forma, o discurso vai servir de tática para o controle social, uma vez que se configuram estratégias para que os sujeitos se acomodem, legitimem como certo aquilo que o discurso dominante produz. Assim, cria-se um sujeito subordinado e manobrado, alienado pelo que dizem, que tende a servir ao sistema sem questionar, agir ou problematizar as questões. E o faz, na maioria das vezes, de forma inconsciente, como seria de se esperar dentro desse contexto.

Nesse âmbito, a AD serve para estudar/pensar/problematizar a cidade, as políticas, as leis, a educação e etc., pois todas essas áreas estão permeadas de discurso e ideologia dominante, os quais buscam a coesão entre os sujeitos, ocultando a realidade e agindo, afim de evitar conflitos e intervenções contrárias por parte da classe popular. Sendo conscientes destas questões, o sujeito pode intervir para desmascarar o processo, refletindo sobre elas para que possam ser discutidas, problematizadas.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das habilidades para a leitura devem instigar o sujeito leitor, aquele que consegue observar e analisar no nível parafrástico, atribuindo-lhe outros sentidos, passando, assim, para o nível polissêmico. O trabalho de ensino-aprendizagem é perpassado pela relevância da leitura que está presente em todas as disciplinas. Ler não pode ser um ato mecânico. O sujeito tem que ter a habilidade de compreender o que está lendo e saber utilizar aquilo que ler

para reflexão. Nesse transcurso de leitura e interpretação, o indivíduo é influenciado pelo contexto, por tudo que viveu e pela ideologia que está submetido.

A leitura não é uma ação única e fechada, pois um texto pode ser observado por diversas visões e contextos, sendo aberto a compreensões variadas, dependendo das instituições e formas de produção. No cenário atual, a leitura é um grande problema para a educação. O aluno não se apropria do que lê, apenas reproduz o que está escrito, como já é bastante discutido. Daí o grande problema no processo de ensino- aprendizagem, pois os alunos leem por ler e não conseguem ser críticos do que leem. E por isso a grande dificuldade de aprendizagem em todas as disciplinas.

Como já enfatizado, os livros didáticos precisam criar subsídios para que o texto possa ser trabalhado de maneira reflexiva e discursiva, destacando as formações discursivas e ideológicas contidas nos mesmos. É essa a visão que o livro que trabalhe com compreensão textual deve ter ao colocar as atividades interpretativas de um texto, não só destacando questões rasas e mecânicas que já estão presentes no próprio texto. O texto não deve ser adotado somente para a prática de decodificação da leitura, sem levar a reflexão, não deve ser apenas um pretexto.

É esse viés que deve nortear tais livros que servem de instrumento para os professores e, às vezes, são o único material mais amplo de acesso que o aluno possui para seu contato com textos diversos. Precisa levar em consideração que ele- sujeito/leitor- é o interlocutor nesse processo e que o contexto histórico e social faz parte da forma como ele vai “receber” esses textos e transformá-los em conhecimento; trazer à tona sentidos já existentes no âmbito do interdiscurso.

Referências

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. A leitura e o leitor na análise do discurso (AD). Ave Palavra – Revista Digital do Curso de Letras; Unemat, 2006.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

FELICISSIMO, Manuela. Análise do discurso e leitura: o sujeito, o texto e o sentido. Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR. N. 2, v. 1, jul.-ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 2007.

MINISTERIO DA EDUCACAO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos. Campinas – SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. São Paulo: Pontes, 1997.

REGO, Marinete de Carvalho; PEREIRA, Ceildes da Silva Pereira; DORNELES, Darlan Machado. Contribuições da análise do discurso para a leitura e o ensino da língua portuguesa no Brasil. Revista Philologus, Ano 20, N° 60. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014.

ROCHA, Patrícia de Brito. Por uma teoria da leitura: as contribuições da análise do discurso. Revista Alpha, UNIPAM, n. 12, nov. 2011.

SESSÃO TEMÁTICA

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE ORALIDADE E DE ESCRITA

JAILZE DE OLIVEIRA SANTOS[1] (UFRPE)
VILMA MARIA DO NASCIMENTO SILVA[2] (FACOL)

Introdução

A inserção da oralidade e da escrita na Educação Infantil é de suma importância, pois, estes elementos favorecem o desenvolvimento da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso se faz necessário compreender os instrumentos que podem ser utilizados pelos educadores para que a linguagem oral e escrita seja trabalhada com qualidade, mas, sem a promoção ou a finalidade da alfabetização das crianças, e sim para oportunizá-las ao seu primeiro acesso.

Nesse sentido nosso estudo objetivou analisar aspectos sobre a oralidade e escrita na Educação Infantil em relação ao fato de como os docentes desenvolvem este processo de ensino e a aprendizagem com as crianças da pré-escola. Por isso procurou- se analisar o processo histórico da construção da linguagem oral e escrita na Educação Infantil; bem como identificar como se dá a formação inicial e continuada do professor que atua na Educação Infantil e que recursos são utilizados pelos docentes com a oralidade e escrita.

1. Doutora em Educação (UFPE) – Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

2. Graduanda em Pedagogia – FACOL (Faculdade Escritor Osman da Costa Lins)

Referencial Teórico

Para que possamos compreender a finalidade do trabalho desenvolvido com a oralidade e a escrita se faz necessário olhar para o processo histórico da Educação Infantil, isto é, como foi concebida a linguagem oral e escrita e as concepções atribuídas ao longo dos anos. Mas adiante, faremos algumas considerações sobre a formação inicial e continuada do professor que atua na Educação Infantil.

Na década de 1980 as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) na obra psicogênese da escrita ganha destaque, trazendo uma reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizam que a pré - escola não tem a obrigação de se preocupar com alfabetização das crianças no ensino do código alfabético, mas necessita desenvolver um trabalho que possibilite que elas descubram todo o atrativo que a escrita e a leitura proporciona.

A partir dos anos 1990 ocorreram mudanças significativas em relação à Educação Infantil sendo reconhecida como a primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e bases da educação - LDB Lei nº 9.394/96 que destaca:

> A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Em 1988 surgem outros documentos em complementação da LDB, um deles é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil que enfatiza que a aprendizagem da língua oral e escrita é importante para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Por isso observamos que atualmente um fator importante é que a linguagem oral e escrita quando estimulada e incentivada na Educação Infantil oportuniza o primeiro acesso sobre as linguagens primordiais para a vida da criança.

Notamos que a formação do docente da Educação Infantil possui características que precisam ser questionadas, pois, os profissionais da educação necessitam ter uma formação qualificada que atendam as necessidades que precisam ser desenvolvidas com as crianças de 0 a 5 anos. Para atuar na educação básica faz

necessário ter nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos superiores de Educação, no entanto a lei admite ainda, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A formação é imprescindível para o profissional da educação, pois, suas reflexões, discussões e os embasamentos teóricos, em conjunto com a experiência do docente tendem a dar um suporte de grande eficácia na resolução de possíveis dificuldades na sala de aula, pois:

> A formação é necessária, não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorara prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. (KRAMER, 2005, p.224)

O autor supracitado ratifica que tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores da Educação Infantil é um grande desafio que precisa da atuação em parceria com o poder público da esfera municipal, estadual e federal, objetivando atender as necessidades específicas desta etapa, já que *"deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas [...]"* (OLIVEIRA, 1994. p. 65)

Nesse sentido o docente precisa trabalhar de forma planejada e com intencionalidades específicas para o processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil. As Diretrizes Nacionais para Educação Infantil também enfatizam que *"dentre os bens culturais que a criança tem direito a ter acesso estar à linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de idéias, sentimentos e imaginação".* [...] (BRASIL, 2009, p. 94). Por isso se faz necessário que a linguagem oral e escrita seja oportunizada desde a Educação Infantil, principalmente na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, já que vivemos numa sociedade grafocêntrica, na qual há uma forte valorização da escrita.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, pelo fato deste tipo de pesquisa priorizar a interpretação dos dados coletados e não apenas a sua mensuração, já que buscaremos analisar os aspectos sobre a oralidade e escrita na Educação Infantil, observando as práticas realizadas por docentes na Educação Infantil, particularmente no nível da pré-escolar. Conforme afirma Creswell a pesquisa qualitativa é conceituada como *"um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano".* (2010, p. 43).

Realizamos uma pesquisa de campo, onde foram realizadas observações em sala de aula e entrevista com professores que atua na Educação Infantil com a faixa etária de (4 a 5) anos em uma rede municipal de ensino. Assim, os instrumentos utilizados na coleta de dados foram as entrevista semi-estruturada com três (3) professores e posteriormente, realizamos três dias de observações na sala de aula de cada um dos professores entrevistados. Para análise dos dados utilizamos as conceituações da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Nossos Resultados

A pesquisa foi desenvolvida por observações em sala de aula e análise das falas das professoras da rede municipal de ensino de Vitória de Santo Antão, na qual refletimos sobre a oralidade e escrita na Educação Infantil em relação ao fato de como os docentes desenvolve este processo de ensino e a aprendizagem com as crianças da pré-escola, isto é com crianças da faixa etária de 4 a 5 anos.

A partir do roteiro de entrevista desenvolvido, escolhemos destacar duas observações realizadas na sala de aula e três questões relevantes da entrevista, com a finalidade de conhecermos como é realizado este trabalho e as concepções dos docentes sobre a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, isto é, procuramos entender a teoria e observar suas práticas em relação ao trabalho com oralidade e escrita. A tabela abaixo sintetiza a resposta das professoras, em relação ao seguinte questionamento:

Quadro 1: Recursos didáticos

Quais recursos didáticos você utiliza para trabalhar a oralidade das crianças? E com a escrita?	
ORALIDADE	Cantigas de roda, contação de história, teatro, fantoche, leitura diária de livros, ouvindo a opinião deles sobre a história contada.
ESCRITA	Desenho livre, livro didático, caderno, folha de ofício, quadro branco, alfabeto móvel, livros infantis, gibis e lendo e escrevendo palavras faladas no texto

Em relação ao trabalho com a oralidade e escrita, notamos o que o Referencial Curricular para a Educação Infantil ressalta:

> [...] A Educação Infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998. p. 117).

Dessa forma, notamos que é de suma importância desde a Educação Infantil oportunizar a inserção das crianças nas práticas sociais e de comunicação através de recursos didáticos práticos que permite o contato com a linguagem oral e escrita, pois são dois instrumentos de comunicação que fazem parte da nossa vida, que nos possibilita a interação social.

Numa das observações destacadas notamos que a docente desenvolve um trabalho bastante construtivo com as crianças, destacamos um breve trecho da aula observada da professora 2. A professora iniciou a aula com um momento de contação de história, narrando o conto de “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque, chamou os alunos a fazerem um circulo no chão. Todos os 13 alunos presen-

tes sentaram junto e ela então, começou a narrar á história mostrando as cenas, e interagindo com as crianças. A reação dos alunos foi positiva, mostraram interesse em ouvir os acontecimentos da história e a fazer perguntas sobre os fatos. Após a contação da história todos voltaram para suas respectivas bancas para conversar mais sobre a história, numa conversa dialogada, questionando-os sobre os acontecimentos.

As crianças responderam muito bem aos estímulos propiciados. Em seguida, foi proposta uma atividade de interpretação de texto através de figuras da história anteriormente lida, para que os alunos identificassem os personagens da história e depois desenhassem do que eles tinham medo e apresentassem para os demais colegas da turma. Todos se expressaram através de desenho do que tinham medo e foram para frente da sala mostrar e falar do que tinham medo.

Nota-se que a docente conseguiu trabalhar as linguagens de forma dinâmica, obedecendo a uma organização do seu planejamento, trabalhado a oralidade através da contação de história e interpretação do texto de forma oral, através de conversa dialogada com as crianças e com a escrita por meio de desenho no qual cada aluno desenharia o que eles tinham mais medo, assim como a personagem da história.

Neste aspecto podemos observar o Artigo 9º inciso III que destaca ao papel do professor na perspectiva que *"possibilitem ás crianças experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos."* (BRASIL, 2009, p. 25).

Dentro deste aspecto o docente necessita mediar essa apropriação da escrita de forma lúdica oportunizando o acesso das crianças aos diferentes gêneros textuais e produção de texto coletivo através da narração mesmo sem a criança saber ler e escrever, sendo o professor o escriba na mediação da aprendizagem dos alunos.

Outro questionamento que levantamos foi destacado na seguinte pergunta: Em sua opinião, é preciso dar início ao processo de alfabetização na Educação Infantil? Por quê? Na qual destacamos as falas da professora 2 e professora 3*:"[...] cada dia é preciso antecipar o processo de alfabetizar na Educação Infantil, por que este é mais um fato de que o docente tem que abraçar como uma missão, por que a alfabetização pode começar em casa, mas, a escola é responsável por ensinar a ler é a escrever já nos primeiros anos de vida"*. (PROFESSORA 3)

Notamos que a professora considera importante antecipar a alfabetização na Educação Infantil, que contradiz com o ponto de vista da professora 2 que declara o seguinte: *"[...] Alfabetizar na Educação Infantil deve acontecer naturalmente com o incentivo do professor e o interesse da criança".* (PROFESSORA 2). Nesse sentido Solé (2003) afirma que:

> Não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas com relação a esse conteúdo (a leitura); trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e aprendizagem de algo que coexisti com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum ignorar. (SOLÉ, 2003, p.75)

Em vista disso se faz necessário que os docentes oportunizem a criança o acesso a diversos materiais escritos, pois, como bem diz a autora é tornar natural o ensino do conhecimento que faz parte de nossas vidas, pelo fato fazermos parte de uma sociedade grafocêntrica, sendo de suma importância às crianças estarem inseridas nessa sociedade letrada desde cedo.

Destacamos a seguir outro trecho de uma observação em sala de aula da professora 1 com crianças de 5 anos, que evidencia práticas que estão associadas a uma alfabetização tradicionalista, no qual o ensino ocorre de forma mecânica e como um ato obrigação das crianças de chegarem no 1º ano alfabetizadas. Este modo de fazer, muitas vezes, dificulta que o processo de ensino e aprendizagem da oralidade e da escrita, aconteça de maneira significativa para as crianças.

Quadro 2: Relato de uma observação de aula

A professora inicia a aula perguntando quem trouxe a atividade de casa, apenas três alunos trouxeram e a professora reclamou com os outros por que esqueceram, depois recolheu atividade de casa dos que trouxeram e entregou a cada um, outra atividade de matemática sobre o número (2) para cobri-lo. Todos começam a responder a atividade de classe, e à medida que iam terminando a professora entregava outra de português sobre a letra (o, O) maiúscula e minúscula, para pintar a figura da ovelha e copiar a letra.

> Porém foi observado que a professora passou as atividades diferentes para os alunos, para alguns passou para separação de sílabas e escrita de palavra e com duas e três sílabas. Já para outros para cobrir, isto é, fez as atividades de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um, explicando a cada um de cada vez que terminam a atividade anterior.
> Notou-se que á medida que terminavam a professora entregava outra atividade com a finalidade de ocupá-los enquanto a professora mimeografava outra atividade.

Analisando esta aula e ratificando o explicita Ferreiro (1993, p.39) concordamos que:

> [...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põe nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 1993, p.39)

A autora ressalta que uma das funções do professor da Educação Infantil é utilizar de diferentes meios para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois é de fundamental importância que o educador estimule e crie situações de vivências lúdicas na sala de aula, favorecendo espaços de aprendizagens com jogos, dinâmicas, brincadeiras, músicas, danças e 'contação' de histórias, que propiciem a aprendizagem de forma autônoma e prazerosa.

Nessa perspectiva, compreendemos que através de diferentes recursos didáticos e por meio de diversas atividades propostas para as crianças refletirem e fazerem uso da oralidade e escrita, elas irão adquirindo experiências e desenvolvendo a sua própria aprendizagem. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que *"[...] a criança vai incorporando o caráter simbólico e a funcionalidade da escrita, compreendendo que esta serve para nomear coisas, relatar experiências, informar e vai desenvolvendo a noção de que ao escrever o sujeito enuncia o pensamento."* (p. 54).

Desta forma notamos que a atuação do professor é essencial na realização e na efetivação desse processo, pois ao contrário, sua prática dificultará o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, trazendo múltiplas dificuldades de aprendizagem ao longo da sua trajetória escolar.

A terceira pergunta da entrevista realizada foi a seguinte: Em sua prática pedagógica como é desenvolvido o trabalho com a oralidade e escrita na perspectiva do letramento? Na qual enfatizamos as falas das três professoras entrevistadas:

Quadro 3: Prática Pedagógica

Através da ludicidade, leitura e reconto oral da história para que as crianças aprendam e despertem o interesse espontâneo pela leitura obtendo uma concentração natural nas tarefas para não cansar e não chateá-los.” (PROFESSORA 1)
Através de conteúdos que estejam presentes e inseridos no dia-a-dia dos meus alunos. (PROFESSORA 2)
Em minha prática diária, tento desenvolver ações na busca de melhorias de qualidade da educação infantil, adequando propostas educacionais na perspectiva de contribuir para uma aprendizagem compatível ao tempo de cada criança, respeitando este fator. (PROFESSORA 3)

As professoras revelaram diante de seus discursos fatores importantes que devem ser considerados no trabalho com a Educação Infantil, pois destacam a necessidade dos documentos oficiais trazerem propostas educacionais para a Educação Infantil como sendo norteadores necessários nos quais precisa ser readequada a realidade do contexto escolar. Outro ponto importante citado foi à questão do lúdico que precisa estar presente na rotina das crianças e principalmente no desenvolvimento da oralidade e escrita como forma dinâmica e de estímulo a aprendizagem significativa e espontânea da criança. Como bem afirma Soares:

> [...] “a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, é ainda “analfabeta”, por

> que não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já de certa forma, letrada." (SOARES, 2006, p.24)

Neste aspecto é imprescindível que o docente tome consciência de que é na Educação Infantil que se deve iniciar o trabalho com a linguagem verbal, estimulá-los e incentivá-los por meio de diferentes recursos, pois o trabalho com a escrita permite o primeiro acesso ao mundo letrado, mesmo que não haja compreensão imediata do seu significado. Como afirmam Teberosky e Colomer (2003, p. 57) *"[...] aos cinco anos, muitas crianças podem não apenas reproduzir narrativas verbalmente, mas também ditá -las a um adulto."* Isto é, a criança já possui a capacidade de expressar-se oralmente, e dessa forma produzir texto coletivamente e com a mediação do professor.

Considerações Finais

A presente pesquisa possibilitou percebermos que o trabalho inicial com a oralidade e a escrita na educação infantil é imprescindível, necessitando que ocorra com base em diversos aspectos pedagógicos e especificidades das crianças na idade pré- escolar.

Consideramos que nosso objetivo foi analisar como os docentes desenvolvem o trabalho com linguagem oral e escrita na pré-escola, consideramos que os dados coletados e analisados revelam os principais recursos utilizados pelos docentes; bem como suas estratégias no desenvolvimento da oralidade e escrita na sua sala de aula; suas concepções sobre antecipação da alfabetização na Educação Infantil; e também retrata as dificuldades encontradas nas didáticas de docentes. Ponderamos que as professoras demonstram posturas algumas vezes 'tradicionais', e outras vezes, vão em direção do alfabetizar-letrando. Contudo, constatamos que a maioria das atividades continua reproduzindo um ensino metódico baseado no método no qual foram alfabetizados.

Desta forma nossa pesquisa possibilitou perceber que apesar das professoras entrevistadas demonstrarem em suas falas que há a utilização de diferentes recursos e atividades diversificadas para o desenvolvimento da oralidade e escrita, ressaltando elementos importantes nesse processo, notamos ainda a dificuldade, por parte de alguns educadores, de conceber a escrita na Educação Infantil enquanto modalidade de ensino, já que, algumas acreditam que é na Educação Infantil que as

crianças devem se preparar para a alfabetização, vista apenas *"como uma habilidade motora e não como uma atividade complexa."* (Vygotsky 1984, p 133).

Nesse sentido é de suma importância que tanto a oralidade como a escrita sejam trabalhada na Educação Infantil como elemento significativo, de acordo com contexto onde a criança esteja inserida, com práticas na rotina das crianças que proporcionem o seu desenvolvimento de forma integral e contínua de sua linguagem oral e escrita, e não apenas com a finalidade do desenvolvimento motor da criança. Assim, estaremos garantindo *"o objetivo fundamental da educação, que é de inserir o educando culturalmente e socialmente, levando-o a participar politicamente e exercer a sua cidadania"* (SANTOS, 2010, p. 140)

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).* Lei nº 9394/96, Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da educação e Desporto. Conselho Nacional da educação Infantil**.** *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.* Parecer CNE/CEB nº20/2009.

_____. Ministério da educação e Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRESWELL, J. W. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.* 2. ed. Porto Alegre, 2010.

FERREIRO, E; TEBEROSKI. *Psicogênese da Língua Escrita.* Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras***.** São Paulo: Cortez, 1993.

KRAMER, Sonia*. Profissionais da educação infantil: Gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Z.M.R. *A universidade na formação dos profissionais de educação infantil.* In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

SANTOS, Jailze. *Práticas de letramento e interação sócio-cultural: um olhar sobre a experiência da Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente.* Recife, Editora Universitária UFPE, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtiva.* Porto alegre: Artmed., 2003.

VYGOTSKY, Levi. S. *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SESSÃO TEMÁTICA

O USO DA REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL DE DUAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

PAULO VINÍCIUS ÁVILA NÓBREGA[1] (UFPB)

Introdução

O campo de vicissitudes da Linguística moderna tem permitido que esta ciência investigue as nuances da linguagem, não apenas no âmbito restrito de atuação, embora vasto, mas tem concedido um alinhamento com outros vieses científicos. Não é raro encontrarmos produtos de pesquisas de profissionais da linguagem que têm adotado uma espécie de "fraternidade científica" ancorada na Psicologia, na Psicanálise, na Pedagogia, na Psicopedagogia, na Fonoaudiologia, nas Neurociências etc. Campos esses que, com o seu *know-hall*¸ vêm contribuindo para os avanços relacionados ao ensino e ao atendimento clínico.

Não distante disso, em Aquisição de Linguagem, vimos investindo em descobertas acerca da interação com o uso típico da linguagem de crianças com outras crianças mais velhas, ou com seus cuidadores, seja a mãe como sujeito primordial, o pai, avós, professores ou educadores em creches. Além disso, nosso arcabouço vem aumentando, desde o momento em que o nosso olhar pautado na ciência se permitiu alcançar contextos de interação com sujeitos e suas questões ou patologias de linguagem.

Assim, como forma de contribuir com resultados de investigações para a área da Aquisição, nos debruçamos em estudos da interação de sujeitos com Síndrome de Down (doravante, SD) e o uso de relações de referenciação.

A literatura a respeito de crianças com SD aborda, além de outros aspetos, questões voltadas para a sua aparência física e défices de atenção, produção voca-

1. Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

bular, sintática e problemas de memória. Neste trabalho, mostramos nuances da linguagem de 02 crianças com SD, com 03 e 07 anos, em atendimento fonoaudiológico. Nosso intuito é apresentar o uso da referenciação multimodal dessas crianças, ao usarem aspectos do contato ocular, gestual e produção vocal para corresponder ao engajamento conjunto na clínica.

Nossa coleta de dados aconteceu durante os atendimentos na Clínica de Fonoaudiologia da UFPB, em João Pessoa, e os vídeos têm uma média de 30 minutos de duração. Os dados são transcritos no software ELAN, o que facilita a verificação de mais de um elemento da linguagem emergindo simultaneamente.

Tomamos como base teórica postulados de David McNeill (1985) ao apresentar o conceito da língua enquanto instância de multimodal, como uma matriz de produção concomitante da integração dos gestos e da fala; nos baseamos em estudos de Adam Kendon (1982, 2000) ao apresentar a classificação dos gestos que observamos em nossos dados e, por fim, Michael Tomasello (2003), pesquisador que fala a respeito do engajamento conjunto.

Nossos resultados mostram que as crianças preferem usar os gestos no momento da interação, sustentados por algum aspecto da produção vocal e contato ocular, o que as coloca como sujeitos em pleno funcionamento da dialogia.

Síndrome de Down: contextualização

O registro antropológico mais antigo da SD deriva de escavações datadas do século VII de um crânio oriundo da Saxônia (Alemanha), que apresentava características estruturais comuns vistas frequentemente em crianças com SD. Os primeiros trabalhos científicos sobre essa síndrome datam do século XIX.

A dificuldade de se dedicar à investigação desse desvio genético e de suas variações de linguagem, ou comportamentais não é nova. Isso tem causado, ao longo dos anos, preconceito e exclusão social extremos, por circular na sociedade uma crença de que sujeitos com esse desvio genético não seriam capazes de interagir, ou de serem inseridos no mercado de trabalho. Na cultura espartana, apenas para citar como um exemplo, os indivíduos com deficiência não eram tolerados e muitas vezes eram abandonados enquanto bebês, ou mesmo assassinados com a justificativa de que essas criaturas não eram humanas, mas um tipo de monstro per-

tencente a outras espécies. Já na Idade Média, foram considerados como fruto da união entre uma mulher e uma entidade maligna, por isso nasciam “defeituosos” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 04).

Somente em meados de 1866, John Langdon Down publicou um trabalho, no qual faz a descrição de características da síndrome que hoje leva o seu nome. Naquele período, os sujeitos com SD eram chamados mongoloides, pois as suas características, principalmente a inclinação dos olhos, eram semelhantes às dos habitantes da Mongólia. Descobertas subsequentes mostram como funciona o desvio genético que leva à SD, bem como as suas caracterísitcas físicas e sociocognitivas. Com os avanços da Clínica de Linguagem, acreditamos que o sujeito com SD não carrega um prognóstico para inaptidões sociais, interacionais, educacionais e profissionais. O estímulo precoce na clínica e o acolhimento familiar vêm mostrando grande amadurecimento de questões sociocognitivas e linguísticas desses indivíduos. No próximo tópico, falaremos um pouco a respeito dos contextos de interação com atenção conjunta desses sujeitos.

Interação social e atenção conjunta

No que tange à interação de sujeitos com SD, postulamos que, no *lócus* da atenção conjunta, é onde ocorre a percepção do parceiro como um ser de intencionalidade. Isso promove, na criança, a entrada no universo da linguagem e a sua desenvoltura no processo dialógico. É nesse ambiente interativo onde o sujeito se constitui como tal e faz uso das mais variadas performances linguísticas.

Acreditamos que os sinais interativos da atenção conjunta acontecem com o tipo de olhar direcionado pelos parceiros nos contextos em que ambos promovem a intencionalidade. É pelo engajamento da criança em atividades colaborativas que ocorrerão formas únicas de interação social, aprendizagem cultural, comunicação simbólica e representação cognitiva. É no amadurecimento da intencionalidade que emergem ações voluntárias e colaborativas, tomadas de atitudes, percepção e ações como balançar os braços em direção de alguém, dar e pegar objetos, apontar, balançar a cabeça, gesticular etc. (TOMASELLO, 2003; 2005). No próximo tópico, discutiremos a questão da referenciação multimodal, ponto chave do nosso trabalho.

Referenciação Multimodal de crianças com Síndrome de Down

O aspecto de saliência em nossa pesquisa com esses sujeitos é o processo de referenciação. Destacamos que a discussão a respeito desse tema não é nova, tampouco de comum acordo entre os campos científicos. Faz-se necessário apontar que existe uma discrepância no que se entende por referência como produto e por referenciação como um processo.

A Filosofia da Linguagem, campo de estudos que se debruçou exaustivamente sobre o conteúdo da referência, por exemplo, teve o seu auge na primeira metade do século XX, com os estudos de filósofos como Gottlob Frege, Bertrand Russell, Peter Strawson e John Searle, que discutiram as teorias descritivas da referência. Além deles, nomes como os de Saul Kripke e Hilary Putnam discutiram as teorias da referência direta. As teorias do significado couberam aos desdobramentos de Carl Hempel, Willard Quine e Donald Davidson, além de John Austin e John Searle que têm seus nomes conhecidos pelas teorias dos atos de fala (VILLANUEVA, 1991).

O início dessas discussões girou em torno do problema de representação do mundo, da verbalização do referente em que a forma linguística selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com o mundo. A trajetória acerca da referência é acompanhada pelo dilema de dicotomias. Uma delas é a noção objetivista da referência, que enfatiza a relação língua/realidade concreta, *versus* uma noção subjetivista, que focaliza a relação linguagem/pensamento.

No caminho da Linguística Textual, encontramos em Cavalcante e Santos (2012) que a identificação de estratégias de referenciação colabora para traçar o percurso dos sentidos do texto. Elas apontam que a construção da referência é um processo dinâmico e que, dependendo das relações intertextuais e interdiscursivas, por vezes, ela se move sobre ambiguidades contextuais. O enunciador conduz o destinatário a uma reinterpretação ou refocalização do elemento referido.

Por essa mesma direção aponta Marcuschi (2000; 2002), ao postular a referenciação como um processo de geração de domínios referenciais; por esse caminho, a língua é muito mais do que simples mediadora; se explica como atividade cognitiva e não apenas como forma cognoscitiva, ou mapeadora da realidade, que por sua vez é uma construção discursiva motivada. O que se verifica com isso é uma abordagem da língua como atividade intersubjetiva na, e pela qual, é constituído um

modelo público de mundo. Vemos, como isso, uma abordagem sobre a linguagem por uma trajetória oposta ao que circulou em meados do século XX a respeito da noção de referência.

Os sujeitos falantes possuem certo domínio e intencionalidade sobre o que se pretende dizer, ou como agir, em cenas interativas, mas não possuem total domínio ou controle, uma vez que a interação não é construída apenas por um indivíduo, sobre quem haveria o *status* de supervalorização no diálogo. Isso é o que podemos observar, por exemplo, em contextos dialógicos naturalísticos com as crianças, tanto circundados na própria família, quanto em atendimentos terapêuticos. As cenas não são construídas tendo em vista apenas a experiência daquele que se dirige à criança. Muita coisa pode ser posta em xeque, a partir das "surpresas" que a criança pode trazer para o momento do engajamento conjunto.

Procuramos direcionar o nosso estudo para aquilo que entendemos por referenciação multimodal. Uma vertente que vem ganhando espaço, não apenas relacionada à Aquisição de Linguagem, é a multimodalidade, que não diz respeito apenas aos aspectos do texto escrito, mas, além disso, imbricada ao uso congruente com outras manifestações da linguagem como, por exemplo, aspectos prosódicos, gestuais, contato ocular, movimentos corporais, expressões faciais etc. (McNEILL, 1985, VEZALI, 2011).

Pensamos a noção de um sistema multimodal que emerge à medida que as cenas interativas vão ocorrendo nos atendimentos clínicos. Denominamos essa categoria de Sistema de Referenciação Multimodal (SRM), ou seja, a composição de vários Envelopes Multimodais (EM), produção simultânea de aspectos visuo-gestuo-vocais (ÁVILA-NÓBREGA, 2010) ao longo do engajamento conjunto que determinam a negociação de um referente (objeto de discurso). Sendo assim, os parceiros não interagem com modos de linguagem isolados, com tentativas avulsas, mas com o objetivo de produzir sentido.

Para este trabalho, escolhemos analisar as relações de referenciação conhecidas como reiteração e associação, que podem ser assim definidos: a) a reiteração retoma alguma informação anteriormente inserida na cena, que muitas vezes ainda não foi satisfatoriamente negociada. A reiteração pode ocorrer na tentativa de finalizar a negociação do objeto de discurso, naquele dado momento do atendimento. Isso não significa dizer que, em outro instante da mesma cena, ou em outro encon-

tro dos sujeitos, o mesmo objeto de discurso não possa ser retomado para receber uma manutenção. Além disso, a reiteração pode ser estabelecida para o amadurecimento de algum tópico na negociação dos sentidos; b) a associação desloca o interactante para outras entidades na atenção conjunta (tempo, lugar, pessoa, objeto, situação etc.). Partimos, então, para a análise dos recortes dos nossos dados.

Análise e discussão dos dados

Ao longo das nossas análises, apontaremos, de forma narrativa, os atendimentos. À medida que for necessária a exposição de algum modo de linguagem visual, como por exemplo, um gesto, um brinquedo, um esboço facial destacaremos a imagem da cena.

Após encerrarmos a narrativa de dados suficientes para a exposição de um SRM, mostraremos a nossa concepção da coconstrução da referenciação multimodal. Todos esses aspectos visuais nos ajudarão a didatizar o entendimento das cenas e da elaboração dos objetos de discurso.

Vamos traçar o nosso olhar sobre os aspectos gestuais, com as suas classificações do caráter semiótico (globais, analíticos, sintéticos e segmentados), da macrocategoria (gesticulação, emblema e pantomima), da microcategoria (icônico, metafórico, demonstrativo e ritmado) e de suas funções (referenciais representacionais, referenciais dêiticos e pragmáticos), baseados na proposta de Kendon (1982; 2004; 2009).

Sessão 1: 07-11-14 CA: 02 anos e 08 meses
Contexto: P1 e CA em uma cena de atenção conjunta brincando com um jacaré no tapete colorido.

Imagem 1: P1 e CA no Tapete de Borracha
Fonte: Autoria própria

O início da primeira sessão de atendimento de CA (Criança A), que à época se encontrava com 02 anos e 08 meses, teve como tópico do momento lúdico um jacaré de brinquedo. P1 (Profissional 1) elabora a produção vocal "eita! é o jacaré!", realizada com as últimas sílabas alongadas e com entoação modificada, como se preparasse CA para aquele contexto lúdico. Ainda usa "sabia, 'CA', que é o jacaré, tu sabia?", olhando para CA com um olhar de partilha de expectativa, uma vez que procurava a correspondência de CA para aquele momento.

P1 toca o brinquedo e o empurra para frente e para a trás, como um reforço para chamar a atenção de CA que começa, então, a tocar o brinquedo e a olhar para ele com atenção de acompanhamento, por manter a atenção nas atitudes de P1. Com essas duas produções seguidas, a P1, coordenando a orientação argumentativa, constrói com a criança o objeto de discurso (OD) jacaré, por meio da *reiteração.*

Enquanto isso, a criança fica mexendo no brinquedo de forma aleatória. P1 pega, então, o objeto e o empurra fazendo o movimento de um carro e, olhando para CA, diz "olha, vrummm!". De acordo com a macrocategoria gestual, afirmamos que P1 configurou uma pantomima; o mesmo gesto também pode ser classificado, de acordo com a microcategoria, como icônico, uma vez que ilustra o que está sen-

do dito. Ainda podemos dizer que o mesmo gesto tem a função de ser referencial representacional de ação. O olhar da P1 naquele momento vem sendo o de partilha de expectativa, pois ela conduzia a cena e aguardava a interação de CA.

Em seguida, P1 estimula CA a fazer o mesmo movimento, quando diz "empurra!". CA segura o objeto e repete os movimentos que a interactante fez, configurando mais uma vez a ação pantomímica e icônica só que dessa vez sem a produção vocal. Aqui ocorre o mecanismo da *associação*, quando P1 coordena a orientação argumentativa jacaré-carrinho. É importante perceber que P1, por ser a interactante que normalmente conduzia a cena, não se torna a única que promovia a referenciação multimodal. Com isso, podemos visualizar a construção do primeiro SRM da cena:

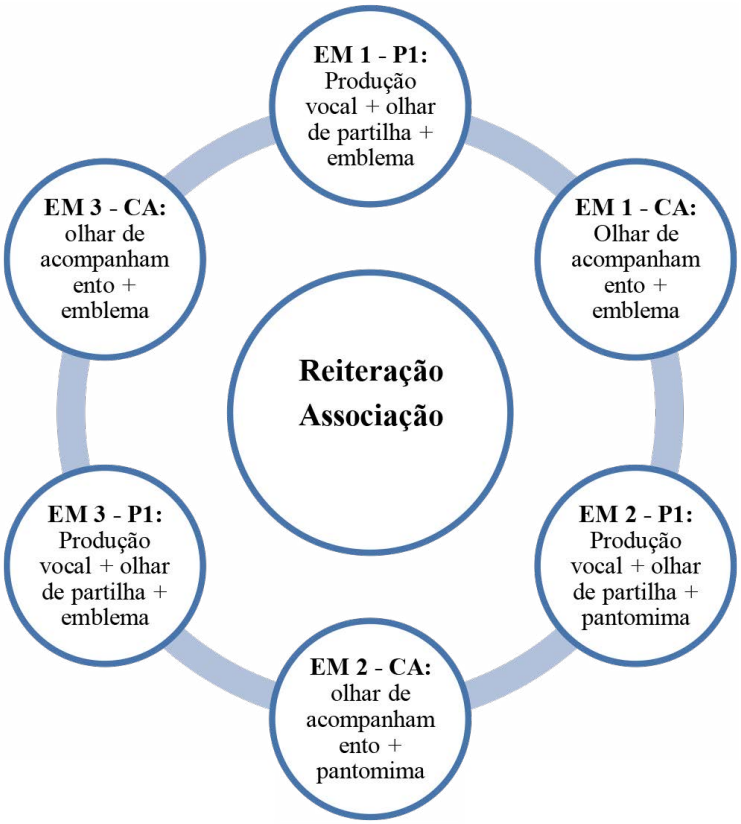


Figura 1: SRM 1 – CA

Em seguida, temos um recorte de uma das cenas de atendimento com CB (Criança B).

Sessão 2: 14-11-14 CB: 06 anos e 05 meses e 05 dias
Contexto: P1 e CB em uma cena de atenção conjunta montando partes de um menino e de uma menina no cartaz colado no espelho.

A sessão 2 do atendimento de CB ocorre no contexto em que a terapeuta orienta o seu interactante a colar peças de roupas e partes do corpo de um menino, no cartaz fixado no espelho da sala de atendimento.

P1 aponta para o cartaz e alterna o olhar entre CB e o cartaz dizendo "Ó, a camisa igual à de 'CB', o short igual ao de 'CB'" apontando para partes no cartaz. Aqui fica clara a elaboração de um gesto dêitico, emblemático, seguido de produção vocal. O emblema tem um caráter semiótico global e analítico, nesse caso, pois tem o sentido no todo produzido e é mais concreto, menos metafórico. Quanto às microcategorias, se encaixa no perfil dos demonstrativos e direcionais. Quanto à função, nesse caso específico, o emblema é referencial dêitico e também se encaixa na função pragmática de modo, por enfatizar o que P1 queria pontuar.

Em 01:35s, P1, olhando para o seu parceiro da interação, diz "vamu colá, vamu, a rôpinha du bunecu?". Em seguida diz "Comu é u nome du bunecu? É 'CB', é? É 'CB' u nome du bunecu?", aponta com o dedo indicador direito para o boneco colado no cartaz alternando o olhar para a figura e para CB. Vimos a recorrência do olhar de partilha de expectativa e da produção do emblema dando sustentação às ações interativas de P1.

CB alterna o olhar para P1, para a figura que ela apontou e para P1 novamente, construindo um mapeamento da ação da sua parceira. A cena já inicia com a tentativa de construção do objeto de discurso "nome do boneco" por meio do recurso da *reiteração,* orientado pela terapeuta. O alinhamento que P1 faz é bastante relevante acerca do nome do boneco, uma vez que leva o seu parceiro a negociar a construção dos objetos de discurso passo a passo: o boneco faz parte do universo infantil, precisa de um nome e precisa de roupas.

Imagem 2: P1 e CB Interagindo a Respeito de um Cartaz
Fonte: Autoria própria

Dando prosseguimento P1 se inclina na direção de CB, levanta um pouco da camisa dele com a mão direita e diz "É igual ao teu, ó. Igual ao short de 'CB'", com uma entoação mais infantilizada segurando o bolso esquerdo da bermuda de CB. Após isso, solta o bolso de CB e diz "ó" mostrando a figura para ele. O gesto continua sendo um tipo de "apontar", configurando um emblema. No entanto, queremos ressaltar que, nesse momento, há uma entrada no caráter da microcategoria do gesto icônico, uma vez que serve para ilustrar o que está sendo dito, além de também ser demonstrativo e direcional. O toque na peça de roupa de CB conecta a ideia da figura que precisa ser colada no boneco. Quanto à função desse gesto, além de referencial dêitico, adquire um caráter de referencial representacional de descrição figurativa. Acreditamos que houve a orientação da referenciação por *associação*, uma vez que P1 compara a figura com a peça de roupa de CB.

É interessante perceber que P1 se engaja na tentativa de construção e manutenção dos sentidos num esquema passo a passo com CB, à medida que vai alinhando as informações por partes. Abaixo segue o SRM 1 de CB, para corroborar a nossa interpretação da cena:

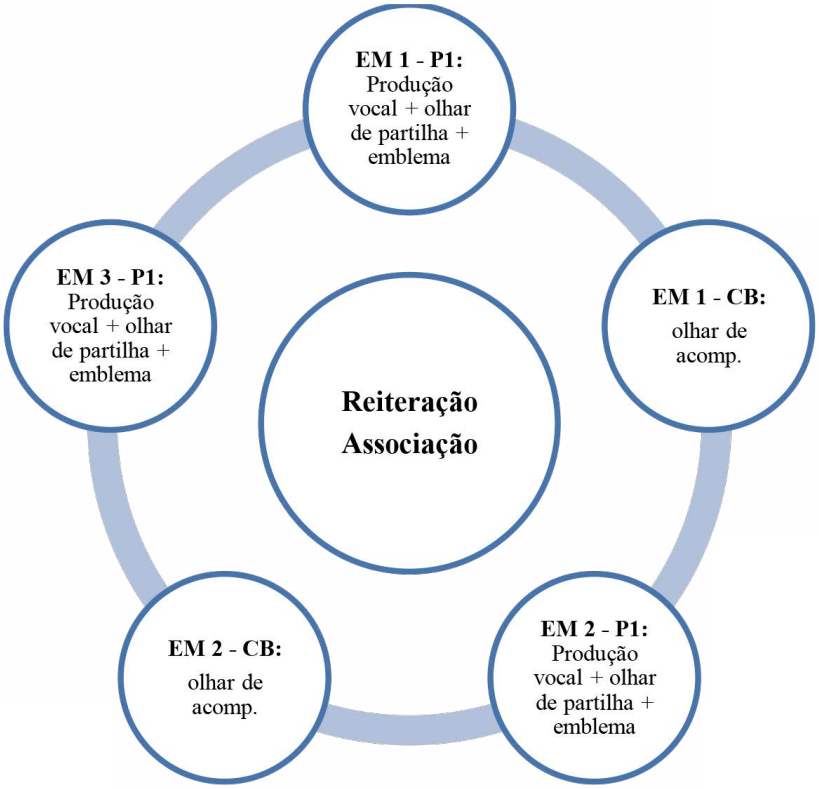


Figura 2: SRM 1 – CB

Nesses dois recortes, percebemos que as terapeutas normalmente iniciavam a tentativa de interação chamando a atenção das crianças para momentos lúdicos, seja com o brinquedo, seja com figuras. Com o decorrer das cenas, os parceiros iam negociando o sentido das suas trocas de linguagem multimodal, por meio do olhar, dos gestos e da produção vocal.

Destacamos a presença de duas relações de referenciação, que são a *reiteração* e a *associação.* A primeira foi utilizada com as repetições de produções vocais realizadas pelas profissionais, ou até mesmo pela repetição de gestos. Já a segunda, surge, quando há uma relação de aproximação imagética dos objetos usados (Jacaré-carro, roupa do boneco e a roupa do menino), o que promove a aproximação da criança na negociação dos sentidos disponíveis nas cenas dos atendimentos.

Breves considerações

Nosso objetivo, com esse artigo, foi apresentar o uso da referenciação multimodal dessas crianças, ao usarem aspectos do contato ocular, gestual e produção vocal para corresponder ao engajamento conjunto na clínica. Destacamos dois tipos de relações de referenciação: a reiteração e a associação.

Acreditamos que, investigar esse tipo de relações de referenciação promove um olhar diferenciado em profissionais da clínica e da sala de aula, além de outros profissionais que cuidam de crianças com, ou sem patologias da linguagem. Esse olhar diferenciado pode nos levar a usar estratégias que mesclam nuances da linguagem que vão além da produção vocal por si só.

O uso dos gestos e da performance do olhar, de forma concomitante à produção vocal, vem mostrando que, a negociação de sentidos em cenas de atenção conjunta, pode ser mais produtiva e pode facilitar o cuidado com os indivíduos que são atendidos nas clínicas e nas escolas.

Referências

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. *Dialogia mãe-bebê:* a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado). UFPB: João Pessoa, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; SANTOS, Leonor Werneck dos. Referenciação e marcas de conhecimento partilhado. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, set./dez. 2012. p. 657-681.

KENDON, Adam. The study of gesture: some observations on its history. *Recherches Semiotique/ Semiotic Inquiry,* Vol. 2 N. 1, 1982. Pages 25-62

_____. *Gesture:* visible action as utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Language´s matrix. *Gesture.* Vol. 9, N. 3. John Benjamins Publishing Company, 2009. Pages 355-372.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Revista do GELNE.* Vol. 02, N.02, 2000. p. 01-11.

_____. Do código para a cognição no processo referencial como atividade criativa. *Veredas Revista de Estudos Linguísticos.* Vol. 06, N. 01. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 43-62.

MCNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review,* Vol 92(3), Jul 1985, 350-371.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de Claudia Berliner. Publicado originalmente em 1999.

TOMASELLO, Michael; CARPENTER, Malinda; CALL, Josep; BEHNE, Tanya; MOLL, Henrike. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences,* 2005: 28, 675-691.

VEZALI, Patrik Aparecido. *A dêixis na interação entre afásicos e não afásicos:* conjugação indicial fala/gesto. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL): Campinas-SP, 2011.

VILLANUEVA, Luís Ml. Valdés. *La busquéda del significado:* lecturas de filosofia del lenguaje. Madrid, Universidad de Murcia: Editorial Tecnos SA, 1991.

SESSÃO TEMÁTICA

ORALIDADE, ENSINO E VARIAÇÃO

CÍCERO KLEANDRO BEZERRA DA SILVA[1] (UFPE)

Introdução

Os mais diferentes fenômenos linguísticos estudados focam na modalidade oral de uso da língua. Labov (2008 [1972]), por exemplo, realizou um estudo na ilha de Martha's Vineyard, analisando o aumento da centralização do ditongo /ay/ na pronúncia dos habitantes da ilha supramencionada. Tal estudo constituiu-se como um importante trabalho para a constituição da pesquisa sociolinguística, que é abordada por Tarallo (1985), segundo o qual a pesquisa realizada na referida perspectiva teórica discute a existência de: variantes padrão/não padrão, conservadoras/inovadoras, estigmatizadas/prestigiadas, a relação entre língua e sociedade, dentre outros aspectos.

Quando nos referimos à variação, é de grande relevância a análise da língua falada, levando em consideração que trabalhos como o de Fiamengui (2011), que comparou a pluralização dos sintagmas nominais entre a modalidade oral e a escrita da língua, evidenciam que encontramos uma frequência maior de variações na fala do que na escrita, sendo possível ver com mais nitidez a dinamicidade de uma determinada língua. O próprio Marcuschi (2005, p.63) afirmou que "[...] a variação na língua falada é maior do que na língua escrita [...]".

Destarte, abordamos, no presente trabalho, uma discussão teórica sobre oralidade, ensino e variação, levando em consideração que a variação encontrada na oralidade torna-se relevante para contribuir com o ensino da língua.

---

1. Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós -Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE).

Oralidade e fala

Marcuschi (2010, p. 25) define oralidade e fala da seguinte maneira:

> A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...].
> A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponív el pelo próprio ser humano.

De acordo com as definições do autor supracitado, a fala é uma modalidade de expressão da língua na qual o texto é produzido; enquanto a oralidade é a concretização da fala sob as mais variadas formas textuais e pode assumir um caráter formal ou informal. É interessante notar que ambas as manifestações linguísticas são complementares, pois não é possível termos fala sem oralidade, da mesma forma que, sem oralidade, não podemos conceber a fala.

Diferentemente da escrita, a oralidade e a fala não pedem recursos tecnológicos para serem realizadas. A escrita pode ser submetida a uma padronização das normas prescritivas e no ambiente escolar. Nesse contexto, há uma possibilidade desse ensino prescritivo influenciar num maior uso da variante padrão, mas a fala, em cada região brasileira, tende a apresentar suas diferenças quanto ao tom, à supressão ou à substituição de fonemas e demais alterações, próprias de cada comunidade de fala ou meio social onde o falante está inserido em sua convivência cotidiana.

É compreensível que, quanto maior o grau de escolaridade, mais o aluno emprega a variante padrão, em razão do incentivo que a escola promove com relação ao ensino prescritivo da gramática, justificando esses resultados em estudos sociolinguísticos (SCHERRE, 1988; SEDRINS; SIQUEIRA; SANTOS, 2015). Além do ensino prescritivo da escola, questões como formalidade ou informalidade do gênero textual poderão favorecer a presença de mais variações no texto produzido, seja escrito ou falado.

Gêneros textuais orais

Acerca da definição de texto, Marcuschi (2008, p. 89) estabelece as seguintes considerações:

- Primeiro: um texto não é um artefato, um produto, mas é um evento (uma espécie de acontecimento) e sua existência depende de que alguém o processe em algum contexto. É um fato discursivo e não um fato do sistema da língua. Dá-se na atividade enunciativa e não como uma relação de signos.
- Segundo: um texto não se define por propriedades imanentes necessárias e suficientes, mas por situar-se num contexto sociointerativo e por satisfazer um conjunto de condições que conduz cognitivamente à produção de sentidos.
- Terceiro: a sequência de elementos linguísticos será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo qu e tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão.

O mesmo autor afirma que "[...] o gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais" (MARCUSCHI, 2008, p. 85). Levando em consideração as definições relacionadas ao texto e ao gênero textual, podemos entender que os gêneros textuais podem adquirir diferentes formatos de acordo com a necessidade comunicativa. Sabemos que os gêneros textuais estão em todos os meios sociais, não apenas na escola, seja na modalidade oral ou escrita, sendo alguns mais formais, outros mais informais, estes podendo instigar o uso das variações linguísticas.

A entrevista é um dos gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula, proporcionando uma situação de interação entre os alunos, trabalhando as variantes conhecidas por eles e também podem ser abordadas as de outras regiões, sendo tal procedimento didático coordenado pelo professor, no intuito de que o aluno explore a sua oralidade e a de seus colegas, identificado as variações não como erros, mas como marcas orais próprias de cada comunidade de fala.

A respeito desse gênero textual, Duarte (2017, p.01) traz a seguinte definição:

> Tal gênero possui uma finalidade em si mesmo – a informação. Trata-se da interação entre os interlocutores, aqui representados na pessoa do entrevistador e do entrevistado, cujo objetivo desse é relatar suas experiências e conhecimentos acerca de um determinado assunto de acordo com os questionamentos previamente elaborados por aquele.

O referido gênero pode ser explorado em sala de aula com elaboração de perguntas que devem conduzir o entrevistado a uma situação em que mais concentre sua atenção em fatos relacionados à sua vida do que à forma como está dizendo, para que o professor possa trabalhar com as variações que eles produziram, apresentando as variantes utilizadas pelos alunos sem estigmas ou qualquer preconceito linguístico. A interação entre entrevistador e entrevistado deve possibilitar uma quebra do automonitoramento relacionado às normas prescritivas.

Acerca da estrutura da entrevista, a mesma autora aponta a seguinte composição:

> **Manchete ou título** – Como o objetivo é despertar o interesse no público expectador, essa costuma vir acompanhada de uma frase de efeito, proferida de modo marcante por parte do entrevistador.
> **Apresentação** – Nesse momento faz-se referência ao entrevistado, divulgando sua autoridade em relação ao posicionamento social ou relevância no assunto em questão, como, por exemplo, experiência profissional e conhecimentos relativos à situação em voga, como também os pontos principais relativos à entrevista.
> **Perguntas e respostas** – Trata-se do discurso propriamente dito, em que perguntas e respostas são proferidas consoante ao assunto abordado. Em meio a essa interação há um controle por parte do entrevistador para demarcar o momento da atuação dos participantes.

Diante de tal estrutura, torna-se conveniente que o educador aborde cada item em diferentes procedimentos didáticos, para que o aluno entenda a função de cada item da estrutura e, posteriormente, compreenda o gênero em sua totalidade no uso social. Ao mesmo tempo, vale salientarmos que não basta o educando compreender cada item da estrutura do gênero oral, mas também saber

utilizá-las em seu devido espaço e momento, de maneira que seu texto oral esteja coerente com a situação comunicativa estabelecida.

Outros gêneros textuais que estão inseridos no campo da oralidade podem ser trabalhados na sala de aula, tais como: recital, seminário, jogral, dentre outros, mas abordamos o gênero entrevista na presente seção pelo fato de tal gênero textual proporcionar uma situação comunicativa onde os interlocutores poderem relatar suas experiências e pontuar questões relacionadas aos diversos assuntos que fazem parte de sua vida cotidiana.

Certamente o educador não deve deixar que a vivência de tal situação didática seja feita de forma aleatória, mas fazer uso desse momento como instrumento de abordagem para os alunos sobre a existência dos diferentes falares nas diferentes regiões, fazendo com que o aluno identifique marcadores, expressões populares, palavras do léxico típicas de sua comunidade.

A Variação Linguística

Para a Sociolinguística Variacionista, a heterogeneidade é característica intrínseca da língua, havendo uma organização, apesar da variação, a qual está condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos. Cada forma de dizer algo constitui-se numa variante e, nesse ponto, Coelho et al. (2015) citam a existência das seguintes variáveis vistas de dentro da língua: (i) lexical: varia de acordo com a situação de formalidade ou informalidade e região onde é utilizada. Temos como exemplos: abóbora/jerimum, abacaxi/ananás; (ii) fonológica: variações de ordem sonora, tais como muié/mulé, varrer/barrer; (iii) sintática: variação na ordem dos elementos no sintagma, como: eu amo ela/eu a amo; (iv) morfológica: alternância no uso elementos morfológicos: tu/você; (v) discursiva: variações relacionadas a aspectos semântico- pragmáticos, como os marcadores discursivos: então/assim, nos quais o sentido dependerá do contexto ou situação na qual forem utilizados.

De acordo com Coelho et al. (2015), existem também as variações vistas de fora da língua: a) regional ou geográfica: ocorrerá a depender da localidade onde é empregada, tal como laranja cravo e mexerica; b) social: ocorrerá de acordo com diversas variáveis, tais como faixa etária, sexo, grau de escolaridade, dentre outros, em que podemos trazer como exemplo: pranta/planta; c) variação estilística: sua

forma depende do ambiente onde o usuário da língua encontra-se, por exemplo: em casa, alguém fala "me dê a caneta", numa palestra pode acabar proferir: "dê-me a caneta"; d) variação na fala e na escrita: observamos a variação entre ambas as modalidades de uso da língua em fenômenos tais como a ausência do morfema de plural -s em sintagmas nominais como: "...as menina...", mais observados na fala de que na escrita. Pesquisadores como Fiamengui (2011) observaram a diferença entre ambas as modalidades no que diz respeito às suas respectivas variações em sintagmas nominais no que diz respeito à pluralização de elementos, mostrando que, na fala, os informantes geralmente apresentam mais variações do que na escrita.

Ora, é na fala onde encontramos mais variações linguísticas (cf. FIAMENGUI, 2011; SILVA, 2017) pelo fato de o informante encontrar-se em situações mais espontâneas, que não lhe concedem tempo suficiente para empregarem normas prescritivas, como ocorre com a escrita.

De Labov aos estudos contemporâneos que adotam a Sociolinguística Variacionista, observamos que a língua falada recebe uma maior atenção na análise de dados e observamos que a entrevista é o gênero oral mais empregado nas pesquisas sociolinguísticas, que, ao oportunizar um clima informal e uma espontaneidade na fala do informante, concedem uma maior nitidez para observação das variáveis pertinentes a uma determinada comunidade de fala, na qual seus falantes possuirão traços linguísticos comuns.

Acreditamos que a língua falada é um campo fértil para semear as variações próprias de um determinado povo. Devido a esse aspecto, o ensino da língua materna deve contemplar com mais atenção à referida modalidade de uso da língua. Sendo assim, devemos refletir sobre a variação linguística em sala de aula.

Variação Linguística e Ensino

Ao decorrer do tempo, estudiosos da Sociolinguística Variacionista, tais como Bortoni-Ricardo (2004, 2005 e 2014), viram que não bastaria descrever fenômenos linguísticos e estabelecer discussões sobre resultados apresentados por diferentes variáveis analisadas. Nesse contexto, no início do século XXI, surge a nomeada Sociolinguística Educacional, com um foco mais intenso para o ensino e variação

linguística. A autora supracitada vem concedendo importantes estudos sobre ensino e variação e, ao observar o trabalho docente, Bortoni- Ricardo (2004, p. 38) observa:

> Em pesquisas de sala de aula que conduzimos ou orientamos, identificamos alguns padrões principais na conduta do professor perante a realização de uma regra linguística não padrão pelos alunos:
>
> - o professor identifica "erros de leitura" , isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando -os todos da mesma forma;
> - o professor não percebe uso de regras não padrão. Isso se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão, porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, "invisível" para ele;
> - o professor percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno;
> - o professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão.

De acordo com o que foi observado por Bortoni-Ricardo, há uma grande dificuldade do educador em lidar com as variações linguísticas em sala de aula, surgindo assim a necessidade de estudar como o educador poderia abordar a existência das diferentes variantes utilizadas por seus alunos, de maneira que o ensino deixe de ser prescritivo e contemple a realidade social de cada aluno, refletida em sua linguagem.

Através das observações supramencionadas, busca-se analisar o trabalho docente frente às diferentes variáveis encontradas em sala de aula e também como a variante padrão não deve ser abordada de forma aleatória, mas contextualizada às realidades socioculturais nas quais os educandos estão inseridos. Bortoni-Ricardo (2004, p. 150) também considera que:

> Muito embora os preconceitos linguísticos não tenham desaparecido, a sociolinguística forneceu munição teórica e tecnológica para combatê -los, bem como para que os sistemas escolares começassem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais de seus alunos que não provinham das camadas dominantes da sociedade.

Para a autora supracitada e outros estudiosos que tratam da variação linguística, não basta descrever a existência e causas de determinadas variações na língua, é necessário levar para a instituição que mais aborda o ensino da língua, que é a escola, a concepção de que não existe uma variável superior à outra, da mesma forma que a oralidade não é superior à escrita, nem o inverso acontece, mas é necessário fazer com que nossos aprendizes entendam que ambas as modalidades de uso da língua se complementam e que a língua é dinâmica e variável, explicitando-se que há variação entre diferentes níveis da língua, cada uma apresentando suas características próprias (a escrita, por exemplo, requer muitas vezes um auxílio tecnológico para sua realização ou para adquirir determinados sentidos, enquanto a fala tem total funcionamento natural em seu uso e modos de significação, sem necessidade de tecnologia).

Assim como Bortoni-Ricardo (2004) realiza observações acerca do trabalho com as diferentes variáveis em sala de aula, Antunes (2003, p. 24-25) faz algumas considerações acerca da oralidade e ensino, dentre as quais, citamos uma a seguir:

> No que se refere às atividades em torno da oralidade, ainda se pode constatar: uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras de gramática. De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescriç ões gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial [...]

Na observação de Antunes (2003), podemos encontrar a possível causa de estudos sociolinguísticos apresentarem uma maior variação na fala do que na escrita, haja vista que os usuários do português brasileiro têm a falsa impressão

que na fala tudo é permitido e devido ao fato de terem recebido um ensino prescritivo da escrita, devem evitar suas variações nos textos escritos. Dessa forma, a escola brasileira trata as modalidades da língua de maneira diferenciada, uma vez que a oralidade não recebe a devida atenção que a escrita, já que é possível observar propostas de produção textual escrita e a produção de gênero oral fica escassa, havendo um ensino de escrita mais prescritivo.

Como em nossa sociedade os indivíduos passam obrigatoriamente pela escola para serem alfabetizados, entendemos que essa omissão sobre a abordagem da língua falada e essa prescrição mais acentuada sobre a língua escrita pode ser refletida nos estudos descritivos, que apontem uma maior variação na fala.

Essa ênfase no ensino da escrita prejudica o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno e é nesse contexto que a Sociolinguística Educacional surge para sugerir melhores formas de trabalho em sala de aula no que diz respeito à variação linguística.

Considerações finais

Através das considerações dos autores trabalhados, chegamos à conclusão de que ainda existem muitas dificuldades para a escola brasileira lidar com ensino e variação e, quando se trata de oralidade, a problemática torna-se mais intensa, haja vista que, conforme mencionamos no decorrer deste trabalho, ambas as modalidades da língua são tratadas de forma diferenciada pelos estabelecimentos de ensino (fazendo com que os informantes dos estudos sociolinguísticos escrevam com menos variação linguística que na fala).

Cumpre ao docente e todo o conjunto pedagógico que compõe o espaço escolar oferecer ao aluno um ensino que valorize o uso da escrita e também da fala, inserindo- os no uso social dos diversos gêneros textuais que contemplam ambas as modalidades. Esse ensino também deve conscientizar o aluno sobre a existência de diferentes variações utilizadas pelas mais diversas camadas sociais, e que, nesse contexto, não existe superioridade ou inferioridade em relação à modalidade de uso da língua ou variável, esteja sob a norma prescritiva ou não.

A escola deve preparar o aluno para comunicar-se nas mais diversas situações sociais, tornando-o consciente de que não existe fala certa ou errada, mas diferentes usos da língua de acordo com as situações comunicativas.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português:* encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna:* a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Manual de Sociolinguística.* São Paulo: Contexto, 2014.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. *Para Conhecer Sociolinguística.* São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. *A entrevista:* um gênero basicamente oral. Disponível em: <http://portugues.uol.com.br/redacao/a-entrevista--um-genero-basicamente-oral-.html>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FIAMENGUI, Ana Helena Rufo. *A marcação de pluralidade no SN na fala e na escrita de adolescentes da região de São José do Rio Preto.* 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José de Rio Preto, 2011.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos.* Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHERRE. Maria Marta Pereira. *Reanálise da Concordância Nominal em Português.* 1988. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 1988. 555p.

SEDRINS, Adeilson Pinheiro; SIQUEIRA, Alane Luma Santana; SANTOS, Renata Lívia de. A variação na concordância nominal de número na língua falada no Sertão Pernambucano. In: SÁ, Edmilson José; SEDRINS, Adeilson Pinheiro. *Aspectos Descritivos e Sócio-Históricos da Língua Falada em Pernambuco.* Recife: Editora da UFPE, 2015.

SILVA, Cícero Kleandro Bezerra da. *Variação da Concordância Nominal em Produção Oral e Escrita de Alunos do Ensino Fundamental e Médio de Belo Jardim-PE:* Assimetria Entre Fala e Escrita? Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolingüística.* São Paulo: Ática, 1985.

SESSÃO TEMÁTICA

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DE INTRODUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS: UMA ANÁLISE

IRACI NOBRE DA SILVA[1] (UNEAL)

Introdução

Nos últimos tempos, a escrita acadêmica vem recebendo uma cuidadosa atenção por parte de um notável número de pesquisadores, o que tem contribuído para ampliar a literatura na área de análise de gêneros, nas diferentes abordagens linguísticas. Essa perspectiva de análise vem revolucionando a forma de ver os gêneros, indo para além de categorização e tipos textuais. Para os retóricos preocupados com o ensino da escrita, a exemplo de Bazerman e Miller, o gênero tem sido uma maneira de lidar com as características peculiares da escrita situada – uma forma de ir além do processo das particularidades da etnografia para entender a forma como é percebido e utilizado em situações de comunicação. Embora exista uma vasta literatura na área de análise de gêneros, as discussões ainda demandam maiores investimentos em estudos.

No campo da linguística, por exemplo, as preocupações com a linguagem em uso têm renovado o interesse no estudo do gênero como meio de organizar os aspectos linguísticos, a exemplo de componentes sintáticos, semânticos, traços que se integram em diferentes gêneros e revelam o processo linguístico dos eventos em movimentos tipificados formais e funcionais. Expandem-se também as discussões relacionadas à análise de gêneros, à relação entre gêneros, função e organização nas diferentes abordagens linguísticas. Nesse contexto, torna-se possível perceber o crescimento das pesquisas no campo internacional e na esfera brasileira. Des-

1. Professora da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus III Palmeira dos Índios Alagoas e doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Emani:penedoiraci@yahoo.com.br

tacamos, no âmbito internacional, as pesquisas de John Swales (1981-1990), Bazerman (2011-2015), Bhatia (1993), Bawarshi e Reiff (2013), Carolyn Miller (2012). No contexto brasileiro, enfatizamos os estudos de Bezerra (2010-2012-2015-2016-2017), Biasi-Rodrigues, Araújo (1996-2010), Bonini (2009-2013), Marcuschi (2008), Meurer (2010), Motta- Roth e Hendges (2010).

Teoricamente, nossa pesquisa está amparada nos postulados dos autores mencionados e tem por objetivo analisar a seleção e distribuição de informações que, convencionalmente, reproduzem a organização retórica nas introduções de artigos científicos. O *corpus* é constituído por quatro introduções de artigos produzidos por graduandos de duas áreas disciplinares, sendo dois do curso de letras e dois de história, tomando como evidência os aspectos: movimentos (*moves*)e passos (*step*), os quais fazem parte da organização retórica da introdução do artigo. Para a análise, utilizamos o modelo CARS (Create a Research Space) propostos por Swales (1990). Este artigo encontra-se estruturado em três seções, assim delineadas: A primeira traz uma breve abordagem sobre o artigo científico. A segunda trata de discussões a respeito do modelo CARS, proposto por Swales. A terceira apresenta análise do *corpus* deste estudo e discussões dos resultados.

O artigo científico

A pesquisa, no contexto universitário, constitui um grande desafio para estudantes, tendo em vista a complexidade da escrita acadêmica, sobretudo quando se trata do artigo científico. Numa perspectiva diacrônica, Swales (1990) apresenta um breve histórico do artigo científico nos últimos 300 anos e mostra que, como os gêneros não são estáticos, o artigo científico também se modifica. Segundo Swales, o artigo científico surgiu com a criação do primeiro periódico científico, “The Philosophical Transactions of the Royal Society”, em 1665. O desenvolvimento deste gênero se deu a partir das cartas informativas que os cientistas trocavam entre si. Nos primeiros artigos usava-se a primeira pessoa como nas cartas, e alguns, na estrutura, até possuíam saudações.

O Artigo Científico ganha uma nova configuração, diferente das cartas de origem, a partir do surgimento do periódico Transactions e de revistas subsequentes. Swales (2004) associa o artigo a gêneros escritos que se referem a investigações

com apresentação de descobertas, discussões sobre questões teóricas e metodológicas. É considerado um dos gêneros que tem maior status, dentre os vários gêneros que circulam na esfera acadêmica, a exemplo da resenha e do resumo, por ser, de acordo com Motta-Roth (2010, p.65-68), um texto produzido com o objetivo de "publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico". Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação.

Cada área tem uma cultura própria, um estilo próprio, o que resulta na especificidade da linguagem que traduz o objeto de estudo de determinada área. Os gêneros produzidos na universidade possuem características particulares, convencionalmente determinadas, fatores restritos à definição da forma e à esfera de uso. A estabilidade de um gênero é garantida pela estrutura interna convencionalizada, que é, segundo Bhatia (1993, p.14) "resultado cumulativo da experiência e/ou do treinamento dentro da comunidade de especialista". Do ponto de vista de Motta -Roth (2010), o artigo tenta apresentar ao leitor os três momentos da pesquisa: levantamento de hipóteses ou problemas, metodologia de coleta dos dados, análise e interpretação dos dados e resultados.

Na escrita de um artigo para Motta-Roth (2010), são imprescindíveis as atividades a saber: seleção bibliográfica; reflexão sobre estudos anteriores na área da pesquisa; elaboração de uma abordagem para o exame do problema; delimitação e análise de um conjunto de dados; discussão e avaliação dos resultados do estudo; conclusão e elaboração de generalizações, conectados aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão. O gênero artigo é composto por várias seções, dentre as quais destacamos a seção introdutória, que tem o intuito de deixar o leitor interessado e informado sobre o texto que virá. Esta seção visa a motivar o leitor a conhecer o artigo na íntegra. Motta-Roth (2010) salienta que a introdução tem, dentre os propósitos comunicativos, anunciar o assunto a ser abordado ao longo do artigo, justificar a elaboração do estudo, bem como os procedimentos adotados para análise e discussão dos resultados.

Retoricamente, a introdução do artigo é composta de movimentos (*moves*) e passos (*steps*). A delineação desses movimentos na introdução segue as "convenções estabelecidas, e os padrões são observados rigorosamente pelos cientistas e outros acadêmicos em várias disciplinas" (BHATIA, 1993, p.37). Manter essa regula-

ridade nos gêneros acadêmicos é importante devido ao fato de ajudar os membros da comunidade científica a compartilharem das informações, facilitando o engajamento por meio dessa troca de informação.

O modelo *CARS* proposto por Swales

Swales (1990) apresenta quatro unidades retóricas básicas para a descrição da organização do gênero artigo acadêmico a saber: Introdução, Métodos, Resultados e Discussão (IMRD). No modelo proposto por Swales (1990), a atenção centra-se na introdução do artigo. O modelo de análise tem como objetivo reconhecer a organização retórica do gênero a partir da distribuição de informações recorrentes. O modelo é maleável e pode sofrer alterações nas diferentes áreas de conhecimento. Swales (1990) faz uma representação esquemática da unidade introdutória do artigo, a qual se realiza por meio de *moves* e *steps* (no Brasil, traduzidos como unidade retórica e passo), o que resulta no modelo CARS (Create a Research Space).

Do ponto de vista de Biasi-Rodrigues (1998, p. 130) *Move* – "é uma unidade de conteúdo informacional dentro de uma estrutura hierárquica de distribuição de informações na arquitetura física do texto."

A análise do *corpus* desse estudo está amparada no referido modelo, conforme descrição no quadro que segue:

Quadro: Movimentos Retóricos

MOVIMENTO 1: ESTABELECER O TERRITÓRIO

Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa e/ou
Passo 2 – Fazer generalização/ões sobre o assunto e/ou
Passo 3 – Revisar itens de pesquisa prévia

MOVIMENTO 2: ESTABELECER O NICHO

Passo 1A – Contra argumentar ou
Passo 1B – Identificar lacuna/s no conhecimento ou
Passo 1C – Fazer questionamento ou
Passo 1D – Continuar a tradição

MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICHO

Passo 1A – Esboçar os objetivos ou
Passo 1B – Anunciar a presente a pesquisa
Passo 2 – Apresentar os principais resultados
Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo

Fonte: Swales, (1990, p. 141)

Swales levanta o seguinte questionamento: O que faz um modelo ser bom? Para o autor, um traço que faz um modelo ter uma certa aceitação estrutural é a simplicidade, a qual torna possível o uso do modelo, a aceitação e o ensino. Os modelos precisam estar fundamentados em diversos corpora de dados do mundo real. O modelo CARS tem sido bem sucedido em termos descritivos e pedagógicos, por ser relativamente simples, funcional e apoiado em corpora. O modelo CARS, segundo o autor, não vai ser aplicado a todo tipo de cultura ou língua.

Análise e discussão dos resultados

O *corpus* deste estudo é constituído por quatro artigos escritos por graduandos de áreas disciplinares diferentes, sendo dois do curso de Letras e dois do curso de História. A metodologia de análise segue o modelo CARS, proposto por Swales (1990).

Para a identificação dos artigos, foram utilizados os códigos: (L1) e (L2) para os artigos de Letras; (H1) e (H2) para os artigos de História. Os resultados encontram-se descritos na tabela que segue.

MOVIMENTOS RETÓRICOS		**ARTIGOS ANALISADOS**			
		L1	L2	H1	H2
M.R[2] 1: Estabelecer o Território	Passo 1 Estabelecer a importância da pesquisa				
	Passo 2 Fazer generalização sobre o assunto	X	X	X	
	Passo 3 Revisar itens de pesquisa prévia				
M.R 2: Estabelecer um Nicho	**Passo 1 A** Contra argumentar				
	Passo 1 B Identificar lacuna/s no conhecimento	X			
	Passo 1 C Identificar lacuna/s no conhecimento			X	
	Passo 1 D Continuar a tradição	X	X	X	X

M.R 3: Ocupar um Nicho	Passo 1 A Esboçar os objetivos	X	X		
	Passo 1 B Anunciar a presente a pesquisa	X	X		
	Passo 2 Apresentar os principais resultados	X			
	Passo 3 Indicar a estrutura do artigo				

A partir da análise do *corpus*, foi possível perceber, nas introduções dos artigos, os movimentos retóricos mais recorrentes, os menos recorrentes e os irrecorrentes (zero recorrência). Quanto à análise do corpus, convém registrar que, em relação ao primeiro movimento retórico: Estabelecer um território, apenas o Passo 2 foi realizado pelos informantes L1, L2 e H1.

No que se refere ao movimento dois: Estabelecer um nicho, houve realização de passos por informantes de áreas disciplinares diferentes, o Passo 1B, Identificar lacuna/s no conhecimento, realizado por L1, o Passo 1C - Fazer questionamento, foi realizado por H1 e o Passo 1D – continuar a tradição – foi realizado por todos os informantes.

No movimento três: Ocupar um nicho, houve a realização, também, de dois passos, porém, por uma única área disciplinar, o Passo 1 - Esboçar os objetivos - foi realizado por L1 e L2, e Passo 2 - Apresentar resultados - foi realizado apenas por L1.

As discussões aqui apresentadas nos lavam a compreender que "O tempo decorrido de estudos neste vasto campo de investigação, 'ainda não foi suficiente' para dirimir dúvidas básicas tanto no âmbito teórico quanto em termos de aplicação no ensino de língua". (BEZERRA, 2017,p.12). Essas dúvidas são frequentes em estudantes de graduação, pós-graduação e, talvez mais ainda, em professores de língua na educação básica.

Conclusão

Os resultados desta pesquisa sinalizam que os graduandos não foram suficientemente orientados na produção do artigo a partir do modelo de Swales, e que os alunos de letras, mesmo sem ter o devido conhecimento deste modelo, foram melhor orientados na construção deste gênero. Podemos verificar que os alunos de letras vão mais na direção do modelo de Swales e os de história não, especialmente o (L2). Os resultados apontam ainda que há uma suposição da variação do gênero artigo a partir da área disciplinar em que é produzido. Percebe-se que em alguns artigos os produtores optam pela ausência da introdução. Os artigos produzidos por esses estudantes apresentem, minimamente, a organização retórica dentro do padrão convencional da escrita acadêmica.

Mesmo com o avanço das pesquisas, o considerável volume de trabalhos, a vasta literatura nas diferentes abordagens linguísticas, os conceitos ainda não estão muito claros, por essa razão ainda há muito a se investir neste campo de pesquisa. A relevância dessa pesquisa reside na pretensão de apresentar uma contribuição, mesmo que timidamente, no campo estudo de gêneros acadêmicos.

Referências

ARAÚJO, J. C. *Os chats:* uma constelação de gêneros na Internet. Tese (Doutorado em Lingüística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics,* v. 22, n. 2, p.195-212, 2001.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. *Gênero:* história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, B. G. Gêneros no contexto brasileiro. Questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

_____. A organização retórica de resenhas acadêmicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação.* Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings.* London: Longman, 1993.
BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. Propósito comunicativo em análise de gênero. *Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.
_____; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípio teóricos e metodológicos. In: BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; SOUSA, S. C. T. *Gêneros textuais e comunidades discursivas*: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 17-32.
HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta socio-retorica de John M. Swlaes para o estudo de generos textuais. In: MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A.; MEURER, J.L. (org). *Gêneros:* teorias, metodos, debates. Sao Paulo: Parabola Editorial, 2005.
HYLAND, K. *Disciplinary discourse:* social interactions in academic writing. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.
MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia.* Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.
MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Redação Acadêmica:* princípios básicos. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2010.
_____; D. HENDGES, G. *Produção textual na universidade.* São Paulo: Parábola, 2010.
_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o Ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, 24:2, 2008 (341-383).
SILVA, N. I.; BEZERRA, B. G. O conceito de Gêneros em artigos científicos sobre ensino de língua materna: repercussões de quatro tradições de estudo. In: APARÍCIO, A.S.M.; SILVA, S.R. (Orgs.). *Gêneros textuais e perspectivas de Ensino.* Campinas: Pontes Editores, 2014.
SWALES, J. M. *Genre Analysis:* English in academic and research settings. Nova York: Cambridge University Press, 1990 [13 printing, 2008].
_____. *Research genres:* explorations and applications. Cambridge: University Press, 2004.

SESSÃO TEMÁTICA

OS DISCURSOS DAS CAPAS DA REVISTA VEJA SOBRE O EX-PRESIDENTE LULA À ÉPOCA DO ACONTECIMENTO DO IMPEACHMENT DA EX- PRESIDENTA DILMA ROUSSEFF

ELBA SILVEIRA CHAGAS SILVA[1] (UFS)
SAMUEL SANTOS[2] (UFS)

Introdução

Os meios de comunicação são aparelhos ideológicos representativos dos diversos segmentos sociais. Podemos dizer que são através deles, por meio da comunicação, que diferentes posições ideológicas se materializam nos discursos que são carregados de sentidos e emanam da memória discursiva. Desse modo, este artigo, objetiva, à luz dos conhecimentos da análise de discurso, fazer uma abordagem que foca os discursos de 5 capas da revista Veja a respeito do ex-presidente Lula, considerando-o como um personagem que está ligado a um acontecimento histórico (a construção do processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff). A metodologia utilizada se insere no âmbito da pesquisa qualitativa. São elementos essenciais neste enfoque as condições de produção e os interdiscursos produzidos sob a forma de materialidade linguística que traduzem uma determinada ideologia por parte da referida revista.

As análises feitas neste trabalho utilizam como corpus os discursos de cinco capas da Veja a fim de desvendar como se tece o funcionamento das sequências discursivas, bem como fazer uma análise de elementos imagéticos visuais, partindo da idéia de que os discursos podem se constituírem num sentido semiótico mais abran-

1. Graduada em Letras Português-Inglês pela Faculdade Atlântico, Aracaju-Sergipe. Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe.

2. Graduado em Letras-Português pela Universidade Tiradentes, Aracaju-Sergipe. Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe.

gente, por meio de desenhos, imagens, gestos e outros elementos discursivos (VAN DIJK, 2015). Apesar das capas analisadas pertencerem a uma mesma revista, o que se pretende é mostrar como as condições de produção de seus discursos demonstram certo tom opinativo e uma atitude tendenciosa para criminalizar uma dada ideologia e um personagem do meio político. Para tal empreitada, são utilizados conceitos como o de memória discursiva, interdiscurso, intradiscurso, interpelação/assujeitamento e ideologia. De antemão, pode-se dizer que as capas são ilustradas com chamadas impactantes, por meio de imagens, cores e, sobretudo, enunciados que produzem uma espetacularização dos acontecimentos discursivos. Neste sentido, é um desafio entender a produção de saberes e sua relação na produção do discurso isto porque cada vez mais os sentidos são construídos por meio de conhecimentos efêmeros e inconstantes que fazem com que as informações cheguem aos leitores de uma forma espetacularizada, em que interessa para o produtor da informação, em primeira instância, causar impacto e audiência em relação ao que se é dito. Tais informações são representadas pelos interdiscursos que são em sua totalidade inapreensíveis. (GREGOLIN, 2003).

Como se sabe, no âmbito da AD, há mais de um conceito sobre ideologia. Portanto, ao tratar do discurso da revista Veja, a palavra ideologia é utilizada a partir de um dos conceitos explicitado por Brandão que diz que:

> De um lado, temos uma concepção de ideologia geralmente ligada à tradição marxista, que apresenta o fenômeno ideologia de maneira mais restrita e particular, entendendo-a como o escamoteamento da realidade social, apagando as contradições que lhe são inerentes. Consequentemente, preconiza a existência de um discurso ideológico que, utilizando-se de várias manobras, serve para legitimar o poder de uma classe ou grupo social. (BRANDÃO, 2012, p.30)

A partir do conceito de ideologia utilizado acima, pode-se fazer os seguintes questionamentos: qual a posição ideológica da Veja? Até que ponto ela exerce influência no assujeitamento do sujeito-leitor? Quais são os discursos silenciados? A quem serve esta revista?

Interdiscursos, Memória Discursiva, Interpelação/ Assujeitamento – Fios condutores da prática discursiva.

Pêcheux, (apud SANTOS 2013, p. 219), "define a noção de interdiscurso como memória discursiva, ou seja, um conjunto de já-ditos que sustenta todo dizer". O espaço discursivo em que estão postos os sentidos das cinco capas da Veja se inscreve em um dado lugar, em que as ideias estão vinculadas a um Outro, de onde emana uma ideologia a ser assimilada e assumida pelos sujeitos.Nessa atmosfera de relação de sentidos, Pêcheux, (apud SANTOS 2013, p. 219) também afirma que "Os sujeitos estão ligados a um saber discursivo que não pode ser apreendido, mas que deixa transparecer seus efeitos por meio do inconsciente e das ideologias que envolvem os sujeitos". O discurso não nasce do acaso, a memória se faz presente como interdiscursos que se materializam no intradiscurso e deixa transparecer ideologias. "Essa concepção da instância ideológica, que vai permitir a Pêcheux chegar à representação do "exterior da língua", é caudatária do trabalho de Althusser sobre as ideologias" (BRANDÃO, 2012, p. 46). No bojo de qualquer ideologia, as formações discursivas interferem no processo complexo de apreensão da mesma: algo que ainda não se materializou linguisticamente se concretiza a partir do interdiscurso, por meio da memória, seguindo a lógica da necessidade inerente da comunicação com o objetivo primordial de estabelecer relações de interação entre os sujeitos. Em Brandão vemos que:

> Na produção das relações de produção, uma das formas pela qual a instância ideológica funciona é a da "interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico". Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social. (BRANDÃO, 2012, p. 46)

Considerada como um veículo de informação de repercussão em larga escala, a revista Veja destaca-se por produzir reportagens de conteúdos bombásticos e tem a fama de ser capaz de colocar ou até mesmo de tirar pessoas do poder ao insuflar a movimentação social em torno de acontecimentos discursivos e históricos.

Este dispositivo midiático, de certa forma, influencia na formação ideológica dos sujeitos- leitores. Por meio de intenções "implícitas" – à primeira vista, ela tenta passar uma imagem de que é detentora da exclusividade da informação e da verdade, a fim de colocar em ação o assujeitamento. No entanto, a interpelação só será possível se a formação discursiva do leitor for compatível com os valores e ideias postuladas por determinada ideologia proposta. "O conceito de Formação discursiva regula, dessa forma, a referência à interpelação/assujeitamento do indivíduo em sujeito do seu discurso" (BRANDÃO, 2012, p. 49). Deste modo, é que se têm adeptos ou não adeptos a tal linha ideológica da referida revista.

Análise do corpus

O corpus desta pesquisa foi constituído a partir de cinco capas da revista Veja, todas do ano de 2016, e parte da ideia de que podemos entender que "Todo ato de linguagem é um ato de troca interacional entre dois parceiros (sujeito comunicante e sujeito interpretante) ligados por um princípio de intencionalidade, esta troca produzindo-se sempre em uma determinada situação de comunicação" (CHARAUDEAU, 2016, p. 8). Desta forma, o contexto observado e analisado nesta pesquisa é o ambiente politizado da mídia jornalística. À luz da teoria da Análise de Discurso, são mostrados aspectos discursivos que foram essenciais no processo de construção do impeachment. As mensagens das cinco capas conversam entre si demonstrando uma formação discursiva de oposição ao governo de Dilma, e também evidencia que outras vertentes de discursos são silenciadas.

A primeira capa a ser analisada é a da edição 2469, de 16/03/2016.

Figura 01 – Edição 2469

Esta capa apresenta a figura do ex-presidente Lula demonstrando cara de raiva e com a cabeça coberta por jararacas. Logo abaixo, uma frase dita logo após um depoimento do ex-presidente à polícia Federal, escrita em letras maiúsculas que diz assim: "O DESESPERO DA JARARACA", e em seguida a inscrição: "Com o governo Dilma derretendo sob a ameaça do impeachment, Lula sai atrás de apoio em Brasília, recorre ao Supremo Tribunal e termina acuado por pedido de prisão preventiva"

Por meio da representação simbólica desta capa podemos dizer que "Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar" (ORLANDI, 2001, p. 10). Uma das possíveis interpretações da imagem desta capa seria a intenção de projetar a figura de Lula como alguém desesperado, metaforicamente uma "cobra criada" e ao mesmo tempo acuada, que está em dívida com a justiça. "A metáfora é constitutiva do processo mesmo de produção de sentido e da constituição do sujeito" (Ibidem, p. 79). A partir dos sentidos instituídos nas sequências discursivas dessa capa, pode-se notar que a então presidenta Dilma Rousseff é vista como cúmplice dos supostos crimes de Lula. Os gestos de interpretação que ligam o sujeito (Lula) e os sentidos nos remetem também a personagem mitológica grega Medusa, que possuía um ninho de cobras no lugar da cabeleira. Numa constituição parafrástica, metafórica, o ninho de cobras poderia representar os indivíduos pertencentes ao seu partido e seus aliados. O pano de fundo da capa aparece em cor escura assim como a vestimenta

de Lula e através desta representação passa-se a ideia de um cenário negro na vida pública do ex-presidente.

A edição 2468, de 09/03/2016, traz a imagem de Lula entre algumas pessoas com a seguinte chamada em letras maiúsculas e cor branca: “LULA E A LEI”.

Figura 02 – edição 2468

Ao analisarmos a capa, vemos logo abaixo dessa mensagem quatro títulos de artigos da revista em que Lula é citado diretamente em dois deles. O primeiro título traz informação sobre o depoimento do ex-presidente à Polícia Federal e transmite a ideia de que Lula debocha da justiça e está “acima” da Lei. Uma outra matéria supõe a degradação e a criminalização tanto de Lula quanto da Presidente Dilma com a delação premiada de Delcídio do Amaral. A expressão facial do ex-presidente, tanto na edição 2469, como na 2468 denota a imagem de um homem enfurecido, indignado. A revista transparece uma formação discursiva de ultradireita, que tenta legitimar o processo de impeachment e desgastar a imagem de Dilma, perante as acusações ligadas à Lula.

Na edição 2477, de 11/05/2016, o teor do discurso da revista Veja continua sendo a desconstrução da imagem política de Luís Inácio Lula da silva.

Figura 03 – edição 2477

A chamada de capa traz o enunciado escrito em letras maiúsculas e vermelhas com a seguinte frase: “TCHAU, QUERIDA”/“TCHAU, QUERIDO”, referentes a Eduardo Cunha e a Dilma. Mas no topo da capa Lula é estigmatizado pela Veja como o chefe da “organização criminosa” que se instalou na Petrobrás. A capa da revista também é ilustrada com pano de fundo escuro, e com as imagens de Cunha e Dilma lado a lado, numa tentativa de igualar os “crimes” de Dilma aos crimes de Eduardo Cunha, dando a entender que ela é tão corrupta quanto ele. Por fim, a Veja destaca que o Brasil está fazendo uma limpeza na vida pública do país ao afastar Dilma da presidência. O que se pode notar é que a revista Veja, em suas condições de produção, produz um discurso inscrito em um dado lugar, que reproduz uma ideologia, e, baseado em (CHARAUDEAU e MAINGUENAU, 2016), podemos dizer que o sentido da palavra ideologia no âmbito da AD tem a ver com uma representação imaginária dos indivíduos em relação à sua existência, que se materializa nos aparelhos ideológicos e nas práticas discursivas sociais. Portanto, a Veja é representativa das formações ideológicas da qual faz parte, e quando utiliza neste *corpus* imagens simbólicas do ex- presidente Lula,usa um campo semântico extremamente apelativo, a fim de interpelar os leitores à sua posição ideológica. Dessa maneira, baseado em Haroche et al. (1971), podemos dizer que:

> Falar-se-á de formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem "individuais" nem "universais" mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras. HAROCHE et al. (apud BRANDÃO, 2012, p. 47)

A edição 2478, de 18/05/2016, traz em sua capa a inscrição da palavra "EXCLUSIVO", em letras amarelas e garrafais, seguida do seguinte enunciado "As novas provas que comprometem Lula".

Figura 04 – edição 2478

No centro desta capa há a figura da cabeça do ex-presidente, com uma parte dela destruída. É como se sua imagem fosse atingida pelas supostas provas contra ele. Em letras maiúsculas e cor amarela, na parte inferior da capa, está escrita a frase: "A RUÍNA DO PT". Em um jogo de sinonímia, novamente a cabeça de Lula, nos remete a figura dele como "o cabeça" de toda a "trama" que gira em torno do escândalo de corrupção de um determinado partido, e consequentemente, ao fracasso político de um governo até então vigente. Os gestos de interpretação nos levam a perceber o discurso político partidário produzindo sentidos. Todos esses

artifícios representativos da linguagem (imagens, cores, e enunciados impactantes) atravessam a superfície linguística do texto. De acordo com (ORLANDI, 2001, p.68), "Fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos se movem entre o real da língua e o da história, entre o acaso e a necessidade, o jogo e regra, produzindo gestos de interpretação". Na capa, em sua parte inferior, há três sequências discursivas em que os enunciados mostram um cenário político negro para o Brasil. O PT seria o pivô de toda falta de ética e corrupção atualmente existente no país. Também fala do afastamento da então presidenta Dilma Rousseff e alude a ela toda a responsabilidade por um país quebrado. Também se menciona o vice-presidente Temer como o futuro presidente do Brasil. Observa-se que ao falar sobre escândalos de corrupção no Brasil, não são citados outros partidos investigados por corrupção.

A revista deixa transparecer uma posição tendenciosa ao concentrar todo foco em um único partido, em um único líder político. Por meio desse discurso, consequentemente são silenciados outros. Há o apagamento de outros fatos inscritos na memória. "Consideramos como silenciamento não todas as formas de não-dito, (...), mas o não-dito censurado pelos saberes da FD em que cada revista está inscrita, que determina o que pode e deve ser dito e, também o que não pode e não deve ser dito". (CAZARIN E VOLCAN, 2016, p. 86). Ao discursar defendendo uma dada ideologia, percebe-se também que a revista Veja oculta outros sentidos que não se coadunam com a sua formação discursiva. Seus discursos se apresentam através de uma linguagem opaca, silenciando contradições.

A última capa a ser analisada, apesar do exemplar dessa revista ser logo após o impeachment, nos ajuda a compreender como a formação discursiva dessa revista foi determinante no processo de constituição dos sentidos pró-impeachment. Vejamos a seguir.

Figura 05 – edição 2496

Na edição 2496, de 21/09/2016, tendo como pano de fundo a cor vermelha, a Veja opta pela economia linguística de palavras, lançando mão apenas de uma pequena frase sobre a morte de Domingos Montagner. Mais uma vez são constituídas filiações de sentido a partir da imagem da cabeça do ex-presidente Lula, como objeto simbólico a ser explorado na capa. De acordo com (ORLANDI, 2001, p. 18), "Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação) ". Partindo desse princípio, observando elementos extralinguísticos, além das superfícies de evidências, podemos dizer que o intradiscurso se estabelece por meio do interdiscurso que remonta vários outros dizeres e sentidos inscritos em um dado lugar. Neste sentido, a referida capa, mais uma vez traz como manchete principal a figura de Lula. Há uma predominância da linguagem não verbal e a cabeça de Lula é representada decapitada tendo como pano de fundo a cor vermelha. Através do interdiscurso podemos ver que esta cor representa sangue. Num sentido político e histórico o vermelho está ligado ao comunismo, à esquerda. Também a imagem resgata para o nosso universo as personagens históricas de Lampião, Antônio Conselheiro e Tiradentes,pois todos foram perseguidos e mortos por "autoridades" em um dado momento da nossa história e suas cabeças colocadas em destaque como figuras revolucionárias e transgressoras, claro que cada uma com seu significado histórico e importância para a sociedade. O que estaria por trás do discurso da revista Veja ao representar o ex-presidente desta forma? Uma das possíveis interpretações coloca Lula como um personagem "fora da Lei", um transgressor em que sua cabeça está sendo caçada.

Percebe-se também que a imagem da capa faz analogia e rememora a prática de decapitação do Estado Islâmico. Mais do que passar para a sociedade a suposta ruína de uma líder político e de um partido, a revista Veja através do seu discurso, com sua capa coberta de vermelho para simbolizar sangue, tenta insuflar e incitar o ódio contra uma figura pública da sociedade brasileira (o ex-presidente Lula).

Considerações finais

Diante dasanálises das capas da revista Veja, especificamente do ano 2016, pode-se dizer que seus discursos são considerados tendenciosos no que tange a abordagem da situação política do Brasil pois os mesmos se concentram basicamente e exclusivamente em atacar e incriminar apenas um determinado partido político e utiliza como alvo recorrente a figura do ex-presidente Lula a fim de dar impulso e legitimar o processo de impeachment de Dilma Rousseff.

A partir da formação discursiva da Veja, percebe-se que através do silenciamento de outros discursos, a revista mantém uma postura ultra-direita, atendendo a interesses de uma determinada classe e não mascara sua posição de não neutralidade ao abordar fatos da política brasileira a fim de desgastar a imagem pública do ex-presidente Lula.Portanto, como já foi dito anteriormente, mais do que passar para a sociedade a suposta ruína de um líder político e de um partido, a Veja, através do seu discurso, tenta insuflar e incitaro repúdio contra uma figura pública da sociedade brasileira. Enfim, a AD não se fecha em uma única possibilidade de análise do seu objeto. Para(ORLANDI, 2001, p. 64) “Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição”. Tal foi a perspectiva em que foram abordados os discursos das capas da revista aqui analisados.

Referências

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 3ª Ed. rev. – Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2012.

CAZARIN, E. A.; VOLCAN, T. de O. *50 Anos do golpe militar: uma análise discursiva das capas das revistas Carta Capital, Época, IstoÉ e Veja*. In: Silêncio e interdito: discursos em movimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

CHARAUDEAU, P. (2016). *Discurso Jornalístico e Posicionamentos Enunciativos: fronteiras e distanciamentos.* Dossiê Linguagens e Narrativas na Comunicação, v. 4, N. 1, p. 7-15, JAN/JUN. 2016.
CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 3. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.
DIJK, T. A. V. *Discurso e poder*. 2ª Ed.- São Paulo: Contexto, 2015.
GREGOLIN, M. do R. V. *A mídia e a espetacularização da cultura*. In: Discurso e mídia : a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.
OLIVEIRA, L. A. *Estudos do discurso: perspectivas teóricas* -1. Ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

IMAGENS

Figura 01: Capa da Revista *Veja* da edição 2469 de 16 de março de 2016. Disponível em:https://http2.mlstatic.com/revista-veja-ed-2469-ano-49-n11-marco-2016-jararaca-D_NQ_NP_598305-MLB20855155844_082016-F.jpg. Acesso em: 25 de maio de 2017.

Figura 02: Capa da Revista *Veja* da edição 2468 de 09 de março de 2016. Disponível em: https://http2.mlstatic.com/revista-veja-ed-2468-ano-49-n10-marco-2016-D_NQ_NP_358021-MLB20690377626_042016-F.jpg. Acesso em: 25 de maio de 2017.

Figura 03: Capa da Revista *Veja* da edição 2477 de 11 de maio de 2016. Disponível em: https://http2.mlstatic.com/revista-veja-ed-2477-ano-49-n-19-maio-2016-tchau-querida-D_NQ_NP_572305-MLB20855150820_082016-F.jpg. Acesso em: 25 de maio de 2017.

Figura 04: Capa da Revista *Veja* da Edição 2478 de 18 de maio de 2016. Disponível em: https://http2.mlstatic.com/revista-veja-edico-2478-numero-20-18052016- D_NQ_NP_674315-MLB25228180618_122016-F.jpg. Acesso em: 25 de maio de 2017.

Figura 05: Capa da Revista *Veja* da edição 2496 de 21 de setembro de 2016. Disponível em:http://brasilms.com/wp-content/uploads/2016/09/REVISTA-VEJA-Edi%C3%A7%C3%A3o-2496.jpg. Acesso em: 25 de maio de 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

OS DISCURSOS IDEOLÓGICOS E A CAPA DA REVISTA VEJA: UMA RELAÇÃO DE PODER

VERONICA TAINÁ FERREIRA E FERREIRA
ALINE BATISTA RODIGUES

Introdução

Em pleno século XXI sabemos que há vários instrumentos midiáticos que ora são usados para informar, entreter, ora para formar opiniões. Dentre os meios de comunicação advindo deste panorama há a revista. Sabe-se que a revista utiliza-se de muitos mecanismos de marketing e comunicação para vender, como exemplo, podemos citar os "slogans" e as imagens. A cerca destas, então, um processo linguístico previamente analisado por PÊCHEUX (1995) que diz que a imagem constituída por dados fotográficos ou manipulada eletronicamente pode levar o sujeito passivo a entrar no jogo midiático, proposital e intencional. Assim, aproveitando-se, principalmente, de pessoas que não possuem um poder crítico de discernimento, os discursos que circulam nos aparelhos midiáticos tomados como verdade absoluta, embora muitas vezes seja um jogo discursivo podem ser criados com intenção de manipular e vender um produto ou ideia.

O tema "Manipulação na Revista Veja por meio de jogo de palavras e imagens", embora atual nos reporta ao período do Regime Militar, onde não havia o direito à liberdade de expressão e para ser publicado algo a priori deveria passar por consentimento do governo, pois nada deveria ir de encontro aos ideais da época, e principalmente denegrir a imagem do governo vigente, e a mídia (revista, jornal, etc.) deveria, pois, ser simpática aos governantes.

Assim, a pesquisa surge a partir de uma inquietação, a necessidade de desvendar as entrelinhas do texto, das imagens e da revista em sua completude. De saber qual o real posicionamento e de quais formas a "persuasão" acaba por se tornar um manuseio de crenças, opiniões e ideologias, analisando, assim, os discursos

incutidos na revista Veja. FOUCAULT (1986) confirma tal posicionamento ao dizer que para fazermos a análise do discurso, devemos nos desprender de uma análise superficial e entender que o discurso não é apenas um jogo de regras com signos e significantes; é preciso ir além do que está escrito no papel, levando em consideração aspectos sociais, políticos e ideológicos.

Será feita uma pesquisa de caráter qualitativo, buscando apurar campos semânticos ocultos dentro do discurso da Revista Veja, por meio de revisões bibliográficas que permitam consolidar a pesquisa, embasando-a.

Abordaremos conceitos como Análise do discurso (envolvendo questões políticas, culturais, ideológicas), segundo FOUCAULT (1986); jogo de palavras e imagens de acordo com PÊCHEUX (1995); quais os mecanismos dos quais utilizaram-se para persuadir o leitor, como COURTINE (2003) aborda em suas teorias.

As edições da revista Veja que serão utilizadas, passarão por um processo seletivo de caráter eliminatório e crítico em que um dos critérios a ser atendido é o teor das Capas da Revista (imagens e assunto) – visto que, para a análise, deverão ser usadas revistas do ano de 2002 e 2016 que revelam as várias "facetas" das visões quanto aos Partidos Políticos, traçando uma análise mais criteriosa no que diz respeito ao Partido do Trabalhador (PT). Ao final das análises, podemos confirmar as hipóteses e instigações que nos levaram à tal pesquisa ou mesmo descobrir novas vertentes do assunto, embasando-nos para uma pesquisa futura.

Desse modo, com enfoque na utilização de mídias como a revista, no caso deste trabalho a Revista Veja, partiremos para uma análise lingüística baseada em Michel Foucault, partindo do princípio de que nenhum discurso é neutro, com o intuito de desvelar o que há por trás de informações que circulam em nosso meio, que visam formar leitores conscientes e com princípios morais, pois sabe-se que o papel da mídia seria esse, no entanto, acaba por ser manipulada por aqueles que possuem poder e estão propícios a seguir tendências político- econômicas.

Historicidade da análise do discurso e de como o sujeito do discurso foi concebido em cada fase

Existem várias ramificações da AD (estas não delimitadas claramente), todavia, ainda é um campo em estudo em que as análises finais convergem a um único objeto. Partindo do princípio histórico podemos dizer que a AD segue uma linha de estudo com – aproximadamente – dois mil anos, desde o período de estudo da Retórica Grega estendendo- se ao período presente como uma Ficção Científica no intuito de tentar analisar a linha Francesa com a "Análise Automática do Discurso".

Segundo Foucault (1998), o grande objetivo da AD era detectar os diferentes processos de reprodução social do poder hegemônico por meio da linguagem – a princípio muito ligado a políticas partidárias – consolidando a ideia de que o sujeito não é dono de seu discurso, mas assujeitado por ele.

Foi Michel Pêcheux na década de 60 que passou a fazer os primeiros estudos na linha de Análise do Discurso, tornando-se o pioneiro nesta área de pesquisa, servindo de base para posteriores teóricos como Michel Foucault e Jackeline Authier-Révuz que aprofundaram-se em determinada área provando que o discurso se constitui de intervenções político-histórico- sociais. Já na década de 21 surge, aliado ao discurso, a análise de imagens (jogo de imagens) que contribuem para a formação de opiniões a respeito dos assuntos abordados, sendo este uma das principais formas de persuasão encontradas pelos meios midiáticos existentes nos dias atuais, consiste na apropriação de conceitos históricos associados aos conceitos "modernos" de sujeito, língua e linguagem; como sugere o nome da referida teoria, tendo como objeto de análise os discursos vigentes dentro da sociedade.

> O sujeito é sempre e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação. (MALDIDIER, 2003, p 188)

Na teoria do discurso, deixa-se de lado o sujeito empírico, ligado à experiências vividas para atribuição de sentidos, trabalha-se com o sujeito dividido, categoria teórica construída para dar conta de um lugar a ser preenchido por diferentes posições-sujeito em determinadas condições descritas pelas formações discursivas. O

que distingue e também identifica a AD é a forma de trabalhar com a língua, sendo ela de ordem material, passível de equívocos, uma vez que esta trabalha com a marca da historicidade do indivíduo – por sua vez, indefinida. A linguagem nesse contexto é indissociável à ideologia, abandonando a ideia anacrônica que se instaura ao falarmos de ideologia.

O discurso, por sua vez, é a prática da produção de textos com contextos histórico- sociais, significando dizer que o indivíduo não é produtor único de seus textos orais ou escritos, mas que este é concebido de um conjunto formado por cultura, valores familiares, religiosos e construções morais que vem ao longo de sua vida; não implicando dizer que o sujeito é uma pessoa, mas, tudo aquilo que forma o indivíduo sem que ele tome consciência disso. Em linhas gerais, o discurso é o reflexo do meio em que o produtor está inserido. (PECHEUX, 1995).

> Embora a Análise de Discurso, que toma o discurso como seu objeto próprio, tenha seu início nos anos 60 do século XX, o estudo do que interessa a ela – o da língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto – já se apresentara de forma não sistemática em diferentes épocas e segundo diferentes perspectivas. (ORLANDI, 2002, p 17)

O presente trabalho detém seu embasamento em análises na 3ª fase da AD, apontada por PÊCHEUX (1983). A Terceira fase (AD3) é marcada pela intensificação do primado do Outro sobre o mesmo e pela desconstrução das maquinarias discursivas. O sujeito é heterogêneo, uma vez que em seus discursos há escolhas, saber, formações próprias, mas também apresenta-se nele, mesmo que de forma inconsciente, ideologias, formações de uma determinada cultura na qual está inserida. Descrevemos as escolhas tomadas como um conjunto de ideias, posicionamentos, formações que compactuam (reafirmam) ou não (contrapõem, entretanto, servindo de comparação com o que pretende-se afirmar) com o discurso apresentado.

Foram os estudos de Authier-Revuz que inauguraram a terceira fase da AD, considerando que, para estudar a língua, precisa-se recorrer aos seus exteriores, mas não os deslocando de seu lugar específico. Para esta lingüista, é preciso perceber o sujeito como uma exterioridade necessária à constituição da língua, que a

afeta e a desestabiliza. Authier-Revuz objetiva, então, teorizar esse conceito dentro da "Teoria da enunciação", como prefere chamar.

> O sentido de um texto não está, pois, jamais pronto, uma vez que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis: pensa-se, evidentemente, na "leitura plural" (AUTHIER-REVUZ,2004, p. 26).

Neste mesmo plano de análise está presente a Polifonia, termo apresentado por Authier-Revuz, no debate que instaurou a AD3. Polifonia é o termo que designa a manifestação de vozes que partilham ou não de perspectivas e/ou pontos de vistas do indivíduo. Mostra-se que não há discurso puro, o que há, na verdade, é um confronto de vozes implícitas ou explícitas que implicam em uma convergência, determinando assim o fenômeno da heterogeneidade. Na área da heterogeneidade podemos observar dois tipos de polifonia: a marcada e a constitutiva.

> " [...] a linguagem é duplicada numa outra cena pela própria linguagem e isso se deixa surpreender na linearidade, através de rupturas, choques, desvios. O discurso não se reduz a um dizer explícito; ele traz em si mesmo o peso de um Outro, que ignoramos ou recusamos, cuja presença permanente emerge sob a forma da falha [...]" (TEIXEIRA, 2005, p. 150).

A Polifonia marcada apresenta-se de forma explícita com falas e/ou pensamentos através de discursos diretos ou indiretos, estes marcados por aspas, travessões, comentários, expressões etc. Em contrapartida, a Polifonia Constitutiva (ou Não Marcada) faz uso dos discursos indiretos, porém "livres", com jogos de linguagem que retratam vozes culturais e históricas presentes no universo discursivo; o autor que faz uso desta polifonia, nem sempre o faz de modo consciente, uma vez que os discursos internalizados foram "apropriados" por ele, de modo a fazer com que o mesmo pense estar produzindo um discurso puro. Sobre ambos os conceitos, Authier-Revuz reafirma-nos que:

> No discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do "sentido" dos propósitos que ele relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples "porta-voz". Sob essas duas diferentes modalidades, o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso (2004,p. 12)

Sobre tal vertente daremos ênfase à visão de Sírio Possenti, este afirmando que as imagens são fundamentais para compactuar com o discurso, além de causar maior impacto no leitor (público-alvo).

Relações de poder no discurso instituído

Nada deveria ir de encontro aos ideais da época, e, principalmente, denegrir a imagem do governo vigente, e a mídia (revista, jornal, etc.) deveria, pois, ser simpática aos governantes. Instituíam-se as relações de poder entre "Senhores" e "Servos". Recorrendo à etimologia da palavra "poder" (que vem do latim *potere*, este substituindo o latim clássico *posse*), entende-se a palavra como "ser capaz", "autoridade". Podemos fazer uma analogia com o que hoje ocorre dentro de nossos lares ao buscarmos em um meio de comunicação opiniões "imparciais" formadas e que acabam, simultaneamente, carregadas com o poder de persuadir todo aquele que a lê.

Em pleno século XXI, sabemos que há vários instrumentos midiáticos que ora são usados para informar, entreter, ora para formar opiniões de maneira manipuladora, valendo-se de um discurso que venha suprir a necessidade de parcela da população (massa). Dentre os meios de comunicação advindo deste panorama há a referida revista. Sabe-se que a revista utiliza-se de muitos mecanismos de marketing e comunicação para vender, como "slogans" e as imagens, atribuindo valores e características que nem sempre são reais e/ou verídicos. PÊCHEUX (1995), sobre tais questões, diz que a imagem constituída por dados fotográficos ou manipulada eletronicamente pode levar o sujeito passivo a entrar no jogo midiático, proposital e intencional. Assim, os discursos que circulam nos aparelhos midiáticos são produzidos como verdade absoluta e, sendo um jogo discursivo, podem ser criados com

estratégias persuasivas, a fim de se vender um produto ou ideia. Nesse sentido, é preciso discorrer sobre o papel da imprensa, como afirma Carla Silva (2006).

> As empresas jornalísticas devem ser vistas como partidos de determinados grupos políticos e econômicos, em consonância com seus programas, ou seja, suas interpretações da realidade acabam interferindo no conhecimento que se tem sobre a realidade e na tomada de posições sobre elas. A sua narrativa nunca é neutra e gera interpretações sobre os diversos aspectos da vida humana: seja o macroeconômico,seja o micro-comportamental. Através delas as pessoas tomam posição e circunscrevem suas visões de mundo. Acaba sendo uma forma de manutenção da hegemonia vigente (2006, p.2)

Visando analisar as marcas de subjetividade que permeiam os discursos presentes na capa da revista Veja esta pesquisa busca discutir as marcas textuais presentes em sua capa, a fim de investigar a quais recursos a referida revista recorre, a fim de conduzir suas posições discursivas dando ideia de imparcialidade, sem sê-lo. Nesse sentido, iremos analisar de que forma, opiniões e ideologias. FOUCAULT (1986) afirma que para fazermos a análise do discurso, devemos nos desprender de uma análise superficial e entender que o discurso não é apenas um jogo de regras com signos e significantes; é preciso ir além do que está escrito no papel, levando em consideração aspectos sociais, políticos e ideológicos.

Faz-se necessário afirmar que cada lugar midiático visa construir representações sociais com determinados intuitos, sobretudo os de controlar e impor ideologias que são de interesses dos que estão no poder. Nem um discurso, nesse sentido, é produzido sob o véu da neutralidade ou da imparcialidade. Ao contrário, há interesses políticos históricos por trás dos grandes grupos midiáticos, que constroem representações com a clara intenção de manipular ideias.

O poder, para Foucault, reprime, mas também produz efeitos de saber e de desvendar realidades, verdades.

> Trata-se (...) de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as

> regras de direito que o organizam e delimitam (...) Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (1979, p.182)

Foucault acreditava que todos os acontecimentos deveriam ser entendidos dentro de seus períodos, de acordo com o tempo, história e espaço. Nesse sentido, é preciso observar que junto ao texto verbal, há um jogo de imagens que acabam compactuando com a exposição de ideologias de um público seleto, quanto a isso, POSSENTI (2014), em entrevista a um site de Educação voltado para o ramo da Linguística, diz que as ideologias comparecem inevitavelmente nos textos e às vezes nem o autor se dá conta de quais ideologias fez circular. Por outro lado, segundo Foucault (1998) existe um triângulo que o envolve: poder,

direito e verdade; onde o poder é mostrado sempre no vértice superior, estabelecendo relação com os demais. Este triângulo é uma ilustração pura das relações mantidas em nossa sociedade.

Ao falarmos de poder como direito, abordamos questões que envolvem o modo como a sociedade se movimenta, apontando sempre que há os que ordenam e os que obedecem aos mandados, sendo esta a ordem natural da sobrevivência. No outro parâmetro deste triângulo, temos o poder como verdade, que se constitui tanto pelos discursos produzidos – pode-se entender, então, como uma imposição daquilo que se constrói – ou mesmo como um movimento vitimado pela organização que o acomete, essa por vezes sem consciência e devidas reflexões, para

> assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder,direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto:somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la. (Foucault, 1998, p 29)

Nessa visão, o poder é ainda entendido como a ação sobre ações, onde discorre-se que as relações de poder postas em quaisquer âmbitos são marcadas pela disciplina: “mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal” (Foucault, 2008, p149). Esta disciplina acaba

tornando-se o mote para estabelecer relações de submissão, onde identificam-se sempre comandantes e comandados.

O poder são as ações sobre as ações. O poder provoca ações que ora se encontram no campo do direito, ora no campo da verdade. O poder deve ser entendido como uma relação flutuante, não está numa instituição e nem em ninguém, já o saber se encontra numa relação de formas e conteúdos. Assim, para estabelecer o poder é preciso força, ao passo que para estabelecer o saber bastaria apreender ou ensinar. Assim, do cruzamento de um e de outro é que se dá a constituição do sujeito.

Jogo de imagens segundo Michel Pecheux

A leitura da imagem como constituinte do discurso na mídia, embasada no pensamento de Michel Pêcheux, nos orienta à compreensão de que o texto discute da imagem, descreve-a e a tenta traduzir, assim, considera sua matéria visual, porém não esmiúça sua condição de efeito constituído historicamente. Dessa forma, a construção do sentido se materializa em uma relação do sujeito com a língua e com a imagem em sociedade, já que cada uma delas constrói uma simbologia coletiva que nutre o imaginário social e faz parte do discurso.

Segundo Orlandi (1995), a imagem é entendida como o resultado dentro de um conjunto formado por concepções, discursos e ideologias historicamente constituídas, que

> (...) permite trabalhar não exclusivamente com o verbal (o lingüístico), pois restitui ao fato da linguagem sua complexidade e sua multiplicidade, isto é, aceita a existência de diferentes linguagens o que não ocorre com a Lingüística, que, além de reduzir fato (de linguagem) à disciplina (que trata da linguagem), reduz também a significação ao lingüístico. O importante para a AD não é só as formas abstratas, mas as formas materiais de linguagem (ORLANDI, 1995, p. 34).

As imagens em capas de revista, ou mesmo em qualquer outro meio midiático, têm o poder de seduzir o público a quem atinge. São elas, na maioria das vezes, as responsáveis pelo alto índice de compras nas bancas de jornais e revistas, segundo

aponta uma pesquisa recente do site UOL feita em agosto de 2015. E de fato é o que ocorre, é comum vermos pessoas comprando revista ou livros por capas, pelo poder de sedução que foi atribuído à capa, assim, de certo temos uma manipulação voltada para a venda de ideologias.

Com caráter estratégico, apresentam-se carregadas de enunciados que nos levam a um desequilíbrio: duvidar de pré-conceitos construídos em nós desde o início de nossas vidas trocá-los por ideias pré-dispostas nas imagens e tomar para si como verdade o que está estampado ali, sem buscar saber se de fato é verídico são algumas das prováveis atitudes às quais somos induzidos.

Por outro lado, aquilo que a imagem não diz, faz com que outros sentidos sejam produzidos exatamente pelo silêncio que ela invoca, mas esse silêncio também pode ser proposital, ele também é um efeito de sentido.

O silêncio é apontado por alguns autores como aquilo que é apagado, deixado de lado, excluído, ou seja, o sentido não precisa ser dito nem referido, ele apenas significa (FRACASSE, 2009; ORLANDI, 2012; SOUZA, 1998). Porém, Orlandi expõe que o silêncio funciona como um apagamento de sentido, que tem por objetivo, afastar aqueles sentidos indesejados para um dado discurso, sentidos que devem e precisam ser evitados. No entanto, devido a natureza do homem, que sempre procura atribuir significado a tudo que o cerca, faz surgir, então, a possibilidade de análise desse silêncio na tentativa de interpretar seu significado. Para a referida autora o silêncio é

> [...] como a respiração (o fôlego) da significação, um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. O silêncio é classificado em: a) silêncio fundador, aquele que existe nas palavras; b) silenciamento ou política do silêncio, que se divide em b1) silencio constitutivo, o qual no revela que uma palavra apaga outras palavras; e b2) o silencio local corresponde à censura, algo que é proibido dizer em uma dada conjuntura (ORLANDI, 2002, p.13 apud FRACASSE, 2009, p.5.)

Orlandi (1993 *apud* SOUZA, 1998) também mostra em seu estudo que o apagamento de determinados dizeres revelam um efeito ideológico, esses buscando sustentar mitos. Na maioria das vezes existem na escrita e nas imagens apagamentos

que buscam representar uma falsa realidade, que revela esse efeito ideológico, o qual busca instituir uma heterogeneidade – variedade de discursos que se instauram dentro de contextos. O uso comum deste caso ocorre nas propagandas das capas de revista.

> 1. um excesso do dizer, sob a forma de uma necessidade de Reafirmar um sentido, pode ser interpretado como um silenciamento de um espaço polissêmico que emerge e incomoda o sujeito, obrigando-o a tentar evitar outros sentidos.
> 2. um silêncio (**não dizer**) sobre esses sentidos escorregadios e/ou inconvenientes (VILLARTA-NEDER, 2004, P.134).

O enunciado nas capas de revista pode ser vista como um meio que visa a criação, bem como, propagação de mensagens ideológicas, políticas ou religiosas. Ainda, segundo Child (1967), esta pode ser definida como uma expressão de opinião ou ação de um indivíduo ou grupo, com o intuito de influenciar opiniões ou ações de outros indivíduos ou grupos relativamente afins predeterminados.

O que os enunciados oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta. Nessa lógica, quando se tenta analisar os efeitos de sentido causados por uma propaganda, deve-se levar em conta o poder ideológico que permeia, além das condições de produção que ela se realizou. Assim, para Foucault (1998) o enunciado deve ser tomado como plenamente histórico e isto quer dizer que deve estar ligado não às especificidades temporais típicas do conhecimento histórico, mas às suas regras de formação. Um enunciado não atravessa os séculos e é usado conforme a época, ele é inventado em cada época.

Compreende assim afirmarmos que o sentido de um texto e imagem não existe em si, ele é definido pelas posições ideológicas dispostas no processo sócio-histórico, no qual são construídos. É importante ressaltar que essa posição ideológica desperta/trava uma relação de poder, conforme visto no segundo capítulo.Desse modo, em uma propaganda deve-se considerar aquilo que é dito naquele momento, o que já foi dito e esquecido e também aquilo que não foi dito, mas produziu sentido.

Para analisarmos as imagens das Capas de Revista, deve-se incluir o contexto, a(s) situação(ões) em que o discurso aparece, visto que ele é um objeto imaginário, que foge então do plano físico. Voltado para esta pesquisa, utilizaremos o contexto político atual em que se insere nossa sociedade, levando em consideração as mil e umas faces representadas do ex- presidente Lula. Analisar-se-á como se dá o posicionamento dele mediante a capa que a revista propõe, efeitos de luz, os gestos representados, fisionomia, e claro, as manchetes que complementam as questões trabalhadas ao longo dos capítulos.

A AD entende que o sujeito representa as condições de produção do discurso de uma maneira imaginária, visto que não possui acesso e nem conhecimento das reais condições de produção do seu discurso devido à questão da própria inconsciência de que é atravessado – teoria materialista da discursividade, nota-se que esse conceito de inconsciência relaciona-se o conceito de discurso trabalhado pela AD. Pêcheux (1969) denomina essa relação imaginária de jogos de imagem de um discurso, conforme apresentado no quadro do próprio autor.

Para Pêcheux (1990, p.82), "existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas posições)". Por conseguinte, as formações imaginárias são responsáveis pelas "antecipações das representações" que são meio para a construção das estratégias discursivas, ou seja, elas fazem parte das condições de produção do discurso.

Desse modo, Pêcheux (1990, p.79-87) afirma que o discurso não é uma simples transmissão de informações, deve ser entendido como "efeitos de sentido" entre A e B. Estes são lugares determinados dentro da estrutura de uma formação social e representados pelas formações imaginárias, ou seja, a imagem que o Sujeito A tem de si, a imagem que tem do ouvinte B, a imagem que o ouvinte B tem do sujeito A, e assim por diante.

Segundo Courtine (2005), quando estamos diante de uma imagem devemos destacar nela os seus elementos semióticos, recuperando as imagens similares ou questionando suas condições de produção e circulação. Ao pensar a imagem na relação com a exterioridade, estamos caminhando em uma busca que concebe o discurso em abertura com o simbólico.

Devemos dizer que o sentido deve vir em seguida à análise. Este só deve ser teorizado e interpretado a partir da correlação entre os elementos visíveis na imagem e aqueles que estão espalhados, dissipados nos conflitos históricos, e que não se encontram explicitados na imagem, mas que se deixam entrever como um inquietante retorno de elementos que possibilitam a existência de outros sentidos.

Ao falarmos da estrutura física da imagem, levamos em consideração cores, formas, expressões, etc. Dentro do estudo das cores, listadas como as mais chamativas e atraentes aos olhos do público, estão as cores quentes que estão intimamente ligadas ao processo de descrição dos sentimentos humanos.

A Revista Veja faz uso de duas cores principais: o preto e o vermelho. O preto seria uma forma de remeter o público ao "luxo", ao acesso exclusivo da verdade, ou ainda, por possuir uma característica forte de poder, transmitir um sentimento de confiabilidade extrema; ao ponto de ir de encontro ao ideais alheios e fazer valer os seus como verdade absoluta.

Quanto ao vermelho, por sua vez, sendo cor que mais chama a atenção dos clientes entende-se a combinação com o preto como uma estratégia para chamar a atenção do público ao que está sendo noticiado; cria, também, uma sensação de urgência ao que está estampado. Em vista disso, nota-se um jogo não só de imagens, mas, uma combinação de estratégias na estrutura física das imagens que corroboram para persuadir o público leitor fazendo com que prevaleça o discurso de uma elite.

Assim, para que a produção se sentidos ocorra dentro do discurso, cria-se um conjunto de fatores externos e internos, que atribuímos como contexto e técnicas, respectivamente. Na sociedade capitalista em que vivemos, somos levados a comprar discursos, não informações. Compramos nas bancas, aquilo que melhor representa dada classe, junto ao que deveríamos entender – na mente dos autores de tal revista – e defender arduamente na busca incessante de reafirmação das classes sociais.

Capas da revista veja: uma questão de análise

Baseado nas teorias vistas anteriormente, neste tópico faremos a análise de quatro capas da Revista Veja para, então, confirmar as hipóteses trabalhadas ao longo dos capítulos, consolidando-as.

Um dos procedimentos utilizados para se obter respostas às questões suscitadas por estas quatro capas de Veja – no ano de 2002: O CANTIDATO OPERÁRIO e TRIUNFO HISTÓRICO; em 2016: O DESESPERO DA JARARACA E LULA COMANDAVA O

ESQUEMA – foi a divisão do trabalho em duas etapas: num primeiro momento, cada capa foi selecionada de acordo com a temática voltada para a construção da imagem do LULA de acordo com os contextos históricos (anos de 2002 e 2016), em seguida, as capas foram confrontadas para observação e confirmação da recorrência de elementos verbais e não- verbais presentes nessas quatro capas, cujo objetivo é desmistificar a posição da Revista Veja como fonte verídica e imparcial de informações.

É válido reforçar que a análise não possui cunho político e de defesa a nenhum partido; apenas trata-se de uma abordagem dentro do extrato social que estamos inseridos, mas, sobretudo, visando discutir como se aparelham os aparelhos de controle ideológico, que se dizem imparciais, caso da revista em questão.

Na análise das capas, observou-se também o que elas, de modo geral, apresentam de diferente ou de novo em relação às demais edições para que, assim, se entendesse o porquê dessas páginas terem sido produzidas na tentativa de formar opiniões que dialogassem com as intenções da revista. O contexto histórico em que foram produzidas também foi considerado, pois os propósitos enunciativos dependem de suas condições de produção e circulação, como abordado no segundo capítulo. Como gênero discursivo, uma capa de revista é correia de transmissão entre a história da sociedade e história da linguagem (BAKHTIN, 2003).

É importante destacar, também, como visto no segundo capítulo, que o enunciado não se resume ao elemento verbal. Ele será entendido a partir da perspectiva histórica socialmente situada, logo a partir da análise dos sujeitos e discursos envolvidos. Para se entender enunciado sob a perspectiva bakhtiniana, a situação extraverbal deve ser considerada.

Para a confirmação da hipótese de que a revista Veja não esconde “o papel de promotor da acusação de que tudo sabe, dirigindo-se aos jurados” (HERNANDES, 2006), ou seja, de que a revista adota um discurso de julgamento prévio, foi apresentada a capa de junho de 2000, O CANDITATO OPERÁRIO: A DURA JORNADA DE LULA NA SUCESSÃO – em que Veja,ao manipular a imagem histórica do então candidato ao governo, induz o seu público a tê-lo como herói.

FIGURA 1

Na capa de março de 2016 também temos uma indução com as mesmas estratégias utilizadas na capa anterior, porém, desta vez, nos remetendo à figura de um monstro, com a clara intenção de desconstruir uma imagem que ao final de seu governo foi estabelecida como mística. Detalhe: ambas imagens foram construídas, propagadas e anuladas com o apoio da referida revista.

FIGURA 2

Para análise dos elementos verbais, foram considerados os que geralmente constituem uma capa de revista: título; logomarca da empresa; textos das chamadas (há, geralmente, uma chamada que se destaca das demais), que são compreendidas, sob a ótica de Foucault (1999), como aquelas que irão compor o enunciado maior. Os elementos não-verbais que geralmente compõem as capas de revista são: a imagem, elemento importante da composição do enunciado do gênero capa de revista; a formatação das chamadas, as imagens escolhidas. Nesta análise, priorizou-se a imagem que se destacava na capa e as cores predominantes no plano de fundo e nas letras das chamadas. A seguir veremos em outras duas capas usadas para análise, de que forma esta persuasão se dá.

Resultado e discussões

Como visto no capítulo anterior, todo discurso é constituído de ideologias, aspectos sociais e políticos, segundo FOUCAULT (1986). Para tanto, ao começarmos a análise das figuras acima, é válido relembrar o contexto de inserção em que o país vivia nos anos que antecedem a ascensão do Lula como Presidente em 2002.

Em 1995, dia 1 de janeiro, Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência da República e permaneceu durante dois mandatos (1995-2002). Suas principais marcas foram a consolidação do Plano Real (idealizado e instituído por ele em seu mandato como ministro), iniciado no Governo de seu antecessor, o presidente Itamar Franco, a reforma do Estado brasileiro, com a privatização de empresas estatais, a criação das agências regulatórias e a mudança da legislação que rege o funcionalismo público, bem como a introdução de programas de transferência de renda como o Bolsa Escola. Assim, o governo FHC era visto como uma válvula de escape para as mazelas da população.

A capa a seguir, do ano de 2002, ilustra a queda do governo FHC, porém, não será passível de análise, mas usada para manter a linearidade das informações aqui presentes. Nota-se o questionamento voltado para as ações executadas ao longo de seu governo, bem como a desmistificação de Fernando Henrique como herói.

FIGURA 3

No ano de 2003, Lula assume a presidência e cria-se toda a adoração antes feita a FHC. Por ser um político que vinha de uma classe trabalhadora, da qual se pensava jamais assumir um lugar em um cargo tão importante de nossa sociedade, sua imagem foi mistificada a de um herói, também por ter sido líder de movimentos populares, ter lutado pelos direitos dos trabalhadores e ajudado na implantação do PT – cujas ideologias foram sendo esquecidas por ele em seu segundo mandato. Razão pela qual a referida revista criou a capa, que está representada na figura 1, que diz: “O candidato operário: a dura jornada de lula na sucessão.”. Podemos depreender desta frase uma indução ao cargo político que ele pretendia, colocando-o no poder antes mesmo de sua vitória e mostrando-nos que ele seria a melhor escolha a se fazer. Tratamos, assim, de uma escolha feita pela revista e não pelo leitor, mas que o levou a pensar esta decisão como a correta.

O interesse da revista em iniciar o título com “o candidato operário” é reflexo de suas lutas para ascender a classe. Sua jornada era tida como dura, pois, caberia à ele consertar os deslizes cometidos pelo governo FHC e manter as conquistas já alcançadas. Depreendemos, então, a demonização do governo FHC a partir da figura 2, onde diz: “Seu desafio: retomar o crescimento e corrigir as injustiças sociais, sem colocar em risco as conquistas da era FHC.” (figura 4), ou seja, ao mesmo tempo em que houve mudanças positivas no governo anterior ao dele, as injustiças sociais continuaram como um problema a ser combatido, e esse seria seu maior desafio dentro do cargo. Por ele vir da classe operária entende-se que ele teria mais sensibilidade com a causa.

FIGURA 4

Mesmo sendo uma revista de Direita, nas capas em análise, é estampado o slogan com ideologias Esquerdistas; podemos observar que há situações por trás de tal discurso, dentre elas a de que a própria Revista (e o grupo GLOBO) tenta se mostrar como socialista, preocupada com questões voltadas para o povo tanto quanto à classe burguesa que produz e "mantém" a revista. Assim, busca mostrar também seu compromisso com a verdade, como ela mesmo descreve em seu editorial: "...podemos atribuir sua proposta de trabalho ao empenho em contribuir para a difusão de informação, cultura e entretenimento..." como já mencionado no capítulo quatro; em contrapartida, não é o que de fato podemos constatar diante das análises.

As cores vermelho e branco desta figura são referentes ao partido político ao qual Lula pertencia, sendo assim, leva o leitor a entender que o "herói" fazia parte do Partido do Trabalhador (PT) e que a melhor decisão a ser tomada nas urnas seria o voto dado a ele.

Vemos ainda nesta mesma figura, a imponência que ele possui na imagem, posando como um guerreiro vitorioso (o braço erguido como forma de comemoração), como roupas comuns que representam um baixo poder aquisitivo que ele possuía, corroborando para a visualização de um operário, além de ser uma saudação ideológica que todos os esquerdistas fazem.

Nesse sentido, os leitores são colocados diante de um jogo de imagens que nos remete aos questionamentos de Pechêux (1995): Quem sou eu para que a revista me fale assim? Ou seja, o público que se pretendeu atingir (e que é maioria

dentro de nosso país), é a massa, o povo trabalhador, para isso a revista trabalha em suas imagens elementos que nos conduzem a tal pensamento. Isso porque, mesmo a revista sendo elitizada, pretende-se com que ela tenha ampla circulação visual. Para isso, suas capas precisam ser o elemento de coesão entre ela e seus pretensos leitores.

No mesmo sentido, há ainda o “quem é a revista para que ela me fale assim?” Para que ela me induza à um comportamento?

Trata-se de um meio de comunicação influente em nossa sociedade, capaz de persuadir seu público ao manipular informações a favor do que melhor lhe convém, assim, toma os seus devidos posicionamentos baseado em contextos históricos instituídos e que visem ser atraentes a uma camada mais abrangente da sociedade: a massa.

Ainda baseado no jogo de imagem, vejamos a capa a seguir.

FIGURA 5

A figura acima, nos mostra mais um jogo de imagens pautado na comunicação verbal existente entre ela e seu público leitor. Segundo PECHEUX (1990), as formações imaginárias são responsáveis pela construção da estratégia discursiva, utilizadas com o intuito de induzir – neste caso, o leitor –, colocando-se no lugar daquele que o lê. Assim, entendemos o discurso não só como a transmissão de informações, mas como efeito de sentidos entre A (revista) e B (leitor).

Analisando por esta ótica, ao usar a seguinte chamada: “Lula comandava o esquema.”, temos uma produção de sentidos que a **A** ocasinou em **B**. Ou seja, para mostrar o ex- presidente Lula como um monstro, como um bandido foi usada uma expressão “chula” (“...comandava o esquema”) e constantemente mencionada por militares para fazer referência aos meliantes capturados em suas operações. Para tanto, atentamo-nos que, para que houvesse uma maior facilidade ao entendermos o recado dado ao público leitor, a revista coloca-se no lugar de uma outra classe social valendo-se de palavras comuns à esta e alcançando, assim, o público que pretendia de forma eficaz.

Assim, os questionamentos feitos em torno das capas analisadas foram todos confirmados e comprovados mediante as devidas atribuições. Colocando em cheque a imparcialidade que a revista divulga quanto às notícias transmitidas. Trata-se de um jogo de interesses mediado pelas relações de poder.

Considerações finais

As inferências e análises que aqui foram feitas, sem dúvida, são passíveis de discussão e não esgotam as possibilidades de outras leituras. Embora o tempo tenha sido insuficiente para fazer análise mais detalhadas e trabalhar teorias que pudessem contribuir ainda mais, vimos durante o percurso teórico que os aparelhos ideológicos buscam manipular a sociedade por meio das atividades discursivas.

A intenção foi analisar o jogo de palavras e imagens de quatro capas da revista Veja, de acordo com os critérios estabelecidos na introdução e na fundamentação teórica, ou seja, as técnicas que as empresas de comunicação utilizam para conotar as imagens, compondo com o texto, um discurso que busca convencer e seduzir o seu público-alvo, além de tentar conquistar novos públicos. Durante nossas análises, percebemos marcas deixadas repetidamente nos discursos que revelam um FHC de maneira negativa (na queda de seu governo) e Lula de maneira positiva (para colocá-lo no poder), bem como de maneira negativa (quando os interesses dele deixaram de ser os da “Revista”), para isto, ela usou diversos processos de conotação, que vão desde os naturais como: pose, estética e escolha dos objetos, roupas, aos artificiais, como o discurso manipulador, por exemplo.

Embora alguns suportes midiáticos como jornais, revistas defendam o discurso da imparcialidade, “empregado” em seus noticiários, o discurso neutro não existe. Como bem sabemos e vimos no decorrer do trabalho, não existe discurso autoral, sem intervenções externas. Assim, tudo o que é produzido pela revista, embora dito neutro, carrega discursos e ideias de uma classe elitizada que manipula seus leitores.

A revista Veja como visto, se diz imparcial para cumprir com a verdade, mas ela produz um jogo de imagens que as verdades que ela faz circular, são verdades que lhe cabem dentro de certos interesses. Ela recorre, portanto, aos recursos verbais de modo sutil para manipular e incutir ideias na sociedade.

Para quê formar, informar, ensinar um povo, torná-lo crítico e com opiniões claras sobre determinados assuntos, se esse mesmo público será responsável por acabar com toda a mordomia daqueles que estão no poder?! Definitivamente não é interessante mostrar o verdadeiro rumo que as situações deveriam tomar.

Portanto, fica claro através das análises que a Revista é um recurso para a manutenção do poder de uma determinada elite, servindo-lhes como um meio de propagar suas ideologias e manter seu *status quo* destoando o verdadeiro e real sentido que aponta em seu editorial: “... o empenho em contribuir para a difusão de informação, cultura e entretenimento, para o progresso da educação, a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento da livre iniciativa e o fortalecimento das instituições democráticas do país.”.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003

COURTINE, Jean-Jacques. Intericonicidade. Entre(vista) com Jean-Jacques Courtine. Entrevistador: Nilton Nilanez. Grudiocorpo. Out., 2005. Disponibilidade em: http://grudiocorpo.blogspot.com/2009/06/intericonicidade-entrevista-com-jean.html. Acesso em: 12/03/2016

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT (org.) Foucault: a critical reader. New York: Basil Blackwell, 1986. FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996

_____. Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRACASSE, L. O gênero propaganda bancária na perspectiva da Análise do Discurso. Apresentado no Simpósio Internacional de Estudos de gêneros textuais. Caxias do Sul, RS, 2009.

KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. Cotia: Ateliê Editorial, 2000.

MALDIDIER,D.(2003). A inquietação do discurso - (Re) ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. A análise de discurso e seus entremeios: notas para a sua história no Brasil.Caderno de Estudos Lingüísticos (42), Campinas: Jan./Jun. PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso, Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

ORLANDI, Eni . Análise de discurso: Princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni. Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. Tradução: Eni Orlandi. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas,SP: Pontes, 1995.

ORLANDI, Eni. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4 ed. Campinas,SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1995.
PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. Por uma análise automática do discurso (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Pontes, 1983.
SILVA, Carla. Estudando a imprensa para produzir história. III Simpósio Estadual Lutas Sociais na América Latina, 2006, Londrina. In: ANAIS, Crise das democracias latino- americanas: dilemas e contradições. Londrina: eduel, 2006.
SOUZA, José Pedro G.; GARCIA, Clovis L.; CARVALHO, José F. T. *Dicionário de Política.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1998.
TEIXEIRA, Luciene Pires. A indústria de construção brasileira sob a ótica da demanda efetiva. Tese de doutorado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais, 2005.
VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
VILLARTA-NEDER, M.A. Silêncio da memória x Memória do silêncio: uma parábola sobre efeitos de sentido. In Sujeito, Identidade e Memória. FERNANDES, C.A. et al (orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2004, 133 -154.

SESSÃO TEMÁTICA

OS EFEITOS DE SENTIDO DE ONOMATOPEIAS EM CHARGES: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

DARCIJANE DOS SANTOS NUNES[1] (EEEFDEPGA)
KEILA GABRYELLE LEAL ARAGÃO[2] (IFPB)

Introdução

O estruturalismo linguístico concebe a linguagem como um sistema abstrato e homogêneo, devendo ser estudada de um ponto de vista imanente, ou seja, a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma. Nessa abordagem, as relações entre língua, história e sujeito não são consideradas, sendo assim dispensáveis para o processo de produção de sentidos da língua.

É exatamente a partir da ruptura que resulta na desvinculação do sujeito e da história nos discursos, que nascem diferentes abordagens linguísticas que defendem a indissolúvel relação entre sujeito, língua, história e cultura. Bakhtin e o círculo estão inseridos entre essas abordagens, eles instauram uma filosofia da linguagem que concebe a língua como fenômeno essencialmente sociológico. O objeto de estudo do círculo de Bakhtin são as relações dialógicas (discurso), pois ele estuda a língua na sua dinamicidade, enquanto fenômeno concreto e vivo, em detrimento ao objeto de estudo saussuriano que vê a língua (*parole*) como sistema abstrato e estanque.

Em relação ao pensamento bakhtiniano, a autora Beth Brait (2006) ao analisar os escritos do círculo de Bakhtin, propõe uma teoria e Análise Dialógica do Discurso, doravante (ADD). Ela afirma que mesmo sem nenhuma pretensão de criar uma

1. Mestra em Linguística pelo PROLING-UFPB-CAMPUS I, Professora da Educação Básica lotada na Escola Estadual do Ensino Fundamental Deputado Gustavo Amorim da Costa (EEEFDEPGAC)

2. Mestra em Linguística pelo PROLING-UFPB-CAMPUS I, Professora da educação básica e superior do Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

perspectiva teórico- analítica, o estudo do conjunto de obras de Bakhtin aponta para o surgimento de uma concepção de linguagem voltada para a preocupação com a relação constitutiva entre sujeito, história, linguagens e cultura, ou seja, o extraverbal e a alteridade são elementos constitutivos das práticas discursivas ou relações dialógicas.

Essa concepção de linguagem proposta por Brait (2006) à luz dos escritos bakhtinianos, mostra que a construção e produção dos sentidos estão ligadas às relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. Nesse sentido, a ADD estuda a língua em uso, ou seja, a língua viva em sua concretude, buscando compreender a relação existente entre sua estrutura e os elementos extraverbais (história, cultura,).

É a partir desse enfoque que buscaremos compreender as relações dialógicas existentes no gênero Charge, objetivando mostrar quais os efeitos de sentido produzidos pela utilização de onomatopeias nesse gênero, buscando destacar quais os aspectos ideológicos que permeiam os discursos produzidos nessa esfera comunicativa, bem como explicitar qual a posição valorativa do sujeito em relação aos discursos que circulam neste gênero.

A onomatopeia é classificada de acordo com Bechara (2009 p. 74) como um fenômeno fonético com objetivos simbólicos, o referido autor relaciona a onomatopeia ao emprego de fonema em vocábulo usado para descrever acusticamente um objeto pela ação que exprime. A onomatopeia procura imitar os sons que produzimos ou que são produzidos na natureza, com o intuito de semiotizá-los para produzir um efeito expressivo. Entretanto, ela só se torna expressiva quando apresentada como enunciados, pois só no processo enunciativo é que ela ganha uma entonação expressiva.

No que diz respeito ao enunciado, usaremos a noção proposta por Bakhtin (2010), segundo o qual este constitui uma unidade comunicativa da língua que se difere das unidades linguísticas (oração, frase, palavras) por levar em consideração a história, a posição do sujeito e a situação comunicativa do discurso. Como categorias teórico-analíticas utilizaremos as noções de enunciado, enunciação, estilo, expressividade e gêneros discursivos Bakhtin, (2010), além de signo ideológico Voloshinov (1997). Como referencial teórico, mencionaremos os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como: Beth Brait (2006), Cristóvão Tezza (2001),

Augusto Ponzio (2009) entre outros, pesquisadores que compactuam com as ideias bakhtinianas.

Desenvolveremos uma pesquisa de cunho bibliográfico, cujo *corpus* é constituído por uma charge sobre o julgamento do mensalão, a qual foi coletada no site http://www.humorpolitico.com.br/tag/julgamento-do-mensalao/. A charge trata de um tema de grande repercussão midiática, por se tratar de um acontecimento considerado como de grande relevância para os brasileiros, tendo em vista que o Brasil, por ser considerado como "país da impunidade", assistira ao julgamento de grandes nomes da política que se envolveram em escândalos milionários.

Com esta pesquisa, procuraremos mostrar através da análise do *corpus* selecionado que os sentidos são construídos sócio-historicamente e que o sujeito só consegue desvelá-los quando leva em consideração o momento histórico em que foi produzido tal enunciado e o horizonte social de determinados discursos.

No primeiro momento, abordaremos a noção de dialogicidade da linguagem proposta por Bakhtin e o círculo, explicitando as categorias de enunciado, gêneros discursivos, signo ideológico e estilo. Em seguida, abordaremos o conceito de onomatopeia e partiremos para a análise do *corpus*.

Fundamentação Teórica

A linguagem para Bakhtin é concebida como algo dinâmico e flexível sendo resultado das relações sociais. A esse respeito Voloshinov (1930, p.1) afirma que a linguagem:

> [...] é um produto da vida social, a qual não é fixa nem petrificada: a linguagem encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social. A progressão da linguagem se concretiza na relação social de comunicação verbal, como um dos elementos do vasto conjunto formado pelas relações de comunicação social, que se elaboram os diferentes tipos de enunciados, correspondendo, cada um deles, a um diferente tipo de comunicação social.

Compreendendo a bivocalidade do discurso humano, Bakhtin e o círculo sentem a necessidade de redefinir o conceito de linguagem. Eles consideram que esta é

um produto da vida social e que seu desenvolvimento segue a evolução da sociedade. À medida que a sociedade sofre mudanças, a linguagem também reflete essas mudanças. Daí a explicação das alterações ocorridas nos dicionários, comprovando a flexibilidade da língua.

O processo de comunicação na visão bakhtiniana é constitutivamente biface, ou seja, faz se necessário a presença de um locutor e de um interlocutor para que ele se realize. Essa concepção é conhecida pelo círculo de Bakhtin como dialogismo, a qual é onipresente nas obras do círculo.

Tezza (2003, p. 32) ao se referir à noção de dialogismo postulada por Bakhtin e o círculo, sustenta que:

> O signo, social em todas as suas instâncias, vive não na cabeça do falante, nem na cabeça do ouvinte, mas na fronteira entre eles; toda palavra é inelutavelmente dupla e todo significado é inelutavelmente social; o mais secreto pensamento do mais solitário dos seres na mais isolada das ilhas do mundo só se consubstancia em significado no pano de fundo do significado dos outros; tudo que se pensa, tudo que se diz, dirige-se a alguém, antes mesmo que haja alguém diante de nós - em suma sem um outro não há palavra.

A respeito da concepção dialógica presente na visão bakhtiniana, Fiorin (2008) aponta que segundo Bakhtin, a língua, em sua concretude, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Ele ainda destaca três conceitos para o dialogismo:

a) O primeiro corresponde ao modo de funcionamento real da linguagem. Ou seja, a ideia de que o enunciado é constitutivamente dialógico, diferentemente das unidades da língua (orações, palavras).
b) No segundo ele aponta para o dialogismo que é mostrado através de citações, aspas, estilizações, paródias, ou seja, a presença de outras vozes identificadas na comunicação verbal através da estrutura da língua.
c) No terceiro conceito ele destaca a constituição do indivíduo a partir do outro, a noção de alteridade presente nas ideias do círculo.

Levando em conta a dialogicidade da linguagem é perceptível que todo sujeito enunciador ao produzir seu discurso, o produz em relação ao outro, a um ouvinte

potencial. O locutor nunca espera uma posição passiva do seu ouvinte, ainda que este seja virtual, ele sempre espera uma resposta que pode ser imediata, silenciosa ou tardia.

Nesse sentido, o processo de comunicação é dialético, o locutor muitas vezes se torna ouvinte ou vice-versa. Essa ideia refuta o esquema de comunicação estruturalista, que segundo Bakhtin (2010), só registra o momento de abstração da comunicação. Para o filósofo russo "Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante." (BAKHTIN, 2010 p.271).

Voltaremos um pouco para esclarecer o primeiro conceito de dialogismo que aponta para a dialogicidade do enunciado em detrimento das unidades da língua (oração, palavra).

Enunciado na visão bakhtiniana

O processo de comunicação entre sujeitos se apresenta com um alto grau de complexidade, quando olhamos esse processo a partir da ótica da real e viva comunicação discursiva entre falantes. Quando nos comunicamos não reproduzimos apenas orações isoladas, mas interagimos com o outro no processo de troca de emoções, desejos, anseios, dúvidas, esclarecimentos, enfim produzimos enunciados que apresentam a nossa necessidade real e que refletem a nossa ideologia em uma dada situação comunicativa e em um dado momento histórico.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2010, p. 261) assevera que "[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana". O enunciado é produzido a partir da necessidade do sujeito alocado em uma dada esfera de comunicação e através de enunciações concretas. Para tanto é impossível compreender qualquer enunciado sem antes considerar o momento histórico e a situação comunicativa no qual ele foi produzido.

Para Bakhtin (2010), o enunciado corresponde à unidade de comunicação discursiva, sendo empregado no processo real de comunicação entre sujeitos socialmente organizados. Diferentemente das unidades da língua (orações, palavras), o enunciado reflete a posição valorativa do sujeito, permitindo a alternância dos par-

ceiros do discurso. Nesse pensamento, Bakhtin (2010) destaca três características intrínsecas ao enunciado:

a) Alternância entre sujeitos – Quando o sujeito enunciador conclui seu discurso ele espera a réplica do outro, ou seja, aguarda a compreensão responsiva do ouvinte ou parceiro do discurso. O ouvinte pode responder ao enunciado concordando, discordando, através de gestos ou até mesmo através do silêncio;
b) Conclusibilidade – Quando interagimos com o outro percebemos quando o nosso parceiro do discurso consegue expressar tudo aquilo que ele projetou para aquela determinada enunciação. Bakhtin (2010 p.280) afirma que "quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado como se ouvíssemos o "dixi" conclusivo do falante".
c) Relação do enunciado com o falante e com outros parceiros do discurso – Diferentemente das unidades da língua, o enunciado exige que o falante projete o seu discurso em relação ao seu ouvinte potencial. Os enunciados exprimem o estilo individual do falante e são compreensíveis para o outro, haja vista que o enunciado é produzido considerando a posição social do interlocutor.

Em contrapartida, as unidades da língua não comungam com essas características, pois são elementos linguísticos desprovidos de sentidos, quando usados isoladamente. No caso da oração "*O céu está bonito*", percebe-se que não há espaço para que haja a alternância entre sujeitos, pois neste caso o sujeito não é um elemento importante, porém só é levado em consideração o significado natural que a oração exprime não o sentido. A oração também não se relaciona com o ouvinte, pois é produzida a partir de um sistema homogêneo, desprovida de contextualização e por isso não possui um horizonte social.

Bakhtin (2010) apresenta as unidades da língua como elementos que não permite a alternância dos sujeitos pelo fato do contexto da oração não se relacionar com o contexto extraverbal da realidade nem com as enunciações de outros falan-

tes, além de não dispor de plenitude semântica, pois a oração só adquire um sentido definitivo no conjunto do enunciado. Por fim ele afirma que a oração e a palavra não possui aspecto expressivo, pois elas são neutras em si mesmas.

Os linguistas estruturais acreditam que a palavra já vem carregada de sentido e que por si só expressa tudo o que o falante quer dizer. Contrariamente, Bakhtin (2010) afirma que a palavra, como unidade da língua, não possui entonação expressiva, não é carregada de sentido, ela só ganha essa capacidade quando se torna um enunciado.

Para Bakhtin e o círculo a palavra pode ser apresentada como neutra, podendo preencher qualquer função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. Ou seja, a palavra está a serviço do falante, quando alguém seleciona uma palavra para usá-la em seu discurso, ele a enche de uma carga expressiva que só se evidencia quando esta se torna enunciado. Bakhtin (2010 p. 294) ainda acrescenta que a palavra aparece para o falante de três formas:

a) Palavra neutra - quando está a serviço do falante e pode ser carregada de qualquer função ideológica;
b) Palavra dos outros – quando usamos a palavra alheia, aquela que já vem carregada de expressão do outro.
c) Minha palavra – quando usamos uma palavra e a preenchemos do nosso estilo individual.

Portanto, entendemos que o enunciado, diferentemente das unidades da língua expressa à necessidade do falante em uma dada situação e em um dado momento histórico, considerando o interlocutor no processo comunicativo por ser constitutivamente dialógico. Já as unidades da língua são desprovidas de sentidos por serem desconectadas do contexto e dispensarem a importância do sujeito interlocutor para o processo de produção de sentido.

O conhecimento da natureza do enunciado desmistifica as abstrações exacerbadas dos estudos linguísticos estruturais. Quando o pesquisador toma conhecimento da verdadeira natureza do enunciado, ele consegue ver a intrínseca ligação que a língua guarda com as relações sociais e a importância da historicidade para as investigações linguísticas. Passaremos agora para o conceito de gêneros do discurso.

Os Gêneros discursivos

A linguagem humana é utilizada das mais variadas formas de acordo com os mais variados campos da comunicação humana. Cada esfera de comunicação possui uma particularidade que exige que o uso da linguagem se comporte de acordo com as necessidades exigidas em tais esferas comunicativas. Nesse sentido os enunciados são produzidos de forma que se enquadrem nas necessidades desses campos de comunicação através da seleção de recursos lexicais específicos a determinado campo.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2010) assevera que os enunciados produzidos nestes determinados campos são caracterizados por possuir um estilo, um conteúdo temático e uma construção composicional, características essas que são intrínsecas ao conjunto de enunciados e que os distinguem dos outros enunciados produzidos em diferentes esferas comunicativas.

Ao perceber essa seleção natural de enunciados ocorridas nas diversas esferas de comunicação, Bakhtin denomina essa organização discursiva como gêneros do discurso. Em consonância com Bakhtin (2010) acreditamos que ninguém se comunica a não ser por meio de gêneros do discurso. Para o referido autor, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, não são modelos estanques ou padronizados.

Em razão das diversas formas de atividade discursiva, os gêneros podem variar conforme a situação comunicativa a que o sujeito é exposto. Como afirma Bakhtin

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2010 p. 262).

Os gêneros discursivos por serem heterogêneos se dividem em duas classificações propostas por Bakhtin (2010):

a) Gêneros primários – gêneros desenvolvidos em uma situação de comunicação cotidiana, uma situação imediata. Como exemplo temos as conversas espontâneas.
b) Gêneros secundários – Gêneros produzidos em situações de comunicação mais complexas e mais elaboradas. Podemos citar como exemplo, os textos científicos, textos publicísticos, charges etc.

Para Bakhtin (2010) não há uma diferença funcional entre os gêneros, haja vista que os gêneros secundários surgem a partir da incorporação e reelaboração de determinados gêneros primários.

Assim podemos dizer que a charge é um gênero discursivo por possuir um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. A charge é classificada como um gênero secundário por se tratar de um gênero desenvolvido em uma situação de comunicação mais elaborada.

Uma das características intrínsecas do gênero que trataremos nesta pesquisa é o estilo. Este é um elemento constitutivo do enunciado e dos gêneros do discurso, ele pode refletir a individualidade do falante em relação a uma enunciação concreta específica, ou se apresentar como uma forma peculiar de uma dada esfera de comunicação.

Em relação ao gênero, o estilo se apresenta como elemento que reflete as especificidades de uma determinada esfera, pois os gêneros que requerem uma forma padronizada são menos propícios de apresentar o estilo individual do falante. Como exemplo de gêneros padronizados, podemos citar os documentos oficiais, como: o requerimento, a declaração, por exemplo, que são produzidos de maneira homogênea com o objetivo de atender a um público com necessidades relativamente similares.

Em relação ao gênero romance, observamos que o estilo se apresenta como uma marca do sujeito autor, imprimindo um estilo individual. Mesmo sabendo que existem gêneros mais e/ou menos propícios de exprimir um estilo individual, Bakhtin (2010) afirma que o sujeito ainda que esteja dentro de uma unidade (uma forma padronizada) exprime um estilo individual, pois ao selecionar os recursos lexicais para uma determinada enunciação, a palavra fica carregada da marca do sujeito que a enuncia.

Bakhtin (2010, p. 267) critica a estilística da língua por esta desconsiderar a natureza dos gêneros. A estilística da língua baseia-se em diferentes princípios de divisão que se mostram casuais e não refletem a verdadeira natureza estilística. Para o autor mencionado o estilo está indissoluvelmente ligado ao gênero, pois como ele mesmo postula "onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero" (BAKHTIN 2010, p. 268).

Onomatopeias como recurso estilístico- expressivo.

De acordo com Lessa (2010), a onomatopeia é uma figura de retórica que consiste na imitação aproximada entre o som de uma palavra e a realidade que a mesma representa. Esse recurso linguístico é usado para tentar imitar o som natural de objetos, animais, expressões de sentimentos, barulhos produzidos por fenômenos da natureza, instrumentos musicais e etc. Além de usada na fala informal, é usada também na forma escrita (textos, poemas, diálogos), principalmente nas histórias em quadrinhos, charges e tiras de humor.

Na concepção de Bechara (2009 p. 74) A onomatopeia é vista não mais como pertencente à classificação de figuras de linguagem, mas estudada como um fenômeno fonético com objetivos simbólicos. O referido autor relaciona a onomatopeia ao emprego de fonema em vocábulo usado para descrever acusticamente um objeto pela ação que exprime.

Portanto, as onomatopeias mesmo sendo um rico arsenal de recurso da língua, só se tornam expressivas quando observadas em uma situação concreta da língua, ou seja, quando transformadas em enunciados. Como enunciados, elas trazem uma carga ideológica que refletem e refratam as necessidades do sujeito-enunciador. Elas podem traduzir a posição valorativa do sujeito e determinar o sentido da enunciação.

Focaremos agora no conceito de onomatopeia, entendida aqui não como um simples elemento linguístico abstraído de um sistema da língua, mas como um enunciado concreto. Passaremos agora para a análise do *corpus*.

Análise do *Corpus*

Figura 2 - Zé Dirceu condenado
Fonte: http://www.humorpolitico.com.br/tag/julgamento-do-mensalao/

A charge acima apresenta, na materialidade imagética, a caricatura do ministro chefe da Casa Civil em exercício no ano de 2012, José Dirceu, acusado de coordenar o esquema do mensalão. Ele aparece dentro da mão de um magistrado, o que pode ser percebido pela toga que cobre os braços dele. Pelo contexto situacional, além dos elementos dantes referenciados, podemos perceber também a cor da pele do magistrado que segura o ministro José Dirceu, o que nos leva a concluir que se trata do ministro Joaquim Barbosa (presidente do STF em exercício no ano que ocorreu o julgamento do mensalão, mais precisamente no ano de 2012), tanto em razão das características anteriormente mencionadas, como também pelo contexto sócio-histórico do evento analisado, pois a representação do magistrado que segura o então réu José Dirceu faz referencia àquele que preside o Julgamento.

O magistrado se apresenta fazendo uma movimentação com a mão que remete àquela que é realizada no tribunal quando se pede ordem no recinto. Por ser um signo ideológico, a imagem reflete essa realidade que lhe é natural, como também refrata outra realidade, ou seja, o movimento que o magistrado faz também remete a ideia de que alguém se deu mal, ou não foi bem sucedido, que neste caso faz referência a situação do réu apresentado na imagem.

Ainda no tocante à materialidade imagética, podemos perceber sobre a cabeça do réu algumas estrelas vermelhas que faz referência ao símbolo do PT (Partido dos Trabalhadores) ao qual o réu Jose Dirceu é filiado e que foi a julgamento justamente por causa da situação ocorrida dentro do PT.

No que diz respeito à materialidade linguística, observa-se a presença da figura de linguagem onomatopeia que, neste caso aparece como um enunciado e por essa razão produz vários efeitos de sentido. A onomatopeia (*ToP, ToP, ToP)* faz alusão, neste contexto tanto ao som produzido pelo martelo que representa na audiência o símbolo da ordem, como também complementa a imagem produzindo o som da movimentação que as pessoas realizam quando alguém está passando por uma situação difícil. Nesse sentido, podemos dizer que a onomatopeia apresentada aqui se configura em um signo ideológico, por permitir a multiplicidade de sentidos.

Ainda em relação à onomatopeia apresentada na charge, percebe-se que as consoantes *T* e *P* estão em evidência, postas propositalmente em letra maiúscula para remeter a sigla do Partido dos Trabalhadores (PT) que nos levar a compreender que não só o réu representado na charge quanto todos filiados ao PT estão em situação difícil.

Podemos perceber que temos dois enunciados, a onomatopeia apresentada aqui como enunciado verbal e o enunciado não verbal, representado pelos elementos visuais da charge, onde um complementa o outro, no jogo de intercruzamento de signos produzindo vários sentidos, chamamos esse fenômeno de verbovisualidade.

Observamos também que nesta charge os elementos apresentados (os elementos visuais e verbais) são considerados como signos ideológicos, por refletirem tanto uma realidade própria do signo quanto por refratar uma realidade que lhe é exterior e que só pode ser compreendida quando o interlocutor considera o contexto sócio-histórico da enunciação.

No tocante ao conceito de signo ideológico, Voloshinov (1997 p. 31) coloca que “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Assim podemos concluir que os elementos apresentados no gênero analisado se constituem signos por refletirem a ideologia do sujeito que enuncia além de refletir e refratar sentidos múltiplos.

Palavras Finais

Os estudos bakhtinianos em relação à linguagem demonstra a indissolúvel ligação desta com as relações sociais. O processo de comunicação para Bakhtin e o circulo é constitutivamente dialético, ou seja, no processo comunicativo, a importância é dada aos parceiros do discurso (falante e ouvinte) uniformemente.

Ao analisar discursos a partir dos ideais instaurados pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin, observou-se que os enunciados, considerados como unidade de comunicação discursiva, podem ser apresentados como uma imagem, uma palavra, uma oração, etc, com tanto que sejam vistos dentro de uma enunciação real e concreta, dentro de uma situação comunicativa específica e dentro de um contexto sócio-histórico.

Os enunciados produzem sentidos múltiplos, por serem carregados de uma entonação expressiva e uma carga dialógica que refletem a ideologia e a posição valorativa do sujeito que o enuncia. Os enunciados são produzidos a partir de signos ideológicos que refletem e refratam vários sentidos, desvelados de acordo com o horizonte social dos discursos, a situação comunicativa e o contexto sócio-histórico onde estão vinculadas as práticas discursivas. Portanto, compreendemos que as onomatopeias presentes nas charges, são enunciados concretos e vivos, pois constatamos que os sentidos são desvelados a partir da observância do contexto social, histórico e cultural. Quando esses elementos não são levados em conta, a produção de sentidos se torna impossível. Como afirma Voloshinov (1930 p.1) “É, portanto, impossível compreender como se constrói qualquer enunciado que tenha uma aparência autônoma e acabada, se não se o considera como um “momento”, uma simples gota no rio da comunicação verbal, cujo movimento incessante é o mesmo que o da vida social e da história”.

Referencias

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação Verbal.* 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 196p.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin.* 3.ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. 365p.
BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramatica portuguesa.* 37° ed. rev., ampl. E atual. Conforme o novo acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática, **2008**.
LESSA, Kathleen. *Onomatopeias* disponível em http://www.recantodas letras.com.br/gramática/2696589
VOLOSHINOV. V. N. *Estrutura do Enunciado.* Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos. 1930.

SESSÃO TEMÁTICA

OS GESTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GÊNEROS

RIBAMAR FERREIRA DE OLIVEIRA[1] (UAG/UFRPE)
GUSTAVO LIMA[2] (UAG/UFRPE)

Introdução

O presente estudo se pauta nos postulados de Schneuwly (2009), em que o autor argumenta sobre as transformações que o professor é capaz de promover na vida de seus alunos a partir do seu exímio trabalho. Para promover tal transformação, o professor emprega diversos objetos semióticos capazes de desenvolver as condições necessárias para que a mudança aconteça.

O nosso questionamento inicial era compreender como se dá o agir didático do professor de língua portuguesa no que concerne ao ensino do gênero crônica. Para responder a tal questionamento, lançamos mão da elaboração dos objetivos que nortearam esta pesquisa. Nesse intento, nosso objetivo geral foi compreender como se dá o trabalho docente no ensino do gênero crônica.

Buscamos, também, de maneira mais específica, responder aos seguintes objetivos específicos: (a) verificar os critérios empregados pelo professor de Língua Portuguesa para a seleção do gênero crônica como objeto de ensino; (b) identificar os gestos didáticos utilizados para a decomposição do gênero crônica como objeto de ensino; e (c) identificar os dispositivos implantados pelo professor de Língua Portuguesa para a decomposição do gênero crônica como objeto de ensino.

1. Graduado em Letras pela UAG/UFRPE. Membro do Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE/CNPq). E-mail: ribamarf4@gmail.com.

2. Doutor em Letras pela UFPE. Professor Adjunto do Curso de Letras da UAG/UFRPE. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE/CNPq). E-mail: ghlima.prof@gmail.com

A seguir, apresentaremos os pressupostos metodológicos que nortearam esta pesquisa, além de apresentarmos o ambiente e instrumentos de coleta para a realização da mesma.

Metodologia

A partir das considerações apresentadas acima, destacamos que a nossa pesquisa se configura por ser de cunho qualitativo (LÜDKE e ANDRÉ, 2012), por estarmos lidando diretamente com o objeto pesquisado, ou seja, o agir didático docente e o ensino de gêneros mediante observações no contexto da sala de aula. Nosso *corpus* de pesquisa foi coletado em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Jucati, situada no Agreste de Pernambuco. Esta escola é a única da rede municipal localizada na zona urbana da cidade com capacidade para atender a todos os anos do ensino fundamental. Além disso, atende também aos alunos vindos das comunidades rurais, pois as escolas dessas localidades só atendem até o quinto ano do ensino fundamental. O aluno da zona rural que finaliza o quinto ano deve migrar para a referida escola, por meio de ônibus escolar.

O convite feito à professora de Língua Portuguesa (LP) foi realizado informalmente no segundo semestre de 2015, mas, por alguns imprevistos na vida pessoal da professora, a coleta teve de ser adiada para o ano seguinte. Tendo aceitado ser colaboradora de nossa pesquisa, demos início aos tramites legais para iniciarmos a mesma. Inicialmente entregamos à docente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – para situarmos a participante sobre todos os passos que iríamos realizar em seu ambiente de trabalho e deixamos claro, desde o início, que ela poderia desistir se e quando quisesse.

A sequência de ensino (SE) observada foi constituída por 13 aulas, sendo iniciada no primeiro semestre de 2016, especificamente no mês de maio, e finalizada no mês de Agosto, passando, assim, para o segundo semestre letivo desse mesmo ano. Como instrumentos auxiliares, utilizamos o questionário a entrevistas semiestruturada (LÜDKE e ANDRÉ, 2012), os quais nos permitiram obter dados complementares às observações realizadas.

Os gestos didáticos na SE

Os gestos didáticos, segundo Schneuwly (2009), são procedimentos didáticos ou metodológicos que o professor emprega para decompor o objeto e promover o ensino de suas dimensões. Nesse ensejo, o autor reconhece a existência de quatro gestos didáticos fundamentais inerentes à prática de qualquer professor de qualquer matéria. São eles: gesto didático de implementação de dispositivos didáticos, gesto didático de regulação interna/local, gesto de criação da memória didática e gesto didático de institucionalização. Cada um destes gestos, a seu modo, permite ao professor trabalhar de maneira mais específica a dimensão do objeto que se quer atingir.

Gesto de Implementação

Este gesto é compreendido como a prática de introduzir instrumentos e materiais semióticos do domínio escolar para viabilizar o aprendizado do objeto pelos aprendizes. Para tanto, Schneuwly (2009, p. 38) argumenta que o objeto de ensino passa por um processo de decomposição para que o aluno compreenda as suas dimensões constitutivas, e essa "decomposição se dá pelo emprego de instrumentos de ensino". Para que o objeto possa ser decomposto, o supracitado autor elenca uma série de meios que viabilizam esta ação:

> A implementação de dispositivos implica, em geral, a mobilização de uma série de meios que funcionam em diferentes registros semióticos: a própria disposição da turma (lugar do professor e dos alunos), textos escritos ou suportes para escrever sob diferentes formas (lousa, fichas, textos, livros, cadernos), o discurso do professor constituído em diferentes modalidades, incluídos a gestualidade e o deslocamento no espaço. (SCHNEWULY 2009, p. 9).

Como bem destaca Schnewuly (2009), é desse gesto didático que o professor verifica se o objeto está sendo bem compreendido pelo aluno; verifica se há a necessidade de introduzir novos elementos semióticos; se há a necessidade de corrigir interpretações; e, para tanto, o docente utiliza, com frequência, diferentes

modalidades semióticas a sua disposição. Temos, então, que não se trata apenas de apresentar ou de entregar dado material ao aluno, mas de promover um trabalho com objetivos pedagógicos bem definidos e articulados às necessidades de aprendizagens dos alunos.

Gesto Didático de Regular

Outro gesto fundamental da prática do professor é o *Gesto Didático de Regulação*. Este, como bem salienta Silva (2013, p.78), tem sua origem nos resultados das teorias centradas nos processos de aprendizagem, mais especificamente, às que dizem respeito à "avaliação formativa" no quadro da Didática das Línguas (suíço-francófona). Este gesto está diretamente ligado à mediação das condições reais do saber[3] visando uma situação de aprendizagem. Recorrentemente é visto como o ato de mediar.

O gesto didático de Regular, ou Regulação, é aquele que visa à manutenção de atividades e de práticas que busquem o desenvolvimento contínuo do objeto de ensino. Esse gesto se dá, independente da matéria ou disciplina, por isso é também caracterizado como um gesto fundamental de todo professor. De acordo com Schneuwly (2011, p. 38), "a realização de um dispositivo didático implica uma regulação contínua que informe sobre a construção e a transformação do objeto ensinado." Essas transformações dão-se por meio das regulações ocorridas em sala de aula.

Schneuwly (2009 *apud* SILVA, 2013, p.80) define o Gesto Didático de Regular a partir de duas perspectivas: a regulação interna e a regulação local. A regulação interna corresponde "às estratégias utilizadas para adquirir informações sobre o estado de conhecimento dos alunos". Para o autor, este gesto prefigura o trabalho do professor, pois aquilo que o professor mais realiza em sala de aula é mediar à aprendizagem de sua turma, a fim de conduzi-la ao sucesso intelectual.

Em relação à regulação local, Schneuwly (2009 p. 41) ressalta que esta se dá por meio de um intercâmbio face a face, ou em grupo com os alunos, de modo que

3. Segundo Silva (2013), Allal e Mottier-Lopez (2005) empregam o conceito de regulação em substituição ao conceito de mediação, pois esses autores acreditam que o conceito de regulação é mais abrangente em relação a concepção de avaliação formativa.

esta se volta para os aspectos mais particulares das necessidades de aprendizagem dos alunos. Configura-se, então, como uma mediação direta entre o professor e o educando. “Estas interações contínuas contribuem significativamente para a construção do objeto ensinado, principalmente para a criação de um objeto de discurso” (SCHNEUWLY, 2009, p. 41).

Na sequência observada, a ocorrência do gesto de regulação interna se dava cada vez que a docente se propunha a observar como estava o andamento da compreensão dos alunos em relação ao estudo do gênero crônica, ou quando esta se propunha a realizar atividades em contato permanente com a classe.

No excerto que segue, apresentamos o momento e que a docente corrige uma atividade xerocada sobre o conteúdo figuras de linguagem. Temos que ao tomar tal atitude didática, a docente a faz para verificar qual o nível/estágio de compreensão dos aprendizes em relação ao objeto de ensino. Vejamos:

Exemplo 1: segmento da SE - gênero crônica (01/08/2016).

PROFESSORA: “[...] Então vamos aí corrigir... primeira questão ((a professora realiza a leitura da atividade com os alunos)) “leia as frases abaixo e diga qual recurso linguístico foi utilizado” ou seja, qual figura de linguagem foi utilizada...letra “A”: “aquele jovem tomava vários copos de cerveja e se achava o máximo”...

AL1: Metonímia?

Professora: Metonímia, muito bem!:... Só F. ... acertou foi? ALs: ((silêncio)) [...]”.

Ao corrigir tal atividade, a docente busca verificar qual o estágio de compreensão da turma em relação a essa atividade sobre figuras de linguagem e isto ela realiza também mediante toda a turma para se ter uma noção geral desse nível de compreensão, isso é o que Schneuwly (2009) denomina de regulação interna.

Já em relação ao gesto regulação local, a professora o faz surgir ao ficar frente a frente aos alunos para corrigir ou orientá-los sobre dada atividade, como bem observamos neste outro excerto que segue:

Exemplo 2: segmento da SE - gênero crônica - AULA 10 (09/08/2016)

PROFESSORA: "Olha, J. no título tu pode colocar assim: sábado à noite... Eu e minha família estávamos jantando, quando de repente...

ALUNO1: Oh, professora! Então eu começo por certo dia?

PROFESSORA: oh, J. a cada dia é uma figura de linguagem, então você podia descrever como foi esse dia usando uma figura de linguagem...
[...]".

O trecho acima consta como o momento em que a docente, depois de solicitar aos alunos a escrita do gênero textual crônica, verificava o andamento da produção escrita dos mesmos. Para tanto, a docente chamava a sua mesa aqueles que já haviam terminado a escrita do gênero. Em seguida, ela lia e discutia com o aluno o que ainda estava precisando ser alcançado. Essa prática acontecia mediante o diálogo face a face da docente com o aluno e assim foi que se deu a regulação local da SE.

Gesto de Institucionalizar

Ainda de acordo com Schneuwly (2009), outro gesto didático da prática docente é o gesto de Institucionalizar. Para o autor, a concepção voltada para este gesto é a de uma "fixação explícita e convencional de um estatuto, de um saber para assim construir uma aprendizagem" (SCHNEUWLY, 2009 p.40), em que o aluno sabe que pode utilizar em circunstâncias novas que o professor lhe exigir. A institucionalização é dirigida para o coletivo e realiza-se num movimento de contextualização e recontextualização do objeto.

Para promover a institucionalização do objeto de ensino, é necessário que o professor verifique em que estágio, em que nível se encontra o desenvolvimento

do aprendiz. Esse processo é primordial para que o professor possa progredir nas situações didáticas. Institucionalizar significa introduzir e/ou determinar quais as situações de ensino para os aprendizes.

Na sequência observada, esse gesto aconteceu quando a professora sistematizava alguns conceitos na sala de aula, como, por exemplo, a definição de figuras da linguagem.

Gesto da Memória Didática

Quanto ao gesto da Memória Didática, Schnewuly (2009 p. 41) argumenta que "ele objetiva essencialmente a conjugação, o vínculo entre os diferentes elementos do objeto decomposto para formar uma totalidade." Ou seja, é o conjunto de saberes acumulados pelos alunos acerca de um objeto de ensino, o que fica guardado na lembrança, nesse caso, dos discentes, podendo ser acessado a qualquer momento.

Ainda segundo Schneuwly (2009), a memória didática é utilizada com vistas à compreensão dos elementos do objeto de ensino. Desse modo, na decomposição do objeto, sua divisão em partes menores, possibilita uma maior compreensão por parte dos alunos. Silva (2013) argumenta que a criação de memória didática pode ser reconhecida/determinada por marcas linguísticas como, por exemplo, "nós vimos...", "Vocês se lembram...", "Como eu falei...".

Segundo Silva (2013 p. 84), a memória didática pode ser efetivada também quando se relaciona o conteúdo com o que ainda será ensinado. Essa tarefa é realizada por meio de um processo de projeção futura, como por exemplo, em um determinado momento a professora sinaliza o que será trabalhado nas próximas aulas e como será trabalhado. Essa manobra é realizada para que seja dada a continuidade ao que já foi visto anteriormente na SE, como bem observamos nos excertos que seguem:

Exemplo 3: segmento da SE - gênero crônica - AULA 40 (28/06/2016)

PROFESSORA: "Gente... em nossa ultima aula com aquela crônica *"na escuridão miserável",* nós vimos as principais características do gênero crônica [...]".Momento passado).

Como bem notamos, o fragmento acima refere-se a um momento passado, a algo que a turma viu em um momento anterior ao que a docente está falando. Ou seja, ela está tentando resgatar um assunto visto em aula anterior e, para isto, o faz por meio do gesto de memória didática.

Ao empregar os gestos didáticos em suas aulas, segundo Schneuwly (2009), o professor o faz mediante três noções fortemente interligadas, que são: os dispositivos didáticos, as atividades e as tarefas escolares.

Sobre a noção de dispositivo didático, o referendado autor declara que estes são responsáveis por criarem as condições necessárias para o emprego dos instrumentos do meio educacional, utilizados pelo professor, e tais dispositivos são mobilizados no intuito de permitir ao aluno o contato direto com objeto ou com uma de suas dimensões. Um exemplo de dispositivo didático empregado pela docente pesquiada foi a sequência didática que ela a mobiliza em torno do gênero textual crônica, a partir da qual ela agrega atividades escolares materializadas em ferramentas de ensino, como o livro didático, para fazer com que os educandos entrem em contato com as dimensões ensináveis do gênero em estudo.

Em relação à concepção de atividade escolar, Schneuwly (2009, p.34) a define como “aquilo que o aluno supostamente irá fazer dentro dos dispositivos didáticos” ou a partir deles. Para o autor, a atividade constitui uma dimensão central na aprendizagem, visto que ela se configura como uma proposta didática que o professor terá de realizar a partir do dispositivo didático.

Para Schneuwly (2009), a atividade escolar dá forma à aprendizagem dos alunos, ou, ainda, “a atividade escolar, encarada em um dispositivo, é uma das maneiras de encontrar o objeto de ensino, de trabalha-lo, de manipulá-lo, exercitá-lo e estudá-lo” (SCHNEUWLY, 2009, p. 34). Sendo assim, as atividades escolares permitem o contato direto do aluno com o objeto de ensino, que ele manipule, leia, releia ou escreva a atividade escolar solicitada.

Tais atividades podem ser concretizadas a partir da leitura ou escrita nos livros didáticos, da lousa, de atividades xerocadas, ou ainda projetadas por meio de aparelho multimídia. Como bem destacamos, as atividades são geralmente corporificadas a partir da introdução de um dispositivo didático. Ela é aquilo que o dispositivo suscita ou torna possível para viabilizar a aprendizagem de dada dimensão do objeto. Daí que as atividades têm um papel extremamente relevante na aprendizagem

como um todo, pois elas não nascem de maneira isolada do objeto, mas a partir das nuances que já foram sinalizadas e apresentadas pelo professor.

Na SE observada, encontramos a incidência de algumas atividades escolares propostas pela professora pesquisada, tais como: atividades de leitura e análises de crônicas, atividades escritas sobre figuras de linguagem, leitura e análise de áudios sobre crônicas, dentre outras.

Já em relação à noção de tarefa escolar, o supracitado autor define-a como uma forma específica de atividade que pode, ou não, agregar-se à implementação de um dispositivo didático, implicando uma resposta sob a forma de uma atividade dirigida para um objetivo específico. Ela é destinada aos alunos, tanto na modalidade individual, quanto em grupo. A tarefa não parte obrigatoriamente de dispositivo didático, mas pode agregar-se a ele como uma resposta a longo prazo e requer uma maior articulação entre o professor e o aluno "em um contrato didático" (LIMA, 2016, p. 75).

Na SE, notamos que esse contrato se deu logo no início do trabalho com o gênero textual em estudo, ao passo que, quando a professora apresenta para a turma o "novo" gênero de texto que eles irão estudar, é também anunciada a tarefa que os estudantes terão de realizar a partir do conteúdo presentificado, isto é, eles terão de produzir uma crônica para as Olimpíadas da Língua Portuguesa, e esta produção se configura como uma tarefa escolar.

Síntese dos resultados

Após a transcrição e análise das 13 aulas que compunham a SE, apresentaremos, a seguir, o quadro com a síntese dos gestos didáticos mobilizados pela docente para trabalhar o gênero textual crônica. Além de apresentarmos os gestos e sua respectiva incidência na sequência, apresentaremos também todos objetivos mobilizados pela docente para cada aula, assim como a relação desses objetivos com os gestos mobilizados. Vejamos:

Quadro 1: síntese dos gestos didáticos na se

AULA	GESTOS DIDÁTICOS				
	MEMÓRIA DIDÁTICA	REGULAR		INSTITUCIONALIZAR	IMPLEMENTAR
		INTERNA	LOCAL		
1 e 2	-	02	-	01	03
3	01	01	-	01	03
4	01	01	01	01	02
5 e 6	01	01	03	01	02
7	01	01	02	01	01
8	-	-	01	02	02
9	-	01	-	01	03
10 e 11	02	01	01	-	02
12	-	-	01	-	-
13	-	-	01	-	02

Fonte: elaborado pelo autor.

Na prática da docente, mais especificamente em relação ao gesto didático da memória didática, constatamos um total de 06 ocorrências em toda a SE; sobre o gesto de regulação interna, temos 08 ocorrências; ao passo que a regulação local aparece 10 vezes; sobre o gesto didático de institucionalizar, constamos 08 ocorrências; e, em relação ao gesto de implementação de dispositivos didáticos, encontramos um total de 20 ocorrências.

Em síntese, vimos que, no agir didático da professora colaboradora desta pesquisa, o predomínio dos gestos didáticos de implementação e regulação interna e local. Diante de tais ocorrências, observamos que a docente revelou uma preocupação em promover um ensino diversificado a partir da implementação de ferramentas/instrumentos de ensino diversos, como o livro didático, projetores multimídia, além de atividades escolares diversificadas para regular a aprendizagem dos alunos em relação ao objeto decomposto (o gênero crônica). Também ficou evidente a pre-

ocupação da docente com a sistematização dos conteúdos trabalhados ao longo da SE, o que pode explicar a ocorrência significativa dos gestos didáticos de institucionalizar e de memória didática.

Considerações finais

Diante das questões que nos propomos investigar, notamos o quão frutífero e promissor é o ambiente didático, em especial no trabalho com a linguagem em contexto de aprendizagem. Assim, a partir de nossas primeiras inquietações, pudemos traçar um panorama de estudos que nos permitisse um enfoque direto sobre a atividade docente em seu ambiente de trabalho, pois, para compreender as práticas de sala de aula, foi preciso adentrarmos nesse rico *habitat.*

Por acreditarmos que o professor é um agente de transformação – ética, moral, intelectual e social –, propusemos, com este estudo, realizar uma investigação para compreendermos de perto quais as metodologias empregadas por ele para ensinar língua materna, quais os materiais utilizados para promover a transformação dos modos pensar, de falar e de agir dos seus alunos. Dessa forma, nossas investigações recaíram sobre o agir didático do professor de Língua Portuguesa em seu contexto de trabalho.

Diante das questões que propomos responder com esta pesquisa, pudemos perceber que, no agir didático da professora pesquisada, há uma preocupação em empregar uma série de instrumentos/ferramentas de ensino no âmbito do dispositivo didático para ensinar o gênero crônica. Todo esse aparato promove aos professores um trabalho diversificado e articulado de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada turma, e, por meio dos mesmos dispositivos, o professor pode promover a focalização do objeto de ensino em dimensões que, sem os mesmos, não seria possível. Desse modo, aulas de língua tornam-se diversificadas e articuladas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos educandos.

Nesse ensejo, não pretendemos encerrar as pesquisas sobre o ensino de gêneros, mas queremos, a partir da participação em atividades acadêmicas, grupos de estudos e discussões em sala de aula, realizar estudos com enfoque na Linguística Aplicada ao ensino de língua materna. Pretendemos, também, pautados numa proposta sociointeracionista da linguagem, além de focalizar os gestos didáticos do

professor, expandir o trabalho com os gêneros a partir da articulação com outros aparatos metodológicos, tais como a criação de projetos didáticos de gênero (PDG), desenvolvimento de sequências didáticas (SD) e demais atividades que enfoquem os gêneros e o ensino de língua materna.

Referências

BAKHTIN, M.. *Estética da Criação Verbal.* 3 ed. São Paulo, Martins Fontes,2003 [1979].

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). *In:* SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp.35-60.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp.81-105.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação:* Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU,1986.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). *Des objets enseignés en classe de français* – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes: 2009.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In:* SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp.71-91.

SILVA, C. M. R. O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores. 384f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem - LAEL) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SESSÃO TEMÁTICA

OS SABERES DOCENTES E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO ENSINO DA LEITURA

MARIA LÚCIA DA SILVA CABRAL[1] (FAFIRE)

Introdução

A relação dos docentes com os saberes não se resume a uma função de transmissão dos conhecimentos, pois a prática do professor integra diferentes saberes. É um saber plural, construído na formação inicial e continuada, na atuação profissional, nos saberes da experiência, na troca entre os pares. Essa multiplicidade de saberes é necessária para que o professor possa atuar de forma competente na profissão. É nesse sentido que percebemos a necessidade dos professores, no confronto das ações cotidianas com as produções teóricas, em fazerem uma reflexão crítica desses saberes, buscando rever as práticas e as teorias que as informam, pois só assim serão capazes de construírem novos conhecimentos, necessários à prática de ensinar.

Ao estabelecer o nexo e as relações entre esses contextos, interpretando-os à luz da teoria da educação e do ensino, poderão propor novos modos de ensinar, por compreender que não há uma visão dicotômica entre teoria e prática, mas mesmo com identidade distintas possuem uma relação simultânea e recíproca, possuem uma unidade indissolúvel. Diante do exposto, julgamos pertinente tomarmos como objeto de estudo o processo de formação de professores e a prática docente em relação ao ensino de leitura. Sendo assim, na primeira parte de nosso trabalho traremos a abordagem teórica sobre a qual está ancorada a nossa pesquisa e procederemos, em seguida, com a análise dos dados colhidos no processo de formação continuada e na análise da prática docente.

---

1. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Professora da Educação Básica e da Pós-Graduação da FAFIRE-PE.

Interfaces entre formação continuada, saberes e práticas docentes

A formação de professores não se esgota no curso de formação inicial e deve ser pensada, conforme Lima (2002), como um processo que segue o exercício profissional, que acompanha o percurso e a avaliação da prática pedagógica. E partindo desse contexto, a autora enfatiza a importância da formação continuada como uma necessidade da vida profissional num processo constante de "*atualização, reflexão e avaliação, possibilitando ainda o desenvolvimento das competências pedagógicas (...) na capacidade de articular os conhecimentos adquiridos na prática"* (LIMA, 2002, p.36).

Ribas (2000), ao participar do 10º ENDIPE[2], comenta que o processo de formação continuada abre possibilidades de gerar mudanças na vida profissional do professor. A autora, dessa forma, expõe sua concepção sobre formação continuada:

> Concebemos a formação contínua como um processo: 1) que se efetiva desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor; 2) que enfatiza o desenvolvimento da competência pedagógica; 3) que propicia diversos espaços e modos de reflexão sobre a prática desenvolvida; 4) que possibilita inovações e prevê a ida e volta à ação; 5) e que está fundado no conhecimento histórico e socialmente construído, devidamente questionado/criticado/aperfeiçoada pelos professores. Ao se efetivar no espaço institucional de trabalho, incrementa o compromisso do professor para com o aluno, o conhecimento e a construção coletiva. Além disso, torna possível o reconhecimento do professor como pessoa e profissional sensibilizado/ estimulado para seu autodesenvolvimento (RIBAS, 2000, citada por PEIXOTO, 2004, p.57-58).

Acreditamos que a formação continuada é um dos elementos indispensáveis para o processo de profissionalização docente. Sabemos que não existe um modelo ideal de formação, mas que é necessário, em qualquer processo de formação, considerar os saberes prévios dos professores, as aprendizagens daquele que ensi-

2. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE (realizado no período de 29 de maio a 1º de junho de 2000).

na, ou seja, questionar o que sabem, quais suas dificuldades, como ensinam, como aprendem, procurando perceber a maneira pela qual a formação recebida afeta suas aprendizagens e estimulam uma reorganização da prática docente.

Comungamos com os pensamentos de Tardif, Lessard & Lahaye (1991) quando afirmam que o saber docente é plural, formado de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Nesse sentido, é importante que o processo de formação continuada dos professores propicie não apenas contato com as questões teóricas atuais da educação, mas crie espaços, para que o professor reflita sobre seus saberes, sua profissionalização e faça também o movimento dinâmico, prática/teoria/prática.

A reflexão docente na concepção de Schön (2000) propõe a mobilização de saberes para que seja realizado o processo de análise e interpretação da própria prática do profissional docente. Em seu trabalho *"La formación de profesionales reflexivos",* Schön (1992), propõe uma epistemologia da prática a partir do conceito de reflexão na ação. Mas ao situar esse conceito, o autor enfatiza que ele faz parte de uma tríade que seria: *"conhecimento-na-ação", "reflexão-na-ação" e "reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação".*(SCHON,2000,p.31).

O conhecimento-na-ação, para Schön (2000, p.31), refere-se aos *"tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes"*, ou seja, é o saber interiorizado (conceitos, teorias, valores, crenças, procedimentos) que permite ao professor agir. Para Schön, no processo de reflexão-na-ação, nós tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para explicá-la, analisá-la ou criticá-la. Podemos dizer que esse processo constitui-se em ferramenta de aprendizagem profissional da docência. De acordo com Schön (op.cit.), os processos de reflexão-sobre-a-ação e sobre-a reflexão-na-ação ocorrem posteriormente à ação pedagógica e exige um pensar retrospectivo sobre o que fizemos, de modo a rever como nosso conhecimento-na-ação pode ter contribuído para o resultado da ação que fizemos. Esse processo constitui o pensamento prático do professor, onde ele aprende a construir novas ferramentas de ação para o enfrentamento dos problemas, constituindo-se, assim, num profissional reflexivo.

Podemos desse modo, dizer que ser um profissional reflexivo traduz-se em perceber a prática como espaço de reflexão crítica, ou seja, sendo capaz de problematizar a prática, analisá-la e, através desse processo de reflexão, ir reelaborando

o caminho de sua ação, ir construindo e reconstruindo seu papel de educador, no exercício da profissão.

Língua, linguagem e suas relações com o ensino da leitura

Pensar sobre a prática docente em relação ao ensino da leitura implica percorrer caminhos teóricos sobre as principais discussões sobre a concepção de língua, linguagem e leitura. Sabemos que a linguagem é um dos elementos essenciais para a vida em sociedade, pois através dela podemos expressar ideias e interagir com outros indivíduos, construindo, assim, os conhecimentos necessários acerca do mundo (MARTELLOTA, 2009).

Na concepção bakhtiniana (1992), a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas e o sujeito humano, organizador de discursos, é responsável por seus atos nas relações sociais. O pensamento bakhtiniano concebe a linguagem de um ponto de vista histórico, cultural e social e isso inclui a compreensão da comunicação efetiva dos sujeitos de discursos nela envolvidos. (BRAIT, 2005, p. 65). Compreendendo a língua em conformidade com o a visão bakhtiniana, passamos a entender que ela só existe através de uma interação social, de uma ação dialógica e que a língua passa a refletir, então, as ações dos sujeitos reais nos contextos históricos.

De acordo com Antunes (2003), a língua está relacionada com o processo de interação entre as pessoas e admite que *"somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja individual e socialmente produtivo e relevante"* (p.41). Isso implica num trabalho pedagógico que envolva os alunos em situações reais de práticas de leitura e escrita. E é importante perceber que a concepção de língua adotada pelo professor estará em sintonia com seus objetivos de ensino, com sua visão de escola e de mundo.

Trajeto metodológico

Nessa pesquisa, analisamos o processo de formação continuada dos professores e observamos a prática docente de duas professoras antes e durante a formação continuada, procurando perceber as contribuições dessa formação para o ensino da leitura. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: o questionário, a entrevista semiestruturada, a observação e a análise documental.

Análise e discussão dos resultados

Os resultados da pesquisa mostram os impactos do processo da formação continuada na prática docente em relação ao ensino da leitura. Assim, apresentaremos a análise do processo de formação continuada e da prática docente de duas professoras participantes.

A formação continuada das professoras

Participaram desse processo de formação o quantitativo de 18 professoras, todas com vínculo efetivo na Rede Municipal de Ensino de Pernambuco. A formação foi direcionada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, promovida pelo Ministério de Educação e Cultura aos municípios. O programa de formação teve como objetivo promover uma reflexão sobre a prática docente, a partir das atuais abordagens teóricas e didáticas sobre o ensino da língua. A Formação Continuada das professoras teve uma carga horária de 120 horas, sendo 96 horas de estudos presenciais com a orientadora de estudos e 24 horas para realização de outras atividades de estudo concernentes à formação.

Passaremos então a discorrer sobre o processo de formação das professoras no programa, mas lançando o nosso olhar sobre o que foi abordado referente ao eixo da leitura, objeto de nossa investigação, tema esse muito explorado no estudo dos fascículos 1,2 e 3 na formação continuada.

No estudo do **fascículo 1** do curso de formação continuada, as professoras tiveram oportunidade de estudar e discutir sobre as capacidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao domínio da leitura. Foram orientadas a fazerem um planeja-

mento quinzenal para aplicar em sala de aula, enfatizando situações didáticas referentes ao desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura, capacidade de decifração, fluência em leitura e compreensão textual e estratégias de leitura.

Quanto ao estudo do **fascículo 2**, o processo de formação oportunizou as professoras refletirem sobre as situações de ensino e os processos de avaliação referentes à leitura. A necessidade de uma avaliação formativa, com função diagnóstica e reguladora, que assegurasse a aprendizagem de estratégias e procedimentos necessários para que os alunos pudessem ler de forma autônoma e fluente foi alvo dos estudos e discussões nessa etapa da formação.

O referido fascículo também enfatiza a necessidade dos alunos possuírem o domínio da leitura e da escrita, mas ressalta, ainda, o uso dessas habilidades em práticas sociais e chama a atenção para o crescente número de analfabetos funcionais que fazem parte das estatísticas de avaliação referentes às competências e habilidades em leitura.

No que se refere ao estudo do **fascículo 3,** a orientadora de estudos enfatizou o seguinte questionamento: Qual o tempo que dedicamos à leitura na sala de aula? E pediu para que os grupos conversassem sobre sua rotina de trabalho com relação ao ensino da leitura. Durante a apresentação dos grupos, notamos que as professoras demonstraram perceber a leitura como uma prática social, contemplando o uso de diversos gêneros textuais (lendas, receitas, fábulas, música, histórias infantis, notícias), embora priorizassem os textos da literatura infantil. Algumas atividades descritas pelos grupos mostravam o exercício de práticas de leitura como: rodas de leitura, comentários sobre notícias lidas, empréstimos de livros, leituras das histórias de vida dos alunos. Percebemos, então, que as práticas de leitura apresentadas pelas professoras continham atividades referentes ao processo de alfabetização e às práticas de letramento que, de acordo com Soares (2004), essa seria a proposta ideal, ou seja, alfabetizar letrando.

Analisando a abordagem quanto ao ensino da leitura nessa formação, verificamos que esse foi um tema bastante explorado. Foi possível apreender que as atividades propostas relacionadas à leitura estavam pautadas numa concepção sócio interacionista da língua, que percebe a linguagem como algo vivo e dinâmico, com funções sociais definidas.

Revelando as práticas das professoras

Observamos a prática docente de duas professoras participantes do processo de formação continuada, na perspectiva de perceber as contribuições dessa formação para o ensino da leitura, em relação aos modos de ler, a variação nas finalidades da leitura, as estratégias de leitura, a variação nos gêneros textuais, os suportes de leitura utilizados e as atitudes e atividades favoráveis à prática de leitura em sala de aula. O resultado e análise das observações estão expostos a seguir nas tabelas e comentários.

Tabela 1: Modos de ler, variação nas finalidades da leitura, estratégias de leitura.

Modos de Ler	**Antes da formação**		**Durante a formação**	
Frequência da leitura	Profª A	Profª B	Profª A	Profª B
Leitura silenciosa	100%	0%	100%	63%
Leitura voz alta pela professora	100%	100%	100%	100%
Leitura voz alta pelo aluno	100%	80%	100%	100%
Leitura compartilhada	40%	0%	75%	0%
Variação nas finalidades da leitura	**Antes da formação**		**Durante a formação**	
Ler para...	Profª A	Profª B	Profª A	Profª B
Se divertir, por prazer	X	---	X	X
Localizar informações explícitas no texto	X	X	X	X
Identificar informações implícitas no texto	---	---	X	---
Seguir instruções	---	---	---	---
Identificar o significado de palavras no texto	X	X	X	X
Interpretar frases e expressões do texto	X	X	X	X
Estabelecer relações lógicas entre partes de um texto	---	---	X	---
Responder questões sobre o texto	X	X	X	X
Realizar resumos das ideias principais do texto	---	---	---	--
Argumentar, emitir opinião .	X	---	X	---

Estratégias de compreensão leitora	Antes da formação		Durante a formação	
Estratégias de leitura	Profª A	Profª B	Profª A	Profª B
Conhecimentos prévios	X	X	X	X
Antecipação	X	---	X	X
Levantamento, verificação de Hipóteses	---	---	X	X
Compreensão linear do texto	X	X	X	X
Inferência	X	---	X	---
Intertextualidade	X	---	X	---

A tabela 1 mostra o desenvolvimento das práticas docentes das professoras em relação aos modos de ler, a variação nas finalidades da leitura, as estratégias de leitura. Como podemos perceber, de acordo com a tabela 1, as professoras analisadas realizam **modos de ler** diversos, mesmo antes do processo de formação, mas podemos observar que *a leitura silenciosa* não foi uma atividade observada antes do processo de formação. E segundo Solé (1998), essa é uma prática que favorece a criança a ter melhor entonação e fluência e a ter melhor compreensão do texto lido. Foi perceptível conforme a tabela 01 nos mostra o avanço das práticas das professoras em relação à utilização da leitura silenciosa em suas salas de aula.

Em relação à *leitura oral* percebemos que a **professora A** relacionava esta atividade a uma finalidade, ou seja, os alunos liam para destacar uma parte do texto, para emitir uma opinião, ensaiando para apresentar-se nas festividades da escola. O mesmo não se pode dizer da **professora B**, pois embora a leitura oral ocorresse com frequência em suas aulas, a finalidade era estritamente para os alunos lerem com eficácia e fluência.

No que se refere à questão *da professora ler para os alunos*, observamos na tabela 01 que as duas docentes fizeram uso desse procedimento nas aulas de leitura. A **professora B**, vimos que ela chamava a atenção dos alunos para ficar atentos a entonação de voz. Porém, não observamos o seu envolvimento com o texto. Em sua voz não havia ênfase de entonação durante a leitura. Em relação à **professora A** observamos que ela sempre enfatizava para os alunos a forma que se lê determinado gênero e explicava que se lê de forma diferente, textos diversos como uma carta, um poema, uma notícia, uma história, por exemplo. Nessa perspectiva, ressaltamos

a importância da professora mostrar que há diferentes modos de ler os quais têm uma íntima relação com as diferentes práticas sociais de leitura.

Quanto ao processo de *leitura compartilhada*, esta foi uma prática realizada somente pela **professora A.** Mas antes da formação, observamos que essa prática tinha somente a finalidade dos alunos comentarem partes do texto lido, tratava-se então, de uma interpretação dirigida, exclusivamente, pela professora. Notamos que progressivamente a docente foi modificando sua prática, ela passou a envolver os aprendizes em situações mais complexas como a mobilização de algumas estratégias de leitura.

Observando a tabela 01, **sobre a variação nas finalidades da leitura**, fica claro para nós que a partir da formação continuada, as duas professoras ampliaram os objetivos com a leitura em sala de aula. Em relação à **professora B** não observamos na sua prática orientações de leitura para que os alunos percebessem que se lê com diferentes intenções, ou seja, para alcançar objetivos diversos. A partir desse quadro, ressaltamos ser importante a professora apreender que toda e qualquer atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela, conforme anuncia Solé (1998). Ao observarmos a prática docente da **professora A**, percebemos que os textos literários que circulam na sala de aula para leitura deleite dos alunos, são usados também para que eles ampliem seu conhecimento de mundo.

Outros objetivos da leitura que não foram desenvolvidos ou foram pouco explorados pelas professoras foram: o ler para seguir instruções, para realizar resumos e para emitir opiniões pessoais. Acreditamos ser necessário um maior investimento nas finalidades da leitura na escola, uma vez que lemos por diferentes motivos e estes devem ser trabalhados para que as crianças compreendam os usos sociais da leitura.

Tabela 2: Variação nos gêneros textuais, atividades de leitura, suportes de leitura.

Variação nos gêneros textuais/frequência	**Antes da formação**		**Durante a formação**	
Gêneros textuais / frequência	Profª A	Profª B	Profª A	Profª B
Poemas	40%	20%	50%	38%
Histórias em Quadrinhos	20%	0%	38%	0 %
Conto	0%	0%	50%	38%
Fábula	0%	0%	25%	0 %
Música	25%	0%	38%	0 %
Notícia	25%	0%	50%	25%
Anúncios e mensagens publicitárias	20%	0%	25%	0%
Cartas	0%	0%	0%	0%
Atitudes e atividades favoráveis a leitura	**Antes da formação**		**Durante a formação**	
	Profª A	Profª B	Profª A	Profª B
Motiva os alunos para ler	X	---	X	X
Ler diariamente com e para os alunos	X	X	X	X
Realiza leitura deleite	X	---	X	X
Visita biblioteca ou sala de leitura	---	---	---	---
Realiza empréstimos de livros	X	---	X	X
Organiza rodas de leituras	X	---	X	---
Lê textos autênticos	X	---	X	X
Realiza atividades complementares à Leitura	X	X	X	X
Insere a leitura nas práticas sociais	X	---	X	X
Suportes de leitura utilizados	**Antes da formação**		Durante a formação	
	Profª A	Profª B	Profª A	Profª B
Paradidáticos	100%	30%	100%	63%
Jornais	0 %	0 %	50%	25%
Revistas	20%	0 %	38%	0 %
Livro didático	40%	0 %	50%	0%
Gibis	20%	0 %	25%	0 %
Dicionário	60%	0 %	63%	0 %
Encartes	0 %	0 %	25%	0 %

Ao nos determos na análise da tabela 02, verificamos que houve uma **ampliação no uso dos gêneros textuais** (contos, notícias, fábulas, receitas, lendas) na sala de aula pelas professoras durante o processo de formação continuada. Entretanto, vale destacar que ser importante as professoras compreenderem como explorar esses gêneros, e que o uso destes estão relacionados aos objetivos, ao suporte., ou seja a uma multiplicidade de usos e funções que a língua se presta, como assevera Antunes (2003). A familiarização dos alunos com os gêneros textuais que circulam na sociedade depende da mediação do professor, para que possam não apenas conhecer os diversos gêneros textuais, mas apreciá-los, compreendê-los e usá-los não somente na escola, mas também fora dela, como sugere Dolz e Schnewly (2004).

Observando a tabela 02, iremos perceber também que as **atitudes e atividades referentes às práticas de leitura**, foram ampliadas após o processo de formação de professores, e que as professoras observadas vêm aos poucos implementando essas atividades a partir do momento em que exploram diversos gêneros textuais, realiza leituras diariamente, utiliza suportes diferenciados de leitura, faz leitura deleite para os alunos com certa frequência, realiza empréstimos de livros, faz rodas de leitura e principalmente incentiva o uso de estratégias de leitura para que os alunos tenham uma melhor compreensão textual.

Em relação aos **suportes de leitura** a observação das práticas docentes mostra que os alunos da **professora A** utiliza vários suportes de leitura, oportuniza aos alunos o contato com textos variados e incentiva uma prática de leitura que favorece a formação do leitor. Quanto à **professora B,** embora ela utilize pouquíssimos suportes de leitura, ela mostrou-se preocupada em relação aos suportes de leitura disponíveis na escola. Diz que gostaria que os alunos lessem mais, porém o acervo da escola era precário, tornando difíceis práticas de leitura mais efetiva. Entretanto, observamos que durante o processo de formação continuada, **a professora B** e mais três professoras da escola em que ela ensina (também participantes da formação continuada) iniciaram o desenvolvimento de um projeto de leitura na escola.

Considerações finais

O resultado dessa pesquisa mostra que à abordagem ao ensino da leitura nessa formação foi um tema bastante explorado. Foi possível apreender que as atividades propostas relacionadas à leitura estavam pautadas numa concepção sócio interacionista da língua, que percebe a linguagem como algo vivo e dinâmico, com funções sociais definidas. A pesquisa mostra que as professoras ampliaram suas concepções sobre o ensino da língua, principalmente no que se refere a uma abordagem interacionista

A formação continuada possibilitou as professoras se apropriar de novos conhecimentos referentes à leitura, a refletir e discutir sobre a sua prática e planejar o ensino da leitura de modo a oportunizar os alunos a percebê-la como um processo de interação entre o leitor e o texto, levantando questões que estimulasse o uso dos conhecimentos prévios, o levantamento e a verificação de hipóteses e a produção de inferências. Podemos então afirmar que o processo de Formação Continuada contribuiu para que as professoras ampliassem seus saberes sobre o estudo da língua, refletissem sobre sua prática em relação à leitura e redirecionassem sua prática docente na perspectiva de envolver os alunos em atividades de leitura que tem como finalidade a sua formação enquanto leitor autônomo.

Referências

ANFOPE. *Documento final do IX Encontro Nacional.* Campinas, 1998.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação.* São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1992b

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, B. *Bakhtin - Conceitos Chave.* 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY. B. *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GARCÍA, C.M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora, 1999.

LIMA, Francisca A. de. *Formação Continuada: as representações sociais dos professores das escolas públicas de João Pessoa- PB.* Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). *Manual de linguística*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PEIXOTO FILHO, J. P. *Pós-Graduação Lato Sensu- Como Formação Continuada: um estudo da experiência de curso da UFPE.* Recife: O autor: Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. C.E. 2004.

REGO, L.L.B. *Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré- escola*. São Paulo: FTD, 1988.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÒVOA, A. (Org).
Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, M . Letramento e Educação. In: RIBEIRO, V. M.(Org.) *Letramento no Brasil – Reflexões a partir do INAF 2001.* 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura.* 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, M., LESSARD,C. & LAHAYE,L**.** *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação, n.4, Porto Alegre, Pannonica, 1991.

SESSÃO TEMÁTICA

PÉ DE POESIA E OUTRAS SEMENTES: INTERVENÇÕES ARTÍSTICO- LITERÁRIAS

FRANCILENE LEITE CAVALCANTE[1] (IFAL)

Introdução

Este estudo destinou-se a trabalhar a leitura e a produção de poemas com a finalidade de contribuir para ampliar as habilidades e competências discursivas de estudantes do 1º Ano 1º ano, do Ensino Integrado, dos cursos de Eletrotécnica e Informática do IFAL – *campus* Palmeira dos Índios. Para isso, esteve em foco a produção do gênero na modalidade escrita: o poema, a partir de atividades de retextualização a partir de um texto-base – contos do livro "Circuito Fechado" de Ricardo Ramos.

Para se chegar a essa finalidade, foram trabalhados os módulos organizados a partir de oficinas que visavam à identificação das características do poema, sua produção e meio de circulação. Para a culminância dessas atividades foi produzido o "Pé de poesia", que levou os "frutos", ou seja, as produções dos alunos desenvolvidas durante o período de atividades realizadas na sequência didática.

Diante disso, vale salientar que as bases teóricas deste estudo dialogam com uma concepção de língua viva, dinâmica e autêntica em Bakhtin (2009; 2011). Ancoram na Linguística do Texto Marcuschi (2008), mais especificamente na Teoria de Gêneros Textuais analisando os gêneros mediante seu funcionamento, numa concepção interacionista sociodiscursiva que norteiam este projeto dialogam numa estruturação em Sequências Didáticas apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly

---

1. Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, pela UNICAP (2016); Especialista em Programação do Ensino da Língua Portuguesa pela UPE (2008); professora de Língua Portuguesa no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFAL – Instituto Federal de Alagoas, Campus Palmeira dos Índios; Líder do Grupo de Pesquisa NEGEN – Núcleo de Estudos dos Gêneros, vinculado ao CNPq.

(2004). Como meio, utilizaremos um conjunto de atividades escolares, estruturadas de forma modular, em favor do ensino-aprendizagem do gênero poema em aulas de língua portuguesa, no contra turno em que o aluno estuda. Os resultados desse estudo apontam para a melhoria da escrita dos estudantes, com a competência adquirida de se comunicar com competência através do gênero estudado: o poema.

A relevância desse estudo deve-se, principalmente, exatamente através da leitura, da declamação de poemas de autores locais e do estudo de suas biografias, bem como da produção de outros poemas pelos próprios alunos para exposição e apresentação posterior. Diante disso, torna-se imprescindível conhecer e sistematizar informações sobre as características de um poema: versos, estrofes, ritmos, rimas e repetições, para dessa forma, produzirem poemas a partir dos contos do escritor Ricardo Ramos.

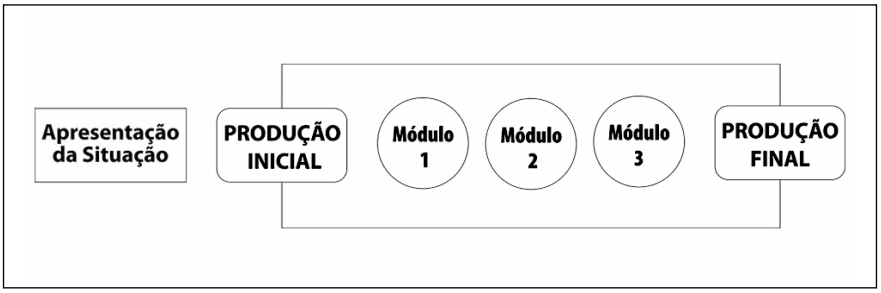
A culminância das atividades propostas se deu com a organização e ornamentação do "Pé de Poesia" (árvore central da escola onde foram pendurados os poemas plastificados) junto com as imagens produzidas pelos alunos (através de barbante), dialogando com o poema produzido. À oportunidade, foi realizado um sarau com declamações dos poemas, apresentações e exposições das imagens em dia e horário previamente agendado, de modo que todos soubessem dia, local e horário com antecedência para se fazerem presentes. Os resultados sugerem que é tarefa da escola criar condições para que os estudantes conheçam e se apropriem de diferentes gêneros textuais, de maneira a torná-los competentes usuários da língua materna.

Sequência didática: um procedimento para o ensino

Consideramos pertinente a utilização de Sequência Didática (doravante, SD), tal como proposta pelos estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que parte da possibilidade de ensinar gêneros orais ou escritos de maneira ordenada. Os autores definem a SD como sendo "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (p. 82), e os procedimentos para tal finalidade têm caráter modular, distribuindo-se ao longo das séries. A ideia é que se possam criar situações autênticas em contextos que possibilitem reproduzir a situação concreta de produção textual.

Os autores consideram que a SD possui como finalidade "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (Idem, p. 83), em outras palavras, visam auxiliar o aluno a adquirir um melhor domínio na produção de um gênero mais complexo, trazendo grande contribuição no momento da escrita e da fala, em condições legítimas de uso e isso nas "práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis". Ainda segundo os autores (2004, p. 83), "a estrutura de base de uma sequência didática" pode ser esquematizada da seguinte forma:

Gráfico 01: Sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83)



Portanto, a utilização da SD no ensino de língua trará subsídios para o professor trabalhar com os gêneros da ordem do oral ou da escrita, levando em consideração a forma autêntica das práticas reais de uso. O trabalho docente a partir de sequências didáticas, para o ensino-aprendizagem, tanto da oralidade quanto da escrita, tem como finalidades:

1. preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
2. desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
3. construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

As finalidades que envolvem o procedimento com a SD, perpassam desde escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas, associadas à modularidade e à diferenciação do processo, quanto à variação dos percursos em razão das capacidades e dificuldades encontradas pelos aprendizes. Dessa forma, cabe ao professor adaptar a SD as necessidades apresentadas pelos alunos, o que irá exigir do docente:

> 1. analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
> 2. escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
> 3. prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 94).

Faz-se necessário deixar evidente que a dimensão modular das atividades propostas pela sequência didática não é aleatória, de forma que, certas atividades seguem uma base para a efetivação de outras.

Esse procedimento pode ser aplicado tanto na forma oralidade, quanto na escrita, dependendo apenas do gênero escolhido para ser trabalhado, seja qual for a modalidade utilizada. No entanto, convém mencionar três diferenças importantes entre elas, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem: (i) *possibilidade de revisão*; (ii) *observação do próprio comportamento* e (iii) *observação dos textos de referência*.

A *possibilidade de revisão* é diferenciada quando mencionamos a produção textual nas diferentes modalidades de uso da língua. Na modalidade escrita, há previsão para o escritor de um determinado texto, produzido no início da sequência, retrabalhá- lo, revê-lo e refazê-lo até que este chegue ao seu estágio final. O texto, dessa forma, permanece num estágio provisório, sendo submetido ao trabalho da reescrita, o que permite tal aprendizagem ao aluno. Na modalidade oral, a produção segue uma lógica completamente distinta à referida anteriormente. É necessário preparar o que vai ser dito, sobretudo se se tratar de uma fala pública. Criar mecanismos por meio da escrita e da memorização para se chegar ao produto final.

A *observação do próprio comportamento* também se diferencia quando se trata da produção textual seja na escrita ou na oralidade. Enquanto a produção escrita

se vale de um meio físico permanente, o que exterioriza o próprio comportamento da linguagem observável, possibilitando a reflexão acerca de como produzi-lo, a produção oral se vale de um processo de exteriorização que desaparece de imediato, após sua produção, não permitindo uma análise posterior para compreensão e observação do seu funcionamento. Para que esse comportamento se torne observável, o único procedimento viável é a gravação dessa produção, o que permite ao produtor/ouvinte escutar a produção oral novamente, transcrevê-la, analisá-la, compará-la a outras falas e níveis de linguagem.

E por fim, a *observação de textos de referência* que se presta a uma análise aprofundada no sentido comparativo e crítico na produção escrita e na produção oral, por meio de gravação, o que possibilita a escuta repetida, permitindo a verificação de hipóteses levantadas, a escuta dirigida por meio da escrita e da transcrição, o que possibilita o oral se tornar escrita de maneira observável e permanente.

Convém ressaltar que o professor, ao formular a SD[2], deve escolher o gênero que se enquadre no nível/série, descrever e analisar esse gênero, lançando mão de estratégias com vistas a facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos em relação ao domínio da língua nas mais diversas modalidades e níveis de uso, a partir do trabalho ou ensino dos gêneros em sala de aula, numa perspectiva interacionista sociodiscursiva.

É nesse intuito que o autores Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) desenvolvem pesquisas voltadas para a elaboração, aplicação e análise de sequências didáticas para o ensino do oral, partindo da proposição de que a oralidade deve ser objeto de ensino no contexto escolar. Discorreremos sobre esses estudos a partir da explanação do gênero debate regrado, que veremos mais detalhadamente, no item a seguir.

2. É importante mencionar que o trabalho do professor com sequências didáticas é relevante, mas não pode assumir a totalidade do ensino que visa levar o aluno ao domínio da língua, o que significa dizer que o docente deve apoiar o seu trabalho também em conhecimentos construídos ao longo de outros processos, no sentido que essas possibilidades não são dicotômicas, mas complementares.

Aspectos Metodológicos

A metodologia utilizada na escolha da temática do estudo se deu a partir da 5ª Edição do Concurso Jovem Escritor – Prêmio Ricardo Ramos, que ocorre no IFAL – *Campus* Palmeira dos Índios, para as turmas de 1º ano nas quais a presente autora lecionava, além de perceber como o ensino nas escolas em relação ao poema é relegado a segundo plano, mesmo o conteúdo fazendo parte das ementas de cursos, como se este não obtivesse um teor de importância assumida no contexto social daqueles que estão inseridos em uma sociedade, a intenção transcorreu sobre o querer aguçar a percepção poética e estética dos estudantes.

A partir dessa escolha, verificou-se a necessidade de elaboração de um cronograma de execução desse estudo. Focando assim, como condição essencial, o alcance da comunidade escolar e seu envolvimento no projeto.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO						
Atividades	**Recursos**	**Responsável pela atividade**	**MAR**	**ABR**	**MAI**	**JUN**
1. Divulgação do Projeto da produção do Pé de Poesia no IFAL - Campus Palmeira dos Índios (divulgação no IFAL com cartazes, nas redes sociais –*Facebook, twitter*).	Redes sociais e cartazes	Professora e alunos colaboradores				
2. Produção de material para as oficinas.		Professora				
3. Elaboração de uma página na *Internet* para divulgação do Projeto.	Computador e internet	Alunos colaboradores				
4. Criar fóruns de discussão na página a respeito das atividades desenvolvidas.	Computador e internet	Professora				
5. Organização da sala, equipamentos e materiais.	Datashow, caixas de som, quadro, pincéis e apagador.	Professora e alunos colaboradores				
6. **Oficina 1:** • Identificação e ampliação do repertório de poemas conhecidos pelos alunos; • Reconhecimento dos poemas em suas diversas formas; • Conhecendo e sistematizando informações sobre as características de um poema: versos, estrofes, ritmos, rimas e repetições. • Apresentação da situação de produção; • Produção um poema para avaliação do conhecimento prévio dos alunos; • Percepção da importância de ouvir e dizer poemas; • Identificação das diferentes combinações de rimas; • Produção de poemas com rimas.	Datashow, caixas de som, quadro, pincéis e apagador.	Professora e alunos colaboradores				
7. **Oficina 2:** • Apresentar conceitos de denotação e conotação; • Delimitar o texto poético; • Identificar e usar figuras de linguagem; • Trabalhar com poema popular; • Perceber a importância do ritmo no poema; • Estudar poemas de diferentes autores; • Produzir um poema; • Aprimorar os poemas produzidos.	Datashow, caixas de som, quadro, pincéis, apagador e cópias de textos.	Professora e alunos colaboradores				
8. **Oficina 3:** • Organizar o "Pé de Poesia" e um sarau para a exposição e apresentação dos poemas com a presença dos pais e da comunidade; • Divulgar a culminância das atividades em redes sociais como o *facebook, blog's*, entre outros.	Produções escritas, fotos, barbantes, caixa de som, microfone. Redes sociais.	Professora e alunos colaboradores				
9. Elaborar relatório final da ação		Professora				
10. Disponibilizar formulário de avaliação do projeto por escrito e na página da *Internet*.		Alunos colaboradores				
11. Elaborar artigo sobre a experiência do Pé de Poesia.		Professora e alunos colaboradores				

A partir da produção do cronograma de execução apresentado, foi realizada uma ampla divulgação do Projeto sobre o "plantio" do "Pé de Poesia e outras sementes: intervenções artístico-literárias" nas redes sociais – *Facebook, twitter. Foi elaborada* uma página na *Internet, com a* disponibilização de formulário de avaliação do projeto.

Com a divulgação devidamente realizada, passamos a executar a sequência didática iniciando de forma a incentivar os alunos à participação. Iniciamos a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tema proposto. Logo após, passamos a abordar as características dos poemas, como realizar uma produção inicial e ir aprimorando o resultado com a execução das atividades propostas nas oficinas. Finalizamos a experiência vivida pelos alunos com a organização e montagem do "Pé de Poesia" e de um sarau com a apresentação dos poemas.

Anexos

Imagem 1: Pé de Poesia e seus produtores. Arquivo pessoal.

Imagem 2: Pé de Poesia. Arquivo pessoal.

Imagem 3: Ricardo Ramos Filho apreciando as produções dos alunos. Arquivo pessoal.

Imagem 4: Ricardo Ramos Filho na 5ª Edição do Concurso Jovem Escritor. Arquivo pessoal.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Trad. de Paulo Bezerra. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e a filosofia da linguagem.* Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BERALDO, A. *Trabalhando com poesia*. v. 1. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL, *Parâmetros curriculares nacionais:* ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trads.). *Gêneros orais e escritos na escola.* 3. Ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 213-239.

GOLDSTEIN, N. *Análise do poema.* São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Versos, sons, ritmos*. 14ª ed. rev. e reform. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI. L. A. *Gêneros textuais:* o que são e como se constituem. Recife: UFPE, 2002.

SESSÃO TEMÁTICA

PERSPECTIVAS SOBRE AS IMAGENS CECILIANAS: RETRATOS DE UM MUNDO INCERTO

AMANDA MOURY FERNANDES BIONI[1] (UFPE)

Introdução

O presente artigo busca disponibilizar uma proposta de intervenção didática ao ensino de literatura brasileira, especialmente, à abordagem do texto poético na sala de aula. É importante reconhecer que a carência de estratégias didáticas significativas parece se intensificar quando o assunto é poesia lírica no contexto escolar brasileiro: por ser compreendido como a autêntica expressão do *eu* sem desvios ou alterações, o fazer poético lírico se aproxima do meramente confessional, autobiográfico e enunciativo, totalmente desinteressado em fornecer uma linguagem carregada de significados à exaustão, conforme Pound (2006). Sendo assim, esses textos costumam ser apresentados e, consequentemente, lidos como simples expressões emotivas, necessárias à sistematização de conteúdos gramaticais; lê-se um texto, então, para cumprir uma ordem (GERALDI, 2010), geralmente, conveniente ao programa escolar.

Entretanto, a linguagem poética exaustivamente carregada de significados não pode continuar a se reduzir a esquemas historiográficos e a modelos interpretativos, por isso, a meta principal desse trabalho consiste em incentivar uma abordagem diferenciada de dois textos da poetisa brasileira, Cecília Meireles, intitulados *Retrato* (1937) e *Quando meu rosto contemplo* (1956). A fim de apresentar os textos cecilianos de modo diferenciado, tendo em vista a influência das imagens no mundo contemporâneo, decidimos aprofundar a compreensão dos significados presentes

1. Mestranda em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduada em Licenciatura Plena em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – e-mail: manda.m.f.bioni@gmail.com

nas imagens poéticas, tendo por base o princípio de identidade dos contrários, proposto por Paz (1976) e a dissociação criativa entre o *aparecer* e o *parecer* , estabelecida por Bosi (2000).

Além disso, é válido destacar a disposição continuada dos espelhos, tanto no tecido poético ceciliano, quanto no cotidiano social, tendo em vista que o elemento especular é um projetor enigmático de imagens, distinguindo-se da fotografia e da pintura. Logo, um contraponto intersemiótico entre a reflexividade especular, conforme as investigações de Anker e Dällenbach (1975); Lacan (1996) e a pontualidade do registro fotográfico, de acordo com Barthes (1984), se constitui como uma experiência desafiadora ao docente e intrigante aos alunos imersos na sedução das mídias digitais, permeadas por imagens.

Com respeito às justificativas que direcionam o trabalho, é pertinente ter em conta o ajuste do professor de literatura às exigências do mundo moderno dominado pela imagem, pelas redes e pela fragmentação, conforme afirmou Cárcamo (2013)[2]. Ainda sobre esse aspecto de reconfiguração e de adaptações requeridas à análise de textos literários, em especial, os textos poéticos, Pound (2006) sugere que "[...] o método adequado para o estudo da poesia e da literatura é o método dos biologistas contemporâneos, a saber, o exame cuidadoso e direto da matéria e contínua *comparação* de uma *lâmina* ou espécime com outra." (p.23 grifos do autor), logo, o método comparativo assume um papel relevante; estendendo o conceito, poderíamos pensar também na relação comparativa entre as diversas linguagens artísticas e suas consequentes perspectivas sobre o objeto representado, o que nos encaminha ao diálogo intersemiótico, tendo em vista que "[...] os textos inexistem de forma estanque. Um texto, qualquer que seja ele, dialoga com outros muitos textos, com muitas outras linguagens" (CARDOSO, 2011, p.03).

2. Para um maior esclarecimento: "[...] me parece necessário discutir também o modo em que a situação da literatura no mundo contemporâneo leva a repensar seu lugar e seu sentido na formação do professor. Como seguir justificando a necessidade de uma sólida formação literária do professor no mundo dominado pela imagem, a percepção simultânea, as redes e pela fragmentação? Como propor uma conexão entre o mundo dos conhecimentos literários e a prática real de professores que deverão lidar com alunos que vivem no predomínio da imagem e do tempo acelerado da comunicação imediata? [...]" (CÁRCAMO, 2013, p.02) [Todos os textos retirados de obras em língua estrangeira foram trazidos por mim ao Português.]

Em termos pedagógicos, é importante retomar a discussão, a literatura, em muitos casos, ocupa um lugar de conveniência às demandas curriculares e às determinações dos vestibulares, intensificando, assim, atitudes pedagógicas descomprometidas com a amplitude significativa do texto literário e com a formação do leitor crítico[3], e, dessa maneira, a função social humanizadora da literatura (CANDIDO, 1995) se perde. Entre as causas principais dessa privação de tudo o que a experiência literária pode ofertar, está o fato de a literatura apenas se manter na escola por conta da inércia curricular e pela força da tradição (COSSON, 2016, p. 20), o que nos leva a crer que a presença literária é questão de mera formalidade, e não de especificidade, já que o mundo moderno não dispõe de tempo para averiguar o que mantém, no texto literário, a linguagem eficiente, o que confere o caráter de novidade à palavra artística (POUND, 2006)[4].

Finalmente, ao ter consciência dos obstáculos estabelecidos, se deseja disponibilizar uma sugestão de sequência didática expandida[5] vinculada à leitura proveitosa das produções poéticas de Cecília Meireles, dialogando com as artes visuais (especialmente, a fotografia), à medida que é discutida a importância das imagens na sociedade contemporânea, caracterizada pela sucessão massiva de autoretratos nas redes sociais, o que implica a insatisfação de uma identidade que está a pôr-se constantemente diante dos espelhos sociais, com o propósito de encontrar a imagem essencial que se perde entre as manipulações exigidas pelos parâmetros da modernidade, resultando na fragmentação do sujeito, através de recorrentes representações de si mesmo.

---

3. É válido reconhecer que as Orientações Curriculares Nacionais – OCEM (2006) recomendam a formação do leitor crítico literário, com vistas a sua consequente humanização, objetivos que podem ser alcançados através da prática de letramento literário, a qual precisa ser urgentemente viabilizada em grande parte das instituições de ensino brasileiras.

4. A título de ampliar a discussão, disponibilizo o trecho de Cosson (2016, p. 20): "[...] A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual".

5. Conforme Cosson (2016).

Entre o aparecer e o parecer: a busca pela imagem essencial

Em termos de uma revelação subjetiva, a projeção e distribuição de imagens poéticas podem proporcionar meios de autoconhecimento que levam à desestabilização social, crítica e sentimental[6]. Partindo da noção de que "a imagem é cifra da condição humana" (PAZ, 1976, p.38), é oportuno examinar a dissociação entre o *aparecer* e o *parecer*, formulada por Bosi (2000). Segundo as palavras do próprio autor:

> "A imagem, mental ou inscrita, entretém com o visível uma dupla relação que os verbos aparecer e parecer ilustram cabalmente. O objeto dá-se, aparece, abre-se (lat.: *apparet*) à visão, entrega-se a nós enquanto aparência: esta é a imago primordial que temos dele. Em seguida, com a reprodução da aparência, esta se parece com o que nos apareceu. Da aparência à parecença: momentos contíguos que a linguagem mantém próximos." (BOSI, 2000, p. 20.)

Então, é possível perceber dois estágios da imagem, os quais a linguagem mantém próximos: o primordial, ou seja, aquele em que o observado se entrega à visão por primeira vez, portando certa dose de ineditismo; e, o estágio seguinte, inevitavelmente posterior, pois trata-se de uma reprodução da aparência, o que institui um olhar sobre a aparência, em outras palavras: uma versão da aparência; e, assim sendo, a relação entre esses dois momentos não pode ser de compatibilidade, porém, de divergência.

Sobre esse conflito entre a imagem primordial e a imagem reproduzida, é apropriado trazer à tona as concepções sobre o estágio do espelho como formador da

6. "Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada [...] É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção". (COSSON, 2016, p.17)

função do eu (LACAN, 1966). O autor sinaliza a *discórdia primordial*[7] entre o ser que se contempla e a sua imagem virtualizada ao espelho, como um evento de alienação do sujeito, pois, a imagem projetada é distinta, por ser maior e mais complexa do que o corpo real, e, dessa forma, inauguram-se as nuances de subjetividade, atravessadas pelas relações entre o indivíduo e a sociedade: os outros que habitam o próprio.

É também interessante refletir sobre essa relação alienante entre o indivíduo e a sua imagem, considerando as teorias propostas sobre a fotografia. De acordo com Walter Benjamin (2013), a aparelhagem gera a autoalienação do ser que se expõe, semelhante à experiência especular, mas, graças ao suporte técnico, a imagem antes fixada, tornou-se transportável e acessível às massas, de modo que, "ao pôr-se diante da objetiva, está pondo-se diante do público, está lidando com o público, e a massa irá controlá-lo, tornou-se objeto (p.75). A objetificação em grande escala do indivíduo em imagem representa o esvaecimento da aura fotográfica[8]. Entendendo a aura fotográfica como "figura singular, composta por elementos espaciais e temporais: a aparição de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja". (BENJAMIN, 1994, p.101), temos o ponto de contato com a *aparência* e a *parecença* de Bosi (2000), em que a aura fotográfica seria essa imagem primordial, a qual resulta alienante, por ser irrecuperável, estabelecendo, assim, o esfacelamento de uma identidade plena, pois o indivíduo se representa, se reapresenta; torna-se outro, devido às exigências sociais estabelecidas no momento da pose e no intervalo das contemplações especulares:

---

7. A fim de acrescentar detalhes à discussão, trago os comentários de Sales (2005) sobre o tema tratado: "[...]O pré-requisito para a ocorrência do fenômeno da captação espacial no ser humano é sua característica específica de incompetência orgânica à qual Lacan confere o estatuto de Discórdia primordial; o fato de nascer prematuro – com o mal-estar e a falta de coordenação motora que isso acarreta – não permite ao homem o estabelecimento de relações fisiológicas suficientes com o meio e é essa lacuna que a imagem possui a função de preencher; é ela que passa a mediar a relação do homem com o mundo." (SALES, 2005, p.120 grifos da autora)

8. "[...] A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo que nela é originalmente transmissível [...] aquilo que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a aura [...] ao multiplicar a reprodução, ela substitui sua existência única por uma existência massiva [...] O espectador atualiza o reproduzido" (BENJAMIN, 2013, p. 55)

> "[...] presto-me ao jogo social, poso, sei disso [...] eu queria, em suma que a minha imagem, móbil, sacudida entre mil fotos variáveis, ao sabor das situações das idades, coincidisse sempre com o meu *eu* (profundo, como é sabido); mas é o contrário é que preciso dizer: sou *eu* que não coincido jamais com minha imagem; pois é a imagem que é pesada, imóvel, obstinada (por isso a sociedade se apóia nela), e sou *eu* que sou leve, dividido e disperso". (BARTHES, 1984, p.24 grifos do autor)

Vale o esforço afirmar que em se tratando de literatura, ou seja, de discurso ficcional também há uma projeção, ou melhor escrito, uma *fabricação da realidade*[9] (BLIKSTEIN, 2003), por meio da palavra artística, isto porque a língua não consegue recortar a realidade de modo pleno, de semelhante maneira que o indivíduo não alcança desvendar sua imagem primordial ou sua essencialidade[10].

Logo, é possível perceber que tanto a expressão visual quanto a expressão linguística, em termos artísticos, se dispõem à representação, ou seja, representam a ação sob uma nova perspectiva, um novo olhar que complexifica o que entendemos sobre a realidade ou sobre o referente. Então, nesse jogo representativo, é adequado compreender o espelho como um elemento conciliável à ficção: "[...] Como sabemos há muito, o espelho da ficção não nos devolve a realidade refletida tal e qual: antes a inverte e depois nos leva para outro lugar. Este lugar se situa além da realidade de que partimos e além do espelho – além da ficção" (BERNARDO, 2010, p. 01).

Por conseguinte, tendo por base a disposição e o entrelaçamento dos conceitos acima apresentados, é necessário partir para uma breve análise dos poemas

---

9. De acordo com Blikstein (2003), a realidade é fabricada a partir de modos de ver socialmente designados: "[...] a práxis opera em nosso sistema perceptual, ensinando-nos a ver o mundo com os óculos sociais [...] os estereótipos gerados pelos corredores isotópicos é que vemos a realidade e fabricamos o referente" (p.61-65 grifos do autor). Tal ponto de vista dialoga com o pensamento de Barthes sobre as consequências do ver e do ser visto no momento do disparo da objetiva: "[...] a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a posar fabrico-me instantaneamente, um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem" (BARTHES, 1984, p. 22 grifos do autor)

10. Sobre o caráter enigmático da linguagem, em termos de ficção, as observações de Bernardo (2010) são convenientes: " [...] Uso a palavra para ter acesso à coisa, mas a palavra me afasta da coisa em si." [...] "Toda linguagem é simultaneamente pletórica e insuficiente" (p.11) [...] Se toda linguagem é enigmática mesmo que não se queira assim, toda metalinguagem duplica o enigma ao tentar resolvê-lo. Quando a linguagem se quer propositalmente enigmática, como a da ficção, o enigma se dobra e se redobra em si mesmo" (p.12-13).

cecilianos *Retrato* (1937) e *Quando meu rosto contemplo* (1956), com um propósito de estabelecer um diálogo intersemiótico entre o texto literário e as expressões visuais, incluindo a fotografia e a pintura, possibilitando, assim, uma abordagem pedagógica instigante e coerente com os parâmetros do mundo moderno.

O *eu* diluído no labirinto de espelhos: em que espelho ficou perdida a minha face?

O livro *Viagem*, de Cecília Meireles, publicado em 1937, revela a maturidade da escritora em sondar o interior humano, por meio de interposição de imagens, cores e sons, arranjados sob uma destreza linguística que delegou à obra o prêmio da Academia Brasileira de Letras em 1938. *Retrato* é o nome do quarto poema do livro, o qual está transcrito abaixo:

Retrato
Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
— Em que espelho ficou perdida a minha face?

Para além das características estruturais, as quais também são indispensáveis ao entendimento da amplitude significativa do texto, a fim de não exceder os limites propostos desse artigo, a análise se concentra nas imagens projetadas do eu lírico que se contempla no espelho, indicando assim, a fragmentação do sujeito. Ao resgatarmos as concepções estabelecidas por Bosi (2000) entre o *aparecer* (imago primordial) e o *parecer*, percebemos que o sujeito lírico ao tentar se identificar diante do espelho é surpreendido pelo fato de não se reconhecer; há uma quebra de

expectativa, ou melhor dito, há uma discórdia entre a imagem projetada ao espelho e a imagem real, situada socialmente, o que nos relembra a alienação consequente do estágio do espelho de Lacan (1966); então, é possível dizer que o sujeito lírico não é uniforme, já que o espelho como elemento de ficção o transporta para uma parecença possível[11].

Tendo como fundamento o fato da busca pela identidade, pela resposta à pergunta *quem sou eu?*, Bernardo (2010) ao analisar algumas fotografias, conclui que há, de fato, um elemento surpresa; não se é que se acredita ser, de modo que há uma lacuna entre o corpo imaginado e o corpo real, e essa lacuna só pode ser enunciada por uma metáfora (p.14), e acrescenta:

> "[...] quando não sabemos as respostas, nós a inventamos poeticamente. Em outras palavras, fazemos ficção [...] a identidade pessoal não pode deixar de ser também uma ficção conveniente. Para não perder completamente o meu chão existencial e moral, preciso imaginar-me o mesmo desde que nasci, embora não o seja [...] A pergunta *quem sou eu?* não deve ser respondida: a resposta pode implicar um crime[12] [...] ela deve persistir e insistir como enigma. (BERNARDO, 2010, p.26 grifos do autor)

É válido destacar que essa morte simbólica possui algo de criativo, pois o indivíduo está a criar-se, seja quando se dispõe à lente fotográfica ou se questiona diante do espelho: a morte é tornar-se outro[13]. Sobre esse aspecto, é importante sinalizar a função do espelho como operador de trocas, conforme análise do *Portrait of Irene Hamoir* (1936) de René Magritte:

---

11. Aqui é oportuno considerar as teorias de Jónsson (1995) sobre o simbolismo catóptrico que confere ao espelho a possibilidade de uma revelação indireta.

12. Bernardo (2010) se refere à morte.

13. "[...] dizer quem sou é uma necessidade que me exige sair de mim para poder me ver, o que é impossível. Corro atrás da minha própria imagem, como o cachorro corre atrás do próprio rabo: para encontrá-la, preciso do outro, vale dizer, preciso de um personagem" (BERNARDO, 2010, p.188).

> "[...] O reflexo é aqui a projeção de um fantasma: o espelho serve de revelador de uma natureza interior. [...] aqui se interroga sobre o espírito da forma, o que se esconde por trás da aparência [...] Ligando o exterior e o interior, o espelho tem aqui o papel de operador de trocas" (ANKER; DALLENBÄCH, 1975, p.05)

Ao ligar o exterior e o interior, o espelho oferta imagens que ainda não se revelaram aos olhos, e essa manifestação de uma revelação indireta (JÓNSSON, 1995) parece não caber nas estruturas materiais dos espelhos que refletem Irene Hamoir, tendo em vista que há três espelhos, e cada um deles exibe uma *nuance* da escritora[14]; a projeção do espírito. É pertinente observar que tanto na pintura de René Magritte, quanto no poema de Cecília Meireles, há a composição de um retrato, seja através de traços e cores, seja através de palavras. Em ambos também existe a presença do espelho e sua atuação em sugerir significados, de sugerir olhares, perspectivas de modo parcelado, indicando a fragmentação subjetiva e a sua consequente incompletude, evidenciada na última pergunta do eu lírico ceciliano: em que espelho está perdida a minha face?

Além disso, a palavra retrato também está relacionada à fotografia, a qual, de acordo com Barthes (1984) também põe em crise a questão da identidade plena:

> "[...] Não paro de me imitar e, é por isso que cada vez que me faço (que me deixo) fotografar, sou infalivelmente tocado por uma sensação de inautenticidade, [...] imaginariamente, a fotografia representa o momento sutil em que, para dizer a verdade, não sou nem um sujeito, nem um objeto, mas antes um sujeito que sente tornar-se objeto: vivo, então uma microexperiência da morte (do parêntese): torno-me verdadeiramente espectro [...]" (BARTHES, 1984, p.27)

14. Com a intenção de evitar qualquer tipo de ambiguidade, a escritora a que me refiro é Irene Hamoir, representada por René Magritte.

O tornar-se verdadeiramente espectro a partir de uma sensação de inautenticidade, por conta das constantes autorepresentações também é algo presente no segundo poema de Cecília Meireles, *Quando meu rosto contemplo* (1956), transcrito abaixo:

Quando meu rosto contemplo

Quando meu rosto contemplo,
o espelho se despedaça:
por ver como passa o tempo
e o meu desgosto não passa.

Amargo campo da vida,
quem te semeou com dureza,
que os que não se matam de ira
morrem de pura tristeza?

Considerando a temática das imagens e a atuação do espelho, percebemos que ele assume um comportamento intrigante: se rompe. Ao entendermos o espelho como um elemento capaz de produzir representações de nós mesmos, assim como a fotografia que também institui a imitação do sujeito, podemos pensar o se assumir como o outro como uma ficcionalização. No espelho que virtualiza o eu lírico que se observa, o tempo que segue destemido não acompanha os sentimentos ancorados, então, estabelece-se a ruptura do reflexo: não há como refletir de modo nítido um ser que se encontra entre dois tempos contraditórios, ou simplesmente não existe o presente quando a consciência está presa ao passado. Logo, o simbolismo da morte persiste, e, essas nuances da condição humana, só podem ser representadas por meio de uma linguagem poética que não diz o que é, mas o que poderá ser:

> Épica, dramática ou lírica, condensada em uma frase ou desenvolvida em mil páginas, toda imagem aproxima ou conjuga realidades opostas, indiferentes ou distanciadas entre si. Isto é. Submete à unidade a pluralidade do real [...] Portanto, a realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é e sim o que poderia ser (PAZ, 1976, p. 38).

De semelhante maneira, temos o sujeito esfacelado ao colocar-se diante de um espelho na montagem fotográfica de Bárbara Kruger, *Untitle (You are not yourself)* em 1981, de acordo com a análise de Bernardo (2010). Trata-se de uma imagem de uma mulher refletida por pedaços de espelho, e cada qual, atribui uma nova perspectiva de sua face exterior, à proporção que a frase *você não é você mesmo* compõe a imagem, de modo que o próprio indivíduo se vê como ficção (BERNARDO, 2010). Dessa forma, a imagem especular não esclarece a identidade do indivíduo de forma definitiva, antes, revela o que ele pode ser, além do que ele pensa que é. Novamente, tem-se o aspecto fragmentação e da incompletude da identidade. Com relação ao mundo moderno a disposição de imagens nas redes sociais e suas consequentes manipulações apontam identidades que estão a moldar-se constantemente; porém de modo, aparentemente, inconsciente, por ser imediato, portanto; é fundamental, combatermos as nossas vistas cansadas, nos reapresentando às coisas, o que nos leva para o nosso próximo tópico sobre as estratégias didáticas, relativas ao ensino de poesia.

Molduras cecilianas: investidas para um mundo de aparências

Com a popularidade das redes sociais, a importância das aparências se intensificou nas relações entre os indivíduos. Sobre esse aspecto, é interessante considerar alguns questionamentos, como: por que tantas fotos publicadas nas redes sociais? Seria uma constante necessidade de afirmação? E, até que ponto o indivíduo moderno perdeu a sua face, a sua identidade, a fim de satisfazer os padrões socialmente impostos?

A partir desses questionamentos, propomos uma simplificação de uma sequência didática expandida[15] que possibilite a prática do letramento literário (COSSON, 2016) na abordagem dos poemas cecilianos. Para tanto, selecionamos como público-alvo os alunos do segundo ano do ensino médio, pois são adolescentes, e nesta fase, é possível trabalhar com o movimento modernista brasileiro sem as preocupações associadas ao vestibular. Na primeira etapa da sequência expandida, também

15. Optou -se pelo modelo expandido de sequência didática porque, para além do entendimento do texto literário, ele também possibilita o entendimento da literatura em geral (COSSON, 2016)

conhecida como *motivação*, propomos uma troca de ideias entre professor e alunos, sobre a influência das imagens nas redes sociais, a fim de saber o que os estudantes pensam a respeito. Depois, se utilizando de uma transposição didática, o professor apresentaria os conceitos sobre fotografia, estabelecidos por Benjamin (2013) e Barthes (1984), além das noções sobre o espelho, propostas por Bernardo (2010), o que proporciona uma relação com o discurso ficcional. Na *apresentação*, aconselha-se que o docente apresente a poetisa Cecília Meireles aos alunos, através de seus textos, inclusive, os dois que serão analisados. Ao separar os dois textos, justificados pelos temas discutidos nas aulas anteriores, dá-se início à *leitura*, em que o docente atua como mediador, recolhendo as impressões gerais sobre os textos, constituindo as *primeiras interpretações*. É interessante que nesse momento, o professor sugira a leitura de textos relacionados à imagem, à fotografia e a fragmentação da identidade, potencializada no mundo moderno, com o propósito de auxiliar na contextualização, necessária às *segundas interpretações*. Novamente, o professor atuará como o mediador das impressões que, eventualmente, serão levantadas sobre os textos, e, pode perguntar aos alunos, o porquê da linguagem literária de Cecília Meireles se manter nova e eficiente (POUND, 2006).

E, finalmente, chegamos à fase da *expansão*, caracterizada pelo "[...] Investimento nas relações textuais, movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, possibilidades de diálogo". (COSSON, 2016, p. 94), logo, percebe-se que é nessa etapa que o diálogo intersemiótico se estabelece, pois "[...] Palavra e imagem se cotejam intermitentemente. Se a palavra gera, consciente ou inconscientemente, uma imagem imediata; a imagem, por sua vez, para ser apreendida, instaura discursos, se explicita através da palavra. (CARDOSO, 2011, p. 03). Sendo assim, o professor apresentará o *Portrait of Irene Hamoir* (1936) e a montagem fotográfica *Untitle (You are not yourself)* (1981), aos alunos, buscando incentivá-los a fazer associações e descobertas sobre as expressões artísticas analisadas. Além disso, vale dizer que um dos motivos principais das atividades propostas é refletir sobre a importância e a recorrência das imagens no mundo moderno, o que registra a crise de identidade. Então, tanto as expressões visuais, quanto os poemas apresentados, propiciarão um debate que vise à combater à captura de imagens inconscientes, através de atividades posteriores em que os estudantes, após terem lido a crônica de Otto Lara Resende, *Vista Cansada* (1992), realizarão uma observação crítica sobre

certas imagens sociais que são negligenciadas por nossas vistas habituadas a *ver* de apenas um modo, à proporção que os indivíduos se *exibem* de distintas maneiras, a depender das expectativas sociais, ignorando, inconscientemente, as imagens de si que realmente significam.

Considerações Finais

Após tudo o que foi levantado na breve extensão desse artigo, cremos que as considerações finais também serão abreviadas. Não é surpresa que o que se espera ao sugerir uma proposta de análise e de abordagem de textos literários seja o resgate da importância de tais textos para a formação humanizadora do indivíduo. Acreditamos que iniciativas que visem ao letramento literário, considerando também a presença tecnológica do mundo moderno, devem persistir; e, vale a pena dizer que um ponto de vista intersemiótico constitui-se como base fundamental. Portanto, o ensino de literatura no Brasil necessita de novas perspectivas, com o propósito de não hesitar diante das barreiras da historiografia literária.

Referências

ANKER, V.; DÄLLENBACH, L. A reflexão especular na pintura e literatura recentes. Tradução: Maria do Carmo Nino. *Art Internacional* vol. XIX/2, fevereiro, 1975.

BARTHES, R. *A câmara clara*. Nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. 9° impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras Escolhidas v. 1.

_____. *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica.* 1ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2013.

BERNARDO, G. *O livro da metaficção*. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2010. BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. Senado Federal. (2006) *Orientações curriculares para o ensino médio:* linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. *Letramento literário***:** teoria e prática. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento***.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. JÓNSSON, Einar Már. *Le Miroir*: naissance d'un genre littéraire. Paris: Les Belles
Lettres, 1995.
KRUGER, B. *Untitle (You are not yourself)*. 1981. Montagem fotográfica, p&b., Altura: 842 pixels. Largura: 634 pixels. 288 Kb. Formato JPEG. Disponível em:
<https://theartstack.com/artist/barbara-kruger/unknown-51057>. Acesso em: 10 jun. 2017.
LACAN, J. Le stade du miroir comme formateur da la fonction du Je. In: *Écrits.* Paris: Seuil, 1966d.
MAGRITTE, R. *Portrait de Irène Hamoir.* 1936, óleo sobre tela, 55x70, col. Louis Scutenaire, Bruxelas.
MEIRELES, C. *Antologia Poética*. São Paulo: Global, 2013 PAZ, O. *Signos em rotação*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.
RESENDE, O. L. Vista Cansada. *Folha de São Paulo*, 1992.
SALES, L.S. Posição do estágio do espelho na teoria lacaniana do imaginário. *Revista do Departamento de Psicologia* - UFF, v. 17 - nº 1, p. 113-127, Jan./Jun. 2005

SESSÃO TEMÁTICA

PESQUISA NARRATIVA E EXPERIÊNCIA: O PROGRAMA ASSISTENTES BRASILEIROS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA FRANÇA

MANUELLE DE OLIVEIRA INÁCIO[1] (UFBA)

Introdução: situando a Língua Portuguesa e o contexto de ensino de LP na França

Acompanhando o lugar que vem ocupando a língua portuguesa (LP) no mundo atual, percebemos uma franca difusão tendo em vista a expansão das economias dos países lusófonos. Numericamente[2], a língua está presente em quatro continentes (América, África, Ásia e Europa) e por volta dos 245 milhões de falantes como primeira ou segunda língua. Dentre tais usuários, entre 5 e 7 milhões encontram-se em situação de diáspora espalhados no mundo (OLIVEIRA, 2013). Ademais, a LP já se localiza como a quinta língua mais usada na internet, com 87 milhões de usuários.

É importante destacar o papel da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), que, como organização transnacional, tem como um de seus objetivos, promover e difundir a língua portuguesa dentro de uma perspectiva político-diplomática. O Timor- Leste e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) se inserem também nessa comunidade (SIGNORINI, 2013).

Na contramão dessas iniciativas político-linguísticas, ainda persevera discursos que acabam por estereotipar o mundo lusófono e as suas respectivas culturas. Tal assertiva se justifica pela caracterização dada à LP por parte de algumas institui-

1. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

2. Esses dados acerca do status da LP no mundo encontra-se no artigo “Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI” de Gilvan Müller de Oliveira. É possível encontrar outros dados geopolíticos que referendam a importância do lugar da LP no mundo. A referência do livro encontra-se no final deste projeto.

ções francesas ao categorizar a nossa língua como "rara" (para o entendimento do CIEP, por ser uma língua pouco ensinada na Europa). Essa discussão tomou corpo de maneira polêmica em 2012 quando a então ministra da investigação e do ensino superior, Geneviève F ioraso, declarou que o ensino da LP não chegava a ser indispensável nas instituições de ensino francesas.

Entretanto, tivemos avanços recentemente quando o sistema educacional Francês reformulou a configuração de alguns contextos de ensino de línguas estrangeiras abandonando a categoria Ensino de Língua e Cultura de Origem (ELCO) para Ensino Internacional de Línguas Estrangeiras (EILE). O ensino do PLE em muitas escolas se dava via ELCO.

Neste artigo – que é parte de uma tese de doutorado em andamento – propomos uma reflexão acerca da experiência dos participantes do programa "professores assistentes de língua portuguesa" na França compreendendo-a como parte do processo de formação e de conhecimento desses docentes de PLE/PL2 nas escolas em território francês. Situamos a nossa pesquisa nos estudos da Linguística Aplicada e recorremos, ainda, às contribuições teórico-metodológicas da pesquisa narrativa (CLANDININ & CONELLY, 2011) que, por estar focalizada na experiência humana, dialoga com várias áreas das ciências sociais. Ademais, a pesquisa narrativa, situada no paradigma qualitativo de pesquisa, se caracteriza pela compreensão dos sujeitos a partir de suas interações em um determinado contexto social.

Algumas palavras sobre o programa "assistentes brasileiros na França"

O programa "assistentes brasileiros" é uma parceria da embaixada da França no Brasil com o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos/ *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP)[3]. Em resumo, a iniciativa visa contratar graduandos em letras que possuam nível B1 em língua francesa (segundo o *Cadre Commun Européen*

3. O CIEP representa o Ministério da Educação Nacional (Ministère de L'Éducation Nationale) para executar o programa de intercâmbio de línguas vivas.

de Référence[4]) para atuarem como docentes assistentes em instituições de ensino franceses. Os selecionados são encarregados de ministrarem aulas de PLE centradas especificamente na cultura brasileira.

Os contemplados assinam um contrato de sete meses de atividade profissional dentro do ano letivo corrente. É dado aos assistentes um *status* de funcionários temporários do Estado Francês. A eles, portanto, é destinado um salário (e não uma bolsa) mensal, que irá ser fonte para os seus gastos mensais como aluguel, transporte, alimentação, dentre outras necessidades.

Os assistentes desenvolvem atividades relacionadas ao seu país de origem, no caso, o Brasil. Não é dever do assistente dar aulas sobre gramática ou qualquer sistematização de regras. Ele é, sim, responsável por discutir "questões culturais" do Brasil, além de explicitar como se dá a realidade da vida de um brasileiro através textos verbais, imagens, músicas, vídeos, etc.

O programa apresenta como objetivo geral a possibilidade de o assistente se familiarizar com a língua e cultura francesas e, ao mesmo tempo, poder compartilhar, com os estabelecimentos de ensino a cultura do seu país de origem. Ademais, o programa incentiva a mobilidade de estudantes oferecendo-lhes, ainda, uma possibilidade de formação e um início de profissionalização, proporcionando, portanto, uma qualificação inegável no percurso acadêmico.

O papel do assistente é de auxiliar na melhoria das competências de uso da língua portuguesa dos alunos (principalmente no que diz respeito à compreensão e expressão orais) fazendo com que esses aprendizes conheçam mais sobre países e culturas diferentes.

Nesse sentido se faz pertinente indagar qual a compreensão que esses professores em formação têm por língua, por cultura. Tal questionamento se justifica pelo fato de que aprender uma língua não significa ter apenas o conhecimento gramatical desta. É por meio da língua e da linguagem que damos significados ao mundo,

4. O Cadre Commun Européen de Référence é um documento publicado pelo Conselho da Europa no ano de 2001. Em resumo, é um quadro que fornece uma base comum para a elaboração de manuais e exames voltados para a LE. A partir desse quadro, é possível avaliar o aprendiz no que se refere à sua competência comunicativa, ao seu conhecimento e à sua habilidade para alcançar um nível de língua eficaz. Além disso, é possível avaliar também o contexto cultural que é inerente à língua estudada.

que interagimos e compreendemos o outro e, assim, temos condições de explorar conhecimentos em outras áreas, em outras culturas. Tendo em vista o perfil das atividades que devem desempenhar os assistentes em território francês, é de fundamental importância problematizar as concepções de língua e linguagem que esses jovens docentes têm, uma vez que esse contato linguístico-cultural pode desenvolver relações interculturais de fato (MENDES, 2011).

Linguística Aplicada e pesquisa narrativa

Tomar a linguagem como uma prática social é justamente não vincular o ensino e a aprendizagem de língua, seja ela materna ou estrangeira, a uma concepção de mera apreensão de regras gramaticais ou como um mero meio de comunicação. Os estudos intermediados pelo princípio de linguagem como prática social entendem que a construção social do significado deve estar situada em circunstâncias sócio-histórico- culturais, bem como deve ser mediada por práticas de linguagem específicas.

Diante dessa compreensão, filiamos a nossa discussão no campo da Linguística Aplicada (LA), uma vez que propomos uma reflexão acerca do uso de "uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes em suas práticas reais e específicas" (SIGNORINI, 1998, p.101). Estamos preocupados com o contexto sócio-histórico-cultural dos participantes, com a proposição de espaços interculturais no ensino e na aprendizagem de uma LE. Não nos interessa, portanto, a investigação da língua isolada do seu contexto cultural ou das marcas de subjetividade do falante. Concebemos, então, a língua e a linguagem como práticas sociais. Se língua é uso e, se é por meio dela que nos constituímos como cidadãos que devem ter a possibilidade de acesso à informação, à igualdade de direitos, à tolerância para com o outro, porque ainda se propaga o ideal de ensino de LE como puramente voltado para o conhecimento das estruturas linguísticas?

Dessa forma, nos preocupamos com a formação de um professor culturalmente sensível às situações de interação entre sujeitos. A concepção de linguagem como prática social é crucial para reinventarmos teorizações que dialoguem sobre a construção de novas vidas sociais nas quais as injustiças não sejam produtos da diversidade. É pensando nessas formas de não desvincular a linguagem da vida

social, ou seja, de termos a consciência de que somos constituídos na e pela linguagem, é que não podemos separar pesquisa de vida social. Somos sujeitos que experienciamos a linguagem por meio de práticas identitárias e culturais em diferentes contextos na vida.

Essas ponderações nos levaram a adotar a pesquisa narrativa como ferramenta para analisar a experiência de mundo que o outro apresenta. Portanto, a atuação dos sujeitos desta pesquisa é um processo de compreensão de si mesmos bem como das suas práticas. Justificamos, pois, a indissociabilidade entre o ser e o fazer: são processos que se retroalimentam. Os assistentes compartilham com seus interlocutores seus modos de ver o mundo e nessas interações, o português se caracteriza como uma "ponte para a construção de relações de proximidade, de respeito e de integração (inter)cultural" (MENDES, 2011, p.140).

Dessa forma, seria incoerente recorrermos a metodologias de tradição positivista, uma vez que estaríamos fadados a apagar o caráter social, histórico e cultural dos nossos colaboradores, que são falantes e sujeitos reais de linguagem e que vivem num determinado mundo social:

> o que é específico, no mundo social, é o fato de que os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re- interpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (MOITA LOPES, 1994, p.331).

Portanto, nesse tipo de pesquisa essas múltiplas realidades sociais devem ser interpretadas pela constituição de vários significados e verdades. Os resultados de investigação devem atender a essa diversidade inerente à interculturalidade, às identidades culturais. Ou seja, a interpretação desses resultados deve ser correspondente aos sujeitos fragmentados que só podem ser compreendidos a partir das suas identidades contraditórias (HALL, 2004).

Como suporte, trazemos a pesquisa narrativa (CLANDININ & CONELLY, 2011) que está situada no paradigma qualitativo de pesquisa e se caracteriza pela compreensão dos sujeitos a partir de suas interações em um determinado contexto social. Consideramos os aportes metodológicos da pesquisa narrativa como um instrumento que possibilita aos sujeitos a reflexão contínua de suas práticas identitárias num processo de experiências de si em interação com os outros.

Nesse sentido proporemos aos colaboradores da nossa investigação o compartilhamento de suas práticas e suas experiências de si em um grupo a ser criado na rede social *facebook*, o que nos possibilitará interpretar os seus processos de construção identitária que serão problematizados e se constituirão como narrativas, nas quais "os sujeitos trazem para suas reflexões suas lembranças, suas interpretações; reinterpretam situações vivenciadas; e reconhecem-se em situações que poderiam estar esquecidas em suas lembranças" (MORAES ANUNCIATO DE OLIVEIRA, 2016, p.86).

Sobre experiência

Compreendendo que nos concebemos por meio das interações sociais e humanas, é de fundamental importância refletirmos acerca da noção de experiência. Ou seja: os sujeitos se constituem por meio das suas vivências pessoais e profissionais, na relação com os outros, na interlocução com os saberes institucionais, bem como pela compreensão crítica de si mesmo. (JOSSO, 2004).

A referida autora entende que as narrativas de vida são meios pelos quais podemos observar as singularidades dos sujeitos frente aos contextos histórico, social e cultural em que se inserem. Essas narrativas refletem e constroem identidades e subjetividades e, nesse sentido, podemos compreender os processos de formação e de conhecimento.

E é por esse caminho que nos guia Larossa ao problematizar sobre experiência e educação. Sobre pensar educação a partir da "experiência/sentido". Segundo o autor,

> experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que se acontece, o que se toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, nada nos acontece. (LAROSSA, 2002, p.22).

Nesse sentido, o sujeito que se permite viver de fato uma experiência, é aberto, receptivo e propenso a compreender a si mesmo e ao outro em suas práticas cotidianas.

A esse rol de características atraentes à experiência, há a presença de uma passividade

> anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LAROSSA, 2002, p. 24).

Dessa forma, pensamos os nossos colaboradores de pesquisa como sujeitos que se permitem viver intensamente essas experiências que serão materializadas por meio de narrativas a serem produzidas a partir das suas ações cotidianas, sejam elas profissionais e/ou pessoais em território francês.

Considerações finais

A participação no programa dos assistentes pode ser um caminho de descobertas e experiências profissionais, acadêmicas e culturais. Além da difusão e promoção da LP na França, essa vivência pode propiciar uma maior demanda por uma profissionalização em cursos de formação de professores de PLE por parte desses assistentes. É preciso que haja expansão de cursos *stricto sensu* nas universidades brasileiras. Não somente devemos ter cursos de PLE de aquisição, mas de formação de professores, visto que a universidade é o lugar de produção de conhecimento crítico e portadora da missão educadora e cultural de sujeitos (ALMEIDA FILHO, 2011).

Compreendemos o programa do assistanato como propositivo para espaços de diálogo havendo, assim, possibilidades de movimentos interculturais, uma vez que os atores envolvidos nesse processo estarão em constante diálogo acerca de discussões sociais, culturais, políticas e históricas. Esse cenário possibilita diversos posicionamentos que são advindos das práticas identitárias desses sujeitos, que são complexos e fragmentados em virtudes das suas vivências sociais.

O ensino e aprendizagem de línguas se mostram significativos a partir do momento em que os sujeitos inseridos num determinado contexto passam a compreender que somos constituídos por meio de interações decorrentes das nossas experiências e relações com a linguagem, a história, a sociedade, a cultura.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.* Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

HALL, S. *Identidade Cultural na Pós-modernidade.* DP&A. Rio de Janeiro, 2004. JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Cortez, 2004.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores de PLE. In: MENDES, Edleise (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicação: a linguagem como condição e solução. In.: *D.E.L.T.A*, Vol. 10, nº2, 1994.

MORAES ANUNCIATO DE OLIVEIRA, R. Narrativas profissionais de professoras brasileiras e portuguesas: experiências em um ambiente *on-line.* In: MORAES, D.Z., CORDEIRO, V.M.R., OLIVEIRA, O.V. (Orgs.). *Narrativas digitais, história, literatura e artes na pesquisa (auto) biográfica.* Curitiba: CVR, 2016.

OLIVEIRA, G. M. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013. – 23cm. (Lingua[gem]).

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTE, Maria (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas.* Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013. – 23cm. (Lingua[gem]).

SESSÃO TEMÁTICA

POESIA E ARGUMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA POSSÍVEL

MAYARA MYRTHES HENRIQUES SANTOS[1] (UEPB)

Introdução

Atualmente, a sociedade tem vivido grandes transformações nas suas relações em virtude de uma crescente e contínua busca pela aceleração da produção, o que culminou com o desenvolvimento da tecnologia e reconfigurou no atual mercado o perfil de um novo trabalhador capaz de agir e atuar sobre esse novo modelo de sociedade. A sociedade pós-moderna, portanto, nos coloca frente a um questionamento: Como então preparar os cidadãos para o enfrentamento dessa nova realidade? A escola seria a instituição responsável por essa preparação, diríamos, mas há de ressaltar o papel da escola.

Nesse sentido, a escola deve estar comprometida com um ensino de qualidade em que a ênfase na aprendizagem se sobreponha aos conteúdos e, além disso, que esteja voltado para a formação de cidadãos críticos. Essa criticidade é o ponto de partida para uma das principais exigências não só das escolas, mas também de outras etapas na vida em sociedade: argumentar. A capacidade de expressar uma opinião é inerente ao ser humano, visto que expor o que se pensa é a base para as conversas tão habituais em nosso dia-a-dia. Porém, ao falante é necessário expor e defender o seu ponto de vista com clareza e coerência para que não se perca no exercício da cidadania e passe a aceitar o que lhe impõem por não saber argumentar.

A capacidade argumentativa, no entanto, implica em conhecimento acerca de um assunto. Isto é, o sujeito falante só será capaz de expressar um ponto de vista sobre um assunto que domine. Nesse sentido, as aulas de língua portuguesa (dora-

1. Mestre Profissional em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba.

vante LP), por meio da leitura, deveriam fornecer ao sujeito esse domínio discursivo, entretanto, não é o que evidenciamos na realidade das escolas brasileiras.

Isso não significa dizer que falta leitura nas escolas, mas eficácia no ato de ler. O que se configura como um desafio a ser vencido pela escola que é desenvolver estratégias que levem os alunos a adquirirem competências leitoras e, consequentemente, aprimorarem a capacidade discursiva tanto na leitura quanto na escrita a fim de que possam defender seus interesses e tomar posições nos mais diversos contextos sociais em que atuem.

Se a sociedade atual exige um sujeito crítico, reflexivo, qual importância teria a poesia na construção desse cidadão? O poema pode contribuir para ampliar a capacidade reflexivo-argumentativa do aluno, levando-o a produzir textos dissertativo- argumentativos? Os resultados dos exames oficiais revelam que os alunos apresentam dificuldades de compreender e argumentar, então, de que forma o gênero poema pode contribuir para minorar essas dificuldades? A hipótese: o poético, ao subverter padrões estabelecidos e explorar uma multiplicidade de sentidos possíveis, pode contribuir para ampliar a capacidade argumentativo-reflexiva dos alunos para a produção de textos, isso sem deixar de explorar, os aspectos inerentes ao gênero poema, principalmente, a poeticidade.

Desse modo, elegendo o poético como objeto de análise, objetivou-se analisar as contribuições do gênero poema para a formação de leitores reflexivo-críticos, a partir do diálogo entre o poético e o discurso argumentativo.

Para consecução dos objetivos, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e pesquisa-ação. Os estudos foram realizados em uma escola pública da cidade de Barra de Santa Rosa - PB com uma turma de 9º ano. Foram utilizados os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico, aplicação de 1 (uma) sequência básica, conforme proposta por Cosson (2014): Aplicação da sequência básica e análise das produções textuais realizadas no gênero poema.

O corpus dessa pesquisa será constituído pelos textos produzidos na quarta etapa da sequência básica, os quais serão analisados à luz da Semântica Argumentativa, a partir dos operadores argumentativos descritos por Koch (2015).

Referencial Teórico

Discussões sobre o gênero poema

A partir dos conhecimentos trazidos por Bakhtin (2011) sobre a linguagem, ideias que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) se vivenciam novas perspectivas sobre o ensino-aprendizagem da língua/linguagem, vista a partir de então como instrumento constituído a partir das interações sociais, portanto, a partir da construção de determinados textos (gêneros) e, não de um conjunto de regras estanques.

> Todas os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

A definição de gênero proposta por Bakhtin (2011) considera a necessidade de expressão individual do homem, a que chamou enunciado, no entanto, o autor afirma que, cada campo de utilização desses enunciados adquire formas típicas e relativamente estáveis, o que constituem os gêneros do discurso. Desse modo, considerando as incontáveis formas de expressão do homem, visto a multiplicidade de situações em que se dá a interação humana, podemos perceber que também são diversos e diversificados os gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso ou gêneros textuais são representados pelos textos que os falantes de uma língua produzem quando se comunicam em uma dada situação, é por meio deles que se realizam nossas atividades sociais. Marcuschi (2006,

p. 25), defende que "todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados", portanto, vemos uma concordância entre o que Bakhtin (2011) chamou de gêneros do discurso e o que Marcuschi (2006) chamou de gêneros textuais.

Bakhtin, ao definir os elementos constituintes de um gênero discursivo, isto é, o estilo, o tema e a estrutura composicional, levou alguns teóricos a entenderem que o poema não pode ser compreendido como um gênero discursivo devido a possibilidade de variação de temas e de estrutura, portanto, a "relativa estabilidade" de que falou Bakhtin, não era facilmente identificável no poema.

Além disso, o fato dele não ser considerado um texto da esfera cotidiana, fez com que sua presença no ambiente escolar fosse restringida, quando não, ausente. Todavia, o poema, como os demais gêneros, é a materialização da consciência com toda a sua carga ideológica e, embora não seja considerado como um texto da esfera cotidiana é tão revelador da realidade quanto outros gêneros privilegiados no ambiente escolar, pois a ideologia de um (poeta) nem sempre coincide com a do outro (leitor).

Desse modo, o leitor de um poema é levado a enxergar a realidade do outro e confrontá-la com a sua, logo, o mundo real está presente no poema por meio das múltiplas vozes que ecoam na voz do poeta. Compreendemos então que, o poeta, ao fazer uso da palavra, com uma determinada intenção discursiva e em uma dada situação, já representa naquelas palavras a sua expressividade. No entanto, o leitor as assimila e ressignifica num processo de interação entre autor, texto e leitor.

Ao alargar a experiência do leitor com a sensibilidade, o intelecto e a competência discursiva, a poesia liberta o ser de uma visão estreita e limitada sobre a língua literária e contribui para a construção de um espírito crítico que interfere, diretamente, na busca de um mundo menos padronizado e mais humano.

Uma das preocupações expostas nos PCN (1998) diz respeito à abordagem do texto literário, sobretudo o poema, enfocando as possibilidades de realização com a linguagem literária

> [...] na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se

> fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. (BRASIL, 1998, p. 27).

Tratar, portanto, o poema como um gênero textual não implica em ensinar ao aluno formas fixas e aspectos estruturais do texto, mas, acima de tudo, oportunizar um trabalho consciente sobre a linguagem verbal em que se prepara o aluno para identificar e analisar os elementos constituintes do poema e, a partir disso, mobilizar seu conhecimento e estabelecer sentido para o que leu. No tópico a seguir, discorre-se sobre a articulação entre poesia e argumentação.

Argumentação e poesia: a semântica argumentativa

A origem do estudo sobre a língua foi marcada pela definição do vocábulo como sua unidade fundamental, o que implicou na consagração da gramática normativa uma vez que essa se dedica ao estudo da estrutura e formação das palavras, além das frases, que resultam da combinação desses vocábulos.

Todavia, com o passar do tempo, os teóricos foram percebendo que havia limitações no estudo da língua baseado somente em palavras e frases, então, na década de 60, surge a Linguística Textual que insere o texto no centro das discussões sobre a língua e não mais a frase isolada, desse modo, fenômenos antes desconsiderados, como por exemplo, a coesão e a coerência passaram a ser relevantes para o estudo e compreensão da língua.

Depois disso, passou-se a considerar, além do texto em si, o contexto do qual ele faz parte e a interação que se estabelece entre as partes envolvidas no texto. As Teorias do Texto buscaram, então, definir o texto como uma totalidade de significação, portanto, não mais analisado em partes isoladas, que requer uma construção de sentidos. Diante disso, a Semântica Argumentativa constitui-se como uma estratégia nessa construção da compreensão do texto.

A semântica argumentativa foi pensada primeiramente por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, na década de 80, e fundamenta-se na ideia de que a argumentação é intrínseca à língua, ou seja, para a semântica argumentativa, não há uso da língua sem que haja argumentação nela. Abreu (2009, p. 3) afirma que

> saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. E também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro.

Desse modo, estando a argumentação presente no nosso cotidiano por meio dos discursos realizados por nós, e sendo o exercício de interpretação textual que fazemos de uma poesia também um discurso, não seria pertinente afirmarmos que este discurso implicará no uso da argumentação? Pois, conforme a afirmação de Abreu (2009) é possível inferirmos que o ato de saber argumentar coincide com o processo que envolve, por meio da perspectiva dialógica da linguagem, o exercício da interpretação textual visto que a interpretação é o conhecimento produzido pelo leitor a partir da relação que se estabeleceu entre ele, o texto e o autor, e é também onde o leitor se posiciona criticamente diante do mundo a partir do texto lido.

O caráter argumentativo da linguagem, no entanto, não se dá de forma aleatória. Assim, a descrição semântica do sentido de um discurso deve ser construída através das relações que as palavras ou os enunciados estabelecem entre si. Ducrot (1987) ainda situou que tais relações são estabelecidas por meio dos operadores argumentativos, que são elementos da gramática de uma língua que servem para indicar força argumentativa dos enunciados.

Tais operadores são classificados, na Gramática Normativa, apenas como classes de palavras invariáveis. Desse modo, o aprendizado sobre eles, na língua portuguesa, não leva em conta suas funções semânticas dentro do discurso, o que aumenta a dificuldade de se criarem opiniões crítico-interpretativas.

Segundo Koch (2015, p.31-39), baseada em Ducrot (1987), existem vários grupos de operadores argumentativos, dentre eles, destacam-se nove tipos:

A) Operadores que assinalam o argumento mais forte dentro de uma escala que direciona para determinada conclusão: (até, mesmo, até mesmo, inclusive);
B) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: (e, também, ainda, nem (=e não), não só... mas também, além de..., além disso..., a par de..., etc.)
C) Operadores que introduzem uma conclusão relacionada a um

argumento apresentado anteriormente: (portanto, logo, por conseguinte, pois, etc.);

D) Operadores que permitem introduzir argumentos alternativos que levam a conclusões opostas ou diferentes: (ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.);

E) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: (mais que, menos que, tão... como, etc.);

F) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: (porque, já que, pois, etc.);

G) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar (de que), etc.);

H) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: (já, ainda, agora, etc.);

I) Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, para a negação total, como é o caso de: um pouco e pouco.

Considerando que tais palavras são descritas como responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa dos nossos textos e sendo a argumentação o exercício da consciência crítica, entende-se que a presença dos operadores argumentativos em um texto pode ser analisada e entendida como uma manifestação de caráter argumentativo, isto é, de alguém que fez uso da língua para expressar o que pensa, encadeando as ideias de acordo com a sua intencionalidade.

Todo discurso quer seja oral ou escrito, objetiva uma produção de sentido que se estabelecerá entre locutor e interlocutor por meio de argumentos que, nem sempre estão explícitos. No entanto, os operadores argumentativos usados pelo locutor, funcionam como pistas para que o interlocutor conclua o sentido do texto; da mesma forma, o interlocutor, utiliza-se dos operadores na construção do seu discurso que resulta da interpretação de um texto.

Nessa lógica de pensamento, qualquer gênero textual poderá expressar essa força argumentativa, assim sendo, o poema se configura como um "espaço" onde o discurso argumentativo pode se fazer presente, sobretudo, se considerarmos o fato de que os operadores trazem em si um significado implícito assim como a linguagem poética, que "brinca" com os sentidos das palavras para criar imagens e ideias surpreendentes.

Portanto, o uso de tais operadores é uma forma de investigar a formação da consciência crítica do aluno para a qual são concentrados, ou pelo menos deveriam ser, todos os esforços da educação.

Estratégia didático-metodológica para o texto literário

A sequência básica de Cosson é uma metodologia desenvolvida com a finalidade de promover o letramento literário na escola a partir da interação entre autor, texto e leitor. Para isso, seguem-se quatro passos descritos a seguir:

A Motivação é a preparação do leitor para receber o texto e despertar suas expectativas ante ao que será lido. Por isso, é preciso ter cuidado em relação as atividades que serão elaboradas para essa etapa para que o objetivo da motivação não se perca com um excesso de atividades que somente cansarão o aluno, portanto, o autor destaca a importância de que essa etapa não ultrapasse o limite de uma aula.

A etapa da Introdução consiste na apresentação da obra e do autor a fim de que o aluno busque, já nos aspectos extratextuais, atender e/ou aumentar as expectativas provocadas pela motivação. Cosson (2014) afirma que "independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá -la fisicamente aos alunos." (p.60).

A Leitura é o contato direto do leitor com o texto. A leitura do texto deve ser feita com o acompanhamento do professor para que o objetivo não se perca de vista. E, para isso, lança-se mão dos intervalos que são estratégias utilizadas pelo docente para verificação do processo de leitura.

Sobre a leitura do poema, Bosi (2003) recomenda atenção ao caráter simbólico do texto, em que as palavras "são densas até o limite da opacidade" (BOSI, 2003, p. 461), necessitando, portanto, do exercício da interpretação. Ao mesmo tempo, precisa- se estar atento a outros elementos de significação desse texto, principalmente

seus aspectos de musicalidade e seu tom afetivo, percebidos e evidenciados através da leitura em voz alta. Afirma Bosi: “Se o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ele terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto.” (BOSI, 2003, p.469).

A última etapa é Interpretação que está relacionada aos esforços que levarão à construção do sentido do texto e que deverão contemplar o envolvimento entre o autor, leitor e comunidade. A interpretação se dá em dois momentos distintos. O momento interior, o qual está relacionado à decifração; e o momento exterior, que diz respeito ao registro que o leitor faz a partir de suas reflexões sobre o texto lido e do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. “As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro” (p. 66).

Cosson (2014) ressalta ainda que a seleção das obras e dos textos literários, ao contrário do que muitos pensam, nunca será um processo de livre escolha. Segundo o autor há uma série de fatores que influenciam na escolha de uma obra literária. Desse modo, aponta três direções como critério de seleção: a primeira, baseada na tradição canônica; a segunda, na atualidade dos textos; e a terceira, na pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros. O autor destaca que é necessária a combinação simultânea desses três critérios para a seleção dos textos literários a fim de que o letramento literário se efetive na escola.

Metodologia

Com o intuito de responder aos questionamentos que motivaram essa pesquisa, optamos pela investigação qualitativa que privilegia a compreensão de comportamentos que se evidenciam a partir da voz dos sujeitos envolvidos na investigação.

Além de ser qualitativa, esta pesquisa também pode ser caracterizada como bibliográfica, pois busca as contribuições de diferentes autores sobre um mesmo tema.

E por fim, considerando o fato de que, nessa pesquisa, é essencial a ação do professor, podemos descrevê-la também como uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação caracteriza-se como uma intervenção planejada e que requer o envolvimento direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos que compõem o universo dessa pesquisa são os 36 alunos de uma turma do 9° ano do ensino fundamental, oriundos, em sua maioria, da periferia da cidade. Entretanto, apenas 16 deles participaram efetivamente de todas as etapas da sequência básica e, dentre esses, foi selecionada uma amostra de 4 textos produzidos na última etapa da sequência.

O corpus dessa pesquisa foi constituído pelos textos produzidos na quarta etapa da sequência básica, considerando o gênero poema, os quais foram analisados à luz da Semântica Argumentativa, a partir dos operadores argumentativos definidos por Koch (2015), em uma turma de 9° ano do ensino fundamental de uma escola pública no interior da Paraíba.

Considerações finais

O aprimoramento da capacidade discursiva dos sujeitos no ambiente escolar é, de fato, um desafio que se impõe aos professores. E, nesse sentido, pudemos constatar que, no tocante aos de língua portuguesa, o gênero poema contribui de forma efetiva no cumprimento dessa formação crítica do cidadão, sobretudo quando os poemas tematizam questões que interferem na formação humana e, consequentemente, atuam na formação do leitor crítico.

A utilização desses poemas em atividades de leitura representa uma estratégia para o cumprimento do objetivo da literatura que é tornar o leitor um entendedor do mundo onde ele vive, por meio das diferentes realidades que um único texto lhe apresenta. A poesia, todavia, supera essa proposta, pois atua não só no conhecimento do mundo, mas também da linguagem e do ser humano, exigindo do leitor uma participação efetiva e não alienada na construção de sentido para o texto.

Desse modo, a escola que opta por trabalhar, apenas, com textos que circulam socialmente na vida cotidiana do indivíduo e, em virtude disso, “abandona” o texto poético, deixa de contribuir para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa do aluno, além de se voltar para um ensino onde a sensibilidade e o prazer da leitura não são estimulados.

Ademais, não se pode negar que todo texto é portador de ideologias, crenças e valores que atuam na sociedade. A atividade didática desenvolvida nessa pesquisa comprovou essa afirmativa, assim, é um erro dizer que um determinado tipo de

leitura é mais válido que outros, pois a poesia demonstrou, tanto no ato da leitura quanto na interpretação textual, que interfere, positivamente, na autonomia do ser.

A presença dos operadores argumentativos nos textos produzidos pelos alunos, articulando argumentos em defesa de um ponto de vista a partir do trabalho com o texto poético é a constatação do que se propôs aqui, isto é, investigar se a poesia funciona como um instrumento para ampliar a capacidade argumentativo-reflexiva dos alunos para a produção de textos. Igualmente, destacamos a importância do estudo dos operadores argumentativos - embora nessa atividade não tenha sido possível em virtude do objetivo dessa pesquisa - de modo que o aluno possa observar suas funcionalidades no texto e identificar as pistas deixadas pelo locutor com a intenção de convencer o seu interlocutor. Assim, entende-se que se abrem possibilidades para que o aluno aprimore a sua argumentação.

É evidente que, a experiência do trabalho com o texto poético na escola se deu de forma satisfatória porque foi empregada uma metodologia, no caso a sequência básica de Cosson (2014), que norteou as ações para explorar o texto. Portanto, constatamos a necessidade de que o professor esteja ciente do planejamento que deve existir antes de apresentar um texto poético aos alunos, pois é justamente isso que pode gerar encantamento no aluno. Ou o contrário disso, pode ocasionar frustração.

Referências

ABREU, A. Suarez. *A arte de argumentar:* gerenciando razão e emoção. 13ª. Ed. Cotia – SP: Ateliê editorial,2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOSI, Alfredo, *A interpretação da obra literária.* In: Céu, inferno. São Paulo: 34 editora, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática.* São Paulo: Contexto, 2014. KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem.* São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luis Antonio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade.* In. Gêneros Textuais e ensino. (org.) BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucema, 2002.

SESSÃO TEMÁTICA

PRAGMÁTICA Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA: ASPECTOS SOCIALES Y CULTURALES

CRISTINA CORRAL ESTEVE[1] (UFPE)

Introducción

La pragmática se sigue presentado como un campo amplio y de difícil concreción en relación a su objeto de estudio. Mucha de la bibliografía existente, por ejemplo, nos presenta un listado de ítems que tradicionalmente se han incluido dentro de ella (deixis y referencia, actos de habla, presuposiciones, etc.). Sin embargo, como defiende Ariel (2010), este acercamiento debe ser revisado, en busca de una división clara entre gramática y pragmática. Para esta autora, la frontera vendría dada por la distinta naturaleza de los procesos que desempeña cada una. La gramática se centraría en los procesos de codificación y descodificación, y la pragmática en los inferenciales. Para Leonetti y Escandell (2016, p. 573), en los primeros, "las relaciones de dominio y de dependencia entre constituyentes se establecen de acuerdo con principios sistemáticos y regulares, cuyos resultados son siempre predecibles" y "son, además, procesos locales, en los que solo interviene la información directamente presente en la misma expresión lingüística". Los segundos, por su parte,

> son procesos inferenciales, de naturaleza hermenéutica, que tratan de identificar interpretaciones y explicaciones adecuadas [...] resultado de inferencias no demostrativas, es decir, que no garantizan la validez de la conclusión obtenida: ninguna interpretación es infalible y puede ser invalidada por la adición de nuevos datos. Los procesos pragmáticos son, además, globales y no encapsulados, por lo que tienen acceso a cualquier información disponible o representable, sin establecer límites ni a las fuentes ni al tipo de información que se puede utilizar.

1. Doctora em Linguística, UFPE.

Por otro lado, la pragmática tampoco se equipara con la sociolingüística, aunque no debemos olvidar la importancia del diálogo entre áreas para conseguir una visión holística de determinados fenómenos. Como indica Portolés (2007, p. 34), "una diferencia principal se encuentra en el interés de la perspectiva pragmática por la distinta intención que comunica cada formulación elegida por un individuo y no por las variaciones generales por motivos de clase social, de sexo, de edad, de nivel de instrucción, etc." En este sentido, nos interesa el individuo y la producción e interpretación que se hace de lo que quiere comunicar, en un momento y en una situación determinada.

La comunicación

¿Qué es la comunicación? Si recordamos el modelo tradicional desarrollado por Jakobson (1960), un hablante envía un mensaje a un oyente, en un contexto determinado, gracias a un código, a través de un contacto, un canal. Esta postura es básicamente codificadora, un intercambio mecánico de señales en el que el contexto extralingüístico y la situación apenas tienen presencia, y las relaciones entre los hablantes es casi inexistente. En la obra de Grice, sin embargo, la importancia del contexto ya se hace evidente, como puede verse en este ejemplo clásico tomado de Portolés (2007, p. 86). Si emitimos una frase como *Tengo frío,* en cada uno de estos contextos tendremos un enunciado diferente:

> CONTEXTO: ((Tiene la ventanilla bajada)) +> "Sube la ventanilla" (implicita)
> CONTEXTO: ((Funciona el aire acondicionado)) +> "Apaga el aire acondicionado" (implicita)
> CONTEXTO: ((Es invierno y no está puesta la calefacción)) +> "Pon la calefacción" (implicita)

La conclusión a la que podemos llegar ante esto es que, si en un contexto dado y a partir de un enunciado determinado todos llegamos a inferencias parecidas, debe existir un principio común a todos los humanos que les permita llegar a esas implicaturas. Para Grice (1975), este sería el Principio de Cooperación y para la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1994) el Principio de Relevancia.

Por lo tanto, el proceso de comunicación debe ser ampliado para que pueda tener en cuenta todos los aspectos vistos. Para Escandell (2014, p. 9),

> En la comunicación humana se entrecruzan, en un dibujo complejo, el código lingüístico, las capacidades de procesar e inferir información, las relaciones sociales, las intenciones comunicativas, el conocimiento previo o la pautas culturales que rigen las situaciones de interacción.
> Comprender la actividad comunicativa significa entender cómo se combinan, en una geometría sistemática y a la vez siempre cambiante, lo individual y lo colectivo, la cognición y la cultura, lo biológico y lo institucional.

Lengua, cognición y sociedad, por lo tanto, deben verse como una unidad indispensable que nos permite que se produzca la comunicación. Estamos, pues, ante un concepto de inspiración cognitiva, que aparece como un paso intermedio entre nuestro nivel neurológico, es decir, los mecanismos cerebrales que se van activar en el nivel cognitivo; y nuestro nivel conductual, donde encontramos los factores motivacionales y sociales que dan lugar a nuestro comportamiento y percepción, así como las entidades observables: el hablante, el oyente y la señal. Desde este punto de vista, en el nivel conceptual, trataremos todo lo referente a representaciones y procesos (codificación y descodificación u ostensión e inferencia, por ejemplo), no directamente observables.

Siempre, por otro lado, la comunicación va a ser el reflejo de una intención del hablante que debe ser reconocida por el oyente y que, por lo tanto, es una forma de comportamiento, un "principio regulador de la conducta, que guía al emisor a usar los medios que considera más adecuados para alcanzar sus fines" (ESCANDELL, 2014, p. 24). Así este no es un emisor estático sino que desarrolla una actividad "dinámica, cognitiva, social y asertiva del iniciador del proceso comunicativo" (p. 35). Por otro lado, el destinatario, su identidad, su estado cognitivo o su estatuto social van a ser determinantes a la hora de elegir la señal emitida. Asimismo, ya no es más un elemento pasivo, ya que debe aportar sus representaciones y su participación activa en los procesos comunicativos. Por último, la señal, el último elemento observable, como vimos, presente en ese nivel conductual, va a ser fundamental en el tema que nos ocupa, el aprendizaje de una lengua extranjera.

Desde nuestra perspectiva pragmática, por lo tanto, nos vamos a preocupar por esa señales que son emitidas y que son elegidas para su producción por el emisor e interpretadas por el destinatario. Esto nos lleva al concepto de formulación, nacido en el seno del Análisis de la Conversación pero que, en nuestro ámbito, se utiliza básicamente para hablar de aquel proceso por el cual elegimos las fórmulas lingüísticas que queremos usar para comunicar algo, es decir, esa elección es intencional (PORTOLÉS, 2007). ¿Cómo se produce esta? Por nuestra conciencia metapragmática, es decir, somos capaces de adaptarnos a nuestro destinatario ya que podemos representarnos lo que tiene en mente gracias a nuestra capacidad de metarrepresentación (WILSON, 1999) . Esta misma capacidad la tendrá el destinatario, que además deberá complementar lo dicho con sus conocimientos del mundo, la situación comunicativa y la relación con el interlocutor. Así, entendemos por conciencia metapragmática aquella que poseen los hablantes de cómo se usa su lengua, teniendo en cuenta la situación y el desarrollo del intercambio comunicativo. El hecho de que podamos comunicar algo de formas diferentes y elijamos una en concreto por considerarla más adecuada nos indica su existencia. Sirva de ejemplo el hecho de que no hablamos de la misma forma a un niño o a una persona que no tenga como lengua materna una diferente a la nuestra. No comunicamos sobre la realidad sino sobre la imagen que tenemos de ella, es decir, nuestras representaciones de la misma (nivel cognitivo).

Estas representaciones pueden ser internas y públicas, siendo las primeras de carácter personal, aunque no debemos olvidar que una parte es compartida por los miembros de una misma cultura o grupo social. Y esa es una de las características fundamentales que permiten la comunicación. Si pensamos en la enseñanza de lenguas, será necesario reflexionar sobre ello, ya que se convierten en “pautas que guían la conducta y el comportamiento, y proporcionan datos sobre lo que constituye la manera habitual de conducirse dentro del grupo social” (ESCANDELL, 2014, p. 42). Estas representaciones internas, para poder ser comunicadas, deben pasar a ser externas, públicas, y, dada su complejidad, debe darse un proceso de abstracción, al mismo tiempo que de selección y reducción, hasta lograr una cierta semejanza que permita lograr los propósitos comunicativos. Las expresiones lingüísticas serían una de esas posibles representaciones externas (como lo podría ser también un dibujo, por ejemplo).

La reflexión sobre las formas (lingüísticas o no) en las que esas representaciones se manifiestan en una determinada sociedad son una herramienta única al aprender una lengua extranjera. Y, en este sentido, los medios de comunicación nos dan continuamente materiales que nos permiten llevar esta reflexión a cabo. Pensemos en dos noticias relativamente recientes, de gran difusión, que nos pueden ayudar a ver más claramente cómo esas representaciones se dan en la práctica. La primera, de carácter alegre, nos presentaba la divertida entrada de los dos hijos de un profesor británico en Corea del Sur durante una entrevista concedida a la BBC. Tras la entrada de los niños, una mujer visiblemente nerviosa los sacaba de allí. El segundo hecho, sin duda trágico, fue el atentado que tuvo lugar frente al parlamento de Londres el 22 de marzo de este año, que provocó varias muertes y numerosos heridos. ¿Cuál es el interés de estos episodios en este trabajo? Estos son un claro ejemplo de que nuestras representaciones no tienen que reflejar la realidad , sino que estas se van formando a partir de nuestras experiencias y las interpretaciones que de ella hacemos, con una importante presencia del filtro que supone la sociedad y la cultura en la que vivimos.

En el caso de la noticia de Corea, la mujer que entraba a recoger a los niños era de origen asiático, al igual que los dos niños de la escena. A pesar de ello, se repitió en las redes sociales occidentales, e incluso en algunos medios de comunicación, la interpretación de que esa mujer era la “niñera” de los niños y no su madre, como era en realidad. ¿A qué pudo deberse esta interpretación de los hechos? Sin duda, todos sabemos la respuesta.

En el segundo caso, la fotografía de una mujer con el cabello cubierto tuvo una gran repercusión en el mundo entero, ya que su imagen pasando al lado de un herido en el atentado mientras miraba su móvil fue interpretado como una falta de sensibilidad y de respeto hacia las víctimas, recibiendo, por ello, comentarios muy desagradables. Durante los días siguientes se publicaron nuevas fotos de ese día, en las que otras personas hacían lo mismo, es decir, no se paraban y usaban sus teléfonos móviles. La única diferencia es que eran hombres o mujeres con la cabeza descubierta.

El aprendizaje de una lengua extranjera

El problema surge aquí cuando nos centramos en el aula de español como lengua extranjera y debemos trabajar con nuestros alumnos no solo lo relacionado con un código lingüístico, sino con el uso del mismo, donde el contexto, como vimos, va a tener un lugar fundamental.

Entre los factores contextuales, es decir, aquellos elementos del contexto que intervienen en la formación de nuestras representaciones, de nuestras expectativas, destacan cuatro por su papel fundamental en este proceso: la situación (o los rasgos que marcan el grado de institucionalización del intercambio), el medio (oral o escrito), la distancia social (relación entre los interlocutores de una determinada sociedad) y el objetivo comunicativo (el propósito perseguido al emitir un enunciado).

> Cada individuo se forma sus propias representaciones, pero la adecuación de su comportamiento comunicativo viene definida, en gran medida, por la coincidencia entre estas representaciones personales y de expectativas sociales que rigen en su cultura: el pleno dominio de la lengua implica, de entrada, el conocimiento de las convenciones asociadas a cada uno de estos parámetros (ESCANDELL, 2014. p., 40)

En realidad lo que nos encontramos es que existen ciertas regularidades que nos van a permitir crear expectativas sobre estas cuatro dimensiones. Por ejemplo, en el caso de las situaciones, surgen conceptos a lo largo de la bibliografía como el de esquemas , marcos o guiones. Su conocimiento es fundamental, no solo para el hablante nativo, sino también para el aprendiente de esa lengua. Sin embargo, como muchas veces se piensa, no nos estamos refiriendo con esto a los diálogos que aparecen en los libros de texto de cómo actuar en un restaurante, por ejemplo, y que se presentan como la secuencia necesaria que debe ser realizada; sino que, como dijimos, nos situamos en el nivel cognitivo, nos referimos a las expectativas que un hablante de una determinada lengua, inmerso en una sociedad determinada, tiene al encontrarse en esa situación concreta. Sirva de ejemplo como, dentro de estas expectativas en un restaurante en países de habla hispana, estará el hecho de dirigirse a las personas de las mesas vecinas que ya están disfrutando de la co-

mida con un *Buen provecho* o *Que aproveche*, entre otras posibles expresiones (todas ellas emitidas con la misma intención). ¿Esta expectativa la tendríamos también en Brasil? Un hablante competente, por lo tanto, deberá tener en cuenta todos estos elementos, aunque tendrá que ser capaz, asimismo, de adaptarse a las situaciones en que esas expectativas no se cumplen, es decir, como ya vimos al referirnos a la concepción tradicional de la comunicación, no somos seres mecánicos.

El PCIC (2007) nos indica que tenemos que pensar en una triple dimensión del alumno. Además de la de *aprendiente autónomo*, es decir, la de ser capaz de responsabilizarse de su proceso de aprendizaje dentro y fuera de las instituciones, nos presenta :

> - El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
> - El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
>
> (PCIC, 2006, p. 33-34)

Por lo tanto, tendrá que aprender a comunicarse en determinadas situaciones, a través de un medio determinado, teniendo en cuenta la distancia social y el objetivo comunicativo; al mismo tiempo que se convierte en un mediador entre culturas y es capaz de reflexionar sobre su propio aprendizaje y la lengua y cultura que está aprendiendo. ¿Es posible que esto sea trabajado en clase?, ¿es posible que esto pueda ser abordado desde la pragmática? Nuestra respuesta solo puede ser afirmativa. Como nos hacer ver Liddicoat (2014) la lengua no es una herramienta de mediación intercultural, tanto propia como para otros, sino que es en sí misma un lugar de mediación que se forma por las culturas en la que se usan y de la que forman parte constituyente. La lengua entonces no es una herramienta fuera de la cultura que permite que esta sea mediada, sino que el acto de mediación envuelve una interpretación de la lengua en sí misma como algo culturalmente contextualizado. Para un estudiante no inmerso en ella, como es el aprendizaje del español en Brasil, es

sin duda el primer lugar intercultural y punto fundamental de la comunicación intercultural. Este autor, además, defiende que los alumnos usan la pragmática como un punto de partida para la mediación intercultural, para mostrar cómo el análisis del lenguaje en uso puede ser un punto de entrada para entender la cultura, y un punto de conexión lengua-cultura.

Nuestra propuesta

Nos hemos referido hasta aquí a la forma en que la reflexión sobre una sociedad y una cultura determinada, a partir de la elección de sus expresiones lingüísticas, teniendo en cuenta tanto nuestras representaciones como las que esperamos que tenga nuestro destinatario, es fundamental para conseguir comunicarse en una lengua. De la misma forma, el papel como mediador intercultural debe ser desarrollado por cualquier estudiante de una lengua extranjera, sin olvidar que con ello no nos referimos a un intento de evitar y resolver conflictos como fue presentado en la década de los 90 (y todavía encontramos en algunos documentos oficiales); sino que nuestro objetivo es aproximarnos a una interculturalidad crítica (WALSH, 2009).

En las clases de lengua extranjera debemos dar sentido a una realidad cultural, tanto de la lengua meta como de la nuestra, saliendo de nuestra visión etnocéntrica (es decir, de un punto de vista que valora a los otros desde los patrones que ofrece la propia y que se adoptan de forma acrítica), que, además, en numerosas ocasiones se presenta como universal. Debemos salir de lo anecdótico y desarrollar la capacidad de “hacer lo extraño familiar y lo familiar extraño” (LIDDICOAT, 2014).

El problema surge cuando nos planteamos cómo concretizar esto de forma que podamos trabajarlo en clase, teniendo en cuenta, además, la variedad del español, de las culturas y sociedades qe encontramos en su seno. Hernández Sacristán (1999, 2003) propone para ello trabajar con las ideas de Burke (1966) y su uso retórico del lenguaje, según el cual “determinadas cosas tienden a asociarse e incluso identificarse y otras a discriminarse y diferenciarse” (HERNÁNDEZ SACRISTÁN, 2003, p. 18). Por ejemplo, existe una diferencia entre el inglés y su componente amistoso de la cortesía frente al japonés con su componente intelectual. Sin embargo, ninguna

cultura tiene un cero en uno de los extremos, hay un balance entre ellos que crea la diversidad cultural.

A partir de aquí, se detallan pares de principios o valores en los que subyacen estrategias de gestión cultural. El primer par estaría compuesto por la *armonía/competitividad.* El primero nos indica que la dinámica social exige un mínimo grado de concordancia entre los objetivos y los intereses de los individuos integrantes de una sociedad, mientras que el segundo se refiere a que la dinámica social necesita cierto grado de discordancia. En el primer caso, tendremos estrategias de gestión social de lo individual y en el segundo a la inversa. Un ejemplo de competitividad, por ejemplo, puede mostrarse en el habla del español peninsular donde nos encontramos interrupciones y solapamientos continuos o pocas estrategias atenuadoras, frente a otros países de habla hispana.

Por otro lado, la *solidaridad* afirma que la dinámica social exige un mínimo grado de cooperatividad entre los individuos. La *no interferencia*, sin embargo, habla de preservar el espacio de la autonomía de acción del otro. En el caso de las invitaciones, por ejemplo, estas serían más o menos directas dependiendo del predominio de uno u otro valor. Pensemos, por ejemplo, en la diferencia entre *Te invito a mi fiesta / Ven a mi fiesta /¿Por qué no vienes a mi fiesta?;* o en el ejemplo presentado por Pons Bordería (2005, pp 33-34) que nos muestra como en Cuba, si nos invitan a un segundo café, nos estarán invitando a finalizar una visita que está siendo demasiado larga

Por su parte, la *autenticidad* nos dice que la dinámica social exige un mínimo grado de implicación auténtica en los encuentros sociales, una voz propia de los que participan frente a la *ceremonialidad*. Cuando pensamos en una sociedad que se inclina a la ceremonia, sin duda, se nos viene a la cabeza Japón; mientras que si pensamos en localizaciones más próximas se valorará la autenticidad, que se asociará, a su vez, a la confianza. En este caso, podemos ver claramente que estamos hablando de un balance entre dos extremos, ya que podemos estar en situaciones de ceremonialidad e implicarnos sinceramente. Todo es una cuestión de grado. En España, el uso del imperativo se aleja de la ritualización, lo que puede ser considerado grosero en otros países que, sin embargo, estarían más cerca de la autenticidad en otros contextos.

En relación a la *afectividad*, frente a la *mostración pudorosa*, esta se refiere a que el encuentro social exige hasta cierto punto marcas o indicios corporales de una

subjetividad implicada en el mismo, códigos paraverbales, gestuales o proxémicos. En este caso, podemos pensar en los abrazos de saludo y la "saudade" de Brasil frente al español de España. Por último, la *relación fiduciaria* nos habla del compromiso con las normas sociales, entendidas estas como guiones preestablecidos de conducta social (en el sentido visto anteriormente, por lo tanto). Por otro lado, debemos dejar cierto margen al no compromiso que se recoge en el principio de *exculpación*. Si la atenuación nos sirve para distanciarnos del mensaje, esta será mayor en sociedades de mayor grado de compromiso, ya que su no realización pondrá en evidencia nuestra imagen.

¿Se podría, a partir de esta propuesta, hacer una descripción de la sociedad y la cultura del lugar al que nos estamos acercando? La reflexión explícita sobre determinados aspectos lingüísticos, en nuestro caso, de nuestra propia cultura y de otras,

¿no podría ser el camino para desarrollar la triple dimensión del alumno presentada? Las diferencias pragmáticas entre las lenguas, como propone Liddicoat (2014), ¿no podrían ser vistas más allá de como diferencias de uso del lenguaje como diferencias que nos conducen a comprender e interpretar las culturas de los hablantes? ¿Nos podría ayudar a entender mejor una sociedad el hecho de que sus miembros se refieran a los niños como "papá" y "mamá", como sucede en algunos lugares de Brasil? ¿Y el uso de *anda* como sinónimo de *por favor* en el español peninsular? ¿O el hecho de que se prefiera no rechazar una invitación directamente a pesar de ser consciente de que uno no va a presentarse, o se afirme que se "está llegando" a un lugar determinado cuando no es así?

Conclusión

A lo largo de este trabajo hemos reflexionado sobre la importancia de tratar los aspectos relacionados con la cultura y la sociedad desde una perspectiva pragmática, según la cual la formulación de nuestras expresiones lingüísticas nos ayuda a entrar en esos aspectos, es decir, nos permite acceder a las representaciones de los miembros de la sociedad de la lengua que estamos aprendiendo. Para ello, es necesario activar al máximo esa dimensión del alumno como hablante intercultural, como mediador en definitiva, tanto en su reflexión consigo mismo como con los otros, siendo capaz de abandonar una postura etnocéntrica, para comenzar a

valorar las diferencias a partir de la reflexión sobre su propia lengua y cultura, tanto interna como externamente, permitiéndole hacer una análisis crítico de la relación entre esta y la de la lengua meta que está aprendiendo; acercándose, en definitiva, a las representaciones del "otro" tomando como base sus elecciones lingüísticas.

Referências

ARIEL. *Defining Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010. BURKE, K. *Language as Symbolic Action*. Berkeley: University of California
Press, 1966.
ESCANDELL VIDAL, Mª V. *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*.
Madrid: Akal, 2014.
GRICE, H.P. (1975). "Lógica y conversación", In: Valdés Villanueva, L.M. (ed.) *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje.* Madrid: Tecnos, 1994, pp. 511-530.
HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural.* Barcelona, Ediciones Octaedro, 1999.
_____ "Interculturalidad, transculturalidad y valores de la acción comunicativa". In: Grupo CRIT. *Claves para la comunicación intercultural.* Castellón: Universitat Jaume I, 2003, pp. 17-36.
INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (A/B/C).* Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
JAKOBSON, R. "Lingüística y poética". In: Sebeok, T. (ed.) *Estilo del lenguaje.* Madrid: Cátedra, 1974, pp. 123-173.
LEONETTI, M. y ESCANDELL, Mª V. "La interfaz sintaxis-pragmática"**.** In: Gallego, J. A. (ed.). *Perspectivas de sintaxis formal*, Madrid, Akal, 2016, pp. 278-299.
LIDDICOAT, A. J. "Pragmatics and intercultural mediation in intercultural language learning". *Intercultural pragmatics* 2014, 11(2), pág. 259-277.
PONS BORDERÍA, S. *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco, 2005.
PORTOLÉS, J. *Pragmática para hispanistas.* Madrid: Síntesis, 2007. SPERBER, D. y WILSON, D. *La Relevancia.* Madrid: Visor, 2ª ed., 1994. WALSH, C. 2009. "Interculturalidad crítica y educación intercultural".
Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz, 1999.
WILSON, D. "Metarepresentation in Linguistic Communication". *UCL Working Papers in Linguistics*, 11, pp. 127-161, 1999.

SESSÃO TEMÁTICA

PRÁTICAS SOCIAIS E HISTÓRICAS DE LEITURA: O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE UM LEITOR ESPECÍFICO, O PROFESSOR

KEILA GABRYELLE LEAL ARAGÃO[1] (IFPB)
DARCIJANE DOS SANTOS NUNES[2] (EEEFDEPGAC)

Introdução

Apesar de constantemente revisitada, a temática da leitura apresenta-se ainda como objeto de investigação. Partimos da hipótese de que recuperar a história de leitura de professores poderá contribuir para (re)pensar as práticas de leitura no interior da escola e ressignificá-las.

Nesse sentido, este trabalho apresenta reflexões acerca dos discursos de professores de língua portuguesa sobre a história de suas práticas de leitura a fim de investigar quem mais influenciou na sua construção enquanto sujeito leitor: a instituição familiar ou a escolar.

Para a análise dos dados, tendo em vista a leitura enquanto prática institucionalizada e diversificada, amparamo-nos em estudos desenvolvidos por Orlandi (2012). Considerando a leitura enquanto uma prática social e cultural, temos como referencial teórico os trabalhos de Certeau (2012), Chartier (1990, 1991, 1998) e Manguel (1997). Do ponto de vista das pesquisas em leitura, referenciamos os trabalhos de Abreu (1999, 2010), Lajolo (2008) e Zilberman (2009), Sousa (2002, 2008, 2009), Alves (2011), entre outros.

---

1. Mestra em Linguística pelo PROLING-UFPB-CAMPUS I, Professora da Educação Básica e Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

2. Mestra em Linguística pelo PROLING-UFPB-CAMPUS I, Professora da Educação Básica lotada na Escola Estadual do Ensino Fundamental Deputado Gustavo Amorim da Costa (EEEFDEPGAC).

Em termos metodológicos, este trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa, cujos dados são resultantes de entrevistas, constituídas de perguntas semiestruturadas, realizadas com professores de ensino médio de 3 (três) escolas públicas e de 3 (três) escolas privadas do município de João Pessoa-PB, cujos depoimentos foram selecionados de acordo com o objetivo e foco de análise. O recorte para análise dos dados concernente a essa primeira temática refere-se às seguintes perguntas da entrevista: 1.Você lembra como e quando aprendeu a ler?; 2.Você teve alguma influência para a leitura? Quem ou o quê lhe influenciou?; 3.Que memória você tem de sua formação como leitor? ; 4.A escola foi responsável por sua formação como leitor?

Do ponto de vista da organização geral desse trabalho, pretendemos apresentar a análise dos dados sobre formação leitora dos sujeitos envolvidos com a pesquisa, com destaque para as influências da família e da escola na formação deste leitor particular, o professor. Em diálogo constante entre teoria e análise, focaremos as funções da leitura para esses sujeitos, onde poderemos recuperar uma ou outra concepção de leitura, trazendo também resquícios dos estudos da História da Leitura.

Família X escola na construção de alunos leitores

Buscamos conhecer as histórias de leitura dos professores, destacando, principalmente, a experiência com a leitura adquirida durante a juventude e, posteriormente, o significado da leitura que pairou durante este período para esses sujeitos. Pretendeu-se, assim, compreender o ato de "ler", o mundo particular em que se encontravam os sujeitos e as representações que estes fazem da leitura.

Questionamos os sujeitos, primeiramente, sobre *como e quando aprenderam a ler* e obtivemos as seguintes respostas:

> ***P3:*** *Era:: não era paradidáticos como é hoje como o aluno tem a oportunidade de trabalhar com paradidático, mas antigamente era cartilha, né, baseado na leitura, quando via com alguma frase, com alguma historinha era aonde você começava a ler [...]*

Antigamente, as cartilhas também serviam de subsídio para os jovens aprenderem a ler e escrever em casa. P3 expõe que, durante o seu processo de formação, suas leituras iniciais se restringiram aos textos que se encontravam nesse suporte específico. As pesquisas mostram que também outros sujeitos em diferentes lugares foram formados por esse mesmo método, demonstrando que esse método foi utilizado por um longo período, formando gerações de leitores.

Conforme Manguel (1997, pp. 89-90), "Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar". É interessante destacar que, apesar de esses professores terem a consciência hoje, enquanto profissionais, dessas práticas de ensino como fontes primeiras de aprendizagem, parece-nos que P3 acredita que o paradidático é mais adequado para o aluno do que a Cartilha. Temos uma avaliação do sujeito enquanto professor e leitor. No entanto, não a considera como um dado desfavorável para o aprendizado da leitura e o incentivo à prática leitora. Assim, apesar de hoje criticarem esses objetos de ensino, esses dados revelam que, mesmo com o uso de Cartilhas e o método da soletração, temos discursos que revelam leitores e "bons leitores" que foram formados por esses métodos.

Vários professores revelam que o aprendizado da leitura possui idades distintas, sem estabelecer uma idade limite, referente às primeiras séries de escolaridade. Destacam-se seis, sete e oito anos como as idades mencionadas pelos entrevistados acerca do aprendizado da leitura, considerando a decodificação das palavras. Observemos os dados a seguir:

> ***P11:*** *Lembro... aprendi com o meu pai. Sete anos.*
> ***P12:*** *Aí é outra coisa difícil de lembrar (sorrisos), bem difícil, mas eu devia estar lá pelos sete, oito anos.*

Devemos atentar para o relato de P11, quando revela que seu aprendizado de leitura aos sete anos de idade não foi por meio de instituição escolar, pelo contrário, foi no seio familiar. Essa é uma revelação não de um método de aprendizado formal, como vínhamos discutindo até agora, mas de uma leitura "significativa" na formação deste sujeito. Chegamos a esta conclusão ao comparar o dizer deste professor com o de P9, que reitera a pergunta do entrevistador, enfatizando, assim, a

diferença entre a leitura enquanto decodificação e a leitura enquanto atribuição de sentido, na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos das leituras e do leitor:

> ***P9:*** *Eu aprendi a ler... aprendi a ler, assim, decodificar? Ou leitura assi::m de livros, é isso? [..] Por que eu aprendi a ler na alfabetização, eu lembro bem que, assi::m, eu consegui decodificar os sinais, aquela questão de juntar as sílabas ainda que/ na época que eu estudei. Agora gosto pela leitura eu vim tomar eu acho que eu tava na sétima, oitava série que não era ano ainda era sétima e oitava série.*

A língua não funciona como um código que visa fornecer a quem a conhece todas as informações inerentes a ela. Neste sentido, leem-se textos e não frases soltas. P9 destaca que a aprendizagem da leitura ocorreu, primeiramente, através do processo da decodificação na alfabetização, ou seja, a iniciação pela dimensão simbólica do texto passa pela aprendizagem do código escrito. Posteriormente, o "gosto" pela leitura só foi adquirido em anos seguintes, como destaca a professora, aos doze ou treze anos, a partir da aquisição de uma coleção de histórias que foi comprada por sua mãe. Nesse sentido, é possível dizer que há, nessa fala, a menção a uma concepção de leitura como fruição, entretenimento.

De modo geral, o aprendizado da leitura desses sujeitos ocorreu em dois espaços distintos, porém complementares: no ambiente escolar, enquanto local primeiro e, em seguida, no seio familiar. Por definição, como se aprende a ler? O discurso pedagógico responde a esta pergunta prescrevendo os "bons métodos", as boas leituras. Mas, na realidade, o que faz o sujeito para aprender? Quais motivações se configuram durante o exercício? Como observamos nas falas anteriores, a aprendizagem da leitura realizada no espaço familiar apresenta outros valores.

Pode-se buscar uma resposta parcial a estas questões nos relatos em que é apresentado o acesso ao saber ler de forma um tanto diferente. Nesse caso, não se sobressai necessariamente um método, mas as diversas condições formais e informais que condicionaram o leitor. Observemos nos três relatos, a seguir, a representação do pai como principal responsável em proporcionar o "acesso ao livro e à leitura" aos sujeitos investigados:

> ***P11:*** *Meu pai sempre tinha muitos livros em casa. E tem uma novela: "Os Gigantes" que no final da novela o cara recitava/ o::, o autor era até Antônio Fagundes, ele recitava: Monólogo de uma Sombra, não é:: versos íntimos, do Augusto dos Anjos. Ai meu pai disse: "eu tenho esse livro aqui" (pronunciado com ênfase). Aí, meu pai puxou o livro, aí, aquilo:: ... me assustou, fiquei chocado, né, tenho o texto aqui, aí pronto, aí desde ali eu queria ler todos os livros que tinha na estante. [...] comecei com poesia.*

Até o momento em que assistiu à novela *Os Gigantes,* na qual o ator recitou belíssimos versos, P11 não havia atentado para dois pontos importantes: primeiro, o fato de que o pai lia. Assustou-se, inicialmente, porque o pai tinha um poema tão bonito, "me assustou, fiquei chocado", que a encantou na voz de Antônio Fagundes. Em segundo lugar, o fato de que havia em sua casa livros com o prazer de encantá -la. Parece-nos que P11 pouco olhava para a estante. A surpresa vai além do ato do pai puxar o livro, pois P11 nunca o havia lido.

Observamos uma leitora que desperta para o prazer de ler de uma forma diferente: foi necessário que ocorresse este evento de leitura na vida do sujeito, através da novela, para que P11 despertasse para a leitura do livro que repousava no mobiliário. Este dado torna-se relevante, principalmente, ao pensarmos que as novelas, tão mal faladas, proporcionaram uma boa influência para um leitor comum. O pai não foi a influência direta na formação desse sujeito, contudo, proporcionou o "acesso à leitura" à filha, assim como ocorreu com P18:

> ***P18:*** *Lembro, lembro e foi... Eu aprendi com o meu pai. Ele é uma pessoa assim, que não tem estudo, sabe, quando ele era pequeno [...] contava que ia pra o roçado, né, com enxadinha e ficava com inveja dos meninos que em vez de enxada usava caderno e ele comprava aqueles livrinhos: cebolinha, gibi e tinha também aqueles livrinhos que as crianças têm hoje coloridinho, né? [...]*

Observamos que, ao relatar lembranças sobre sua história de leitura, P18 expressa alguns fluxos de memórias, desse modo, retoma, inicialmente, a infância de seu pai, ao revelar que ele sentia inveja das outras crianças que apenas estudavam. Posteriormente, a importância de um pai que, por não ter estudo, gostaria que os

filhos tivessem, desse modo, comprava livrinhos "[...] cebolinha, gibi e tinha também aqueles livrinhos que as crianças têm hoje coloridinho, né?", típicos objetos de leitura para a criança.

O incentivo para a formação do leitor não vem só e necessariamente daqueles que são leitores ou de uma casa repleta de livros, como observamos no depoimento anterior, mas também daqueles que desejariam ser leitores e que veem na leitura uma representação extremamente positiva. O pai de P18 acreditava que a leitura permitiria a seus filhos mudar de vida, não ter a enxada nas costas, como ele. Ou seja, é válido salientar que a volta às lembranças da infância provoca a evocação positiva do livro, como observado em P18, visto que, enquanto o pai trabalhava a fim de manter a sobrevivência, outros meninos ascendiam socialmente mediante a leitura e do estudo.

Torna-se evidente, nesses depoimentos, a importância da família na formação do leitor. Verificamos que os responsáveis pela influência leitora, durante a infância, consistiram, de modo diferente, em pais ou parentes mais próximos desses leitores, à medida que serviram como modelo de leitor. Contudo, um evento comum os une: o acesso ao livro.

Ao contrário do resultado encontrado na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil,* ao questionar os entrevistados sobre "Quem mais influenciou os leitores a ler", a maioria dos professores revelaram que o "pai" foi o responsável pela influência leitora, na pesquisa desenvolvida em 2011, contra 49% dos sujeitos que indicaram a "mãe".

Nesse sentido, os modos como o livro é visto e valorizado no núcleo familiar é delimitado e instituído por condicionantes sociais. De todo modo, a leitura, quando inserida no processo cultural e social não possui características neutras, ou seja, sempre traz embutida uma orientação que se define de acordo com os propósitos dos grupos.

Em vista disso, Zilberman (2009, p. 44) revela que "[...] uma prática de leitura não autoritária nem automatizada, relaciona-se fundamentalmente ao contexto da opção política que a orienta, assim como à valorização da natureza cognitiva que ela porta consigo." Os fatores que constituem as condições de produção de leitura, tendo em vista todo o processo de interação existente entre a leitura e os sujeitos,

são os mais diversos. Os sentidos da leitura são construídos a partir das condições de produção estabelecidas na interação.

No trecho abaixo, observarmos que a ocorrência de duas práticas foram fatores decisivos para desenvolver uma iniciação leitora.

> ***E:*** *O senhor teve alguma influência para a leitura? Quem ou o quê lhe influenciou?*
> ***P10:*** *Sim. Primeiro, meu pai, ele sempre contava (histórias), meu avô, que era do sítio, e:: na calçada, não tinha energia nada, a gente passava a noite contando histórias/era um contador de histórias. E quando eu estava na terceira ou quarta série, é:: uma professora que eu tive ela:: despertou na gente o gosto pela leitura... Levava para a biblioteca, toda semana nós tínhamos aula de leitura e na quinta série eu lembro mui::to de uma professora que comprou num Sebo uns quarenta livros e levou para a escola e pediu que nós escolhêssemos e aí havia uma troca de livros, então, tudo isso foi despertando esse gosto pela leitura.*

A primeira prática de leitura é construída no seio familiar por meio da história oral; a outra prática é escolarizada. Quando observamos o relato de P10, historicamente, não podemos considerar a instituição escolar enquanto único lugar ou lugar preponderante onde se produz conhecimento em uma sociedade. Verificamos, nesse relato, duas práticas distintas, porém indispensáveis, para compreendermos como se deu a formação leitora de P10: primeiramente, a influência que desencadeou o primeiro contato com as histórias foi a família, seu pai e seu avô que "[...] era um contador de histórias [...]". Marinho (2001, p. 13) revela que:

> No encalce dessas representações sobre o letramento **(ou práticas escolarizadas de ensino)**, o apelo mais forte recai sobre o risco de uma mitificação da leitura e dos modos de ler considerados eruditos, que nos impede de observar as práticas cotidianas de leitura, o leitor comum. (grifo nosso)

Ou seja, normalmente, quando se coloca o papel da leitura, só se pensa nas práticas escolarizadas. A representação do contador de história no discurso desse sujeito revela momentos prazerosos que eram compartilhados com a figura do pai "a gente **passava a noite** contando histórias", "práticas cotidianas de leitura" do leitor.

Além da influência explícita aqui relatada pelo sujeito, encontramos também algumas estratégias desenvolvidas na escola pelos professores de P10: a aula semanal de leitura, a ida à biblioteca, além da aquisição e "oferecimento" aos alunos de livros para a leitura. Para P10 essas práticas foram significativas para a construção do hábito: o docente "[...] **pediu** que nós escolhêssemos (os livros) [...]" (grifo nosso), ou seja, ele não impôs.

Desta forma, verificamos que a postura do professor é de grande importância para a formação de alunos leitores que desenvolvam o gosto e o hábito pela leitura, não apenas nas séries iniciais, como também nas etapas finais de educação básica, assim como verificamos no trecho abaixo:

> ***P11:*** *[...] mas eu tive alguns professores, principalmente, no ensino médio que influenciaram.*

Percebemos que a leitura não é um ato que se dá apenas pelo domínio alfabético. Trata-se de uma ação dotada de "profundo sentido social", como destaca Melo (2009). Ou seja, nesse processo de democratização da leitura, não são suficientes elementos exclusivamente culturais: escolas, livros ou bibliotecas, outros atores se fazem presentes através de sua atuação e influências. Concordamos com o autor francês Bellenger, ao afirmar que, para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura.

> Em que se baseia a leitura? Em desejo. É tanto o resultado de uma observação como uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. (BELLENGER, 1978, *apud* KLEIMAN, 2012, p. 22)

A partir das leituras de Chartier (1991), verificamos que as representações não são apenas descrições de eventos ou retratos neutros. As práticas culturais, de fato, se inscrevem num lugar empreendido para impor um retrato da "boa" leitura, para sugerir modelos de conduta e para qualificar certos gestos. Verifiquemos o relato abaixo:

> ***P16:*** *Sim, meu pai. Meu pai uma pessoa que lia bastante, quando não tinha o que ler lia dicionário, todos os trabalhos que eu iria fazer de qualquer disciplina ele sabia, então, ele era uma enciclopédia ambulante, ele lia muito [...] como ele lia bastante ele tinha assim, uma mente fantástica, então ele estudava, era autodidata, né, e sabia tudo, ler e tinha amigos advogados, promotores e ai o advogado não sabia ler e ele sabia porque ele lia bastante, certo, então duas coisas ele gostava de fazer ou ele estava lendo ou ele estava limpando o quintal, o quintal parecia uma praia, então essas duas coisas ele gostava de fazer, ele lia bastante, ele quando começava a ler ele ficava tão concentrado que a gente chamava, papai, papai e ele não respondia, a gente tinha que fazer assim, agitá-lo para ele poder acordar porque ele entrava no texto, então, era uma coisa que eu admirava muito, meu pai, foi a pessoa que mais me influenciou, [...] meu pai foi eu acho que um espelho sabe, meu pai, e foi ele que me deu meu primeiro livro.*

Assim como limpar o quintal, prática cotidiana, ler para P16 tornou-se hábito. Destacamos, assim: impressões de algumas práticas individuais, além de ser admirado e considerado *autodidata*. O autodidata lê muito, lê tudo, "enciclopédia ambulante", o que lhe cai nas mãos, "qualquer disciplina ele sabia", tudo o que lhe chega facilmente, "uma mente fantástica".

O "pai" pode ter conquistado o domínio da "decifração" dos sinais impressos através do aprendizado "instrumental" da leitura, o que não deixa de se constituir enquanto evento importante; por outro lado, o que nos chama mais atenção é o desenvolvimento de uma formação leitora através de práticas cotidianas que o levaram a ser um autodidata, por mais que saibamos que este é um processo complexo que compreende várias etapas no desenvolvimento do indivíduo.

Neste trecho, observamos mais uma representação da leitura, vista enquanto "viagem a outro mundo". O gesto do leitor enquanto lia é de extrema concentração a tal ponto de P16 ter que "agitá-lo" para que ele voltasse ao mundo real, pois "[...]

ele entrava no texto [...]". Este discurso de leitura é recorrente em outras pesquisas, quando os sujeitos são questionados sobre o "significado da leitura", ou seja, atribuem à leitura não definições, mas funções diversas e naturalizadas, em outros termos, que a leitura serve para conhecer outros mundos ou que o leitor, ao adentrar no texto, viaja.

Notemos também que foi esse pai que deu o primeiro livro. Este ato de receber o livro em forma de presente tem algo de prazeroso que encanta o sujeito, fazendo com que estimule a sua vontade. Assim, ao presentear o filho com o "primeiro livro", o pai proporcionou ao sujeito uma trajetória de leitor, de um percurso mais ou menos complexo no mundo da leitura, vindo a legitimar finalmente os gestos de P16, tal como um "espelho". P5 também exemplifica bem esta relação:

> ***P5:*** *[...] Eu sei que eu não ganhava brinquedo, eu ganhava livros, livro enfeitado, decorado, então, essas coisas estimulam a leitura eu creio que isso tenha ajudado bastante (inaudível).*

O sujeito é efeito de sua história, das práticas que o circundam, nesse sentido, as estratégias em que o livro lhe foi apresentado, quer dizer, "enfeitado, decorado", desencadearam representações positivas de acesso e, possivelmente, de interesse pelo objeto. Além disso, observamos que o professor considera que a forma de apresentação do livro relevante para estabelecer o estímulo e interesse pela leitura. Inscreve-se, neste depoimento, o livro enquanto produto de consumo, tal como o brinquedo. Certeau (2012, p. 239) afirma que "A leitura é apenas um aspecto parcial do consumo, mas fundamental."

Há discursos que nos dão menos indicadores das práticas efetivas de leitura realizadas no seio familiar do que dos modos de perceber, apreciar e normalizar o ato de ler. Observemos o que diz P14:

> ***P14:*** *Claro, a influência é a coisa mais importante que eu tenho. Não basta você dar um livro a alguém. O que basta é você ter pessoas, grupos de pessoas, amigos influentes que encaminhem você para a leitura.*

P14 revela que a influência vai além da posse do livro. É necessário que o sujeito tenha o incentivo de pessoas e grupos que o encaminhem e o façam persistir

em sua leitura. De qualquer modo, a influência vivida pelos sujeitos não é sincrônica e as representações válidas para uns não o são, necessariamente, para outros. Vejamos os depoimentos a seguir:

> ***P7:*** *Sim, meu pai é um grande leitor, então, como ele lê bastante, meu pai é formado em administração e tem biblioteca em casa, então, eu acho que o fato dele ter biblioteca em casa ele lê muito, me influenciou bastante porque lá em casa agora são duas bibliotecas ele tem a dele, eu tenho a minha e eu acre/ eu tenho a certeza que a minha influência melhor como leitor foi a do meu pai.*
>
> ***P4:*** *Na verdade não, é um processo muito complicado, porque assim, meu pai é semi-analfabeto, então, ele só estudou até a 1ª série do ensino fundamental, então assim, [...] como eles não tinham contato com leitura então esse foi um processo bem tardio, só quando eu estava no 3º ano do ensino médio eu conheci uma professora de literatura que mostrou muita paixão, com isso, que eu comecei... Todo o processo de leitura, aí, quando pensei que não, tava amando, apaixonada por leitura [...]*

Ao relacionar os discursos de P4 e P7, reafirmamos o discurso da importância de práticas de leitura na família anterior ao processo formal escolar. A ausência de pessoas alfabetizadas e a falta de livros em casa, portanto, foram fatores apontados como responsáveis pela ausência de experiências de leituras na infância para P4, antes do ingresso no mundo escolar. Apesar de as pesquisas evidenciarem a importância de um ambiente familiar leitor na formação de leitores, vejamos que P4 revela-se um bom leitor, apesar de uma formação tardia, diferente do que apontam as pesquisas.

Para visualizarmos melhor o papel da escola no processo de formação leitora, questionamos os docentes com a seguinte pergunta: *A escola foi responsável por sua formação como leitor?* Em sua grande maioria, os sujeitos responderam que certamente a escola assumiu o seu papel de ensino da leitura e os estimulou para a prática leitora dentro e fora da sala de aula. É válido salientar, no entanto, que cada história possui lugares comuns, mas também particularidades que são essenciais para mostrar ao leitor os pontos de vista de cada sujeito. Um índice comum da naturalização de um discurso sobre a leitura na escola pode ser encontrada nos relatos abaixo:

> ***P8:*** *De certa maneira sim, primeiro impondo naquela questão mesmo de nota e a partir daí cada um seria que vem na cabeça eu sempre gostei de isso primeiro que eu trabalho muito sobre pressão, sempre foi assim, então, isso, acho, não sei, deve ter sido até escola que fez comigo e mais, primeiro ela imposição, ela tem uma participação de pelo menos na minha formação como leitor muito importante de ser rígida nesse aspecto aí depois eu me encontrei com o leitor e foi lá em várias outras leituras.*
> ***P11:*** *Foi, a escola teve a responsabilidade justamente porque... Vamos dizer assim... [...] como eu gostava da poesia tive um direcionamento muito importante de alguns professores pra:: como se lê, sabe, a poesia, como se lê a literatura aquela história da contextualização dos períodos, aquilo pra mim foi importante. A escola teve certa importância, sim. Acredito que, como eu te disse, teve a história da influência do meu pai, mas a escola teve esse papel vamos dizer assim, direcionar mais a leitura [...]*

Nestes trechos, três fatos parecem ter contribuído para a escola enquanto detentora do lugar de ensino-aprendizagem da leitura: inicialmente ela *impôs,* depois deu *acesso e direcionamento* e, por último, tornou o *sujeito crítico*. P8 revela que a imposição de leituras durante seu percurso escolar foi de grande importância para sua formação leitora. Esse aspecto é relevante, porque, em geral, a leitura por obrigação é considerada como uma prática que distancia o leitor do texto, de forma que prevaleça a vontade de finalizá-lo. Ao contrário desse discurso solidificado, como também aparece em várias vozes de alunos e também professores em pesquisas recentes, P8 destaca que não é por terem sido leituras impostas que não foram importantes para a sua construção enquanto leitor, demonstrando, assim, a concepção de ensino que esse sujeito possui: a de que para "aprender" é preciso rigidez.

Considerações Finais

A partir da análise dos dados, chegamos à conclusão de que os professores revelam resquícios de uma história da leitura que remonta a práticas historicamente solidificadas de aquisição e aprendizagem da leitura no âmbito familiar e escolar, com uma maior significância da instituição familiar sobre a escolar, assim como dizeres naturalizados que o construíram enquanto sujeito leitor.

As modernas teorias acerca da aprendizagem da leitura já reconhecem que o aluno chega à escola letrado. No entanto, destacamos que é a escola o lugar onde encontramos essa prática de forma institucionalizada, ou seja, é a escola a "responsável" por ensinar a ler e por conduzir o aluno nos processos de aprendizagem.

É válido salientar, no entanto, que a presença de práticas de leitura em família, lado a lado com o leitor em formação, é benéfica, mas não determinantes para o desenvolvimento de um sujeito cada vez mais engajado na leitura, pelo menos no sentido de otimizar as oportunidades de acesso a esta.

Referências

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano***.** 18. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012. p. 236-248.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Revista Annales (NOV-DEZ. 1989, Nº 6, pp. 1505-1520). O original em francês encontra-se à disposição do leitor no IEA para eventual Consulta. Estudos Avançados 11 (5),1991.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura:* teoria e prática – Campinas, SP: Pontes: Editora na Universidade Estadual de Campinas, 2012.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura.* 2º Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997

MARINHO, Marildes (org). *Ler e Navegar:* espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras , Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

MELO, José M. Os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura. In: **Estado de Leitura.** BARZOTTO, Valdir H. (org). Campinas, SP : Mercado das letras, 2009. p. 71- 93.

ZILBERMAN, Regina. *Sociedade e democratização da leitura.* In: *Estado de Leitura.*BARZOTTO, Valdir H. (org). Campinas, SP: Mercado das letras, 2009. p. 31- 45.

SESSÃO TEMÁTICA

PRODUÇÃO DE TEXTO NA EJA: UMA PRÁTICA DE ENSINO POSSÍVEL

MAGDA WACEMBERG PEREIRA LIMA CARVALHO[1] (UNICAP)

Introdução

A educação básica, no Brasil, por muitos anos foi pautada por uma proposta de ensino que visava apenas o acúmulo de informações. Nos últimos anos, entretanto, documentos oficiais, como PCN e PCNEM, propõem um trabalho com língua voltado ao domínio de competências básicas que subsidiem a formação de um cidadão crítico, consciente e participativo.

A partir dessa proposta a maioria das escolas brasileiras de educação básica tem apresentado em seus projetos político-pedagógicos o discurso de qualidade que possibilite ao aluno a compreensão, integração e inserção no mundo, subjacente a uma prática escolar cujo objetivo, conforme os PCN, é "situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade" (PCN, 1998, p. 10).

No entanto, a metodologia e os instrumentos que a escola tem oferecido apresentam-se ainda muito tímidos, para a realização de um trabalho de ensino que considere o estudante como agente do conhecimento, uma vez que essa instituição se encontra presa a certas práticas pedagógicas que, veladamente, revelam o tradicionalismo a que seus atores (professores e alunos) foram e são submetidos.

Nesse contexto, testemunhamos a fragmentação do ensino das disciplinas em que o professor precisa, de acordo com Bunzen (2006, p. 140), tornar-se especialista em determinado fragmento da disciplina e ensinar apenas o que cabe a essa fração.

---

1. Doutoranda do PPG em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); mestre em Ciências da Linguagem pela mesma instituição; graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada/PE (FAFOPST); professora da rede municipal de Serra Talhada e da rede estadual de Pernambuco.

Diante disso, a escola fica impossibilitada de favorecer um trabalho eficiente, fato que dificulta o cumprimento das orientações propostas pelos documentos oficiais no que concerne ao discurso de "apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres" (PCN, 1998, p. 5).

Para Antunes (2003, p. 46),

> [...] o grande equívoco em torno do ensino de língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais.

Esse equívoco, apontado pela autora, nos faz apreender que o ensino de língua desvinculado de seus usos reais (escrito ou falado) nas interações do dia a dia consolida ainda mais no aluno a crença de que ele "não sabe português" ou de que "português é difícil", fenômeno que em alguns casos resulta em evasão escolar, pelo fato de o aluno ver-se "incapacitado" de aprender sua língua, em especial quando se trata dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso porque, geralmente, o aluno dessa modalidade de ensino necessita de uma atenção especial devido a questões extraescolares que o impediram de iniciar ou concluir os estudos na idade considerada "adequada".

Assim, considerando que a aprendizagem da leitura e da escrita é um direito que precisa ser assegurado a todos, inclusive para aqueles que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.396/96, não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, compreendemos a necessidade de um ensino de língua que contemple a leitura e a produção de textos voltados para as práticas sociais, pois apenas dominar o sistema de escrita (alfabética) não é suficiente quando se está inserido em uma sociedade em que as ações de leitura e escrita requerem do sujeito compreensão, conhecimento e habilidade para ler e escrever diferentes gêneros de texto, em contextos variados.

Diante desse entendimento, este trabalho objetiva discutir a importância de uma prática docente pautada no planejamento do ensino de gêneros textuais a partir de sequências didáticas realizadas em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede pública municipal de Serra Talhada/PE.

O trabalho com texto em sala de aula: algumas considerações históricas

A história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, do final do século XVIII até meados do século XX, é marcada pelo ensino de regras gramaticais e de leitura de textos canônicos, ficando o ensino da produção textual reservado às séries do ensino médio, antigo segundo grau.

De acordo com Bunzen (2006, p. 141), produzir textos, ou nos termos da época "fazer composição", significava escrever a partir de figuras ou títulos dados tendo como base textos-modelo previamente apresentados pelo professor. O trabalho com textos em sala de aula estava centrado em exercícios de leitura, recitação, análises sintáticas e composição, o que, em nosso entendimento, limitava a capacidade criativa e expressiva do aluno, embora esse tivesse acesso à "boa linguagem" e estivesse exposto a textos considerados estruturalmente perfeitos.

Nas décadas de 1960 e 1970, apesar de algumas inovações no trabalho com a "redação escolar", a utilização de textos de leitura como incentivo para a escrita revela, segundo Bunzen (idem, p. 144), que o texto era tomado como objeto de uso e não de ensino-aprendizagem.

A partir da década de 1970, com a LDB nº 5.692/71, o foco das aulas de Língua Portuguesa passa a ser, conforme o autor (idem), a compreensão e o estudo dos códigos comunicacionais, com objetivos pragmáticos e utilitários, em que os textos escritos pelos alunos passaram a ser vistos como atos de comunicação e expressão.

Embora esse período revele uma tímida "liberdade" na escrita dos alunos, os principais objetivos do trabalho com escrita de textos na escola eram os de observar e apontar os "erros" gramaticais cometidos pelos estudantes, o que pode ser compreendido como um trabalho de escrita sem função, já que a redação servia como uma prestação de contas do que havia sido ensinado nas aulas de Língua Portuguesa.

A proposta de "produção de textos" surgida entre os anos 1980 e 1990, partir da concepção de uma prática de ensino voltada para o processo ou ato de elaborar textos, permitiu alargar a "concepção de lingua(gem) e das práticas de letramento desenvolvidas na escola" (BUNZEN, 2006, p. 149), isso porque a preocupação da

escola estaria no contexto de produção e de recepção dos textos, possibilitando, dessa maneira, um ensino sistemático e reflexivo.

Nessa ordem, compreende-se que a construção de um texto "não é um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo" (DOLZ, GAGNON, DECÂNIO, 2010, p. 18), mas uma atividade de língua dialógica e situada, em que o aluno, segundo os autores (idem), aprende a partir de um processo de construção em situações complexas de comunicação.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final de 1990, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa passaram a ser organizadas "tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho" (PCN, 1998, p. 59). Nesse contexto, o trabalho com os chamados "gêneros textuais" passou a integrar os livros didáticos e os planos de ensino dos professores de Português, embora esses últimos tenham apresentado e, alguns, ainda apresentem certa resistência, insegurança e até mesmo desconfiança a cerca da eficiência do ensino de língua por meio dos gêneros. Para Bunzen (2006, p. 155), considerar os gêneros como objetos de ensino demanda um processo de ensino-aprendizagem que permite ao sujeito-aluno utilizar atividades de linguagem que envolve capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas relacionadas à situação comunicativa e de ação em contexto. Nessa perspectiva, para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, como propõe Bakhtin[2] (2003), "os professores teriam de criar situações e estratégias em que os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações" (BUNZEN, idem, p. 157) e em contextos específicos.

Diante disso, acreditamos que o ensino de língua por meio dos gêneros não deve ser privilégio apenas das modalidades regulares de ensino, mas também deve ser oportunizado aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, depois de um período de afastamento, retornam à escola com várias e diferentes experiências de escrita, como veremos na seção a seguir.

2. Para esse autor, todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, cujo "emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p. 261) na produção de seus discursos.

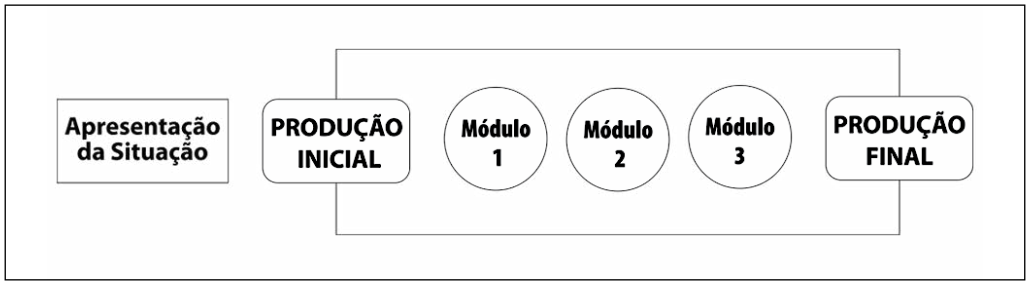
O trabalho com gênero textual em uma turma de EJA

Partindo da compreensão de que a língua se realiza a partir de textos e, ainda, que as atividades de ensino devem assegurar ao aluno a capacidade de usar a língua como falante e escrevente, de forma autônoma, a partir de práticas linguageiras situadas, propôs-se aos estudantes de uma turma de 4ª fase (8º e 9º anos) de EJA a produção de textos a partir do modelo de trabalho com sequências didáticas, fornecido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino de gêneros orais ou escritos.

É importante ressaltar que a proposta desses autores integra aspectos relevantes na organização da escrita processual, exigindo um conjunto de atividades que visam o texto (oral ou escrito) como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino. Nesse sentido, a utilização de sequências didáticas tem como principal função auxiliar o estudante na produção de seu texto.

Para Marcuschi (2008, p. 212), o texto por ser "um evento singular e situado em algum contexto de produção" deve partir de uma situação e de alguma atividade a ser desenvolvida. Desse modo, considerando a natureza singular de cada evento textual e a singularidade inerente a cada estudante foi-lhes proposto o trabalho com o gênero textual Memórias Literárias.

A escolha desse gênero se deu pelo fato de que além de permitir aos alunos partirem de suas lembranças pessoais, a sugestão de um gênero textual mais complexo poderia causar algum desconforto aos alunos que não tinham o hábito de produzir textos escritos. Assim, seguimos o esquema sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly, a saber:



Na apresentação da situação inicial, foram fornecidas aos alunos informações sobre os objetivos, os procedimentos de escrita e reescrita dos textos e ainda que a

produção final seria publicada como uma coletânea. Nesse primeiro momento, seguindo as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esclareceu-se também sobre a organização geral do gênero, estilo e conteúdo temático.

No segundo momento, o da produção inicial, cada aluno recebeu a reprodução fotográfica de uma das principais festas tradicionais da cidade, em que, com base em informações sobre como era essa festa no início do século XX, deveriam produzir um texto como se tivessem vivido na época representada pela foto. Essa primeira produção foi imprescindível para observar as necessidades apresentadas pelos alunos e que, consequentemente, deveriam ser trabalhadas nos módulos.

No trabalho modular, conforme sugerido pelos autores (2004), buscou-se fornecer aos alunos instrumentos que os ajudassem a superar as dificuldades de escrita, tanto no que diz respeito à composição e expressão da subjetividade do gênero memórias literárias quanto aos recursos expressivos da língua, enfatizando-se, principalmente, aspectos macrotextuais como contexto e situação comunicativa, mecanismos de textualização, coesão e coerência textuais.

A finalização da sequência didática, marcada pela produção final, permitiu aos alunos a possibilidade de colocar em prática o conhecimento aprendido nos módulos. Contudo, embora essa produção textual tenha recebido o nome de "produção final", ficou claro para os alunos que a primeira versão do texto não estava pronta para entrar em circulação.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95), "o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever", o que não significa que o texto deverá passar por um processo de "higienização", mas por um processo de análise e reflexão, uma vez que o texto escrito, apesar de seu caráter permante, "permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita" (idem), o que possibilita ao aluno revisar, refazer e até mesmo desfazer-se de algumas passagens do texto.

Para exemplificar o ensino do gênero memórias literárias por meio do trabalho com sequências didáticas em uma turma de EJA, apresentamos a seguir a produção final de um texto que, embora ainda necessitasse passar pelo processo de reescrita para então entrar em circulação, pode ser considerado como uma produção satisfatória e exitosa, sobretudo se levarmos em consideração que o aluno autor mostrava-se pouco interessado em atividades de produção de texto. Vejamos:

Minha Infancia [redacted]

Sitio pau de ferro, zona rural de mirandiba, é o nome daquele lugar.

Tudo começava apartir do momento que descíamos na entrada do sitio, logo ali abeira da pista tem um açude onde todos os vezes que íamos para lá tinhamos que mergulhar naquelas águas deliciosas, chegávamos na casa da tia Abigail ela ja ia dizendo.

— Vocês ja vem aprontando por ai não é?

Começo que ela descobrir que estávamos tomando banho no açude, dizíamos?

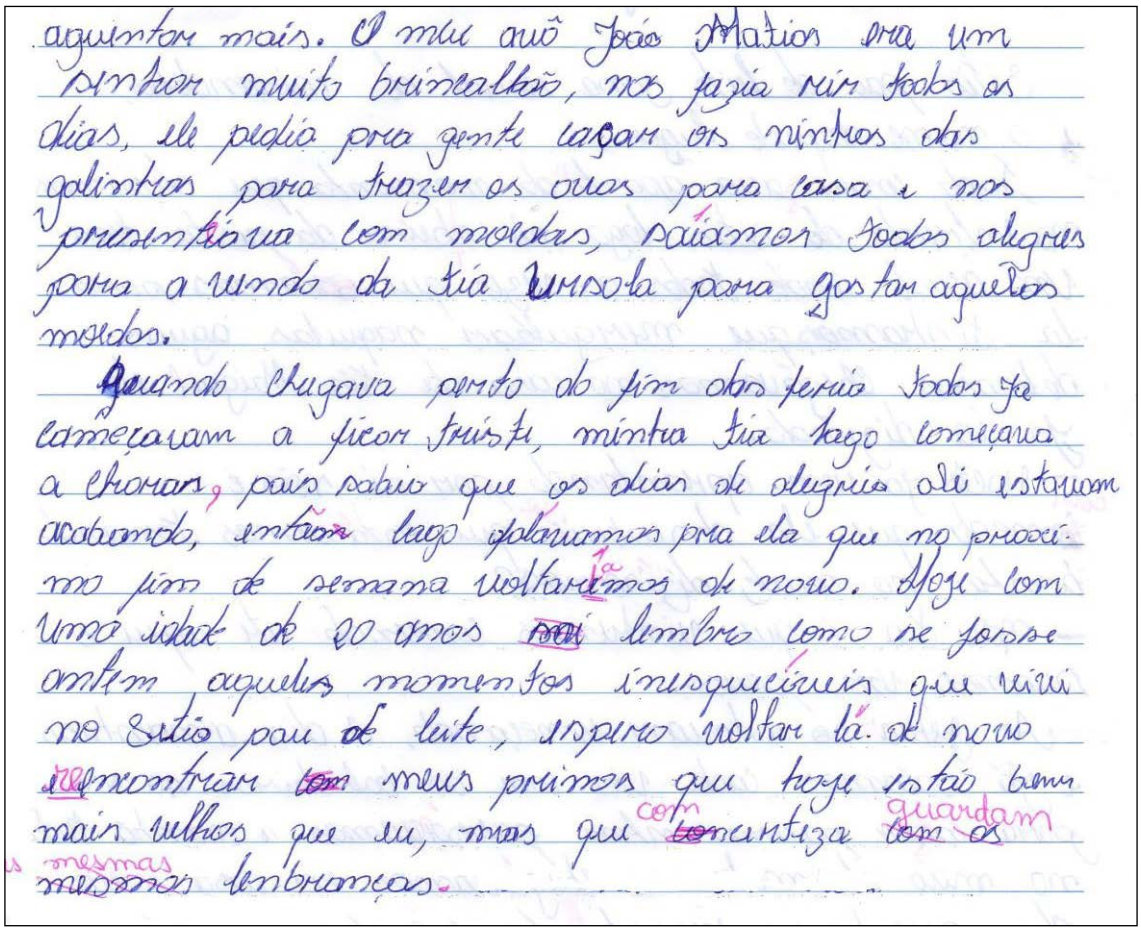
— não tia, é que tinhamos comido até agora e suamos um pouco.

As férias estavam começando, o dia amanhecia e já saíamos cada um com os balaiozinhos na mão para catar passarinhos, passávamos a manhã toda no meio do mato e chegávamos em casa meio dia, quados e cansados dos casados que não resultaram em nada, Nossa tia ja tinha preparado a água para tomarmos banho de lua.

Após o banho almoçavamos e dormia aquele bom sono da tarde, acordavamos com os nossos primos que chegavam do mato dizendo.

— Acorda, acorda vamos jogar bola, chegando ao campo formavam as equipes e começávamos a jogar, jogavamos até a noite, pois com o clarão da lua dava para permanecer em campo.

Nos dias de festas que acontecia ali na redonda mesmo, íamos todos. Dançavamos muito até não


aguentar mais. O meu avô João Matias era um senhor muito brincalhão, nos fazia rir todos os dias, ele pedia pra gente caçar os ninhos das galinhas para trazer os ovos para casa e nos presentiava com moedas, saíamos todos alegres para a vendo da tia Ursola para gastar aquelas moedas.

Quando chegava perto do fim das feria todos ja começavam a ficar triste, minha tia logo começava a chorar, pois sabia que os dias de alegria ali estavam acabando, então logo falavamos pra ela que no proximo fim de semana voltaríamos de novo. Hoje com uma idade de 20 anos lembro como se fosse antem aqueles momentos inesquecíveis que vivi no Sitio pau de leite, espero voltar lá de novo reencontrar meus primos que hoje estão bem mais velhos que eu, mas que com certeza guardam as mesmas lembranças.

A leitura dessa produção textual remete-nos a afimação de que

> centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o *uso da língua*. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p. 77, grifo do autor).

Diante disso, compreendemos que é necessário que o professor de Língua Portuguesa esteja disposto a pensar o ensino de língua materna como um lugar de práticas de linguagem em que os textos (orais ou escritos) são produzidos no interior de processos interlocutivos e não simplesmente como um trabalho reduzido ao ensino de normas gramaticais.

Não queremos dizer aqui que o ensino da gramática não tenha importância, pelo contrário, reconhecemos que os conhecimentos gramaticais são importantes

para a produção e compreensão de textos, mas entendemos que é necessário "redimensionar o lugar cristalizado que a gramática ocupa nas aulas de língua portuguesa" (SUASSUNA; MELO; COELHO, 2006, p. 242), e o trabalho com sequências didáticas permite o ensino da língua em uso, o envolvimento e o comprometimento dos alunos e do professor nas atividades pedagógicas.

Considerações Finais

O trabalho com sequências didáticas em uma turma de EJA revelou maneiras envolventes de ensinar a língua, confirmando que a aprendizagem não deve ser um processo em que as informações são descarregadas sobre os alunos, mas que deve ser norteado por atividades sistemáticas que possibilitem a interação entre professor–aluno–texto (gênero textual).

Compreendemos que a relação entre esses três elementos (professor–aluno–texto) permite tanto uma mudança no fazer docente, quanto no olhar do aluno sobre a escrita, uma vez que um trabalho sistemático de/com língua, voltado para a produção de um gênero textual específico, permite a reflexão do aluno sobre as práticas sociais de escrita e, principalmente, sobre a necessidade de leitura, avaliação e reescrita de suas produções textuais.

Para finalizar, reconhecemos que a produção de um texto não é uma simples atividade de composição feita a partir de modelos canônicos, mas uma atividade complexa que demanda compreensão e reflexão sobre as diferentes situações comunicativas e que, por isso, pode ser reconhecida como uma prática de ensino não só necessária, mas possível de ser realizada em turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: . *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. Abordagem sociointeracionista no ensino, leitura e escrita. In: *Revista de Educação AEC*, n. 101, p. 71-81.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SUASSUNA, L; MELO, I. F.; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre letura, literatura, produção de texto e análise linguística. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SESSÃO TEMÁTICA

RECURSO LITERÁRIO DO TEATRO: A INTERPERSONALIDADE

HERLAN JOSÉ TENÓRIO FERREIRA[1] (UPE)

Introdução

Fazendo uma contextualização histórica, o teatro foi trazido para o Brasil pelos colonizadores portugueses os quais tinham o hábito da representação. Porém, os primeiros textos escritos aqui no Brasil, que tiveram sua escrita preservada, foram textos jesuítas, estes, que usaram o jogo cênico como forma de catequização. Eles encontraram, nesse jogo, uma maneira mais suave e agradável de propagar a fé, assim a religiosidade, a luta entre o bem e mal, foi bastante retratada pelos jesuítas através da encenação, da dança, da musicalidade.

No gênero teatro encontramos personagens falando sobre e interagindo com outras. No romance, vamos encontrar a visão de uma personagem ou de um narrador sobre as personagens. Na leitura, construímos passo a passo o ambiente, as personagens. Mas o mais comum é ir ao teatro para assistir um espetáculo e não ler a obra teatral como se lê um romance. Durante a apresentação há um encontro com a figura dramática materializada, agora ela é o resultado da interpretação do ator, do diretor e às vezes, até, do autor da peça. No teatro, o trabalho será compreender todos os fatos, o porquê de cada fala. Ao assistir ao espetáculo torna-se mais fácil a reflexão sobre o que o autor quer lhe passar, ler o livro toma mais tempo que ver a peça, mas não quero dizer que é proibido, ou é chato ler esse gênero, quero somente um espaço para citar Tavares (2005) quando afirma: –Shakespeare ou José Pacheco podem ser lidos no silêncio de uma sala e dar ao leitor uma experiência recompensadora. Mas não é para este tipo de leitura que tais obras foram escritas, e sim para a transmissão oral, viva em carne e osso, 'som e fúria'".

---

1. Mestrando do Profletras pela Universidade de Pernambuco (UPE - Campus Garanhuns).

Relação entre personagem e pessoa

No livro "A personagem", Beth Brait traz uma citação do dicionário enciclopédico organizado por Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov, no qual, eles trazem uma definição entre a relação pessoa, personagem que diz o seguinte:

> Uma leitura ingênua dos livros de ficção confunde personagens e pessoas. Chegaram mesmo a escrever "biografias" de personagens, explorando partes de sua vida ausente do livro ("O que fazia Hamlet durante seus anos de estudo?"). Esquece-se que o problema da personagem é antes de tudo linguístico, que não existe fora das palavras, que a personagem é "um ser de papel". Entretanto recusar toda relação entre personagem e pessoa seria absurdo: as personagens representam pessoas, segundo modalidade de ficção. (TODOROV e DUCROT, apud BRAIT, 1985)

Então a leitura que devemos fazer vai além de saber que tais palavras escritas em determinado livro poderá ter valor semântico, ou seja, é necessário, faz parte do teatro ser visto notado, sentir o calor das falas, assim como diz, ainda, Tavares (2005):

> Um folheto de cordel e uma peça de teatro têm, além disso, um elemento em comum: são obras de Literatura Oral que só se transformam em livro por questões de ordem prática: preservação e transporte do texto. Mas um folheto de cordel é feito para ser recitado em voz alta; uma peça é feita para ser encenada por atores.

Sendo assim, quando o texto teatral passa a ser encenado as personagens deixam de ser texto e passam a ser pessoas, se materializando através do figurino, do comportamento, da atitude, da fala, da qual podemos definir a personalidade de cada personagem, ou seja, ao vestir-se de tal forma o ator não é mais ele, agora assume a personalidade daquela personagem, ao entrar no palco não existe mais você, quem está ali é uma figura dramática que passará a fazer a vontade do autor. Tudo agora é palpável, se mostra como deve ser e não depende de cada leitor para aquele cenário ser mais escuro ou mais claro, ele está lá. A formação da personagem não está mais na mente do leitor. A personagem está formada em sua frente.

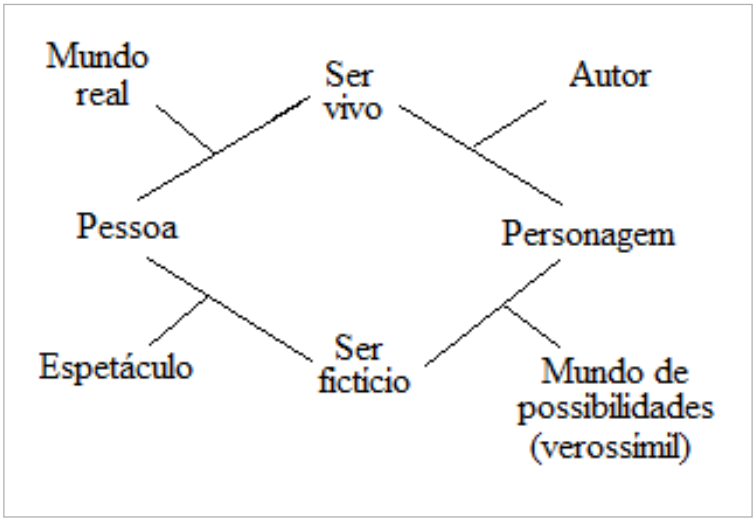


Diagrama da relação entre personagem e pessoa

Para mais informações acerca deste diagrama, ver FERREIRA (2013b). Durante esse encontro, temos as personagens, o texto, o cenário ou ambiente, um tempo e os espectadores. Cada um tem importância determinante, uma vez que o texto de uma personagem faz sentido em um determinado ambiente dentro de um tempo. O texto vem mostrar a ideologia do autor. Com isso, o autor consegue defender suas teses e difundir conceitos os quais ele acredita ser verdadeiro, ou louvando o seu conceito ou condenando outro conceito o qual ele discorda. O ambiente vai configurar em que região se passa tal peça. Qual o contexto que o texto está inserido. Esse cenário será fundamental até para o comportamento das personagens. O tempo que se passa a peça ou será antes do autor ou contemporâneo a ele. Isso não é regra, mas é o mais comum acontecer e é de fundamental importância, pois assim a obra poderá servir até como registro histórico e cultural. As personagens veem mostrar o mundo do autor, a sua ideologia. Chega até o espectador através do mundo possível. Mundo esse que foi formado pelo autor, que recebeu influências do meio em que produziu o texto. Cada personagem se comportara de acordo com o tempo e o ambiente em que vivera e qual a ideologia que queira passar.

Quando vamos analisar as personagens de determinada obra, é necessário separá-la e observar o seu comportamento, a sua personalidade. Podemos observá-la em cada cena, em cada ato e depois tomar a classificação e sua importância dentro da obra. Como comenta Moisés (2008):

> Para os fins de análise, podemos isolar uma personagem de uma peça e considerá-la de per se. Decerto, ela transporta consigo a sua ação, porque somente nela ganha existência, mas o foco de luz orienta-se para sua personalidade como um todo. Neste caso, a análise procurará desvendar a personagem evoluindo ao longo da peça, independentemente de sua macroestrutura.

A partir desta noção, Ferreira (2013a) ao analisar Auto da Compadecida (1955), O Santo e a Porca (1957) e O Casamento Suspeitoso (1957), ambas, de Ariano Suassuna comenta, como acontece o diálogo entre estas obras e afirma: "João Grilo, Caroba e Cancão, são as personagens que mais se assemelham em termos de comportamento e atitudes".

A personalidade

Algo que também cabe muitas indagações é o modo como é construída a personalidade da personagem e qual a intenção do autor ao definir suas características. Mas, por enquanto, vamos nos deter só a entender o que é personalidade. Para isso, vamos partir da premissa que a personalidade é a organização dos vários comportamentos do indivíduo e que se refere ao que é mais representativo nele (HALL e LINDZEY, 1966), assim, acredita-se que a personalidade está ligada a todo processo sócio interativo, onde se busca exemplo no meio externo para utilizar as motivações que estão internas, motivações essas que serão mostradas contextualmente.

No livro "A teoria da personalidade" (1966,: 21), Calvin Hall e Gardner Lindzey dizem que: "Personalidade é aquilo que ordena e harmoniza tôdas as formas de comportamento do indivíduo". Contudo, essa definição não é única, isolada e generalizadora, porém seja qual for a definição, sempre nos remeterá ao conceito basilar, preliminar da personalidade que é ela como sendo uma partícula caracterizadora do individuo, aquilo que conduz a realização de determinados atos, a tomar certas atitudes. E é a partir do meio em que tem contato e da força ideológica que permeia esse meio, que o homem vai atribuindo valores a sua existência, mesmo que inconsciente, e vai assim formando sua personalidade, as características que irão diferenciá-lo dos outros seres.

No entanto, a personalidade de uma personagem é construída de tal modo que leva o leitor a refletir sobre sua realidade, pois, tudo que está ali na obra é vivencia de sua realidade.

Critérios de análise

Para que ocorra a Interpersonalidade, faz-se necessário, inicialmente, observar alguns fatores que são essenciais. Não se pode, simplesmente, achar que acontece em alguma obra. Devem-se atender os seguintes critérios:

1. As personagens analisadas devem pertencer ao mesmo gênero;
2. As personagens analisadas devem ser contemporâneas;
3. As personagens analisadas devem viver em uma mesma cultura;
4. As personagens analisadas devem pertencer a mesma tipologia;

A partir dos critérios utilizados acima, poderemos iniciar a análise de toda e qualquer obra, porém não é o suficiente para concluir se há a Interpersonalidade ou não. Antes de concluirmos, devemos lembrar que esta é uma definição nova, porém ampla, que poderá abranger vários gêneros e vários tipos de personagens. O que também é de fundamental importância é que para ter a conclusão mais definida, devem-se analisar comportamentos e atitudes das personagens; como elas agem; qual a forma de persuasão, do que elas se utilizam para conseguir o objeto desejado; e seus objetivos. Se entre esses critérios as personagens se assemelham temos sim, a Interpersonalidade agindo de forma efetiva.

A Interpersonalidade: de Suassuna a Lins

Fazendo uma breve contextualização histórica, acerca do teatro, ele foi trazido para o Brasil pelos colonizadores portugueses os quais tinham o hábito da representação. Porém, os primeiros textos escritos no Brasil, que tiveram sua escrita preservada, foram textos jesuítas, estes, que usaram o jogo cênico como forma de catequização. Eles encontraram, nesse jogo, uma maneira mais suave e agradável de propagar a fé, assim a religiosidade, a luta entre o bem e mal, foi bastante retratada pelos jesuítas através da encenação, da dança, da musicalidade.

No nordeste brasileiro muito se destaca a literatura oral, como, cordel, causos, repente, etc. No gênero teatro, encontram-se, em Pernambuco, alguns nomes que ganharam destaque no cenário nacional. Entre eles, Ariano Suassuna e Osman Lins. Autores, quais, serão usadas para explicação do que se trata a Interpersonalidade. Vale ressaltar que o termo, Interpersonalidade, é novo. Sua pesquisa fundamenta-se entre as personagens de duas ou mais obras, seguindo os critérios expostos no item anterior.

Quando fora postulado a teoria da Interpersonalidade – em trabalhos anteriores – buscou-se comparar personagens de obras diferentes, porém que pertencessem a mesma tipologia e ao mesmo autor. Neste trabalho, aprofunda-se a teoria uma vez que fora percebido que este recurso literário pode ser usado entre autores diferentes, o que vai importar é a personalidade que está sendo estudada. Para se compreender como acontece deve-se a utilização de alguns quadros que serão preenchidos e expostos.

Análises e resultados

Nesta parte do trabalho será discutido o resultado obtido com a análise das personagens Leléu, Lisbela e o Prisioneiro (1964), e João Grilo, Auto da Compadecida (1955). Será possível acompanhar, com auxílio de quadros, como todo o raciocínio, da teoria, é feito. Vale salientar a importância do conhecimento prévio de algumas teorias, como a noção de estilo (AMORA, 2006), intertextualidade (KOCH, 2012), personagem (BRAIT, 1985), personalidade (HALL; LINDZEY, 1966).

Neste quadro é possível observar alguns pontos comparativos entre Auto da Compadecida e Lisbela e o Prisioneiro, ambas as peças.

Quadro 1: informações básicas das obras

	Obras analisadas	**Auto da Compadecida**	**Lisbela e o Prisioneiro**
Informações	*Autor*	Ariano Suassuna	Osman Lins
	Referências	Cordéis nordestinos	Auto da Compadecida
	Publicação	1955	1964
	Condutor da ação	João Grilo	Leléu
	Antagonista	Diabo Encourado Cangaceiro	Frederico Evandro
	Auxiliar	Chicó	Lapiau
	Avareza	Padeiro	-
	Adultério	Dora	Heliodoro
	Casamento	-	Lisbela e Dr. Noêmio
	Religião	João Grilo	Heliodoro
	Espaço	Taperoá-PB	Vitória de Santo Antão-PE

Neste quadro é observado que entre todas as características que mais se destacam nas obras, como um todo, apenas duas não se fazem presentes em ambos teatros, que é a questão da avareza, existente apenas no Auto da Compadecida; e do casamento, presente apenas em Lisbela e o Prisioneiro.

No teatro, encontram-se as personagens falando sobre e interagindo com outras personagens, o que possibilita uma grande troca de informações e muitas vezes, se conhece mais uma personagem pelos comentários das outras do que ela mostra ser. É o que acontece na peça de Osman Lins. Leléu já está preso. Tudo que se sabe sobre ele é apenas comentado pelas outras personagens e histórias que falam sobre o que ele apronta. Na verdade, Leléu se apresenta pouco por ele mesmo, mas mesmo assim é classificado como *condutor da ação* devido a sua influência para a ação do teatro. Diferente do que acontece em Auto da Compadecida. João Grilo, também classificado como *condutor da ação*, se apresenta em todo momento. Seus planos sempre são elaborados para fazer com que ele "ajude" o outro, porém tendo algum lucro com isso.

Suas ideias, mentiras e trapaças fazem com que toda a história se desenrole. Assim, João Grilo se mostra ser o protagonista, sem que seja preciso que alguém comente o que ele fez ou deixou de fazer.

Como já fora dito, Suassuna iniciou a construir o João Grilo através de outra personagem já existente, o Romanceiro Popular Nordestino. Aqui é notório que Lins também busca referência em outra personagem para criar Leléu. Além de podermos observar isto nestas conclusões, no posfácio do livro, Lisbela e o Prisioneiro pode-se encontrar um parágrafo que revela que apesar de ter ganhado uma premiação, com outra peça, Osman Lins, sente a necessidade de fazer um curso em Recife, onde é aluno de Joel Pontes, Hermilo Borba Filho e de Ariano Suassuna. "Numa entrevista, Osman Lins mencionara este último como professor da disciplina de *play-writer*, que teria exercido uma possível influência sobre ele no que diz respeito às normas de composição de *Lisbela e o prisioneiro.*" (LINS, 2011: 111).

Com isso, podemos afirmar que para o processo de criação de Leléu, Lins fez novas leituras, buscou influências e:

> Como um bruxo que vai dosando porções que se misturam num mágico caldeirão, o escritor recorre aos artifícios oferecidos por um código a fim de engendrar suas criaturas. Quer elas sejam tiradas de sua vivência real ou imaginária, dos sonhos, dos pesadelos ou das mesquinharias do cotidiano, a materialidade desses seres só pode ser atingida através de um jogo de linguagem que torne tangível a sua presença e sensíveis os seus movimentos. (BRAIT, 1985: 53)

Com o auxílio dos próximos quadros pode-se perceber como as personagens são classificadas. Elas são distribuídas de acordo com a sua função na obra. Nota-se que o *objeto desejado* não se trata de uma personagem; uma pessoa. Mas sim de algo abstrato (salvação) de cunho religioso e outro é o dinheiro, um bem material. O *objeto desejado* não precisa ser algo concreto, uma vez que, trata-se do motivo pelo qual o *condutor da ação* age.

Quadro 2: detalhamento das personagens

AUTO DA COMPADECIDA		
TIPO	DESCRIÇÃO	PERSONAGEM
Condutor da ação	Personagem que dá o primeiro impulso à ação; é o que representa a força temática: pode nascer de um desejo, de uma necessidade ou de uma carência.	JOÃO GRILO
Oponente	Personagem que possibilita a existência de um conflito; força antagonista que tenta impedir a força temática de se deslocar.	ENCOURADO DEMÔNIO CANGACEIRO SEVERINO
Objeto desejado	Força de atração, fim visado, objeto de carência; elemento que representa valor a ser atingido.	DINHEIRO, SALVAÇÃO
Destinatário	Personagem beneficiário da ação; aquele que obtém o objeto desejado e que não necessariamente é o condutor da ação.	PADEIRO MANOEL
Adjuvante	Personagem auxiliar; ajuda ou impulsiona umas das outras forças.	SACRISTÃO FRADE MAJOR ANTÔNIO MORAES CHICÓ PADEIRO MULHER
Árbitro, juiz	Personagem que intervém em uma ação conflitual a fim de resolvê-la.	A COMPADECIDA MANOEL BISPO

Quadro 3: detalhamento das personagens

LISBELA E O PRISIONEIRO		
TIPO	DESCRIÇÃO	PERSONAGEM
Condutor da ação	Personagem que dá o primeiro impulso à ação; é o que representa a força temática: pode nascer de um desejo, de uma necessidade ou de uma carência.	LELÉU
Oponente	Personagem que possibilita a existência de um conflito; força antagonista que tenta impedir a força temática de se deslocar.	FREDERICO
Objeto desejado	Força de atração, fim visado, objeto de carência; elemento que representa valor a ser atingido.	LIBERDADE
Destinatário	Personagem beneficiário da ação; aquele que obtém o objeto desejado e que não necessariamente é o condutor da ação.	TENENTE GUEDES
Adjuvante	Personagem auxiliar; ajuda ou impulsiona umas das outras forças.	DR. NOÊMIO LAPIAU JABORANDI JUVENAL TESTA-SECA PARAÍBA HELIODORO TÃOZINHO LISBELA
Árbitro, juiz	Personagem que intervém em uma ação conflitual a fim de resolvê-la.	CITONHO

Tanto João Grilo quanto Leléu conquistam as outras personagens através de seus argumentos, que é o poder de persuasão. Eles ainda contam com seus *coadjuvantes*, auxiliares, Chicó e Lapiau, respectivamente. No quadro abaixo, há uma melhor noção da relação entre João Grilo e Leléu.

Quadro 4: comparativo entre personagens: *Condutor da ação*

PERSONAGENS	FORMA DE PERSUASÃO	ALIADOS	OBJETIVO	FORMA DE AÇÃO
João Grilo	Argumentação	Chicó	Obtenção de lucros	Planeja e Improvisa
Leléu	Argumentação	Lapiau	Obtenção de lucros	Planeja e Improvisa

É notório que João Grilo e Leléu se utilizam da argumentação para conseguir o objetivo de obter lucro. Sempre planejando e improvisando quando necessário, com a ajuda de seus aliados. Lucro, este, que para Leléu não remete-se a dinheiro, mas sim, a possibilidade de fugir da prisão; a liberdade.

Considerações finais

Logo após análise das personagens, de acordo como se propõe a teoria, pode-se concluir que há uma relação de Interpersonalidade entre Leléu e João Grilo. Osman buscou influências em Suassuna, o que ocasionou na criação de uma personagem, que possuí uma personalidade similar a outra já existente. Lins se fez valer da recriação do romanceiro popular nordestino. Ou seja, a personalidade de João Grilo – e de outros personagens de Suassuna – repete-se em Leléu, porém, cada um em seu contexto social. Tem-se o João, esperto, hábil com as palavras e um raciocínio rápido para o improviso; tem-se Leléu, esperto, hábil com o discurso. O que é repetido é a personalidade e não a personagem. Por isso poderá sofrer mudanças quanto ao sexo e outros fatores. Apesar disso, irão manter a mesma personalidade; mesmo comportamento e atitude perante qualquer situação. Isso serve para qualquer tipo de personagem, não se restringindo ao *condutor da ação*.

Referências

CAPÍTULOS DE LIVROS, PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS E ANAIS.

AMORA, Antônio Soares. A obra literária: o estilo. In: AMORA, Antônio Soares. *Introdução à teoria literária*. – 13. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.
FERREIRA, Herlan José Tenório. A intertextualidade nos textos teatrais de Ariano Suassuna. In: CHAGAS, Silvania Núbia. *O canto da palavra*. Garanhuns: Ed. Jairo Nogueira Luna. (1ª Edição). 890: (II Encontro Nacional e I Internacional de Linguística e Literatura: O canto da palavra). Págs. 415-423. 2013a.
_____. *No teatro há personagem ou pessoa?* Revista Diálogos. Garanhuns. Vol. 10. 250-258p. Novembro de 2013b.
HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner. A Natureza da teoria da personalidade**.** In: HALL, Calvin S., LINDZEY, Gardner. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Herder, 1966.
MOISÉS, Massaud. Análise do texto teatral. In: MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. – São Paulo: Cultrix, 2008. São Paulo.
TAVARES, Bráulio. Tradição popular e recriação no –Auto da Compadecida□. In: SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*, Rio de Janeiro, Ed. Agir, 2005.

LIVROS

BRAIT, Beth. *A personagem* — São Paulo Ática, 1985.
GUIDARINI, Mário. *Os pícaros e malandros de Ariano Suassuna*. São Paulo: Ateniense, 1992.
LINS, Osman. *Lisbela e o Prisioneiro*. São Paulo – Planeta, 2011.
MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Global Editora, 1997.
SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*, Rio de Janeiro, Ed. Agir, 2004.
_____. *Auto da Compadecida*, Rio de Janeiro, Ed. Agir, 2005.
_____*O Casamento Suspeitoso*, 6ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
_____. *O Santo e a Porca*, 23ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

SESSÃO TEMÁTICA

RELAÇÕES DIALÓGICAS NA POESIA MÍSTICA DE SÃO JOÃO DA CRUZ, SOB O OLHAR BAKHTINIANO

MARCELO TOMAZ DE LIMA[1] (UFPB)
PEDRO FARIAS FRANCELINO[2] (UFPB).

Introdução

As reflexões sobre língua e literatura sempre estiveram presentes na agenda de estudos dos mais conhecidos, entre nós, pensadores do chamado Círculo de Bakhtin. É isso o que mostra Bakhtin em sua teoria dialógica da linguagem, construída a partir de noções muito relevantes para a investigação sobre a linguagem, como é o caso do princípio da alteridade, das relações dialógicas, da polifonia, do discurso de outrem, além de muitos outros provenientes do estudo da prosa romanesca.

O presente trabalho pretende mostrar as relações dialógicas no gênero poema, mais precisamente na poesia mística de São João da Cruz (2000), a partir da noção de poesia polifônica, pensada pelo viés consolidado pela prosa romanesca, na teoria de Bakhtin. Na literatura mística ocidental do século XVI, tem-se a busca incessante de Deus e de seus divinos mistérios por algumas pessoas, e os poemas de São João da Cruz, através de figuras de linguagem como metáforas, hipérboles, comparações e paradoxos, revelam efeitos de sentidos que explicam o diálogo entre esses poemas e o Cântico dos Cânticos da Bíblia, além de mostrar o contexto histórico-social de produção dos poemas e a situação existencial do autor-pessoa.

---

1. Mestrando do Curso de Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2. Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado I do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) UFPB. Possui Pós-doutorado em Linguística pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atua nas áreas de Língua Portuguesa e Linguística, desenvolvendo pesquisas em teorias do discurso, especificamente na perspectiva dialógica dos estudos da linguagem.

A metodologia que iremos utilizar se pauta pela análise dialógica do discurso, mediante descrição, análise e interpretação dos enunciados do *corpus* da pesquisa, constituído pelos poemas sanjuaninos: *cântico espiritual*, *noite escura* e *chama de amor viva*. São João da Cruz é aclamado popularmente e por especialistas como o maior nome da poesia mística ocidental e seus poemas são estudados, declamados, pesquisados e cantados por diversos estudiosos, religiosos, cantores católicos, profissionais da área de Letras etc.

Breve esboço da vida e obra de São João da Cruz

São João da Cruz (1542-1591) nasceu na província de Ávila, Espanha, numa família de conversos (descendentes de muçulmanos ou judeus convertidos ao cristianismo), e foi sacerdote católico, frade carmelita, místico, poeta e canonizado como santo pela igreja católica em 1726, tendo inclusive recebido o título de santo doutor da igreja, dada a originalidade e vigor de suas teses espirituais.

Grande reformador da Ordem Carmelita, é considerado, juntamente com Santa Teresa de Ávila, o fundador dos Carmelitas Descalços, e foi um dos mais importantes expoentes da Contra-Reforma.

Suas obras foram publicadas pela primeira vez em 1618, por Diego de Salablanca, e é amplamente considerado como um dos principais poetas da língua espanhola. Ainda que seus poemas tenham menos de 2 500 versos, dois deles – o "Cântico Espiritual" e "A Noite Escura da Alma" – são considerados obras-primas da poesia espanhola, tanto do ponto de vista estilístico-formal quanto por seu rico simbolismo. Suas obras teológicas são majoritariamente comentários sobre estes poemas. Todas as suas obras foram escritas entre 1578 e sua morte, em 1591. De acordo com frei Patrício Sciadini O.C.D, nas obras completas sanjuaninas, a finalidade principal de Frei João da Cruz é transmitir o conteúdo da experiência mística, apresentar uma forma orgânica e pedagógica do caminho que deve ser seguido por aqueles que se decidem a iniciar a escalada do Monte Carmelo (SCIADINI O.C.D., 2002, p. 21).

No ano de 1568, juntamente com sua conterrânea e amiga Santa Teresa de Ávila, fundou a ordem dos Carmelitas Descalços, iniciando um movimento com o objetivo de restaurar os valores carmelitas originais (oração a maior parte da noite e do dia, simplicidade já desde as vestes), instituídos em 1209, e que haviam sido ne-

gligenciados pelo Papa Eugênio IV, motivo pelo qual foi encarcerado por nove meses em Toledo, onde viveu subtraído de todas as necessidades mais básicas, inclusive da própria luz. Nestas condições é que nasce um poeta iluminado, o poeta que brilha na noite escura, o poeta São João da Cruz.

Algumas noções do horizonte teórico de Bakhtin

O alvo dos interesses de Bakhtin recai especificamente sobre o texto literário. É a partir do texto literário que ele produz certa teorização sobre a linguagem e sobre o texto. Mas qual mesmo, para Bakhtin, o lugar da poesia nos estudos da linguagem? Há apenas uma ou várias vozes falando em um poema? Quais as possíveis relações dialógicas que um poema estabelece com outros enunciados?

À medida que nossa leitura de Bakhtin se amplia e passa a abarcar todo o conjunto de seus escritos, vai se tornando cada vez mais difícil e impossível fechar o universo de suas ideias em torno da prosa.

> Tezza afirma que "o conceito de prosa e o conceito de poesia, tais como ele os definirá anos mais tarde, são pois expressões de diferentes modos de apropriação da linguagem, numa atividade em que necessariamente haverá, no mínimo, dois participantes, que, neste primeiro momento, Bakhtin chama de "autor" e de "herói". (In: BRAIT, 2014, p. 198).

Portanto, para Bakhtin, em seu ensaio de 1919, *Sobre o autor e o herói*, prosa e poesia são, no fundo, dois momentos distintos de apreensão da linguagem alheia, só secundariamente diferenciados como formas genéricas, catalogáveis e tipologizadas.

Outra pista importante do lugar que a poesia ocupa no empreendimento teórico de Bakhtin está em sua obra *Para uma filosofia do ato responsável* (2012), na qual ele propõe uma filosofia moral que desse conta do *evento do ser*, instante para o qual não temos álibi e de cuja responsabilidade não podermos fugir sem transformá-lo num objeto teórico que exclua o olhar do sujeito; pretende-se, com essas formulações, romper a incomunicabilidade entre os mundos da cultura e da vida.

> O que pretendemos fornecer é uma refiguração, uma descrição da arquitetônica real concreta do mundo dos valores realmente vivenciados, não governado por um fundamento analítico, mas com um centro de origem realmente concreto, seja espacial ou temporal, de valorações reais, de afirmações, de ações, e cujos participantes sejam objetos efetivamente reais, unidos por relações concretas de eventos no evento singular do existir (...). (BAKHTIN, 2012, p. 123-124).

Esse fragmento acima sintetiza e antecipa boa parte das categorias teóricas (e literárias) do pensamento de Bakhtin, como: a inseparabilidade da noção de valor em qualquer projeto teórico, a dimensão axiológica do olhar, a perseguição intensa em torno da concretude do evento real da vida, jamais redutível a uma formalização reiterável. Outrossim, tanto em *Para uma filosofia do ato* como em *Problemas da poética de Dostoiévski*, que ele publicaria mais à frente, em 1929, essa proposta filosófica de uma descrição da arquitetônica real, concreta, do mundo dos valores representados, reaparece na obra sobre Dostoiévski no conceito de romance polifônico, gênero no qual as personagens interagem e expressam suas vozes em situação de equipolência e de igualdade, dirigindo-se umas às outras através de avaliações, asserções e ações, isto é, mediante visões de mundo diferentes umas das outras.

É importante e curioso observar que Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato*, afirma que "o modo melhor para esclarecer a disposição arquitetônica do mundo da visão estética em torno de um centro de valores – um ser humano mortal – é fornecer uma análise (conteudístico-formal) da arquitetônica concreta de uma obra qualquer" (BAKHTIN, 2012, p. 130), e então ele apresenta não um texto em prosa, mas o poema lírico *Separação* [Razluka], de Pushkin. Depois de transcrever esse poema narrativo, Bakhtin diz-nos que:

> Nesta poesia há dois personagens: o herói lírico (o autor objetivado) e ela (Riznich) e, em consequência, dois contextos de valores, dois pontos concretos que são correlatos e momentos valorativos concretos do existir (BAKHTIN, 2012, p. 131).

E também:

> Todos os componentes concretos da arquitetônica convergem em torno de dois centros valorativos (o herói e a heroína) e são ambos igualmente envoltos em um único evento da atividade estética, humana, valorativa, afirmativa. (BAKHTIN, 2012, p. 132).

A realização estético-literária deste poema é compreendida como o ponto de encontro de dois centros de valores, ambos abrangidos pelo fechamento do sujeito estético, do autor e do contemplador. Contemplador que está situado do lado de fora, realizando a categoria exotópica bakhtiniana, indispensável à realização do impulso dialógico, em contraposição à centralização monológica.

Anos mais tarde, em *O discurso no romance* (1998), texto que contém o núcleo duro de seu conceito de poesia e atualmente inserido em *Questões de literatura e de estética*, Bakhtin, abandonando o conceito de romance polifônico, e tendo por ponto de partida o que ele chama agora de "orientação dialógica do discurso para os discursos de outrem", dirá que a concentração de vozes multidiscursivas é a razão de ser da prosa, e que essas vozes sociais, com a palavra no mínimo dupla de sujeitos, são o pano de fundo indispensável e inerente ao discurso romanesco. O conjunto de pontos de vista que socialmente já acompanham o objeto quando este cai sob o olhar narrativo pela primeira vez, este plurilinguismo, é parte integrante da estética prosaica. Já a poesia, por outro lado, na sua relação com as linguagens alheias, atribuirá ao poeta a responsabilidade constante e direta pela linguagem de toda a obra como sendo a sua própria linguagem. O estilo poético tem apenas uma única linguagem e uma única consciência linguística.

Tezza (*In* BRAIT, 2014, p. 203) propõe que pensemos "em uma imagem da produção estética literária como um *continuum,* que vai idealmente da "prosa absoluta" à "poesia absoluta". Assim, todo objeto estético-literário se encontra em algum ponto deste *continuum*, apesar de Bakhtin ter evidenciado alguns traços idealizados para as formas discursivas da prosa e da poesia.

De fato, não existe a pureza poética pretendida pelos formalistas, cuja representação idealiza um mundo desprendido de valores históricos e sociais. Isso também ficou claramente demonstrado por outro autor do Círculo, Medviédev, em seu *O método formal nos estudos literários* (2012), em que o autor fez um detido estudo sobre a linguagem poética e a construção da obra literária. De suma importância destaca-se no livro a questão da sonoridade na poesia. Segundo esse autor,

> Na construção poética, o som não é apenas um elemento da palavra, da frase, do período e em geral da língua; ele também é um elemento da totalidade sonora e irrepetível da obra e, justamente como tal, entra em relação construtiva com os outros elementos. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 160).

De acordo com Tezza (2003, p. 37),

> Ao examinar a questão do som na linguagem poética, que segundo o formalismo teria autonomia (...), Medvedev lembra que o som não está nem no organismo das pessoas, nem na natureza; o som está entre as pessoas – e é apenas desse território duplo, bidirecional, que o som ganha o seu sentido: poético, prosaico, prático, científico, religioso... Em suma, o poeta, quando escreve, não seleciona um sistema abstrato de possibilidades fonéticas, gramaticais, lexicais – seleciona, isso sim, as avaliações sociais implícitas em cada palavra. Para o Círculo de Bakhtin, a palavra já entra na arte carregada de intenções, opiniões, traços sociais, com todas as marcas de seu território valorativo. (TEZZA, 2003, p. 37).

Uma proposta de análise de três poemas de São João da Cruz

O presente trabalho pretende mostrar as relações dialógicas no gênero poema, mais precisamente na poesia mística de São João da Cruz (2000), utilizando, de sua pequena antologia amorosa, três poemas: *cântico espiritual, noite escura e chama de amor viva*.

Pretendemos explorar esse recorte do universo poético Sanjuanino considerando as principais características do gênero discursivo proposto por Bakhtin (2003): conteúdo temático, que é dependente das situações enunciativas e vicissitudes da própria esfera de enunciação; o estilo, que manifesta recursos linguístico-expressivos de regularidade do gênero; e a estrutura composicional, que mostra que todo enunciado, na especificidade de cada esfera social, deve seguir um padrão pré-estabelecido e convencionado pelo gênero.

Diante do exposto, passemos a uma proposta de análise para os três poemas selecionados.

POEMA 01 - CÂNTICO ESPIRITUAL

Esposa

I
Onde é que te escondeste,
Amado, e me deixaste com gemido?
Como o cervo correste,
Havendo-me ferido;
Saí, clamei por ti, havias partido.

II
Pastores se subirdes,
Além pelas malhadas ao outeiro,
Se porventura virdes
Aquele a quem mais quero,
Dizei-lhe que agonizo enquanto espero.

III
Buscando meus amores,
Irei por esses montes e ribeiras;
Não colherei as flores
Nem temerei as feras
E passarei os fortes e as fronteiras.

IV (perguntas às criaturas)
Ó bosques e espessuras
Plantadas pelas mãos de meu Amado!
Ó prado de verduras,
De flores esmaltado,
Dizei-me se passou por esse lado!

V (respostas às criaturas)
Mil graças derramando,
Passou por estes soutos com ventura,
Somente os contemplando,
Apenas co'a figura
Vestidos os deixou de formosura

Em seguida a esposa fez longa fala, à qual o esposo respondeu, ao dizer os seguintes cânticos ou estrofes.

Esposo

XX
Às aves mais ligeiras,
leões, cervos e gamos saltadores,
montes, vales, ribeiras,
águas, ares, ardores
e medos pelas noites veladores:

XXI
Pelas amenas liras
e cantos de sereias, vos conjuro
que cessem vossas iras,
e não toqueis no muro,
para a Esposa dormir sono seguro.

XXII
Entrou enfim a Esposa
No horto mais ameno desejado,
E a seu sabor repousa,
o colo reclinado
junto dos braços mais doces do Amado.

XXIII
Na maciera, então,
Tu foste ali comigo desposada,
ali te dei a mão,
e foste reparada
onde antes tua mãe foi violada.

Por ser um poema muito longo, suprimimos várias estrofes pelo meio, as quais traziam falas da esposa e mais estrofes do esposo e da esposa. Cuidamos, não obstante, de apresentar as partes mais importantes do poema, como a primeira, na qual a alma feminina, a esposa, busca sequiosamente o seu bem Amado, o esposo. E adiante as estrofes ou cânticos nos quais esse encontro entre esposo e esposa é consumado.

Em sua primeira redação, o Cântico Espiritual (1584) ocupa o primeiro lugar por ordem cronológica dentre as grandes obras espirituais de São João da Cruz. O primeiro grupo das estrofes, que apresenta veemente fala da esposa, foi composto no cárcere de Toledo, e o restante em Granada. Nesse poema, como nos outros, São João não apenas utilizava as suas próprias vivências pessoais, mas também o conhecimento oriundo do contato e experiência com outras pessoas, como de sua amiga Santa Teresa.

A influência capital na poesia de São João da Cruz e que perpassa toda a sua obra é, sem dúvidas, o livro "Cântico dos Cânticos", da Bíblia. A poesia sanjuanina, toda à base de lira-estrofes, bem como o conjunto de sua obra, reflete a sua biografia, o seu propósito de vida que era focado na missão de levar o homem ao encontro de Deus. Apresenta todo um misticismo simbolista que é comum à atitude da poesia bucólica e pastoril.

As primeiras canções desse poema, com versos que se alternam em heptassílabos (versos de sete sílabas) e hendecassílabos (versos de onze sílabas), tratam dos principiantes, das almas em via purgativa. Já as últimas tratam dos adiantados, daqueles que fizeram o desposório espiritual, isto é, a via iluminativa.

Outra forte marca impregnando esse poema, e também os outros, de sensualidade e erotismo, advém, de seus conhecimentos teológicos e da Bíblia, livro no

qual o lirismo do "Cântico dos Cânticos" muitas vezes é apontado como um texto sumamente voluptuoso. Assim, se de acordo com Bakhtin, todo o dizer é orientado para o já-dito, isto é, todo enunciado é uma réplica e se constitui a partir de uma memória discursiva, este poema, bem como toda a poesia San Juanina, se reporta ao Cântico dos Cânticos da bíblia, estabelecendo relações de sentidos, ressignificando essas situações de busca, aproximação e enlace do Amado com a amada. Aqui entra o conceito de cronotopo introduzido por Bakhtin, categoria indispensável ao estudo da forma e do conteúdo que funde índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto.

De acordo com Amorim (*In* BRAIT, 2014), "O conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem". Esse lugar coletivo no Cântico dos Cânticos é o do povo israelita expatriado e privado de liberdade, em vias de apostasia da fé judaica, de desesperança e degeneração moral. Já na poesia de São João da Cruz, temos de uma Espanha que recebe todas as influências dos inícios da era moderna, com o homem deslumbrado com suas possibilidades e moralmente degenerando-se, perdendo de vista as disciplinas da fé católica e da ordem carmelitana. Na noite escura do cárcere de Toledo é que a chama viva de amor divino é abrasadora, é que o enlace da alma desvalida de São João da Cruz se encontra com o Esposo, o Amado, o divino rei, Jesus Cristo.

Na estrofe XXII desse poema, o momento do enlace entre Amado e amada se dá quando a esposa entra em um *horto ameno*. Um horto é uma pequena horta, um pequeno terreno onde são cultivadas plantas de jardim, mas aqui foi usado em sentido figurativo, como um lugar de tormento, por alusão ao Horto das Oliveiras, onde o Cristo foi preso, e também pelo fato de o próprio São João Cruz estar experimentando os cárceres em Toledo, aprisionado e perseguido por pessoas religiosas, fato que também aconteceu a Jesus Cristo.

Nesse sentido, como podemos observar nesse fragmento, o poema, ao reportar-se discursivamente ao texto bíblico, mantém com este uma relação dialógica de similaridade ao apresentar uma posição axiológica acerca do enlace amoroso entre o esposo e a esposa.

POEMA 02 – Noite escura

I
Em uma noite escura,
com ânsias, em amores inflamada,
ó ditosa ventura!,
saí sem ser notada,
estando minha asa sossegada.

II
Na escuridão, segura,
pela secreta escada disfarçada,
ó ditosa ventura!,
na escuridão, velada,
estando minha casa sossegada.

III
Na noite mais ditosa
Em segredo, pois que ninguém me via,
de nada mais ciosa,
sem outra luz ou guia,
se não a que no coração ardia.

I**V**
Essa luz me guiava
Mais certa do que a luz do meio-dia,
Lá onde me esperava,
Quem eu bem conhecia,
Num sítio onde ninguém aparecia.

V
Ó noite que guiaste!,
Ó noite mais amável que a alvorada!,
Ó noite que juntaste
Amado com amada,
amada em seu Amado transformada!

VI
Em seu peito florido
Que todo para ele eu só guardava,
Ali ficou dormindo,
E eu sempre o regalava
E o ventalho de cedros brisa dava.

VII
Da ameia a brisa amena,
quando eu os seus cabelos afagava,
com sua mão serena
o meu colo tocava
e todos meus sentidos suspendia.

VIII
Deixei-me e olvidei-me,
o rosto reclinei sobre o Amado,
cessou tudo e deixei-me,
deixando o meu cuidado
por entre as açucenas olvidado.

Escrita em Granada, provavelmente entre 1582 e 1585, continua e completa a doutrina da sua obra “Subida ao monte”. Compostas por oito liras, aqui são apresentadas as noites passivas do sentido e do espírito, com Deus purificando forte e docemente a alma, e preparando-a para uma transformação radical e total.

No poema a alma está em íntima união de amor com Deus, tendo já passado por via estreita de angústias e fatigantes e dolorosos trabalhos, mediante o exercí-

cio espiritual do caminho estreito da vida eterna de que fala o salvador senhor Deus de lá do Evangelho. As primeiras estrofes apresentam uma via purgativa, as estrofes 3-5 integram uma via iluminativa e as últimas estrofes desencadeiam o enlace com o divino, a via unitiva.

No texto do poema várias figuras de linguagem aparecem, dando-lhe um caráter literário e servindo de ferramenta indispensável a que São João da Cruz transmitisse ao leitor emoções mais intensas. Há antítese, com a oposição luz e sombra, duas faces antagônicas do espírito, no segundo verso da quinta estrofe: "Ó, noite mais amável que a alvorada!" a metáfora do peito florido no início da sexta estrofe, simbolizando a alma perfumada, pureza e ausência de pecado como uma flor. Flores, como sabemos, costumam ser cultivadas com mais cuidado em um jardim, que no quarto canto de Cântico dos Cânticos era o local com a suntuosidade de um parque real persa, na qual o noivo, o amado, pode se sentir um príncipe que pode ali entregar-se de amor à sua amada, ou de um rei de Israel que estabelecesse a paz entre indivíduos e povos. Na quarta estrofe desse poema São João da Cruz fez uma substituição, usando a palavra *sítio* em vez de jardim.

POEMA 03 – CHAMA DE AMOR VIVA I

I
Ó chama de amor viva,
que ternamente feres
dessa minha alma o mais profundo centro!
Se já não és esquiva,
Acaba já, se queres,
Ah! Rompe a tela deste doce encontro!

II
Ó cautério suave!,
Ó regalada chaga!,
Ó mão tão leve, ó toque delicado!,
Que a vida eterna sabe,
A dívida selada!
Matando, a morte em vida
transformada.

III
Ó lâmpadas de fogo,
em cujos resplendores
as profundas cavernas do sentido,
que estava escuro e cego,
com estranhos primores
calor e luz dão junto ao seu Querido!

IV
Quão manso e amoroso
despertas em meu seio,
lá onde tu secretamente moras,
nesse aspirar gostoso
de bem e glória cheio,
quão delicadamente me enamoras!

"Chama de amor viva" (1586). É composta por apenas quatro estrofes, contendo cada qual seis versos, todos permeados de pontos de admiração, indicando a inefabilidade do mistério que querem declarar. Escrito em Granada, é o poema mais inebriante, porque trata do mais candente e inflamado amor, do grau mais elevado de perfeição a que se possa chegar nessa vida. A primeira linha de cada estrofe começa sempre com uma forte e belíssima metáfora, todas querendo expressar a magnanimidade do imenso amor do Deus bíblico, do Deus dos Evangelhos. As "lâmpadas de fogo" mencionadas no início da terceira estrofe retomam do sexto canto de o Cântico dos Cânticos as "centelhas de fogo" e "labaredas divinas" que emanam do amor e da paixão.

Considerações finais

Concluímos, portanto, do percurso teórico aqui apresentado sobre a noção de discurso na poesia, que apesar de a prosa ter sido o grande tema da obra de Bakhtin, seu eixo central, o ponto de encontro de todos os seus postulados filosóficos e literários, uma visão de conjunto de toda a obra bakhtiniana revela a impossibilidade de a fecharmos no conceito de prosa, no gênero prosa. Prosa e poesia são, no fundo, dois momentos distintos de apreensão da linguagem alheia.

O fato de Bakhtin ter recomendado, usando como exemplo seu um poema e não um texto em prosa, o esclarecimento da disposição arquitetônica do mundo da visão estética em torno de um centro de valores, é decisivo para que não haja dúvidas da presença de relações dialógicas também na poesia, para que fique ilustrado nessa arquitetônica todas as linhas mestras de seu pensamento e suas categorias básicas, a exemplo da polifonia, cronotopia, a concretude do evento real da vida, que é único e jamais se repete, o homem como ser inacabado e a nossa fala como resposta a algo que já foi dito.

Constatamos através da leitura do *corpus* da poesia de São João da Cruz que uma relação dialógica é sempre uma relação de sentido, e que novos sentidos são sempre instaurados, uma vez que elementos da religiosidade cristã que constavam no Cântico dos Cânticos da bíblia se reorganizaram na poesia de São João da Cruz de modo a compor uma nova unidade. Mais do que aproximar Amado e amada em uma interlocução, a dialogia realizou na poesia mística de São João da Cruz um

confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão. A noite escura da alma de São João da Cruz e, de resto, é iluminada, clarificada e acabada por uma chama viva, sinalizando que o homem e a comunicação verbal de quaisquer sujeitos possuem essa marca da incompletude.

Referências

BÍBLIA, A. T. Cântico dos Cânticos. *A Bíblia Sagrada*. Trad. e Coord. Ludovico Garmus. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes e Santuário, 1982.

CRUZ, João de La. *Pequena antologia amorosa.* Trad. Marco Lucchesi. RJ: Lacerda, 2000.

Obras Completas de São João da Cruz. Trad. Carmelitas Descalças de Fátima (Portugal) e Carmelitas Descalças do Convento de Santa Teresa (Rio de Janeiro). Petrópolis-RJ: Editora Vozes,7. ed., 2002.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1920-1924], pp. 3-192.

BAKHTIN, Michail. *Para uma filosofia do ato responsável.* Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Michail. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

BRAIT, Beth. *Bakhtin:* outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. *O método formal nos estudos literários:* introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

TEZZA, Cristóvão. *Entre a prosa e a poesia:* Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

SESSÃO TEMÁTICA

ROMPENDO COM A BINARIDADE MASCULINO/FEMININO NAS CANÇÕES DE CHICO BUARQUE NUMA VISÃO PÓS-COLONIAL E PÓS-MODERNA NA TEORIA QUEER

ROBERTO GABRIEL GUILHERME DE LIMA (UFRN)

Quando se trata de estudos a respeito de uma minoria, seja ela sexual, étnica ou cultural, esses estudos se revestem de discussões no âmbito social, político e teórico crítico estabelecendo uma articulação a fim de que esses grupos sejam ouvidos como sujeitos de práticas políticas e discursivas plenamente ativas, onde é visto, previamente, em Chico Buarque, o discurso da mulher revolucionando sexualmente na década de 70. E é no âmbito social que esses grupos tentam delimitar espaços para as diferenças e para suas especificidades, contando com o amparo da mídia e de algumas ONGs, mas é no campo acadêmico que questões relativas às identidades e às diferenças vêm sendo mais discutidas.

A denominada política da identidade teve seu início nos anos 70 na Europa e Estados Unidos, caracterizada pela ênfase no detrimento relativo às questões de igualdade e universalidade dando destaque às questões relativas à diferença, tendo como reflexo a lógica da dominação que hegemoniza uma identidade procurando recuperar o pólo desvalorizado da dicotomia homem/mulher. O termo identidade, filosoficamente, refere-se àquilo que dá a alguém sua natureza essencial e sua continuidade, em seguida, ao que faz duas pessoas ou grupo de pessoas terem características comuns. Ao se falar em política da identidade, o termo já rege negação e diferença: algo é alguma coisa e não outra. É desse ponto que brota a concepção do ser diferente, onde qualquer ser [humano] tem o direito de expressar livremente o seu pensamento e ser o que quer ser como sujeitos.

A política da identidade ganhou notoriedade ao longo do século XX, adquirindo inúmeras expressões sempre conectadas à crítica marxista e à crítica psicanalista. A crítica marxista defendia que o ser [humano] era universalizado e socialmente dividido por classes, já a crítica psicanalista relutava em refletir o indivíduo separado

das determinações sociais, postulando a existência de um ser subjacente dentro de todos nós, caracterizando uma identidade inconsciente.

As idéias freudianas da estrutura do inconsciente faziam a distinção entre homens e mulheres caracterizando a concepção de cada sexo e sua distinção estruturava-se no desenho morfológico, sempre definindo o feminino relacionado ao masculino em razão da falta, no caso da mulher, do órgão viril. O modelo edipiano da formação das diferenças entre os sexos se desenvolveu inicialmente na própria área da psicanálise refletindo a idéia de que as diferenças de gênero estavam intrinsecamente ligadas aos aspectos sócio-culturais. Quanto à questão da sexualidade Focault (1998, p10/11) afirma:

> Falar da 'sexualidade' como uma experiência historicamente singular suporia(...)os três eixos que a constituem: a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos da sexualidade.(...)Parecia agora que seria preciso empreender um terceiro deslocamento a fim de analisar o que é designado como 'sujeito'; convinha pesquisar quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito.

E ainda segundo Butler (2003, p. 24):

> Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos.

Alguns estudiosos a respeito dos estudos de gênero passaram a definir o segundo sexo como uma construção social, uma metáfora da alteridade. O conceito da mulher, ao longo do tempo, sempre foi visto e constituído histórica e socialmente como o outro, baseando-se em paradigmas da identidade masculina. E o masculino sempre foi visto como algo revestido de um certo poder em relação ao seu oposto. Segundo Scott:

> (...) precisamos pensá-lo (o poder) muito mais como uma ação que é exercida constantemente entre os sujeitos e que se supõem intrinsecamente, formas de resistência e contestação, do que como algo que possuído apenas um pólo e que está ausente no outro. (Scott, 1995 p,05)

A partir desse pensamento de Scott, busca-se compreender o poder ora constituído e convencionado entre os pólos da relação binária homem/mulher, remetendo-nos a idéias de que certos comportamentos psicológicos e papéis sociais são completamente impostos aos pólos 'homem' e 'mulher'. Muitas vezes os cânones sociais elaboram idéias dicotômicas produzidas pela cultura e pela linguagem. Segundo Louro (1997, p.25): "Sexo se refere à identidade biológica de cada um, gênero está ligado a sua construção social como sujeitos masculinos e femininos", Albuquerque Jr (2003, p.24): "(...) deixando o gênero de ser um mero atributo corporal, para ser um produto social" e para Silva (2002, p.105): "O conceito de gênero foi criado precisamente para enfatizar o fato de que as identidades masculina e feminina são historicamente e socialmente produzidas", já que é a cultura quem elabora a idéia de identidade que inspira a concepção de gênero, ora produzida intelectual e socialmente, onde cada ser [humano] possui uma individualidade que conseqüentemente realiza a produção do seu imaginário subjetivo, uma vez que a própria cultura por ele produzida não pode reprimir essa aproximação da subjetividade humana e a respectiva concepção cultural na qual esse ser [humano] está atrelado, já que segundo Geertz (1989, p.48/49) "(...) a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão". Os seres [humanos] tidos como principais agentes de cultura, esquematizam seus juízos de valores a partir do seu contexto histórico, ideológico e cultural e nas concepções dessas construções identitárias, onde as modelam e remodelam interagindo na relação tempo-espaço devido sua diversidade cultural.

Vê-se aqui a pluralidade da identidade do ser humano, onde cada um luta pelo seu ideal, seu modo de pensar e de agir porque ao se tentar (des)construir as dicotomias homem/mulher, masculino/feminino é que percebe o quanto o pólo possui o outro de forma desviada ou negada já que cada um carrega partes desse outro para adquirir sentido. As regras que regulam o sexo têm o caráter de produzir aquilo que elas nomeiam, elas repetem e adequam a norma dos gêneros numa perspectiva heterossexual.

Esta discussão tem como ponto de partida as idéias de como é constituído o mito da masculinidade, já que o estereótipo do 'macho' exclui diferentes dinâmicas subjetivas, fato concebido como normal, mas que se pode conceber como algo lingüística e culturalmente produzido ao longo do tempo. Sendo assim, busca-se analisar esses estereótipos por um ângulo que não venham induzir o leitor a uma dicotomia. A identidade passa a ser algo que precisa de uma definição, portanto é necessário que lhe seja atribuída uma abordagem que lhe induza a uma significação já que a mesma é cada vez mais multiplamente construída ao longo de discursos, produzindo assim os estereótipos que reafirmam a identificação dos seres [humanos], conforme Foucault (2003, p. 39/44):

> Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. (...) Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com seus saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Dessa forma, não há de se pensar que exista algo que seja exclusivamente masculino e ou feminino. Partindo desse pressuposto, vê-se que o pólo masculino pode veicular o pólo feminino também ou vice-versa, percebendo-se a duplicidade que o homem pode veicular essas binaridades e que a mulher também pode. Esse poder quem o estabelece são as pessoas que se apossam desse 'poder convencional' e a partir daí geram as possibilidades de quem pode ou 'não' cumprir tais papéis sociais estabelecidos culturalmente, percebendo-se que ambos 'homem/mulher' podem exercer quaisquer papéis ou funções sociais.

Ao analisar a obra musical buarquiana é possível, em algumas de suas canções, verificar um lirismo feminino que o próprio Chico Buarque se encarregou em descrever eloqüentemente. Descreveu tal alma feminina de uma forma que lhe é bem peculiar e que segundo Meneses (2006, 103): "No entanto, o poeta não fala apenas da mulher, ou à mulher. Assumindo o eu lírico feminino, ele fala como mulher. E de um ponto de vista, por vezes, espantosamente feminino." As imagens de mulher, os papéis e identidades que emergem dessas canções compõem as representações sociais do que se convencionou chamar de comportamentos femininos, essa cons-

telação de imagens alude às várias concepções desse mesmo feminino. Segundo Butler (2003, p.47): "Se é possível falar de um 'homem' com um atributo masculino e compreender esse atributo como um traço feliz, mas acidental desse homem, também é possível falar de um 'homem' com um atributo feminino, qualquer que seja, mas continuar a preservar a integridade do gênero". Fontes (2003, p.10) reflete a respeito de Chico Buarque dizendo que:

> Como poeta do seu tempo, ele é consciente da condição da mulher na sociedade, da operação oriunda de situações econômicas e culturais, refletindo nas relações conjugais e também do fascínio, encanto e atração feminina que redundam em prazeres físicos e espirituais na relação homem/mulher.

E de acordo com Ramos (2006, p147):

> Na música popular de Chico Buarque de Holanda, encontram-se muitas vozes que constituem a sociedade brasileira. Vozes, daqueles que, em princípio, não têm voz, que são calados pela repressão emocional, social, econômica e política. Vozes daqueles que não conseguem dizer, dos que são marginalizados no sistema. A obra de Chico é plural pelos diversos enfoques que ela acolhe e revela e também pelas visões assumidas tanto da condição feminina como da masculina.

Em suas canções, inúmeras temáticas são notórias e sempre relacionadas ao comportamento feminino. Comportamentos esses que se desviam dos padrões que a sociedade sempre concebeu para a mulher, são mulheres que buscam o prazer, as tais prostitutas por ele descritas que falam do prazer sexual com seus parceiros nessas canções.

Agora o corpo passa a ter um poder que antes só era destinado aos homens. A mulher em Chico apresenta um comportamento que foge aos padrões de uma época, tipicamente de domínio masculino. Época em que ser diferente era assumir risco. Isso pode ser percebido na canção Folhetim quando a personagem – uma prostituta – descreve sua vida amorosa em seus pormenores.

Lê-se agora toda a letra da canção.

FOLHETIM
(Chico Buarque)

Se acaso me quiseres
Sou dessas mulheres
Que só dizem sim
Por uma coisa boa
Uma noitada boa
Um cinema, um botequim

E, se tiveres renda
Aceito uma prenda
Qualquer coisa assim
Como uma pedra falsa
Um sonho de valsa
Ou um corte de cetim

E eu te farei as vontades
Direi meias verdades
Sempre à meia luz
E te farei vaidoso, supor
Que és o maior e que me possuis

Mas na manhã seguinte
Não conte até vinte
Te afasta de mim
Pois já não vales nada
És página virada
Descartada do meu folhetim

A prostituta descrita por Chico Buarque nessa canção vem afirmar sua personalidade de mulher que usa o homem de forma a seduzi-lo com palavras sempre ditas a ele como em: “Direi meias verdades sempre à meia luz”; “E te farei vaidoso supor”. Ela é a mulher que exerce um certo poder na relação amorosa, nesse caso em correspondência ao sujeito masculino no momento em que ele está sendo o objeto do desejo: “Que és o maior e que me possuis”.

A prostituta ao amanhecer descarta seu amado, já que ela está disponível para outros homens, como se vê: “Sou dessas mulheres que só dizem sim”, a mesma não rejeita a possibilidade de ser amada por outros: “Te afastas de mim”, “És página virada”, “Pois já não vales nada”. Essa mulher buarquiana, revestida de um certo discurso feminino, vem reafirmar comportamentos sociais antes só concebidos para o homem, porque falar de vida amorosa com tanta presteza, prazeres sexuais e vida a dois, são comportamentos antes só concedidos aos homens.

Em TANGO DE NANCY
(Chico Buarque e Edu Lobo).

“Homens eu não fiz a soma
De quantos rolaram no meu camarim
Bocas chegaram a Roma passando por mim
Ela de braços abertos
Fazendo promessas
Meus deuses, enfim!
Eles gozando depressa
E cheirando a gim
Elas querendo na hora
Por dentro, por fora
Por cima por trás
Juro por Deus de pés juntos
Que nunca mais”

Mais uma canção que reflete o submundo da prostituição. O primeiro verso já alude a um questionamento da própria prostituta que não vive um momento prazeroso por amor: “Quem sou eu para falar de amor”. Onde o tema amor não é reservado para as prostituas, elas não devem amar. É comum ouvir-se tal afirmação em relação às prostitutas, como é o caso de Ana de Amsterdam, que cruzou o mar na esperança de casar. Sabe-se que sentimentos como amor, família, filhos não são reservados às prostitutas.

Os versos “Se de tanto me entregar nunca fui minha” e “Homens eu não fiz a soma de quantos rolaram no meu camarim”, vem reafirmar a vida vulgar da prosti-

tuição, são marcas registradas nessa canção que traduz o mundo sem sentimentos formais vivenciados por aquelas que compõem o mundo da prostituição.

Quando se aborda o que promulga a teoria queer, os termos "homem/mulher" passam a serem analisados de forma mais eficaz, colocando em xeque a naturalização da heterossexualidade, a diversidade de identidades em jogo e questionando as estreitas relações do eu com o outro. A diferença não estaria ausente, sempre presente e fazendo sentido, desestabilizando o sujeito, problematizando as estratégias normalizadoras que sempre pretendeu ditar e restringir as formas do ser e do viver. A temática queer não impõe, não é canônica e sim põe em questão as discussões amplas das identidades que são múltiplas, não é dualista, foge ao enquadramento, nem propõe ações corretivas àqueles que a hostiliza.

Segundo Louro: (2004, p.59):

> Polêmicas e debates são freqüentes entre esse grupo de intelectuais que mantém, contudo, alguns pontos em comum, já que a maioria se apóia na teoria pós- estruturalista francesa e apela para estratégias descentradoras e desconstrutivas em suas análises. Sua produção tem pretensões de ruptura epistemológica; portanto, esses teóricos e teóricas querem provocar um jeito novo de conhecer e também pretendem apontar outros alvos do conhecimento.

Uma política de nova informação cultural é o que pretende os teóricos/as queer. Dessa forma, pode-se chegar a um ponto que estimule outro modo de conceber e de se pensar outros interesses aos educadores, a essa questão está implícito procurar conceber uma mudança epistemológica que rompa com as binaridades e seus efeitos: de rotulação e de exclusão já que o alvo da política queer está em fazer uma crítica à oposição homem/mulher, compreendida como uma dicotomia que sempre organiza as práticas sociais e não propriamente o destino desses sujeitos.

Os questionamentos que se podem fazer relativos à teoria Queer são inúmeros e é importante lembrar de que não existe uma origem ou um começo para essa teoria, o óbvio é que sua formação discursiva permite seu surgimento em um dado contexto. Porque para o ativista queer, o importante é atravessar, é desconfiar do que está posto, sempre colocando toda a situação em questionamento onde possa

haver novas discussões, novaspossibilidades, de onde possam brotar outros pensamentos e, conseqüentemente, novas possibilidades de redirecionamento.

Com essas abordagens amplamente discutidas, e ao se verificar um lirismo 'feminino' presente em algumas composições musicais de Chico Buarque, faz-se valer a possibilidade de (des)construção do que se pensa como masculino e feminino, ao se perceber que determinadas composições buarquianas trazem abordagens de características comportamentais femininas, já que o referido compositor afere-se por condutas também femininas'. Ao constatar o teor de tais canções, nota-se a idéia de como um 'homem' pode relatar o mundo feminino com tanta presteza sem perder suas características 'masculinas' é que, a partir desse pressuposto, tenta-se chegar a uma conclusão de que o 'homem' pode compreender o comportamento psicológico dito feminino já que as próprias composições buarquianas, aqui mencionadas, denotam essa pluralidade da concepção de gênero. Sendo assim, tenta-se (des)construir a lógica suplantada do pensamento historicamente constituído nas relações binárias homem/mulher e masculino/feminino, lembrando que no estudo de gênero não se deve reforçar tais binaridades identitárias para não se estabelecer estereótipos que venham reforçar idéias antagônicas, constituindo, dessa forma, idéias dicotômicas ao se privilegiar concepções do viver masculino em detrimento do viver feminino.

Conclusão

Este trabalho baseou-se na questão das binaridades consagradas socialmente e culturalmente entre os pólos masculino/feminino, privilegiando o discurso buarquiano onde o teor feminino se faz plenamente visualizado, identificando uma mulher revolucionária na década de 70 ao expor publicamente seus desejos sexuais e seus anseios em aventuras amorosas. Ao tomar essas canções buarquianas como corpus desse trabalho é quando se pôde compreender que o homem também pode veicular o denominado comportamento feminino independente do seu sexo. Com isso não se quer reforçar os estereótipos nem consagrar as dicotomias, mas investir politicamente tentando desestabilizar verdades hegemônicas a respeito do masculino/feminino consagradas pela rigidez da lógica das binaridades ao se reforçar aquilo que se convencionou como normal.

Numa perspectiva permeada pela pós-modernidade, passa-se a redefinir o estudo do gênero onde a binaridade masculino/feminino torna-se um alvo em que não se necessita reforçar tal dicotomia estereotipada, consagrada ao longo do tempo como natural. Isso se torna possível quando se institui uma realidade permissível, abrangendo as condições do sujeito como um ser não contraditório em relação a sua sexualidade.

Aos poucos se verificou a importância do discurso feminino buarquiano para a desestabilização da dicotomia masculino/feminino, consagrada pelo estereótipo masculino ao longo do tempo. Chico Buarque é o compositor brasileiro que rompe a fronteira do gênero, apontando um horizonte de possibilidades ao expor seu lirismo feminino e consagrar a ruptura da fronteira do gênero, assinalando o que afirma Butler (2003, p24): "(...) com a conseqüência de que homem e masculino podem, com igual facilidade significar tanto um corpo feminino como um masculino e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como feminino."

Dessa forma, consagra-se a fluidez do gênero, apontando que cada ser humano pode exercer quaisquer funções sociais independente do seu sexo, já que o sexo se institui como algo natural e o gênero está diretamente ligado a algo intrinsecamente social relacionado ao ser masculino ou ao ser feminino. Salientando que essas novas dimensões irão reformular, sobre novos paradigmas, as características do gênero que ao se (des)construir está se reformulando sobre novos aspectos a concepção do ser, estar, e de se comportar. Dessa forma está se criando outros estilos de vida.

Referências

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. Nordestino: uma invenção do falo – Uma história do gênero masculino. Maceió: Edições Catavento, 2003.

BUTLER, Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. 1986-1984. A mulher e os rapazes: História da sexualidade. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____A ordem do discurso.Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____História da Sexualidade 2; o uso dos prazeres.Tradução de Maria Theresa da Costa Albuaquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal 1998.

_____Microfísica do Poder. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 2004.

_____ Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes: 2002.

FONTES, Maria Helena Sansão. Sem fantasia: masculino-feminino em Chico Buarque. 2ª ed. Rio de Janeiro: Grafhia, 2003.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na pós – modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A:2002.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Authêntica, 2004.

_____Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

MENESES, Adélia Bezerra de. Chico Buarque o poeta do social e do feminino. IN: Palavra Prima: As faces de Chico Buarque/ org. Ana Mery Sehbe De Carli, Flávia Brocchetto Ramos. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006. 248p.

_____Figuras do feminino na canção de Chico Buarque. 2ª ed. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2001.

PERRONE, Charles A. Letras e letras da MPB. 2ª ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

RAMOS. Flávia Brocchetto. Canções de Chico: Ludismo e Nomeação. IN: Palavra Prima: As faces de Chico Buarque/ org. Ana Mery Sehbe De Carli, Flávia Brocchetto Ramos. Caxias do Sul-RS: Educs, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias do Currículo. 2ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____(Org.) Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

WERNECK, Humberto. Chico Buarque Letra e música 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ZAPPA, Regina. Chico Buarque: para todos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

SESSÃO TEMÁTICA

SANGUE NEGRO - MÁSCARAS BRANCAS: A NEGRITUDE E O FEMINISMO EM NOÉMIA DE SOUSA

MARIANA ALVES BARBOSA[1] (UFRN)
FRANCISCO FÁBIO VIEIRA MARCOLINO[2] (UFRN)
TÂNIA MARIA DE ARAÚJO LIMA[3] (UFJF)

Introdução

Esse artigo busca analisar uma das poesias de Noémia de Sousa – *A Billie Holiday, cantora* - onde irá desvendar a poesia de Noémia de Sousa, em seu único livro publicado: *Sangue Negro (2016),* da escritora moçambicana.

O objeto de pesquisa será o livro *Sangue Negro (2016)* especificamente o poema: "A Billie Holiday, cantora", o qual será elencado logo abaixo. O presente trabalho pertence à área de Estudos em Literatura Comparada, na linha de pesquisa Poética da Modernidade e da Pós-Modernidade especificamente relacionada aos Estudos Culturais. Nessa concepção, utilizaremos os seguintes teóricos: Bhabha (1998), Badinter (1986), Césaire (2010), Deleuze (2001), Fanon (2008), Glissant (2005), Hall (2005), Mignolo (2003) e Spivak (2010).

A pesquisa tem como proposta discutir o poema de Noémia de Sousa que abarca temas como: Negritude e Feminismo. A poesia moçambicana é permeada por silêncios, existe um triplo silenciamento: da poesia, por ser mulher e por ser negra. A pesquisa se justifica por apresentar questões atuais e relevantes para a sociedade. Sendo assim, de acordo com Pound (1995, p.32): "Literatura é linguagem carregada de significado".

---

1. Mestranda em Estudos da Linguagem, UFRN.

2. Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, UFRN.

3. Pós Doutoranda pela Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF.

Refletir sobre essas questões atuais que fazem parte de nossa vivência é premente, pois estamos inseridos em comunidades, convivemos uns com os outros e, após a globalização, as fronteiras que separavam pessoas e países, de forma mais nítida, agora são tênues ou inexistentes. Segundo Goldstein (1986, p.13): "A partir da segunda década deste século, a vida das pessoas tornou-se mais liberta de padrões e mais imprevisível. O ritmo dos poemas acompanhou o processo: tornou-se mais solto, mais livre, menos simétrico".

A pesquisa é relevante por valorizar e por discutir a poesia da mulher negra africana além de poder se compreender de uma forma mais ampla o colonialismo e também a luta do movimento conhecido como Negritude.

Biografia de Noémia

Sobre a biografia de Noémia de Sousa, ela nasce a 20 de setembro de 1926, em Catembe, Moçambique e falece em Cascais, Portugal, em 04 de dezembro de 2002, aos 76 anos. Foi uma poetisa e jornalista de agências de notícias internacionais. Em Moçambique, Noémia é conhecida como mãe dos poetas moçambicanos. Ela também trabalhou como jornalista e viajou por países da África durante as lutas pela independência de vários países.

Noémia de Sousa tinha em mente que seus poemas fossem lidos através de textos avulsos, copiados pelos moçambicanos, ensinados na escola, por isso ela se negava a publicar livros. Para burlar a repressão, pois pregava abertamente o fim do colonialismo, inicialmente assinava seus poemas com N.S. e depois adotou o pseudônimo Vera Micaia. Entre os anos de 1951 e 1964 viveu em Lisboa e, em consequência da sua posição política de oposição ao Estado Novo teve de exilar- se em Paris.

Grande parte da obra de Noémia de Sousa está dispersa por jornais e revistas, pela imprensa moçambicana e estrangeira. Sendo assim, escolhemos trabalhar como objeto de pesquisa o seu único livro – *Sangue Negro (2016).* Em 2016, a Editora Kapulana com sede em São Paulo reeditou seu livro o qual reúne a poesia de Noémia de Sousa escrita entre 1948 e 1951, totalizando 46 poemas além de Notas Finais, Mensagens para Noémia e Textos de Edições Anteriores.

Negritude em Noémia de Sousa

O movimento da Negritude tem como principal representante Aimé Cesáire e se caracterizou como movimento político determinante na luta contra o racismo e também de autoafirmação do ser negro: "Cristalizou-se como movimento político e estético específico na década dos anos 1930, pela ação conjunta dos intelectuais Aimé Césaire[4], da Martinica, Léopold Sédar Senghor[5], do Senegal, e Léon-Gontran Damas[6] (CESÁIRE, 2010, p. 9).

Para Césaire a Revolução do Haiti (1791-1804) foi a grande precursora da Negritude, dando resposta ao mundo ocidental, hegemônico e escravagista, em forma de revolta contra o capitalismo predador, expansionista e militarista do século XIX.

Os debates teóricos sobre a raça delimitaria geograficamente três espaços: A Europa branca, a Ásia amarela e a África negra. Estava, portanto constituído os territórios raciais. Da compreensão de raça vem o racismo, e ambos foram gerados pelos não negros. A Revolução Industrial e mais tarde o capitalismo industrial deram consistência ideológica a questão e com isso Césaire (2010, p. 11) nos esclarece que: "... O Mundo Negro – principal alvo das agressões e depredações do expansionismo ocidental nunca escapou da noção de raça fora dos seus domínios, sem a sua participação e sempre contra ele". Na definição de Negritude, Césaire acrescenta que o termo é o reconhecimento das suas origens, de sua história e da sua cultura. E resume em três palavras: identidade, fidelidade e solidariedade.

4. Aimé Césaire nasceu em 1913 na Martinica, pequena ilha do Caribe governada pela França. Morreu em 2008, na sua ilha natal.

5. Léopold Sédar Senghor nasceu em 1906 no Senegal e foi seu Presidente de 1960 a 1980. Morreu em 2001, na França.

6. Léon-Gontran Damas nasceu na Guiana em 1912 e viveu nos Estados Unidos na última década de sua vida. Morreu em Washington, em 1978.

> ... A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro.
> A fidelidade repousa numa ligação com a terra-mãe, cuja herança deve, custe o que custar, demandar prioridade.
> A solidariedade é o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo, que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum. Césaire rejeita todas as máscaras brancas que o negro usava e faziam dele uma personalidade emprestada (CÉSAIRE *apud* MUNANGA, 2009, p. 52-53).

Três eventos importaram na trajetória de Césaire: a Segunda Guerra Mundial, cujo facismo-nazismo proclamavam o racismo, o movimento comunista que combatia o capitalismo e a luta anti-colonial pós guerra. Em 1935, Césarie funda a revista "O Estudante Negro" juntamente com seus dois companheiros (Senghor e Damas). Buscava esta iniciativa promover a consciência dos negros, em relação a sua condição social, com apelo para o re-enraizamento da raça. Em 1939, com a obra "Caderno de um Retorno ao País Natal" (um poema manifesto) consagra-se o movimento da Negritude.

Outra comparação reside nos escritos de Césaire publicados na obra em "O discurso sobre o Colonialismo" (1950), onde considerou o racismo, o colonialismo e o nazismo equiparados.

> Quando ligo o rádio e ouço que, na América, os pretos são linchados, digo que nos mentiram: Hitler. Não morreu; quando ligo o rádio e escuto que judeus são insultados, desprezados, massacrados, digo que nos mentiram: Hitler não morreu; quando ligo enfim o rádio e ouço que na África o trabalho forçado está instituído, legalizado, digo que, na verdade, nos mentiram: Hitler não morreu (CÉSAIRE apud FANON, 2008, p. 88).

A obra repercutiu na Europa trazendo para o fortalecimento do movimento da Negritude dois inovadores teóricos negros panafricanistas: Cheikh Anta Diop (Senegal) e Frantz Fanon[7], psiquiatra marticiniano. Fanon incorpora à Negritude a temática psicanalítica, através de duas obras: "Pele Negra, Máscaras Brancas" e "Os Condenados da Terra". Fazendo um paralelo da concepção marxista sobre a alienação do operário Fanon denuncia a alienação racial:

> O *operário* negro é duplamente alienado: pelo processo de exploração econômica, que partilha com todos os outros operários existentes, e pelo processo de *alienação racial,* que partilha exclusivamente com outros negros, operários ou não. A alienação racial afeta *toda uma raça, independentemente da classe social de seus integrantes.* Portanto, na realidade das relações sociais no mundo contemporâneo, existiam concretamente "dois bandos", além de operários e burgueses: os negros e os brancos (CÉSAIRE, 2010, p. 26).

A tese de Fanon escandalizou os marxistas, pois, conforme seu enunciado o racismo não se extinguiria com a luta de classes, uma vez que a despersonalização do negro consistia no processo de desaculturação, ou seja, o negro estava condenado a perda da sua essência humana. Era um agravo, portanto de cunho psicológico. Para Fanon, a violência revolucionária era necessária no sentido de reconstruir a autoestima do negro.

Fanon estabelece como proposta de luta tirar o negro do universo do qual impuseram a ele. Que esta luta não inclui piedade aos antigos governantes. "Para nós, aquele que adora o preto é tão doente quanto aquele que o execra. Inversamente, o negro que quer embranquecer a raça é tão infeliz como aquele que prega o ódio ao branco (FANON, 2008, p. 26)." Diz que muitos negros distorcem o modo de ver sua realidade, pois querem embranquecer a raça assimilando costumes e comportamentos do branco.

---

7. Frantz Fanon (1925-1961) lutou junto as forças de resistência no Norte da África e na Europa durante a Segunda Guerra Mundial. Formado em psiquiatria e filosofia na França. Tornou-se membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia, entrando na lista de cidadãos procurados pela política em todo território francês. Fanon morreu de pneumonia nos Estados Unidos enquanto buscava tratamento para sua leucemia.

> A análise que empreeendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita toma da de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:
> - inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade (FANON, 2008, p. 28).

Observamos também um debate amplo no que tange as questões relacionadas ao gênero.

Gênero em Noémia de Sousa

Noémia de Sousa consegue escrever sobre vários temas com profundidade. Sobre a escrita feminina, é preciso levar em consideração que na verdade, existem duas escritas, uma sobreposta à outra. Showalter nos esclarece o que precisamos levar em consideração nessa abordagem:

> Como um modelo cultural da escrita das mulheres pode ajudar-nos a ler um texto escrito por uma mulher? Uma implicação deste modelo é que a ficção das mulheres pode ser lida como um discurso de duas vozes, contendo uma estória "dominante" e uma "silenciada", o que Gilbert e Gubar chamam de "palimpsesto" (SHOWALTER, 1994, p. 53).

Também são questionados em seus poemas a identidade africana. Os questionamentos acerca da identidade se iniciaram no final do século XX, época em que foi e continua sendo observada a fragmentação das paisagens naturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Sobre a questão da identidade, segundo Deleuze, estamos em eterno devir, ou seja, em constante mudança.

Estamos inseridos em comunidades, convivemos uns com os outros e, após a globalização, as fronteiras que separavam pessoas e países, de forma mais nítida, agora são tênues ou inexistentes, ou seja, o mundo é híbrido. Sendo assim, é preciso que todos tentem conviver em paz, respeitando uns aos outros, independentes de sexo, raça, religião, opção sexual, etc, ou seja, é preciso respeitar um ao outro em sua individualidade, em sua heterogeneidade, de forma que tenhamos um novo

mundo mais pacífico e também mais ativo, politicamente falando. Essa visão perpassa a poesia de Noémia de Sousa.

Novamente nos deparamos com a questão da identidade e também a questão cultural onde nos utilizaremos também dos textos de Mignolo para explanarmos sobre a questão do racismo, da subalternidade e das diferenças.

> ..., a diferença não é justificada em termos de classe, mas em termos de etnia, gênero, sexualidade e, algumas vezes, nacionalidade (isto é, se acontece que a nacionalidade em questão seja contra os ideais democráticos e nacionalistas ocidentais). Ninguém é excluído porque ele ou ela é pobre. Empobrece porque foi excluído (MIGNOLO, 2003, p. 243-244).

É preciso saber lidar com o diferente, com o diferente de nós, mas que não deixa de ser nós é o outro, uma continuação do eu, uma extensão do eu. Acreditamos que o respeito seja um dos itens básicos para convivermos na chamada "civilização". Assim, temos que lutar contra a atual sociedade que é normatizada como sendo hegemônica, eurocêntrica, patriarcal, masculina, machista, heterossexual e capitalista.

> Nesses sistemas patriarcais, não basta, para os homens, que eles detenham os poderes mais importantes, que reinem tanto sobre a família como sobre a Cidade, isto é, como Deus todo-poderoso sobre o universo. É preciso também impor sistemas de representações e de valores que justifiquem tal desequilíbrio. É o início de uma concepção dos sexos, hierarquizada ao extremo. Se o homem governa o mundo e sua mulher, é porque ele é o melhor representante da criação e do criador. Se exerce duramente seu poder, é porque aquela que foi outrora sua companheira tornou-se a encarnação de um perigo permanente, do qual é preciso desconfiar. (BADINTER, 1986, p.92).

Se a subalternidade ocorre existe um dominado e um dominador, alguém que exerce poder sobre um outro. De acordo com Foucault:

> ...o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação..., mas acima de tudo uma relação de força. ... o poder é essencialmente repressivo. O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe (FOUCAULT, 2006, p. 175).

Sendo assim, a literatura nos promove percorrer por caminhos muitas vezes jamais desconhecidos além de promover nossa dialogicidade (leitor) com nós mesmos e também com a sociedade na qual estamos inseridos. Através da problematização de assuntos como: feminismo, subalternidade feminina, identidade africana e escrita feminina, assuntos tão atuais e inesgotáveis, acredito que seja o primeiro passo para que aconteçam e/ou promovam mudanças pontuais na sociedade.

A análise pretendida do *corpus* em questão insere-se na área dos Estudos Culturais. Segundo a natureza das fontes utilizadas, a pesquisa bebe nas fontes teóricas feministas e pós-colonialistas.

Análise da poesia de Noémia de Sousa

Segue a transcrição do poema:

A BILLIE HOLIDAY, CANTORA

Era de noite e no quarto aprisionado em escuridão
apenas o luar entrara, sorrateiramente,
e fora derramar-se no chão.
Solidão. Solidão. Solidão.

E então,
tua voz, minha irmã americana,
veio do ar, do nada nascida da própria escuridão...
Estranha, profunda, quente,
vazada em solidão.

E começava assim a canção:
"Into each heart some rain must fall..."
Começava assim

e era só melancolia
do princípio ao fim,
como se teus dias fossem sem sol e
a tua alma aí, sem alegria...

Tua voz irmã, no seu trágico sentimentalismo,
descendo e subindo,
chorando para logo, ainda trémula, começar rindo,
cantando no teu arrastado inglês crioulo
esses singulares “blues”, dum fatalismo
rácico que faz doer
tua voz, não sei porque estranha magia,
arrastou para longe a minha solidão...

No quarto às escuras, eu já não estava só!
Com a tua voz, irmã americana, veio
todo o meu povo escravizado sem dó
por esse mundo fora, vivendo no medo, no receio
de tudo e de todos...
O meu povo ajudando a erguer impérios
e a ser excluído na vitória...
A viver, segregado, uma vida inglória,
de proscrito, de criminoso...

O meu povo transportando para a música, para a poesia, os seus complexos, a sua tristeza inata, a sua insatisfação...

Billie Holiday, minha irmã americana,
continua cantando sempre, no teu jeito magoado
os “blues” eternos do nosso povo desgraçado...
Continua cantando, cantando, sempre cantando,
até que a humanidade egoísta ouça em ti a nossa voz,

e se volte enfim para nós,
mas com olhos de fraternidade e compreensão!

O poema é composto por 8 estrofes assimétricas e compostas por versos livres. A mulher encontra-se sozinha de noite e fechada no quarto, enclausurada, lhe servindo de companhia apenas o luar. A palavra solidão é rimada com escuridão (1º verso) e chão (3º verso) e, além disso, a dicção de Noémia de Sousa é inovadora por escrever a palavra solidão três vezes, com o objetivo de mostrar o quanto intensa é essa solidão ao invés de simplesmente escrever: Estou me sentindo muito sozinha.

No segundo excerto, o eu lírico passa a ter como companhia a voz da americana Billie Holiday (os africanos acreditam que vivem em uma grande irmandade, ou seja, os seus amigos são considerados como entes da família, são considerados irmãos. Um africano tem vários irmãos, pais e mães). Fala também sobre a voz de Billie que teve uma voz particular, única e que foi alguém solitária (filha de pais adolescentes, violentada sexualmente, internada numa casa de correção, lavou chão de prostíbulos, dentre outros). Também pode-se observar a questão da subalternidade feminina e a resistência (a voz de Billie veio do nada nascida da própria escuridão).

Sobre a mulher, Spivak (2010, p. 66) declara: “Com respeito à imagem da mulher, a relação entre a mulher e o silêncio pode ser assinalada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação”.

No terceiro fragmento é escrito o início de uma canção em inglês: “Into each some rain must fall...” que, traduzido significa: “Em cada coração alguma chuva deve cair...”. Fala sobre uma vida com tristeza, com pesar (dias sem sol e alma sem alegria).

No quarto trecho do poema a voz de Billie Holiday é descrita como sendo por ora chorada e por ora entusiasmada, com bastante alegria em um inglês crioulo. O inglês crioulo não é qualquer tipo de inglês, o crioulo retoma as raízes africanas.

> ... as culturas atávicas tendem a criolizar-se, isto é, a questionar ou a defender de forma frequentemente dramática como na ex-Iugoslávia, no Líbano, etc – o estatuto da identidade como raiz única. Porque de fato é disso que se trata: de uma concepção sublime e mortal que os povos da Europa e as culturas ocidentais veicularam no mundo; ou seja, toda identidade é uma identidade de raiz única e exclui o outro. Essa visão da identidade se opõe à noção hoje “real”, nas culturas compósitas, da

> identidade como fator e como resultado de uma crioulização, ou seja, da identidade como rizoma, da identidade não mais como raiz indo ao encontro de outras raízes (GLISSANT, 2005, p. 27).

Billie Holiday canta de uma forma singular “esses singulares blues”. A palavra “fatalismo” (substantivo masculino) que, segundo a filosofia significa: doutrina ou atitude segundo a qual o curso da vida humana está previamente fixado (“... dum fatalismo rácico que faz doer...”), ocorre nessa estrofe e podemos observar o sofrimento que a raça negra passou e infelizmente ainda passa. Também observamos que esse fatalismo, por ser algo fixo, é como se a raça negra estivesse fadada ao sofrimento por toda vida. Apesar das dores, a voz de Billie Holiday a faz companhia: “tua voz, ..., arrastou para longe minha solidão...”.

Na quinta passagem do poema ela estava em companhia da americana e do povo africano escravizado. Com a voz de Billie Holiday, ela recorda os seus antepassados, a escravidão africana. Os africanos vivenciam o medo, pois, o continente africano é alvo de guerras constantes ou sofrem com as consequências da guerra (várias pessoas sem partes do corpo como: braços, pernas, mãos) decorrente de bombas que os deceparam. O povo africano ajuda a erguer impérios, porém, continua sendo excluído, segregado. Está presente também a questão da identidade, a identidade africana em contato com outras culturas e o preconceito.

Sobre a questão do preconceito podemos citar Fanon:

> Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontra em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a manter as distâncias; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito; isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 95- 96).

Na sexta estrofe está presente a resistência, o poder do povo africano em transportar para a música e para a poesia os seus pesares, sua capacidade de resiliência.

No sétimo excerto temos a presença da americana – Billie Holiday, que continua cantando as desgraças e mágoas do povo africano ("...Continua cantando, cantando, sempre cantando...") o verbo conjugado no gerúndio reforça a resistência, a duração dessa resistência e também como uma forma de poder, resistência a fim de que a humanidade possa escutar as suas vozes: de Billie Holiday e de Noémia de Sousa (vozes de resistência). "... até que a humanidade egoísta ouça em ti a nossa voz,...", podemos falar sobre o que Bhabha nos esclarece sobre o discurso:

> Tal é, segundo creio, o momento do discurso colonial. É uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural (BHABHA, 1998: p. 107).

No oitavo fragmento do poema é observado um conselho e também um momento de relaxamento dessa tensão, exposta durante todo o poema.

> Para Marjoire Perloff, esse relaxamento da tensão na poesia pós- moderna distingue-se como um movimento para além do domínio do lírico no modernismo, aquela forma poética "em que o falante isolado (seja ou não o poeta), localizado numa paisagem específica, medita ou rumina sobre algum aspecto de sua relação com o mundo exterior, chegando por fim a alguma sorte de epifania, um momento de percepção com que o poema se encerra (CONNOR, 2000, p.101)".

Nesta parte do poema, temos a presença da esperança, de dias melhores, dias sem guerra, dias sem tristeza voltado para os negros, os africanos e as mulheres.

No poema apresentado predomina de uma forma equilibrada a fanopeia e a melopeia (POUND, 1995). A fanopeia por apresentar imagens, comparações e metáforas e a melopeia pelo poema possuir certa musicalidade, que pode ser observada nas seguintes rimas: escuriDÃO, chÃO, soliDÃO (1ª estrofe); escuriDÃO, soliDÃO (2ª estrofe); assIM, fIM (3ª estrofe); subINDO, rINDO (4ª estrofe); sÓ, dÓ (5ª estrofe); magoADO, desgraçADO (7ª estrofe) além de vOZ, nÓS (8ª estrofe).

Também observamos a introdução (na 1ª estrofe), o desenvolvimento (da 2ª à 5ª estrofe) e a conclusão (6ª, 7ª e 8ª estrofe). No poema estudado, observamos duas palavras utilizadas como anáforas e se localizando no final das estrofes, são elas:

escuridão e solidão. Outras duas palavras que se repetem, porém não são consideradas anáforas são: irmã e povo, ambas repetidas quatro vezes. Os períodos presentes são curtos e longos, predominando os períodos longos.

Considerações Finais

Ao término deste estudo comprovamos que o poema apresentado configura a dor dos africanos e também a dor da mulher africana. Porém, Noémia de Sousa não retrata somente o sofrimento do povo africano, ela vai além desse sofrimento, nos trazendo uma esperança, uma esperança de mudança, de dias melhores que está presente no poema.

Referências

BADINTER, Elisabeth. *Um é o outro: relações entre homens e mulheres*. Tradução de Carlota Gomes. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986;
BHABHA, Homi K. *O local da cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1998. CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a Negritude.* Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna Introdução às Teorias do Contemporâneo.* 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas.* Salvador: EDUFBA, 2008.
FOUCAULT, Michel; organização e tradução de Roberto Machado. *Microfísica do poder.*22.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979 (2006);
GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade.* Juiz de Fora: UFJF, 2005.
GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons e ritmos.* 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.
MIGNOLO, Walter. *História locais/Projetos globais:* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003;
MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética.* São Paulo: Ateliê Editorial, 2005. POUND, Ezra. *ABC da Literatura.* São Paulo: Editora Cultrix, 1995.
SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) *Tendências e impasses – O feminismo como crítica da cultura.* Rio de Janeiro: Rocco, 1994;
SOUSA, NOÉMIA. *Sangue Negro.* São Paulo: Kapulana, 2016.
SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?.* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SESSÃO TEMÁTICA

SEMINÁRIO E ENSINO: CONCEPÇÕES E USOS NA PRÁTICA DOCENTE

FABRINI KATRINE DA SILVA BILRO[1] (SEDUC/PE)
DÉBORA AMORIM GOMES DA COSTA-MACIEL[2] (UPE)

Introdução

Este trabalho se insere no campo da discussão sobre a oralidade como objeto de ensino-aprendizagem. Enfatiza a importância do trato com os gêneros orais, mais especificamente, com o gênero seminário, considerando-o como um evento discursivo, propriamente escolar, através do qual um locutor interage com seus interlocutores por meio da linguagem oral (apoiado por recursos gráficos), buscando construir e compartilhar informações (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, enquanto evento discursivo, o gênero seminário configura-se como um importante instrumento para o desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio discursivo oral. Pois, possibilita aos sujeitos envolvidos nesta ação discursiva a exploração em fontes diversas, bem como a seleção das informações coletadas em função do conteúdo e do objetivo pretendido, a partir da elaboração de um esquema que sustenta a apresentação oral e possibilita o compartilhamento de informações de maneira estruturada e direcionada. Dinâmica que desenvolve competências que, em geral, não são apreendidas no cotidiano, por não fazerem parte das instâncias privadas de produção e exigirem um maior grau de planejamento no uso da fala pública.

---

1. Mestra em Educação pela Universidade de Pernambuco, Professora do Estado de Pernambuco- SEDUC/PE

2. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora da Universidade de Pernambuco-UPE.

No entanto, por constituir-se como um gênero propriamente escolar, que apresenta uma estrutura bastante convencionalizada de aprendizagem, ocorre comumente como algo "natural", que não precisa ser ensinado nem aprendido. Esse posicionamento gera uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem do gênero, que ocorre sem que haja uma intervenção pedagógica direcionada, que possibilite a construção da linguagem expositiva por meio da reflexão e da compreensão das dimensões comunicativas (função social do gênero), de questões ligadas ao conteúdo e aos aspectos linguísticos e discursivos característicos desse gênero.

Movidas por essa compreensão, traçamos como objetivos: 1) compreender a construção do olhar docente acerca do gênero seminário; 2) investigar, no discurso da professora, as estratégias didáticas presentes no processo de ensino-aprendizagem do referido gênero; 3) Refletir sobre a avaliação que a docente faz acerca da efetivação desse ensino.

Participou da pesquisa uma professora de Língua Portuguesa, regente de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Condado, Zona da Mata Norte de Pernambuco. Para atingir os objetivos traçados, utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, por considerarmos ser uma ferramenta adequada às demandas de nossa investigação e favorável a captura das informações visadas (MINAYO, 2011). Os dados coletados foram submetidos a um tratamento prevalentemente qualitativo, com emprego de elementos da técnica da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1997).

Inicialmente, tecemos algumas considerações a respeito do que dizem os teóricos sobre a importância e a possibilidade de promover um trabalho com os gêneros orais na escola, mais especificamente com o gênero seminário, enquanto objeto autônomo de ensino-aprendizagem. Em seguida, apresentamos a análise do relato da docente acerca de suas impressões e de sua prática pedagógica envolvendo esse gênero oral.

Relações entre oralidade e ensino: gênero seminário

Os gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, são definidos por Marcuschi (2007, 2008) e Schneuwly e Dolz (2004), como padrões comunicativos utilizados pelos sujeitos em comunidades de práticas e em domínios discursivos específicos.

Elaborados e "validados" historicamente, ao longo do desenvolvimento da sociedade, são resultado de um trabalho coletivo, construído culturalmente. Sendo assim, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas dos sujeitos em seu dia a dia, na medida em que definem o que é dizível, apresentam um tipo de estruturação e acabamento e são caracterizados por configurações específicas das unidades de linguagem.

Apesar dos gêneros não serem entidades naturais, mas sim artefatos culturais, construídos historicamente pelo ser humano, eles nos são dados a partir das interações que estabelecemos com o outro e do contato direto com suas enunciações - textos concretos que ouvimos e reproduzimos ao longo da comunicação discursiva com as pessoas -, visto que "a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros" (BAKHTIN, 2011, p. 294). Dessa maneira, a concepção que adquirimos sobre determinados gêneros ao longo de nossa vida é elaborada através do uso interativo e situado da língua e, constantemente, relacionada aos usos cotidianos da linguagem.

A atribuição desse caráter exclusivamente "natural" e "espontâneo" a aquisição dos conhecimentos relativos aos gêneros textuais, especialmente aos gêneros orais, é um dos principais fatores que contribui para que os sujeitos acreditem que é impossível e desnecessário o desenvolvimento de competências e habilidades próprias do uso da oralidade. Isso porque, enquanto falantes, dominamos a modalidade oral da língua, em situações cotidianas, com bastante habilidade e segurança.

Entretanto, esse posicionamento não dá conta da complexidade que envolve as práticas discursivas orais e escritas. Pois, por mais que as enunciações ocorram de maneira aparentemente instintiva, "elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns *e específicas*, e antes de tudo limites absolutamente precisos." (BAKHTIN, 2011, p.274-275, grifos nossos) que precisam ser estudados e apreendidos pelos indivíduos para que assim, possam orientar-se e estabelecer uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, tornando-se sujeitos de suas ações linguísticas. Para Bakhtin (2011, p.285, grifos nossos),

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade – *autonomia*-, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Com essa perspectiva, que engloba o estudo sistemático tanto da oralidade como da escrita por meio do trabalho com os gêneros textuais, dentro do processo de ensino- aprendizagem de língua materna, impõe-se a necessidade de existir, na prática pedagógica, um estudo direcionado com esses eventos comunicativos que consiga "alimentar" o repertório discursivo dos sujeitos, especialmente em domínios discursivos menos familiares, possibilitando-lhes

> saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação [...], *saber planejar e* coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa*. Sabendo*, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL. Ministério da Educação, 1998, p.26, grifos nossos).

Ou seja, que trate os gêneros textuais (orais e escritos) enquanto objetos autônomos de ensino-aprendizagem.

Tratar os gêneros textuais orais enquanto objetos autônomos é abordá-los como objeto de ensino e aprendizagem em si. Que não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos ou não linguísticos, relacionados exclusivamente à escrita ou a outros saberes disciplinares. E que, por isso, não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Inserido na proposta de abordagem da oralidade como objeto autônomo de ensino-aprendizagem, viabilizada pelo trato com os gêneros orais formais públicos, o seminário é definido por Schneuwly e Dolz (2004, p.185) como

> um gênero textual oral público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar alguma coisa.

Configura-se, assim, como um evento linguístico comumente escolar, no qual um locutor assume o papel de "especialista" e interage com seus interlocutores com o objetivo de transmitir informações e modificar os conhecimentos de seus ouvintes.

O gênero seminário é apontado pelos docentes como um dos poucos e principais instrumentos discursivos utilizados para o desenvolvimento de práticas voltadas ao domínio da oralidade (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; VIEIRA, 2007). Constitui-se como uma oportunidade de incentivar a pesquisa, o trabalho colaborativo e a aprendizagem independente dos sujeitos, por permitir a materialização de textos orais e escritos, assim como a construção conjunta e interativa de conhecimento entre professores - alunos - alunos.

É importante destacar que, apesar dessa interação ocorrer de maneira consensual, ela se dá por meio de uma relação assimétrica de conhecimento, visto que de um lado existe um "especialista", destinado a transmitir um conhecimento, e do outro alguém interessado em aprender algo. Essa assimetria constitui-se como um dos principais elementos motivadores da realização desse evento comunicativo, tendo em vista, que um dos principais objetivos do "expositor" passa a ser a diminuição da diferença de conhecimento entre ele e seu destinatário (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

No âmbito das práticas pedagógicas, a produção e a realização do seminário, assim como de qualquer outro gênero formal (oral ou escrito), exige que o sujeito acione e utilize uma série de competências comunicativas próprias da linguagem oral, e também da escrita, que não são apreendidas de maneira espontânea. Competências que para serem desenvolvidas necessitam da elaboração e da efetivação de uma proposta didática que trate o seminário como objeto autônomo de ensino -aprendizagem, em que os professores de língua materna tomem para si a responsabilidade de desenvolver e de realizar intervenções didáticas ligadas aos aspectos do conteúdo, às dimensões comunicativas e aos aspectos técnicos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Autores como Schneuwly e Dolz (2004) sugerem que o ensino dos gêneros seja realizado através da elaboração e da utilização de um modelo didático, que defina as características estáveis e que delimite as dimensões ensináveis de cada gênero. Acerca do modelo de ensino do seminário, esses teóricos nos apresentam algumas de suas dimensões ensináveis, a saber:

a. *A situação de comunicação* - momento em que é estabelecido o papel e a função dos elementos que compõem a situação de exposição, dentre eles: o aluno (expositor especialista) e os demais alunos e o professor (público);
b. *A organização interna da exposição*: momento de planejamento do seminário (triagem, reorganização e hierarquização das informações pesquisadas). Nessa etapa, são distinguidas as partes que compõem o seminário e que ordenam a sua apresentação, dentre elas: 1) a fase de abertura; 2) fase de introdução ao tema; 3) a apresentação do plano; 4) o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; 5) fase de recapitulação e síntese; 6) a conclusão; e 7) o encerramento;
c. *As características linguísticas*: repertório de estruturas discursivas necessárias à construção das operações linguísticas específicas desse gênero: coesão temática, sinalização do texto, introdução de exemplos e reformulação a fim de esclarecer dúvidas.

É importante ressaltar que a construção de um modelo didático vai além do levantamento das características de determinado gênero, visto que é elaborado a partir das habilidades apresentadas pelos estudantes e das capacidades de linguagem que se pretende desenvolver. Sendo assim, adquire a função de transformar o gênero em um objeto de ensino, capaz de ser compreendido e produzido dentro do contexto escolar.

A seguir, analisamos o relato de uma professora de Língua Portuguesa, regente de turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Condado-PE, em busca de compreender o seu olhar acerca do gênero seminário, as estratégias que aciona no trato com esse gênero e a avaliação que faz de sua prática pedagógica.

Olhar docente sobre o gênero seminário

Em busca de compreender o olhar da docente, sujeito de nossa investigação, acerca do seminário, questionamos sobre suas experiências com esse gênero oral, ao longo de sua vida acadêmica e profissional. Sobre isso a docente se posiciona da seguinte maneira:

> Muito complicado, principalmente, na... na parte da Universidade. Na minha época (de escola), por exemplo, apresentar um trabalho é, eu acredito que é como hoje os meus alunos se sentem, é um horror você tá ali, é como, é, na maioria das vezes é como se fosse um martírio, na verdade, né.

Em seu relato, a docente revela a maneira como esse gênero era enxergado por ela na escolarização básica: "um martírio". O uso dessa expressão para caracterizar o seminário revela a ausência de uma preparação dos alunos para o uso da fala pública no ambiente escolar. Essa lacuna no domínio discursivo dos sujeitos contribui para que eles, ao terem que se expor diante de uma plateia, sintam-se ameaçados, tendo em vista que quem interage publicamente entrega sua imagem à avaliação e aos questionamentos do outro. Observamos, também, que ela não discute o ensino do gênero, mas a forma como o vivenciou na escola.

Questionada sobre suas experiências de ensino do seminário, a docente comenta que esse gênero continua ocorrendo como uma obrigação a ser cumprida com fins didáticos. Sobre isso, ela diz:

> É como eu acredito que até hoje as coisas acontecem nas escolas, que não deveria ser assim, mas assim, trata-se o gênero seminário como se fosse realmente uma apresentação de trabalho, uma apresentação de tópicos [...] cultura de dividir os tópicos e pedir pra os alunos pesquisarem, de marcar um dia e eles apresentarem lá na frente o que eles... o que eles pesquisaram.

Em sua fala, percebemos que, apesar de constituir-se como instrumento de interação social, o seminário continua a ser ensinado sem que um verdadeiro trabalho didático - que direcione o seu ensino-aprendizagem enquanto um gênero oral

formal autônomo e passível de ser estudado - tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva e das estratégias de intervenção, necessárias a sua compreensão e produção, sejam adotadas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

A partir da compreensão do olhar da docente acerca do gênero seminário, buscamos investigar quais estratégias didáticas ela utiliza no trato com esse gênero oral.

Usos e ensino do gênero seminário: estratégias didáticas

No contexto de sua fala, a docente situa o trato com o gênero seminário como uma atividade presente em sua prática pedagógica. No momento da entrevista, ela relata o desenvolvimento de uma sequência didática que teve como culminância um seminário sobre "Alimentação Saudável".

A docente revela que inicia a atividade a partir da escolha do tema "Alimentação Saudável":

> Eu decidi esse tema, por que alimentação saudável e não outro, né? Pelo fato da observação deles chegarem na escola muito cedo e a gente já vê muito salgadinho, gente chupando chiclete o tempo inteiro, [...] essas coisas todas que não, que não traz uma alimentação saudável. O tema veio aí dessa observação dos meninos.

Observamos, em sua fala, a preocupação da docente em eleger um tema próprio do contexto real dos alunos, fazendo com que percebam a necessidade de investigar e de apresentar aos demais colegas informações sobre hábitos do seu dia a dia.

Escolhida a temática, há um investimento no conteúdo a ser tratado por meio da realização de leituras, da apresentação de vídeos e da promoção de debates, recursos que oferecem aos alunos a possibilidade de analisar os diferentes posicionamentos e aspectos relacionados ao assunto tratado. Além disso, é dado espaço para que os alunos se posicionem e deem suas opiniões acerca da temática abordada, através do relacionamento entre os seus conhecimentos prévios e as informações expostas, como podemos perceber no trecho a seguir:

> E em relação ao passo a passo desse trabalho, começou com a leitura de alguns textos, de alguns debates, comecei a dar espaço pra eles falarem o porquê deles comerem sempre essas coisas que a gente vem observando e eles tiveram também oportunidade de conversar um pouquinho, de falar porque, o que eles gostavam mais, o que não gostavam. Aí depois eu trouxe alguns vídeos falando dicas de alimentação saudável, até do próprio Ministério da Saúde, pra gente trazer assim um debate, conseguir com que eles falassem um pouquinho sobre o assunto, pra deixar eles mais é... familiarizados com o assunto, pra no dia poder até se, na hora, como eles dizem, decorou a fala ou tentou estudar, esquecer, eles conseguirem ali na hora, desenvolver uma fala [...]a gente também tem alguns textos no próprio livro deles que falam sobre isso. Então a gente tentou aí aproveitar esses textos que já estavam no livro pra trabalhar o assunto e pra eles ficarem mais familiarizados com isso e no dia apresentarem o trabalho.

Essas estratégias, além de inserir o aluno na discussão do tema, possibilitam a interação ativa entre alunos-professor-alunos-fontes de conhecimentos, fazendo com que todos se sintam parte do processo de construção do conhecimento.

Ao ser questionada sobre a organização da atividade, a docente revela a existência de um planejamento flexível, construído em parceria com os alunos, como podemos ver na seguinte fala: “Então, assim, no decorrer, eu trouxe esse planejamento de como seria esse trabalho. [...] mas depois quando eu fui apresentar esse planejamento ele foi modificado pelos próprios alunos.”. Nesse trecho, percebemos que a atividade se constrói a partir da interação entre professora e alunos, em busca de encontrar a melhor maneira de atender aos objetivos traçados. Ao proporcionar essa interação, a docente motiva ainda mais os alunos a se engajarem na realização da atividade.

Em seguida, a docente distribui os tópicos a serem apresentados por cada grupo, permitindo que cada um escolha o tópico que mais lhe interessa. Sobre isso, ela afirma: “E aí depois desses textos lidos, desses vídeos que a gente viu, aí a gente foi tentar dividir por turmas, por grupos na turma, quem iria apresentar cada tópico.”. Nesse momento, cada grupo fica ciente da parte do assunto que irá pesquisar e apresentar aos demais colegas.

Distribuídos os tópicos, cada grupo é orientado a realizar sua pesquisa, dentro e fora do espaço escolar, através da consulta a fontes diversas (sites, livros didáticos) e confiáveis. De acordo com a docente, "Umas (pesquisas) [...], eles fizeram na própria sala com o livro, com a leitura no livro didático deles, outras, eles tiveram que pesquisar fora, principalmente na hora que a gente dividiu, né, o que cada grupo iria apresentar. Eles fizeram essa pesquisa na internet.".

Após as pesquisas, os alunos, juntamente com a docente, realizaram a análise e a seleção das informações principais que seriam apresentadas, aprendendo a organizar os diferentes tipos de conhecimentos a partir do contexto comunicativo colocado (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Nessa etapa, os alunos foram orientados a identificar que informações seriam interessantes para serem apresentadas, considerando seus destinatários, no caso a professora e o grupo-sala. É o que podemos observar no trecho:

> [...] eu separei um minutinho da aula pra conversar com esse pessoal sobre o que eles poderiam descartar daquela pesquisa, o que seria mais relevante eles apresentarem, o que eles acharam que deveriam passar pra outra turma.

Os alunos também foram orientados acerca de elementos próprios à situação de comunicação e às características linguísticas do seminário, como os papéis que iriam assumir no momento da apresentação e o registro adequado a essa situação de comunicação, no caso, a linguagem formal, sempre atentos à função e ao objetivo do gênero: informar/expor. Acerca disso, a docente diz: "eu trouxe o registro que eles precisariam usar, a forma como eles deveriam apresentar que deveria ser um registro culto, né, ali, uma linguagem mais formal, até porque eles estavam ali na frente, tavam ali como mediadores do conhecimento".

Estratégias como essas, possibilitam aos alunos o conhecimento das características próprias de situações formais de uso da linguagem oral, as quais não são adquiridas espontaneamente. Além disso, faz com que eles compreendam que monitoramos a fala em função do ambiente, do interlocutor e do conteúdo a ser tratado (BORTONI-RICARDO, 2004). Deixando-os cientes do quê, de para quem e do como irão falar as informações coletadas.

Tendo em vista que o seminário é geralmente estruturado a partir da alternância entre discurso e apresentação de documentos que comprovem o que foi colocado, no momento de planejamento, ainda foram preparados materiais que iriam servir de apoio à apresentação, como cartazes e slides. De acordo com a docente,

> Eles trouxeram as imagens pra elaborar os cartazes, esses cartazes foram feitos na própria sala de aula. [...] a responsabilidade dos slides que todos os grupos utilizaram, foi também uma questão que eles mesmos que fizeram. [...] um dia antes, uma aula antes da apresentação, eles trouxeram esses slides e aí, nesse momento, eu ainda ajeitei algumas coisas na própria sala de aula

Percebemos que a realização das etapas da atividade se dá de maneira interativa entre alunos e professora. Ao levar os alunos a produzirem de maneira autônoma os materiais que servirão de apoio à apresentação do gênero, a docente, novamente, faz com que eles se sintam parte do processo de construção do seu próprio conhecimento. Além disso, essa dinâmica faz com que os alunos percebam a diversidade de suportes (orais e escritos) que são necessários para a produção e realização desse evento discursivo (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

No contexto de nossa pesquisa, percebemos a necessidade de não apenas identificar as estratégias didáticas mobilizadas pela docente para o ensino do gênero seminário, mas convidá-la a avaliar a sua prática no trato com esse gênero oral. A seguir, apresentaremos a análise da reflexão da docente acerca da efetivação desse ensino.

Olhar Docente: avaliação das estratégias de ensino do seminário

Levada a refletir a respeito de seu trato com o seminário, a docente afirma ter alcançado a maioria dos objetivos traçados para a realização da atividade. Sobre isso ela coloca:

> no geral, acho, vamos dizer assim, uns quarenta por cento da turma apresentou bem. [...] eu percebi que eles prestaram atenção, que alguma coisa dali ficou, porque até depois assim, tá vendo, professora, fulano mesmo depois da gente ter apresentado trabalho só vive chupando pirulito direto. Então, assim, a gente viu que ficou alguma coisa. [...] eu acho que no geral o objetivo foi alcançado.

Segundo ela, apesar do ensino desse gênero configurar-se como um grande desafio aos docentes, conseguiu fazer com que os alunos apresentassem as informações selecionadas e, assim, atendessem à função do gênero: informar.

Apesar de atingir seus objetivos, a docente lança um olhar crítico-reflexivo sobre a sua prática e reconhece que alguns aspectos precisam ser revistos e aprimorados. Dentre eles, aponta a etapa de pesquisa das informações, que de acordo com ela poderia ter ocorrido de maneira diferente:

> Eu acho que a questão da pesquisa, ela deveria ter sido... não ter sido feita em casa, fora do espaço escolar. [...] Teve muita gente que pesquisou um bocado de coisa e eu vi que era do primeiro site que tava lá disponível lá na internet

Percebemos, nesse trecho, a preocupação da docente em orientar os alunos acerca da importância de consultarem fontes fidedignas, confiáveis, e de selecionarem as informações principais e mais relevantes.

Como meio de aprimorar esta estratégia, ela sugere o acompanhamento das pesquisas pelo docente:

> [...] eu acho que a pesquisa deveria ter sido algo que tivesse sido feito ali, comigo. Que eu tivesse mostrando, até pra eles tentarem ali depois de um outro momento que forem pesquisar alguma coisa, pesquisarem realmente de forma correta. Que tivesse sido feita na escola, com os grupos, em um espaço disponível, já que na escola tem a sala de informática.

Outro aspecto que, de acordo com a docente, poderia ser aprimorado é a etapa de avaliação do seminário. Ela diz: “Eu acho que faltou essa autoavaliação, eu propor essa autoavaliação deles, acho que nesse processo aí da avaliação eles deve-

riam ter participado também.". Em sua fala, ela reconhece que poderia ter orientado os alunos a observarem ou avaliarem algo durante as apresentações.

Como sugestão para o aprimoramento desse aspecto de sua prática, ela sugere, para as próximas atividades, a realização de uma avaliação coletiva acerca da apresentação do gênero:

> Acho que se hoje a gente fosse propor um novo seminário, eu lançaria essa proposta deles ficarem com uma fichinha, pra no final eles colocarem ali qual foi a melhor apresentação, qual a que deveria melhorar bastante, acho que nesse processo aí da avaliação eles deveriam ter participado também.

Dessa maneira, a partir do seu posicionamento, percebemos que a atitude de refletir acerca de sua própria prática é algo que faz parte do dia a dia da docente investigada. Esse processo constrói e molda suas ações pedagógicas, transformando o conhecimento proveniente de experiências do cotidiano da sala de aula em conhecimentos sistematizados, essenciais ao processo de ensino-aprendizagem do gênero seminário enquanto objeto autônomo.

Considerações Finais

Nesse artigo, buscamos investigar a construção do olhar de uma docente acerca do gênero seminário, as estratégias didáticas que ela aciona ao longo do ensino-aprendizagem desse gênero, bem como o processo de reflexão/avaliação de faz sobre a sua prática pedagógica.

A partir da análise dos dados, percebemos que a construção do olhar da docente é alimentada por experiências de observação, produção e ensino do seminário. Experiências que interagem entre si e contribuem para a consolidação de conhecimentos próprios ao ensino desse gênero oral.

Por meio da descrição de uma sequência didática, percebemos que a docente utiliza, em sua metodologia, estratégias didáticas que abordam elementos essenciais à compreensão e à produção do seminário enquanto objeto de ensino aprendizagem, a saber: o quê? Por quê? Para quê? Para quem? Como? Com isso, promove o

ensino do gênero seminário enquanto objeto autônomo, possibilitando aos alunos preparar, planejar e realizar o gênero de maneira contextualizada, expor as informações coletadas e selecionadas com clareza, e, consequentemente, desenvolver as competências comunicativas necessárias à ampliação de seu domínio discursivo e a sua participação nas mais diversas práticas sociais.

Ao ser levada a refletir a respeito das estratégias utilizadas em sua própria prática e do desenvolvimento de atividades envolvendo o seminário, a docente lança um olhar crítico-reflexivo sobre suas ações, identifica lacunas em seu fazer-docente e algumas possibilidades de superá-las. Com isso, evidenciamos, no discurso docente, a auto e a heterorreflexão acerca da prática pedagógica, atitude favorável à consolidação de conhecimentos essenciais ao ensino do gênero seminário.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. BARDIN, L. *Análise de Conteúdos*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; e BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-38.

_____, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

VIEIRA, A. R. F. *Seminários escolares*: gêneros, interações e letramentos. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2007.

SESSÃO TEMÁTICA

SPANGLISH - NOVA LÍNGUA NOVO DIALETO OU VARIAÇÃO HÍBRIDA

VICENTE RODRIGUES DE OLIVEIRA NETO[1] (UFPB)
SILVIA RENATA RIBEIRO[2] (UFPB)

Introdução

A língua espanhola é a segunda língua mais falada no mundo, com mais de 490 milhões de falantes nativos e a segunda língua mais estudada internacionalmente depois do inglês, o que lhe confere naturalmente grande importância. E no panorama internacional do espanhol os Estados Unidos da América (EUA) atualmente figuram como sendo o segundo maior país hispanohablante do mundo, com prospecções de tornar-se o primeiro até 2050, embora esta língua ainda não possua *status* de cooficialidade na nação.

Neste país, formado grande parte por imigrantes, a parcela hispana de sua população tem uma peculiaridade em seu espanhol, a qual se denomina *Spanglish*, que basicamente trata-se de uma mescla do inglês com o espanhol. Alguns estudiosos, diante dessa realidade, temem que o espanhol perca sua relativa uniformidade a ponto de em um futuro não tão distante tornar-se ininteligível como, por exemplo, alguns dialetos árabes. E esse medo ocorre majoritariamente pelo alcance da influência estadunidense no cenário internacional, enquanto que alguns outros estudiosos afirmam que o *Spanglish* não coloca em risco este espanhol internacional e "puro" de que tanto se fala, mas sim, trata-se de uma questão de resistência político-social à uma opressão vivida pela minoria latina nos EUA (ZENTELLA, 2009)

1. Graduando em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEANI) – UFPB, vicenteneto_360@hotmail.com

2. Mestre em Letras (área de concentração: Linguística), Professora do Departamento de Mediações Interculturais (DMI) - UFPB, silvia.jpa@gmail.com

ou simplesmente de uma forma de identificação pessoal e social com o coletivo que os rodeia numa existência entre dois mundos (STAVANS, 2008).

As grandes ondas migratórias vindas dos países latinoamericanos vêm fazendo com que o espanhol dos EUA ganhe ênfase na comunidade latina internacional em relação ao espanhol de países hispanos monolíngues, pois aquele diferencia-se ao ser o grande ponto de encontro de toda uma massa latina que sai de seus países em busca de uma vida melhor em termos políticos e econômicos.

Sendo assim, gera-se relevância ao estudo do bilinguismo, principalmente, aquele no qual há mescla e câmbio de idiomas (*code-mixing* e *code-switching*) com alto influxo de identidade sociocultural, levando a estudo o caso do *Spanglish* como forma de esclarecer e prover entendimento aos estudantes de línguas estrangeiras ou quaisquer pessoas envolvidas com temas de cultura e linguística em ambiente acadêmico ou não o quanto o uso de línguas diretamente em contato pode refletir nos fatores de convivência, reconhecimento cultural e identificação social de pessoas de origens latinas em uma cultura anglófona dominante. Tendo este trabalho por objetivo compilar conceitos e ideias de autores relevantes para uma visão holística do tema, ressaltando aspectos sociolinguísticos por meio de revisão de literatura (livros, artigos e periódicos) de uso qualitativos de dados com natureza descritivo -exploratória.

Este trabalho, em seguida, estrutura-se fundamentalmente em cinco tópicos nos quais o primeiro trata-se de uma conceituação do que pensam os principais catedráticos do espanhol acerca do *Spanglish*. No segundo tópico faz-se uma apresentação geral do domínio do espanhol pelos latinos nos EUA. Já o terceiro tópico discorre acerca das variações existentes do *Spanglish.* Enquanto que no quarto tópico tem-se a exemplificação de como ocorre tal fenômeno linguístico. No último tópico é abordado o tratamento de seu aspecto sociocultural, tecendo-se por fim as considerações finais seguidas das referências.

Conceito de difícil unanimidade

Diante da amplitude pela qual o conceito do *Spanglish* passa, aqui serão apresentadas ideias conceituais de alguns autores a respeito do que pode ser tal fenômeno linguístico. Para tanto, Fernández (2004; 2006 apud BETTI, 2011 p.42) começa

dizendo que o *Spanglish* trata-se de uma mistura de línguas bilíngue que possui um grande espectro do que é apresentado em uma língua, isto é, manifestações linguísticas, indo de um espanhol repleto de anglicismos ao uso de um inglês cheio de

hispanismos, com forte presença de empréstimos lexicais, calques semânticos, *code- switching* e *code-mixing*.

Já Lodares (2001, p.142 apud BETTI, 2011, p.42) acredita na existência de um idioma intermediário, vivo, engenhoso e dinâmico difundido nas principais cidades estadunidenses como, por exemplo, Nova Iorque, Los Angeles e Miami. Por outro lado Dumitrescu (2015) salienta que:

> É um erro pôr um sinal de igualdade entre o espanhol dos Estados Unidos em sua totalidade, e assim o chamado *Spanglish*, que é exclusivamente uma variante do espanhol falado nos EUA, que contêm muitas outras, inclusive um espanhol culto de hispanos educados, com ou sem estadunidismos [...] (p.35 apud BETTI, 2015, p.10).

Enquanto isso, Sacristán (2015, p. 49 apud BETTI, 2015, p.10) conta que o *Spanglish* "se configura como valor fenomenológico próprio de uma língua materna, associada à corporalidade do falante e que por este motivo não pode nunca ser racional ou funcionalmente objetificada e alienada". Entretanto há autores que seguem vieses mais identitários como, por exemplo, García-Molins e Morant (2015, p.94 apud BETTI, 2015, p.12) ao dizerem que o *Spanglish* é "como um símbolo do nacionalismo estadunidense e, ao mesmo tempo, é como um índice da identidade emocional latina" e que:

> Despachá-lo como um caso mais de contato de línguas me parece altamente reducionista. Suas iridescências teóricas resultam bastante intrincadas e o constituem em objeto digno de estudo por si só, com independência de que sua dimensão empírica e político-social (a fim e a cabo, nos EUA há 50 milhões de pessoas expostas ao *Spanglish*) igualmente o aconselhe (GARCÍA-MOLINS, 2015, p.123 *apud* BETTI, 2015, p.12).

Enquanto Betti (2016) ponderadamente afirma que o que está em discussão é uma realidade linguística complexa, mas que não se trata de uma língua em si,

contudo faz-se necessária assim como a utopia e os sonhos para a evolução de realidades diversas relacionadas à identidade e que por esta razão merecem nosso apreço e estudo. Porém contrariamente ao que defende Betti, Echevarría (1997) afirma que:

> A triste realidade é que o *Spanglish* é primordialmente a língua dos hispanos pobres, muitos dos quais iletrados em ambas as línguas. Incorporam palavras inglesas e construções a suas falas cotidianas porque lhes faltam vocabulário e educação em espanhol para adaptar- se ao câmbio cultural que os cerca. Hispanos educados que também têm motivações diferentes: alguns se envergonham de seu *background* e sentem-se empoderados ao usar palavras em inglês e expressões idiomáticas traduzidas literalmente. Fazendo isso, pensam estar reivindicando sua adesão ao padrão. Politicamente, entretanto, o *Spanglish* é uma capitulação; indica marginalização e não alforria. (apud TORRES TORRES, 2010, p.423)

Já Otheguy (2009) acredita que o *Spanglish* por si só não existe, mas sim, trata-se de uma variante espanhola como qualquer outra de um país latinoamericano dado que todos têm em si seu contexto próprio para afetação local do idioma e nem por isso neles o espanhol deixa de ser considerado espanhol, afirmando que na verdade o *Spanglish* deveria simplesmente ser chamado de "espanhol popular dos EUA" popular, principalmente, pelo de fato de ser um espanhol mais oral, usado em ambientes familiares e de confiança e até mesmo como forma de combate ao estigma que o nome *Spanglish* carrega consigo.

Por outro lado Stavans (2001, p.184 apud ARDILA, 2005, p.65) considera justamente o oposto do que dizem os dois últimos autores acima afirmando que "esse dialeto em processo de formação é o preço para a sobrevivência do espanhol nos Estados Unidos" e igualmente trata da possibilidade do *Spanglish* estar se tornando uma nova língua, enfatizando que isso se dá pela sua origem em uma minoria latina não uniforme formada por pessoas de diversas classes sociais e raças que de alguma forma não se deixam assimilar por completo pela sociedade anglo-saxônica que os rodeia porque possuem uma cultura própria, têm sua cosmovisão e jeitos distintos de sentir o mundo.

Além disso, Stavans (2009) de deixa claro em suas palavras que “os latinos são multirraciais, transnacionais, plurilíngues, têm muitos pontos de vistas diferentes em relação à política, estão afiliados a todo um cúmulo de religiões institucionalizadas, e etc.” acreditando que “o *Spanglish* serve de ponte para unir a todos eles”.

De maneira similar aos pensamentos de Stavans, Zentella (2002 apud BETTI, 2015, p.9) diz que o *Spanglish* é um símbolo da construção de uma nova identidade orquestrada por grande destreza linguística, além de ser um termo que capta toda a opressão vivida pela comunidade latina nos EUA. Visto isso, percebe-se a existência de autores apoiadores e detratores do termo, além daqueles que mantêm uma posição intermediária, julgando que a causa mereça mais estudos. Na figura 3 seguinte, segue um resumo dos pensamentos de alguns dos principais autores.

Quadro 1 - Síntese dos principais autores

Autores	**O que pensam**
Echevarría	Deficiência linguística
Morales Férnandez	Mistura linguística
Betti	Identidade híbrida
Stavans	Nova língua
Zentella	Símbolo de resistência
Otheguy	Dialeto popular dos EUA

Fonte: Autoria própria

Portanto, até o presente momento não há um denominador comum a respeito do *Spanglish* já que uns o consideram uma nova língua, outros um dialeto, outros uma mescla híbrida de duas línguas e outros que não lhe dão nenhum crédito linguístico.

Usuários do *Spanglish* e bilinguismo

Entre os hispanohablantes há uma variedade no modo como estes falam entre si, havendo uma seleção natural e muitas vezes inconsciente da língua. Segundo Ardila (2005) alguns hispanohablantes tentam manter uma conversa em espanhol padrão, porém há outros que vão progressivamente trocando do espanhol para o *Spanglish*. Entretanto, tanto o espanhol quanto o S*panglish* funcionam de maneira separada, o espanhol fica destinado às relações familiares e o *Spanglish* à comunidade latina com a qual se mantêm uma identidade.

Ardila (2005) ainda acrescenta que há uma considerável diferença entre ser latino e ser de fato falante de espanhol, haja vista que cerca de 90% dos latinos dos EUA conseguem falar espanhol em algum nível, isto é, têm certo nível conhecimento linguístico, mas não o dominam plenamente como um nativo, e dentre estes há aqueles que apenas entendem um pouco do espanhol e falam o idioma com muita dificuldade ou mal o falam, assim como há hispanohablantes imigrantes que mal podem utilizar o inglês.

Ainda conforme Ardila (2005) da mesma maneira que há falantes com níveis tão diversos de espanhol nos EUA, há os falantes que são bilíngues equilibrados, isto é, aqueles que manejam as duas línguas (espanhol e inglês) praticamente da mesma forma que um nativo o faria. E naturalmente diante de um grau tão acentuado de diferença linguística entre a maioria desses latinos qualquer combinação entre o inglês e espanhol torna-se uma potencialidade comunicativa dentro de uma heterogeneidade de domínio linguístico que parcialmente explica o desenvolvimento de uma interlíngua[3] (ou dialeto espanhol).

Variedades do *Spanglish*

Devido às grandes ondas de imigração aos EUA, principalmente vindas do México, Porto Rico, Cuba e outros países latinos em menor grau, o espanhol estadunidense adquiriu três matizes principais advindas de uma conjuntura de critérios

3. Sistema de transição criado ao longo de um processo de assimilação de outra língua.

demográficos e linguísticos, - preferencialmente fonológicos. (BLAS ARROYO, 2005, p. 584 *apud* BETTI, 2011, p.38).

Segundo Torres Torres (2010) há três variações, e a primeira variação a surgir foi a *chicana* - variação mexicana - possivelmente por já haver residentes mexicanos no país quando os EUA compraram metade do México pelo Tratado de Guadalupe Hidalgo, ficando esta variação alocada ao Sudoeste estadunidense. A segunda é a variação portorriquenha, conhecida como *nuyorrícan* que se concentra basicamente em Nova Iorque e seus entornos, sendo os portorriquenhos[4] os que melhor se adaptam ao passo do inglês em questões de domínio linguístico e social.

E por último há a variação cubana, também chamada de *cubonics* que domina a região de Miami, estes falantes são os que demonstram maior o apego linguístico aoespanhol como forma de manter seu forte de orgulho de pertencimento cubano, dando ares hispânicos a Miami, tanto que são conhecidos como *mayameros*.

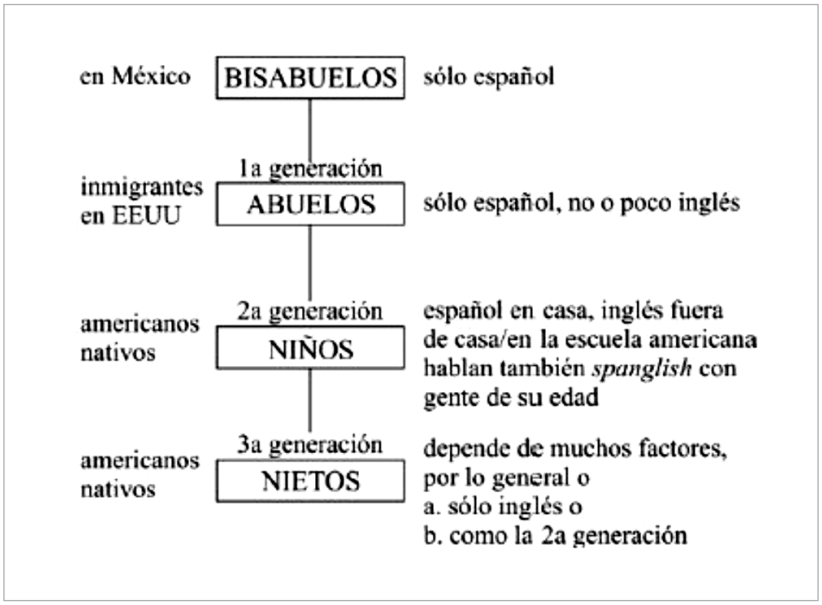
Code switching, code-mixing, code-alternation e exemplos de *Spanglish*

Alternar e misturar duas línguas que andam em contato num mesmo ambiente social é algo até bastante comum num mundo bilíngue, porém segundo Torres Torres (2010) isso ocorre mais frequentemente com os falantes latinos de segunda geração porque já têm adquirido um alto nível de competência linguística em inglês e ao mesmo tempo mantêm uma habilidade comunicativa notável em espanhol.

Na figura 1 a seguir nota-se como o espanhol é passado e apreendido (ou não) pelas gerações seguintes.

4. Portorriquenhos tecnicamente não são considerados como imigrantes por portar cidadania estadunidense, mas são levados em consideração por serem de um território hispanohablante representativo aos EUA.

Figura 1 - Forma de passagem do espanhol por gerações



Espanha (2008)

Portanto como visto na figura acima, a questão do espanhol ser aprendido pelos descendentes de latinos é um fato variável a depender da comunicação que se é tida em casa pelos pais ou avós hispanohablantes que dominam o idioma em querer passá-lo aos filhos.

No que tange ao receio de alguns linguistas de que o *code-switching* ameace alguma das línguas, com maior possibilidade de ameaça ao espanhol, Betti (2015) esclarece sua opinião ao posicionar-se dizendo que:

> Esta simbiose de línguas, culturas e sensibilidades não vai necessariamente ameaçar o espanhol, nem o inglês. Ao contrário, o contato com a língua inglesa lhes permite reinventar-se. É uma estratégia expressiva real que existe entre as pessoas que a praticam, que podemos denominar, linguisticamente falando, mudança de código, comutação de código (*code-switching*), alternância de códigos (*code-alternation*), mescla de código (*code-mixing*), empréstimos, calques, etc. e que para uma parte de hispano representa sua forma de ser e viver nos Estados Unidos. (p. 10)

Ademais, o code-switching pode dar-se de duas formas: intraoracional (dentro de uma mesma oração) como, por exemplo, *you've got a nasty mancha on your camiseta*, ou interoracional (entre orações) como, por exemplo, *you know, I gotta go, pero te llamo pa'trás después*, seguindo regras mais ou menos implícitas que soem natural ao falante.

Identidade e estigma sociocultural

Ao falar em *Spanglish* muitos de seus falantes encontram uma maneira de sentir- se ligados a suas raízes, mostrando que apesar de estarem ali nos EUA, preservam de algum jeito seus laços com seu país de origem ou de seus ascendentes assim como também consideram uma forma de demonstrar resistência a uma opressão político- econômico-social por eles vivida durante décadas (ZENTELLA, 2009) e que só agora começa a haver uma mudança em seu panorama. E essa opressão sócio -política que estigmatiza o *Spanglish* tem provável origem no fato genérico de que se misturam as línguas desordenadamente gerando uma confusão linguística que as "bastardizam" (MCCRADY, 2007).

Segundo McCrady (2007) os hispanohablantes acreditam que seu uso gera uma completa perda de identidade cultural, criando a confusão linguística acima citada, enquanto que os anglohablantes temem que o *Spanglish* tome o controle social por parte do povo latino.

Conforme McCrady (2007):

> É possível que a forma de *code-switching* que envolve duas línguas de prestígio (o que é difícil de conceber devido ao fato de que línguas geralmente se mesclam quando uma língua estigmatizada e uma de prestígio são postas em contato direto) não seria desaprovada tanto quanto o *Spanglish.* Ainda outra razão para o estigma do *Spanglish* é o fato de muitos indivíduos terem um conceito equivocado de que o *Spanglish* é uma salada mista de duas línguas. (p. 4)

Já para Torres Torres (2010) "é evidente que a estigmatização do comportamento linguístico híbrido de muitos latinos pode, em um sentido, provocar insegurança linguística e, em outro, afiançar seu sentimento de identidade múltiple ligada a uma forma de comunicação".

Cañas (1997 apud BETTI, 2011, p. 38) diz que:

> Enquanto os hispanos não levantavam a voz, enquanto eram simples trabalhadores explorados, mal pagos, ignorantes, mão-de-obra barata para limpar as casas dos ricos, enquanto isso ocorria com consentimento da maioria, ninguém parecia preocupado com que os latinos falassem espanhol entre eles, que lessem seus jornais, que vissem sua televisão, que vivessem mal; contudo, agora as coisas mudaram e os hispanos começaram a ter uma pequena parte, mas significativa, do poder aquisitivo, político e cultural deste país (EUA) [...] estes latinoestadunidense se expressam seja em espanhol ou em inglês (com interferências muito enriquecedoras destes dois idiomas), mas também em uma mescla das duas línguas antes mencionadas (inglês e espanhol). (p. 38)

E Marcos (1997 apud BETTI, 2011, p. 38) complementa mais o autor acima ao dizer que todas essas classes sociais (política, econômica, profissional) já começam a olhar os latinos de outra forma com intenções de votos e recursos, além de favorecer o acesso a bens públicos e privados em espanhol, sendo assim revalorizada a cultura hispana e identidade bilíngue dos EUA.

Portanto, vale reconhecer que os latinos que se utilizam do *Spanglish* assim o fazem por acreditar nessa condição natural e legítima de construção identitária que se tornou característica da minoria latina nos EUA, sem que estes mesmos latinos deixassem de levar em consideração o sincretismo de uma sociedade da qual fazem parte, em que já foram estrangeiros, e hoje em dia não é mais (LAPUERTA, 2007).

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho foram revistos conceitos e pensamentos de diversos catedráticos do espanhol sobre o *Spanglish* tais como Stavans, Betti, Zentella, entre outros em que a maioria deles divergem categoricamente a respeito do assunto, classificando-o por vezes como uma nova língua (STAVANS, 2008), um dialeto do espanhol estadunidense (OTHEGUY, 2009) ou uma identidade híbrida formada por idiomas em contato (BETTI, 2009).

A existência de um cenário no qual alguns autores mantêm uma postura radical e detratora em relação aos latinos que utilizam o *Spanglish*, subjulgando-os como um povo sem letramento, enquanto outros lhe conferem demasiada importância, deixa claro o quanto ainda há para estudar acerca dessa grande condicionante de resistência hispana nos EUA.

Porém, além disso, a hibridização, como processo de interseção e transação é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e possa converter-se em interculturalidade (CANCLINI, 2003). E é partir de então que pudemos perceber que tratamos de um assunto bastante complexo e abrangente em que não há um denominador comum dado as referências de situações intrincadas a diversos âmbitos da sociedade latinoestadunidense, seja na política, economia, seja na cultura e identidade de seus povos.

Nos identificamos em especial com a postura intermediária mantida por um de seus grandes autores, Silvia Betti, a qual diz que não devemos sobrevalorizar tampouco menosprezar o *Spanglish*, mas sim, devemos nos concentrar em estudá-lo, nos despindo de possíveis preconceitos, pois é fato, o *Spanglish* existe e continuará a existir independentemente do que pensem ou queiram impor determinados linguistas, dado a dinamicidade de uma língua viva, e no caso do *Spanglish*, mais ainda, duas línguas vivas (inglês e espanhol).

Consideramos que nosso estudo não é exaustivo acerca do tema, e deixa margem a futuras pesquisas complementares como, por exemplo, a realização de entrevistas ou aplicação de questionários com falantes bilíngues hispanos nos e dos EUA tratando de suas percepções a respeito do tema em seu aspecto sociocultural, tal como no tange a vieses político-econômicos da sociedade estadunidense.

Referências

ARDILA, Alfredo. Spanglish: an anglicized Spanish dialect. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, v. 27, n. 1, p. 60-81, 2005. Disponível em: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0739986304272358. Acesso em: 18 mar. 2017.

BETTI, Silvia. *El spanglish en los Estados Unidos:* ¿estrategia expresiva legítima?. Lenguas Modernas, n. 37, p. 33-53, 2011. Disponível em: http://search.proquest.com/openview/f63496ba0e30290e26d95e9b729a76f2/1?pq- origsite=gscholar&cbl=22706. Acesso em: 29 mar. 2017.

BETTI, Silvia. La definición del spanglish en la última edición del Diccionario de la Real Academia (2014). *Academia Norteamericana de la Lengua Española*, p. 5. Disponível em: http://search.proquest.com/openview/f63496ba0e30290e26d95e9b729a76f2/1?pq-origsite=gscholar&-cbl=22706. Acesso em: 30 mar. 2017.

BETTI, Silvia. *Una cuestión de identidad... español y" spanglish" en los Estados Unidos.* 2016. Disponível em: http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/29102. Acesso em: 30 mar. 2017.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas:* estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo, 2003.

DEBATE sobre o termo *Spanglish* entre os professores Ricardo Otheguy e Ana Celia Zentella. *Conference on Spanish in the U.S.*, Miami, fevereiro, 2009. Web 28 de out. 2009. Transcrição feita por Ericka Acevedo Torres. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p0DdFvv1itA. Acesso em: 17 abr. 2017.

ESPANHA, Ministério de educação, política social e desporte. Aula de español, n.11, dezembro, 2008.

LAPUERTA, Paloma. *El espanglish y la identidad latina en Estados Unidos.* Disponível em: http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_022.pdf. Acesso em: 14 abr. 2017.

MCCRADY, Lauren. *Spanglish:* a synthesis of cultural identity and creativity. 2007.

OTHEGUY, Ricardo. El llamado espanglish. *Enciclopedia del español en Estados Unidos,* p. 222-247, 2009.

STAVANS, Ilan. *Perfil Ilan Stavans:* "My name es Ilan Stavans, lingüista, cultural critic y revoloteador", 2009. Disponível em: http://www.catedraabierta.udp.cl/perfil- ilan-stavans-my-name-es-ilan-stavans-linguista-cultural-critic-y-revoloteador/. Acesso em: 30 mar. 2017.

STAVANS, Ilan. *Latina Writers.* Greenwood Publishing Group, 2008.

TORRES TORRES, Antonio. El español de América en los Estados Unidos. M. Aleza Izquierdo y JM Enguita Utrillo (coords.). *La lengua española en América*: normas y usos actuales. Cap, v. 9, p. 403-427, 2010.

SESSÃO TEMÁTICA

TIPOLOGIA VERBAL DA LÍNGUA YAWANÁWA

ALDIR SANTOS DE PAULA[1] (UFAL)

Introdução

Yawanawá é uma língua falada por povo de mesmo nome formado por cerca de quatrocentas pessoas, que moram em quatro aldeias às margens do rio Gregório, no Estado do Acre. Geneticamente classificada como pertencendo a família linguística Pano (RODRIGUES, 1986, p. 81), a língua possui uma morfologia aglutinante com uso de sufixos e de acordo com a frequência de ocorrência, as seguintes ordens: AOV, SV e OV, o que a caracteriza como uma língua de verbo final.

A língua possui um sistema de marcação de caso do tipo ergativo-absolutivo. O caso ergativo é morfologicamente marcado por {- n} ou um de seus alomorfes; enquanto que o caso absolutivo, sem nenhuma marca morfológica foneticamente realizada, é representado por {- ø}. Relacionando os tipos verbais com o sistema de marcação de caso presente na língua, podemos dizer que a marca de ergatividade estará presente nos SN que desempenham função de Agente nas orações com verbos transitivos e com verbos intransitivos ativos, enquanto que os SN com função de Sujeito, nas orações intransitivas estativas, e Objeto, nas orações transitivas, serão marcadas por {- ø}, através do caso absolutivo.

Este trabalho objetiva demonstrar que o conceito tradicional de transitividade que envolve a transferência de energia de um sujeito a um objeto, de forma que uma construção transitiva prototípica possua dois participantes em um evento, enquanto uma construção intransitiva apenas um participante é insuficiente para a delimitação do verbo no sistema de marcação de caso da língua Yawanawá e, por isso, os verbos são classificados em transitivos e em intransitivos e estes são sub-

1. Núcleo de Estudos Indigenistas – Universidade Federal de Alagoas

classificados em ativos e estativos. Os verbos intransitivos ativos estão associados a ações que não afetam um paciente e os intransitivos estativos descrevem estados permanentes.

Delimitação do verbo

A classificação do léxico de uma língua em classes de palavras tem sido uma preocupação desde os tempos antigos. Os critérios envolvidos na determinação das mesmas são os mais variados, sendo os morfológicos, sintáticos e semânticos os mais recorrentes nas descrições linguísticas. Para Dixon (1994, p. 38), em todas as línguas, as classes de palavras devem ser reconhecidas com base em critérios gramaticais internos e a natureza destes é dependente do perfil estrutural da língua.

Em geral, do ponto de vista semântico, a classe de verbo sempre inclui palavras referentes a ações. Este critério, entretanto, deve ser acrescido dos que analisam as categorias gramaticais associadas ao verbo, bem como a função que desempenha. Por isso, Dixon (1994, p. 38), estabelece que o verbo 'sempre ocorre como cabeça de um predicado' e que existe uma série de categorias gramaticais tipicamente associadas ao verbo: tempo e/ou aspecto e/ou modalidade (TAM), modo, evidencialidade, bem como a valência verbal.

Em Yawanawá, o verbo pode derivar de bases nominais e funciona como cabeça do predicado. Morfologicamente, as categorias como tempo, aspecto e/ou modalidade se realizam sufixalmente ligadas ao verbo. A categoria tempo, aspecto e modalidade podem ser assim definidas: a categoria de tempo localiza o evento na linha temporal, e este tem por referência o momento da enunciação. A categoria aspecto caracteriza a estrutura temporal interna do evento, enquanto o modo descreve a existência do evento em termos de possibilidade, necessidade ou desirabilidade (vontade) (CHUNG & TIMBERLAKE, 1995, p. 201).

De acordo com a frequência de ocorrência, a língua Yawanawá possui as seguintes ordens: AOV, SV, OV e OAV. As três primeiras ordens referem-se a construções ativas e a última, a uma construção passiva. Embora a ordem não seja fixa para os argumentos externos, o mesmo não pode ser dito em relação ao verbo, que sempre ocupa a posição final de enunciado, independentemente do tipo de construção ativa ou passiva e da transitividade verbal, o que caracteriza a língua como sendo de verbo final.

A questão da transitividade

Os verbos jogam um papel importante na morfossintaxe da língua e o conceito de transitividade é importante na caracterização dos mesmos. Tradicionalmente, a transitividade envolve sentenças em que os eventos descritos envolvem a transferência de energia de um sujeito a um objeto (HOPPER & THOMPSON, 1980, p. 251), de forma que uma construção transitiva prototípica envolve dois participantes em um evento, enquanto que uma construção intransitiva envolve apenas um participante. A partir dessas reflexões, podemos classificar, inicialmente, os verbos da língua em transitivos e intransitivos e a relação entre transitividade e marcação de caso e, portanto, direta ou indiretamente com agentividade. Entretanto, esta classificação será insuficiente para cobrirmos a totalidade dos verbos da língua, pois alguns verbos tipologicamente intransitivos, tendo em vista que não possuem um objeto como complemento e nenhuma ação foi transferida de um participante a outro, terão sujeitos marcados pelo caso ergativo. A maior dificuldade decorre do fato de estabelecer que tipo de atividade ou evento pode ser considerado transitivo, em construções em que não existe nenhum agente ou paciente envolvidos. Por isso, a separação clássica entre transitivos e intransitivos não dá conta de todo o fenômeno envolvido com a questão, como pode ser observado em seguida:

01)

kama-nen	tsaw-ti	vetxi	kawa-na
cachorro-Erg	sentar-Instr	cima	passar-Dir

'o cachorro passou por cima do banco'

02)

nu-n	ika-hu mera-	kay̰
p-Erg	morada-Pl	entrar-AnF

'nós estamos entrando na maloca'

Uma possibilidade de análise para estas orações seria baseada em Givón (1984, p. 98), e classificar o verbo como transitivo, através de um fenômeno que o autor

chama de 'extensão metafórica'[2], o que justificaria, portanto, a marcação ergativa. Nesta análise, 'tsawti' e 'ikahu' seriam considerados objetos diretos, por extensão metafórica. Como diz o autor, o processo é considerado um afastamento da transitividade prototípica, mas para resolver a questão, Givón propõe que a transitividade deva ser vista através de uma abordagem gradiente, tendo em vista que depende de mais de uma propriedade para ser estabelecida. Este padrão de verbos transitivos metaforicamente estendidos pode ser atribuído a verbos que envolvem processos de percepção, cognição e memória e possuam um sujeito experimentador (preferencialmente agente) e um objeto (preferencialmente paciente). Esta perspectiva semântica da transitividade vem se somar a perspectiva morfossintática, a partir das quais serão definidas as relações gramaticais que se estabelecem nas orações, de grande relevância para o sistema de marcação de caso da língua. Desta forma, um verbo transitivo prototípico é descrito como uma relação entre dois participantes, sendo que um dos participantes, o agente, causa uma mudança física e observável no segundo, o paciente.

Estas relações podem ser estabelecidas prototipicamente através das relações gramaticais de sujeito e objeto direto e são marcadas na língua Yawanawá através do caso ergativo e absolutivo, respectivamente. Os verbos transitivos podem ser subcategorizados em ditransitivos, quando possuem dois SN que funcionam como objeto. Na língua Yawanawá, parece não existir nenhuma diferença morfológica entre os dois objetos, processo semelhante ao que ocorre em Shipibo-Konibo (VALENZUELA, 2003, p. 346) e em Matses (FLECK, 2003, p. 822).

Um verbo intransitivo prototípico possui apenas um argumento e podem ser subcategorizados em ativos e estativos. Os verbos intransitivos ativos estão associados a ações, movimento ou mudança de posição e codificam o papel semântico de agente. Nesta classe incluem-se verbos como cantar, brincar, chorar, nadar, correr, dançar. Os verbos intransitivos estativos descrevem estados permanentes, posição do corpo ou mudança de estado, tais como morrer, dormir, apodrecer, sentar (estar sentado).

2. Metaphoric extension' no inglês.

Marcação de caso

O sistema de marcação de caso da língua é do tipo ergativo-absolutivo. O caso ergativo é realizado através de um morfema sufixal {- n} ou um de seus alomorfes, que se junta ao nome que ocupa o núcleo do SN com função de agente numa construção sintática com verbo transitivo. O caso absolutivo representado por {-∅}, tendo em vista que não se realiza foneticamente, ocorre quando um nome em posição nuclear de SN tem a função de sujeito de verbo intransitivo ou de paciente de verbo transitivo.

03)

xeketeske-n	niwa -ɸ	xete-ɸ
NP-Erg	flor-Abs	cheirar-Pas
‘xeketeske	cheirou a flor’	

04)

kama-nen	nukevene-ɸ	naka-ɸ
cachorro-Erg	homem-Abs	morder-N.Pass
‘o cachorro está mordendo o homem’		

05)

vake-ɸ- hu	rama	pake-a
menino-Abs-Hum	agora	cair-Pas
‘o menino caiu neste instante’		

A marcação de caso pode ser entendida como os vários mecanismos utilizados por uma língua para codificar as funções gramaticais sintático-semânticas dos nominais de uma sentença com o verbo e pode se expressar através de mecanismos linguísticos. Para Givón (1984, p. 136), os diferentes sistemas de marcação constituem soluções tipológicas ao mesmo nexo funcional entre o papel semântico e a função pragmática dos argumentos de uma oração. Uma variedade de fenômenos linguísticos pode estar associada com a marcação de caso e, portanto, estreitamente ligados às relações gramaticais, semânticas ou pragmáticas.

De acordo com Dixon (1994, p. 6), todas as línguas distinguem as sentenças intransitivas das transitivas. A primeira envolve um verbo e um sintagma nominal, enquanto a segunda envolve um verbo e dois ou mais sintagmas nominais. Cada língua, portanto, funciona em termos de três primitivas relações sintático - semânticas: ou A, S, O (DIXON, 1994) e A, S, P (COMRIE, 1978). S corresponde ao argumento monovalente de um verbo intransitivo, enquanto A e O se referem, nas cláusulas transitivas, ao argumento agenciador da ação e O, ao argumento afetado ou paciente.

Existem dois sistemas básicos de marcação de caso: o nominativo-acusativo e o ergativo-absolutivo. Um sistema de marcação de caso do tipo nominativo-acusativo trata A e S da mesma forma e O de forma distinta. Um sistema ergativo-absolutivo identifica S e O com a mesma marca morfológica, ao passo que A é marcado diferentemente. Podemos dizer que as línguas nominativo/acusativas expressam A e S no caso nominativo, enquanto que as línguas ergativo-absolutivas expressam A no caso ergativo. Geralmente, a função S não é morfologicamente marcada, tendo em vista que, ocorrendo como único argumento externo de um verbo intransitivo, não concorre com outros constituintes. Em um sistema ergativo-absolutivo, entretanto, em que a necessidade de estabelecer distinções entre os argumentos verbais, torna-se necessário a marcação morfológica de A ao mesmo tempo em que O é o termo não-marcado.

O sistema ergativo-absolutivo, nos estudos tipológicos, é visto como complementar ao sistema nominativo-acusativo (DIXON, 1994, p. 1). Isto deve-se ao fato de que com o passar do tempo, estes sistemas vão alterando gradativamente a marcação de caso, o que faz com que S e A recebam o mesmo tratamento, sendo marcados pelo caso nominativo, ao passo que O, em oposição a S e A, é marcado como acusativo. Os dois sistemas aparecem em muitas línguas, resultando em vários tipos de cisões condicionadas pela natureza semântica de um ou de vários componentes obrigatórios da oração: nomes, verbos, TAM (Tempo, Aspecto e Modo) ou ainda pela distinção entre orações principais e coordenadas. (DIXON, 1994, p. 2).

06)
vake-hu-nen kape-ϕ rete-a
criança-Hum-Erg jacaré-Abs matar-Pas
‘o menino matou um jacaré’

07)
e-n iuma-ϕ pi-pay
1s-Erg peixe-Abs comer-Des
‘eu quero comer peixe’

08)
mi-m-men katsu-ϕ rete-a
2s-Erg-Int veado-Abs matar-Pas
‘você matou um veado?’

As orações 06, 07 e 08 obedecem à estrutura esperada para orações com verbo transitivo dentro de um sistema de marcação ergativa, pois todos os verbos são classificados como transitivos. O mesmo pode ser dito em relação aos exemplos 09 e 10, em seguida, em que os verbos são intransitivos ativos, pois, certamente, existe algum tipo de controle sobre a ação exercida pelo sujeito e neste caso Sa funcionaria como A,sendo marcado pelo caso ergativo.

09)
nu-n munu-tiru
1p-Erg dançar-AF
‘nós dançamos’

10)
mi-n itxa tupin-tiru
2s-Erg muito-Enf nadar-AF
‘você nada muito’

Entretanto, o mesmo processo não se observa quando o sujeito do verbo intransitivo ativo é um pronome de terceira pessoa. Neste caso, como nos exemplos 11 e 12, o verbo intransitivo ativo não aciona a marcação ergativa, ficando o sujeito identificado como So, o que pode estar relacionado à uma cisão no sistema de marcação de caso da língua.

11)
a-ɸ-hin munu-tiru
3s-Abs-Foc dançar-AF
‘ele dança’

12)
a-ɸ-hin itxa-pa tupi-i-tiru
3s-Abs-Foc muito-Enf nadar-AnF-AF
‘ele sempre nada muito’

A diferença de marcação de caso entre a primeira e segunda pessoas em contraste com a terceira pessoa do singular pode ser vista ainda nos seguintes exemplos:

13)
nu-n-hin xuxu-tiru
1p-Erg-Foc brincar-AF
‘nós brincamos’

14)
a-ɸ-hin xuxu-tiru
3s-Abs-Foc brincar-AF
‘ele brincou’

Podemos concluir que na terceira pessoa do singular os verbos intransitivos ativos não acionam a marcação ergativa, tendo, portanto, uma marcação absolutiva. O mesmo tratamento dado aos SN que desempenham função de S nos verbos intran-

sitivos estativos, sendo identificados como So, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

15)

awin-ɸ-hu	man	na-a
mulher-Abs-Hum	já	morrer-Pas

'a mulher já morreu'

16)

a-ɸ-hu-hu	itxa-pa	usha-ɸ-hu
3s-Abs-Hum-Pl	muito-Enf	dormir-N.Pas-Pl

'eles dormem muito'

17)

sheya-	inun	payu-ɸ-be	tsau-ti	kamaki	tsaw-a-hu
NP-Abs	Con	NP-Abs-Com	sentar-Instr	sobre	sentar-Pas-Pl

'Sheiá e Paiú estavam sentadas no banco'

Cisão no sistema de marcação de caso

A língua Yawanawá utiliza elementos morfofonológicos como estratégia para a marcação do caso ergativo. A atribuição dos papéis semânticos dos argumentos verbais está diretamente relacionada aos tipos semânticos dos verbos. O padrão ergativo se manifesta, portanto, pela natureza da relação entre os verbos e seus argumentos. Os verbos podem ser classificados, como dito anteriormente, de acordo com o eixo transitividade-intransitividade, em transitivos e em intransitivos ativos e estativos.

Segundo as convenções propostas por Dixon (1994) e tomando por base a natureza semântica do verbo, a língua Yawanawá codifica A como sujeito de verbos transitivos; O como objeto direto de orações transitivas e em relação aos verbos intransitivos: Sa para sujeitos de verbos intransitivos ativos e So para sujeitos de verbos intransitivos estativos. Desta forma, A se parece semanticamente com Sa, no

sentido de que ambos exercem controle sobre a atividade realizada. So se parece com O, tendo em vista que são afetados pela atividade realizada.

Tais afirmações afetarão o sistema (pro)nominal da língua, tendo em vista que a marcação de caso está de acordo com o significado prototípico do verbo e os argumentos verbais, por consequência, são marcados com base em sua função semântica. Entretanto, estas regras não se aplicam ao SN que desempenha função de sujeito de um verbo intransitivo ativo quando representado pela terceira pessoa, tanto no sistema nominal quanto no pronominal. Neste caso, a marcação é idêntica à do SN que funciona como sujeito de verbo intransitivo estativo, ou seja So, como nos exemplos em seguida:

18)

awa-ɸ	uaka	mera	pake-a
anta-Abs	água	dentro	cair-Pas

'a anta caiu no rio'

19)

a-ɸ -hu-hu	munu-tiru-hy
3s-Abs-Hum-Pl	dançar-AF-Pl

'eles dançaram'

A cisão no sistema de marcação de caso da língua condicionado pela natureza semântica do verbo vai atingir apenas as formas de terceira pessoa, ocasionado um sistema de sujeito cindido ('split-S'), nos termos de Dixon (1994). O sub-sistema de sujeito cindido realiza-se através de regras sintáticas relacionadas a um esquema prototípico. A marcação de S_a e S_o baseia-se no significado prototípico do verbo: S_a, quando o referente de S controla a ação; e , S_o caso não exista nenhum controle (Dixon, 1994: 78 -79). Portanto, no sistema ergativo, existe a oposição entre S / O e A; no sistema nominativo, S / A opõem-se a O ; e no subsistema sujeito cindido, temos a oposição entre S_a / A e S_o / O .

A língua Yawanawá, portanto, possui um sistema de sujeito cindido, resultante da divisão entre Sa e So, quando o SN que ocupa a função de S é preenchido por um (pro)nome correspondente à terceira pessoa, o que significa dizer que o mesmo não

participa do eixo falante-ouvinte, sendo apenas um referente externo ao processo comunicativo.

20)

	A / Sa	O / So	V
a)	nu-n-hin 1p-Erg-Foc		xuxu-tiru brincar-AF
b)	nukevene-n homem-Erg	kari-ø batata-Abs	vana-xina plantar-Pas 1
c)		a-ø-hin 3s-Abs-Foc	xuxu-tiru brincar-AF

20a) 'nós brincamos'
20b) 'o homem plantou batata' 20c) 'ele brincou'

Pelos exemplos acima, podemos ver que A e Sa recebem a marca de ergatividade, através do morfema {-n}; enquanto O e So se comportam de maneira semelhante ao serem marcados absolutivamente através de {-ø}. Tais realizações podem ser justificadas tomando por base uma hierarquia de agentividade, em que o falante impõe sua visão de mundo e se comporta como principal agenciador dos eventos, o ouvinte vem logo em seguida; e, por último, uma terceira pessoa, não diretamente envolvida no processo comunicativo. Desta forma, baseados em Dixon (1994, p 85), podemos escalonar a primeira e a segunda pessoas como detentoras de maior agentividade, situando-os como elementos mais à esquerda da escala, enquanto a terceira pessoa e os nomes, com maior probabilidade de funcionarem como pacientes, situam-se mais à direita.

De forma diferente de outras línguas Pano (Cf. VALENZUELA, 2000 e FERREIRA, 2001), a língua Yawanawá parece exibir um sistema em que a primeira e segunda pessoas apresentam maior potencial agentivo que a terceira pessoa e os nomes. Salvo engano, a distinção, adotada por Dixon (1994), entre nomes próprios e comuns e entre animados e inanimados, parece irrelevante para a análise da língua em questão.

Conclusão

Como dito anteriormente, os verbos jogam um papel importante na morfossintaxe da língua e, portanto, o papel da transitividade, além dos aspectos morfossintáticos, é importante na caracterização dos mesmos. Como ficou demonstrado, a separação clássica entre verbos transitivos e intransitivos não dá conta de todo o fenômeno envolvido com a questão, sendo insuficiente para cobrir a totalidade dos verbos da língua, tendo em vista que alguns verbos considerados tipologicamente intransitivos têm sujeitos marcados pelo caso ergativo.

Por conta desta questão, em Yawanawá, um verbo transitivo prototípico é descrito como uma relação entre dois participantes, sendo que um dos participantes, o agente, causa uma mudança física e observável no segundo, o paciente. Estas relações podem ser estabelecidas prototipicamente através das relações gramaticais de sujeito e objeto direto e são marcadas na língua Yawanawá através do caso ergativo e absolutivo, respectivamente, enquanto os verbos intransitivos são subcategorizados em ativos e estativos. Os verbos intransitivos ativos estão associados a ações, movimento ou mudança de posição e codificam o papel semântico de agente e os verbos intransitivos estativos descrevem estados permanentes, posição do corpo ou mudança de estado.

A língua Yawanawá codifica, baseada na natureza semântica do verbo, A como sujeito de verbos transitivos; O como objeto direto de orações transitivas e em relação aos verbos intransitivos: Sa para sujeitos de verbos intransitivos ativos e So para sujeitos de verbos intransitivos estativos. Desta forma, A se parece semanticamente com Sa, no sentido de que ambos exercem controle sobre a atividade realizada. So se parece com O, tendo em vista que são afetados pela atividade realizada. Estas regras, entretanto, não se aplicam ao SN que desempenha função de sujeito de um verbo intransitivo ativo quando representado pela terceira pessoa, tanto no sistema nominal quanto no pronominal, o que ocasiona uma cisão no sistema de marcação de caso da língua condicionado pela natureza semântica do verbo vai atingir apenas as formas de terceira pessoa, ocasionado um sistema de sujeito cindido, nos termos de Dixon (1994). A língua Yawanawá, portanto, possui um sistema de sujeito cindido, resultante da divisão entre Sa e So, quando o SN que ocupa a função de S é preenchido por um (pro)nome correspondente à terceira pessoa.

Referências

CHUNG, S. & TIMBERLAKE, A. “Tense, aspect and mood”. In. SHOPEN, T (ed.). Language Typology and Syntactic Description, vol. III, pp. 202 – 258. Cambridge: CUP, 1995.

COMRIE, B. Ergativity. In: Lermann P. W.(ed.). Syntatic typology: studies in the phenomenology of language.Londres: University of Texas Press, 1978. p. 329-394.

DE PAULA, A.S. Aspectos da ergatividade na língua Poyanáwa (Pano). In. Anais do II Congresso Internacional da ABRALIN. Fortaleza: UFCE, 2001.

DE PAULA, A.S. A língua dos índios da aldeia Barão: aspectos fonológicos e morfológicos. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 1992.

DE PAULA, A.S. A língua dos índios Yawanawá do Acre. Maceió: EDUFAL, DIXON, R.M.W. Ergativity. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FERREIRA, R.V. Língua Matis: aspectos descritivos da morfossintaxe. (Dissertação de Mestrado). Campinas: IEL, 2001.

FLECK, D.W. A grammar of Matses. (Tese de Doutorado) Houston: University of Oregon, 2003.

FLECK, D.W. Panoan languages and linguistics. New York: American Museum of Natural History Anthropological Papers 99, 2013.

GIVÓN, T. Syntax: a functional-typological introduction. Vol. I. Amsterdam: John Benjamins, 1984.

HOPPER, P.J. & THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. Language
56 (2): 251-99, 1980.

KEENAN, E.L. Passive in the world’s languages. In. SHOPEN, Timothy (Ed.).
Language Typology and Syntactic Description. Vol. I. Cambridge: CUP, 1996.

RODRIGUES, A.D. Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SEKI, L. Kamaiurá (Tupi-Guarani) as an active-stative language. In. D.L. Payne (Org.) Amazonian linguistics: studies in Lowland South American languages. Austin: University of Texas Press, 1990.

VALENZUELA, P. Ergatividad escindida en algunas lenguas pano. Texto apresentado no 49º Internacional dos Americanistas. Quito, 1997. 45p. ms.

VALENZUELA, P. Transitivity in Shipibo-Konibo grammar. (Tese de Doutorado). Oregon: University of Oregon, 2003.

SESSÃO TEMÁTICA

UM DESTINO ESQUERDO: CORPO E DOMINAÇÃO NA NARRATIVA DE AUGUSTA FARO

DENISE LIMA GOMES DA SILVA[1] (UNICAP)

Introdução

Este trabalho tem como proposta uma análise do conto *A Gaiola,* da escritora brasileira Augusta Faro. Tomamos como aporte teórico o diálogo entre os Estudos Culturais, as Teorias de Gênero e a Literatura. A interação entre estes campos permite refletir a maneira como o texto literário resgata e problematiza aspectos que atravessam as práticas culturais. Sendo a identidade uma intervenção direta nos corpos, procuramos observar de que forma a personagem do conto transita pelos papéis de gênero e tece, através da corporeidade, o caráter conflituoso de sua condição existencial como mulher.

Em Antônio Cândido e Walter Moser podemos perceber o diálogo estabelecido entre a Literatura e os Estudos Culturais enquanto horizonte frutífero na abordagem da produção literária Dentro do vasto universo que abarca os Estudos Culturais, nos detemos na questão da identidade em Stuart Hall e Zygmunt Bauman. Ambos os teóricos abordam o caráter fluido da identidade na pós-modernidade e refletem sobre a crise instaurada no sujeito do iluminismo, baseada na noção de um indivíduo centrado e unificado. Concepção que será abordada pelas Teorias de Gênero .

É importante destacar a contribuição das teorias feministas no campo da Critica Literária no que se refere ao conceito de gênero como aporte de análise. Essas teorias permitem observar de que forma as construções historicamente marcadas (re)produzem universos culturais que legitimam as formas de pensar o masculino e o feminino.

---

1. Pós-doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, pesquisa financiada pela CAPES.

Portanto, este artigo é divido em três secções, na primeira trataremos da questão da identidade e o seu caráter fluido, em seguida abordaremos as noções de sexo, corpo e gênero, e por fim trazemos a proposta de análise do conto em questão.

Identidade, sujeito e pós-modernidade

Uma das discussões centrais sobre a questão da identidade encontra-se como coloca Woodward (2011) na tensão entre as perspectivas essencialistas e não essencialistas. Se de um lado a definição essencialista da identidade contempla a ideia de que existe um conjunto cristalino, autêntico de características que o sujeito, inserido em um contexto partilha e que não se altera ao longo do tempo; de outro, a perspectiva não essencialista busca olhar as formas pelas quais as definições mudam ao longo de um percurso.

Woodward (2011) defende que existem questões mais profundas que ultrapassam a fronteira desse binarismo. É preciso levar em consideração que a identidade está vinculada a processos históricos que envolvem aspectos sociais, políticos e econômicos e cada um deles a constroem e reconstroem em diferentes maneiras. Para a autora é necessário olhar como as pessoas assumem suas posições de identidade e se identificam com elas e ainda por que as pessoas investem nas posições que os discursos da identidade oferecem.

De acordo com Bauman (2005) a identidade, assim como o sentimento de pertença, não tem a solidez de uma rocha, nem garantia para toda uma vida, pelo contrário, é bastante revogável e negociável. A maneira como agem os indivíduos, os caminhos que percorrem, as decisões que tomam, são fatores cruciais tanto para o pertencimento, quanto para a identidade. As identidades flutuam no ar, enfatiza o autor, algumas são de nossa própria escolha, outras não, são infladas e lançadas a nossa volta pelas pessoas.

Ao abordar o caráter fluido da identidade, Hall (2011) define o termo identidade como:

> o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sociais de discursos particulares, e por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode "falar". (HALL,2011, p. 111)

É justamente enquanto prática discursiva fluida que olhamos a questão da identidade feminina, que por sua vez, tem sido amplamente discutida nas teorias sobre gênero.

Sexo, gênero e corpo

No imenso universo sobre a questão da mulher, Scott (1990) observa que podemos verificar três posições teóricas que as feministas empregam nas abordagens de análise do gênero: a teoria do patriarcado, a teoria marxista e a teoria psicanalítica. De maneira geral, a teoria do patriarcado questiona a desigualdade entre homens e mulheres e localiza a opressão na manipulação masculina da sexualidade feminina; a teoria marxista acredita que a opressão é fruto das estruturas sociais e econômicas da sociedade; e a teoria psicanalítica defende que a subjetividade feminina se constrói em uma cultura sexista.

Scott (1999, p. 203) defende que o feminismo necessita de "teorias que possam analisar o funcionamento do patriarcado em todas as manifestações - ideológicas, institucionais, organizativas, subjetivas, explicando não somente a continuidade, mas também as mudanças no tempo". A corrente pós-estruturalista é, para a autora, um caminho possível para analisar as construções de significado e as relações de poder que discutem as categorias unitárias e universais, e tornam certas noções que são geralmente consideradas como naturais, a exemplo, da definição de homem e mulher.

Scott (1990) propõe um conceito de gênero que tem como núcleo duas proposições ligadas entre si: "o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1990, p. 14).

A primeira proposição, a noção de gênero enquanto constitutiva de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, implica em quatro elementos. O primeiro elemento refere-se ao gênero enquanto símbolo culturalmente construído e que evoca representações, como por exemplo, Eva e Maria, simbolizando a mulher. Para Scott (1990), é interessante que se tente compreender as modalidades e os contextos em que as representações simbólicas foram invocadas.

O segundo elemento é a respeito dos conceitos normativos expressos pelas doutrinas religiosas, educativas, científicas, jurídicas, políticas que constroem o sentido de masculino e feminino, fundamentado na oposição binária. Scott (1990) defende que o desafio é descobrir a natureza do debate que produz a permanência desta representação binária do gênero.

O terceiro elemento seria a necessidade de incluir na análise do gênero uma noção de política como uma referência às instituições e à organização social. O uso da categoria de gênero não deve ser reduzido ao sistema de parentesco, afirma Scott (1990), é necessário a elaboração de uma visão mais ampla que abarque o mercado de trabalho, a educação, o sistema político.

O quarto, e último aspecto do gênero, é a identidade subjetiva. Scott (1990) critica a concepção universal da psicanálise que coloca as identidades de gênero fundadas unicamente no medo da castração. Afirmando que esta abordagem nega a pertinência do questionamento histórico, a autora (1990) sugere que é preciso examinar as formas pelas quais as identidades de gênero são construídas e relacioná-las às representações sociais historicamente situadas.

Sobre a segunda proposição, a noção de gênero enquanto modo de dar significado às relações de poder, a autora (1990) afirma que o gênero é um campo pelo qual o poder é articulado e constituído, e tem sido um meio de significação de poder na tradição judaico- cristã. Em sua definição, portanto, Scott (1990) critica o binarismo e o essencialismo, e prioriza a pluralidade e a diversidade. “O gênero é então um meio de decodificar o sentido e de compreender formas de interação complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1990, p. 16).

Butler (2013) defende que não há a existência de uma estrutura originária que as identidades imitem. Gênero em Butler (2014) não é precisamente o que alguém “é” nem o que alguém “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais,

hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. O gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas também pode ser o aparato através do qual masculino e feminino podem ser desconstruídos e desnaturalizados.

> Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso. (BUTLER, 2014, p.195)

Butler (2014) desfaz a distinção sexo/gênero e argumenta que não existe sexo que não seja desde sempre gênero. O sexo não é visto mais como uma verdade interior de predisposição e de identidade, mas sim uma significação performativa ordenada. De acordo com a autora, todos os corpos são generificados desde o início de sua existência social, não existindo assim um corpo natural que preexista a sua inscrição na cultura. O gênero é assim " a continuação da estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo", produzindo uma aparência natural do ser. (Butler: 2014, p. 59).

De acordo com Salih (2016), Butler ao rejeitar a distinção sexo/gênero, afirmando até mesmo que sexo é gênero em sua obra Problemas de Gênero, nos leva a pensar que o corpo não pode existir fora do discurso generificado, sendo assim, não existe nenhum corpo que não seja sempre generificado. Entretanto, autora chama atenção para o fato de que isto não significa dizer que não exista aquilo que é o corpo material, mas sim que apenas podemos apreender essa materialidade através do discurso.

> The body as situation has at least a twofold meaning. As a locus of cultural interpretations, the body is a material reality which has already been located and defined within a social context. The body is also the situation of having to take up and interpret that set of received interpretations. No longer understood in its traditional philosophical senses of 'limit' or 'essence', the body is a field of interpretive possibilities, the locus of a dialectical process of interpreting anew a historical set of interpretations

> which have become imprinted in the flesh.The body becomes a peculiar nexus of culture and choice, and 'existing' one's body becomes a personal way of taking up and reinterpreting received gender norms. To the extent that gender norms function under.(BUTLER, 1986, p.45)

Se o corpo se torna um nexo peculiar entre cultura e escolha, o que determina tal escolha? Existe alguma coisa que a determina? De acordo com Salih (2016) escolha para Butler não quer dizer um agente livre ou uma pessoa que se coloca fora de seu gênero e simplesmente o seleciona, uma vez que isso seria impossível acontecer, porque a pessoa já é o seu gênero e a escolha é sempre limitada desde o princípio.

De acordo com Butler (1986a) escolher um gênero significa interpretar a normas existentes de gênero, seria mais um projeto tácito para renovar a nossa história cultural segundo nossos próprios termos do que um ato radical de criação. " This is not a prescriptive task we must endeavor to do, but one in which we have been endeavoring all along", afirma Butler (1986a, p.508). Sendo assim, como defende a autora, se aceitarmos o corpo como uma situação cultural, então a noção de um corpo e, de fato, um "sexo" natural, parece cada vez mais suspeito.

De acordo com Salih (2016) o que Butler quer dizer é que o gênero é uma sequência de atos que está sempre e inevitavelmente ocorrendo, uma vez que é impossível alguém existir como um agente social fora dos termos do gênero. Sendo assim, Butler situa gênero, sexo e consequentemente corpo, no contexto dos discursos regulatórios pelos quais são enquadrados e formados, de modo a tornar evidente o status construído em oposição ao natural destas categorias.

Embora Bourdieu não elabore um conceito de gênero, consideramos a maneira com que aborda os processos de naturalização da lógica androcêntrica, frutífera para o nosso trabalho. Bourdieu (2002) enxerga a dominação masculina e o modo como é imposta e vivenciada resultante da violência simbólica exercida essencialmente por via da comunicação e do conhecimento.

De acordo com Bourdieu (1998) homens e mulheres constroem o mundo social, mas fazem a partir de normas e categorias que são construídas pelo mundo. Gênero, raça, classe e outras distinções sociais são construídas socialmente. Bourdieu (2002) defende que a força da ordem masculina se evidencia no fato de que

dispensa justificação, a visão androcêntrica se impõe como neutra e não tem a necessidade de se enunciar em discursos que visem legitimá- la, o que não acontece no caso da enunciação feminina, uma vez que o lugar do feminino está sempre buscando se legitimar, justificar, apropriar, conquistar, delimitar.

> A masculinidade está costurada no habitus, em todo habitus, tanto o homem quanto da mulher. A visão androcêntrica do mundo é o senso comum do nosso mundo porque é imanente ao sistema de categorias de todos os agentes, inclusive as mulheres. (BOURDIEU, 1998. p. 23).

A divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas para falar do que é normal ou natural. Perpassa as estruturas cognitivas e sociais, funcionando como sistemas de percepção, de pensamento e de ação. O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão, coloca Bourdieu (2002). Entretanto, por maior que seja a concordância entre as divisões objetivas do mundo social e os princípios subjetivos, existe sempre lugar para lutas cognitivas sobre o significado do mundo e em particular sobre as realidades sexuais, defende o autor. É justamente as lutas cognitivas escrita no corpo que veremos a seguir na proposta de análise do conto em questão.

A escritura do corpo

O conto *A Gaiola*, publicado em 2001, no livro *A friagem*, é narrado em primeira pessoa por uma mulher que não revela em momento algum seu nome. É pela escritura do seu corpo que ao poucos a personagem mostra a sua condição de existência, avaliando não apenas a sua trajetória de vida, mas também a das mulheres com quem dialoga na narrativa. A nomeação do corpo é marcado pelas lembranças do passado, a consciência do presente e o desejo nostálgico de um futuro perdido.

O conto é iniciado pela lembrança do momento exato em que a personagem começa a viver sua condição de negação. Comparando-se a um pássaro na gaiola igualmente privada de liberdade, a protagonista remete à relação sexual o fato que a conduziu a um destino esquerdo: o casamento. O casamento e a consequente servidão à ordem masculina são vistas pela personagem como algo que aniquilou brutalmente qualquer possibilidade de felicidade. O conflito gerado pelo sentimen-

to de juventude e esperança, retomado pela memória das tranças macias e da pele veludosa, e a percepção de que seu coração havia se tornado um toco empedrado pela vida afora, evidencia desde o início o reconhecimento de um corpo abnegado.

> Porque minhas tranças estavam macias e lustrosas, a pele de meu rosto sabia a fruta veludosa, fresca e furta-cor, deitei-me naquele dia soba a telha de vidro da gaiola, na longa rede cheirosa de sabão preto feito em casa mesmo. Foi esse o início de um destino esquerdo, que me marcou a testa a fogo e me fez arrastar uma banda do coração como um toco de carne empedrado pela vida afora.(FARO, 2001, p. 21)

Mesmo não conseguindo romper com o determinismo biológico e não demonstrando atitude de libertação, a personagem consegue refletir sobre o caráter assimétrico que permeia as relações de gênero. Ela é profundamente consciente de si e da condição desigual em que vive e não procura em momento algum subterfúgios para mascarar seu tormento. O corpo envelhecido precocemente é sentido pela protagonista como marca da maternidade e dos afazeres domésticos.

> Daí mais um pouco fui embranquecendo os fios do cabelo da fronte, e meus olhos acharam por bem esburacarem-se parecendo por fim a dois lagos meio verdes meio azuis, esfumaçados pela neblina que saía da chaminé daquela casa onde, à beira do fogão, encostei meu umbigo temperando as sopas dos meninos e pondo o leite pra ferver. (FARO, 2001, p. 21)

De acordo com Bourdieu (2011), a família em sua definição legítima é um privilégio social instituído como norma universal, e isso implica simbolicamente em ser como se deve ser, dentro da normalidade. No sistema patriarcal, a normalidade representada pela família se apresenta como um lugar naturalmente instituído. Na narrativa podemos perceber que a protagonista demonstra um desconforto em relação à concepção de naturalização. Ela não apresenta nem um sentimento de pertença, nem de adequação, nem de sacralização, mas sim de constatação da dominação, em que a condição humana é desumanizada por essa naturalização.

> Porque minha bisavó, que ainda falava e orava com um fio de voz e se cobria num canto do quarto escuro, como uma mancha no ermo, dizia e repetia que crianças de dentes fortes e olhos vivos devem beber leite de cabra já que as mães se secam muito cedo, por dentro e por fora de tanto arrancarem pedacinhos de carne e sustança do suco ossos e sangue, para sovar o dia do marido que e-vem chegando, levantando a voz como se nascesse rei e o bando de filhos seus primeiros súditos. (FARO, 2001, p. 21- 22)

O corpo feminino socialmente naturalizado também é colocado em xeque quando a protagonista narra o seu cotidiano matrimonial e assume uma consciência crítica de sua relação conjugal. Em alteridade com a identidade masculina, construída pelo lugar que ocupa o marido em relação ao espaço privado, o provedor da família; e ao espaço público: a virilidade extraconjugal, a personagem reflete sobre a representação da esposa e da prostituta. Entretanto, o corpo sexuado não é percebido pela protagonista de uma maneira estereotipada, esposa e prostituta são marcadas no conto pelo mesmo destino esquerdo: a servidão.

> [...] porque só ele quem pensava na casa e o resto era gente feita de barro duro e mole, mas que de alguma forma servia-lhe para ajeitar a cama, a mesa, o banho e as necessidades mais urgentes, porque as derradeiras podia arrumar nalguma esquina, de preferência naquelas casas onde as moças nem eram tristes nem eram alegras, mas deitavam tendo sempre um perfume adocicado. (FARO, 2001, p. 23)

Em meio ao seu corpo domesticado, a personagem questiona sua própria identidade, não se reconhecendo em lugar nenhum, nem no passado, nem no presente, nem no futuro. *Naquele atropelo, nem sabia mais se seria eu aquela de tranças macias, com enormes riscos de fio de ouro, ou se era aquela da parede suspensa na fotografia oval de minha tia, já entrada em anos."*(FARO, 2001, p. 22). É possível observar que a dominação patriarcal se legitima pela força da tradição expressa no corpo. Embora não haja um deslocamento nos papéis de gênero, a consciência da opressão é o elemento chave da narrativa, sendo o corpo o fio que conduz a personagem a esta interpretação da realidade.

De acordo com Butler (2014) o corpo não pode existir fora do discurso generificado, sendo assim não existe nenhum corpo que não seja, já e desde sempre generificado, isto é, que apenas podemos apreender a materialidade através do discurso. Mas isso não quer dizer que não haja possibilidade de desconstrução, uma vez que gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas também pode ser o aparato através do qual masculino e feminino podem ser desconstruídos e desnaturalizados.

Da abnegação do corpo à doença e ao corpo inútil, a personagem se encontra esquecida em um quarto escuro. O cotidiano doméstico fez adoecer seus braços, silenciar sua voz. Quando vinham perguntar se ele precisava de alguma coisa, respondia porque *"o que eu precisava ninguém me dera nunca, desde que vagi primeiro"*. (FARO, 2001, p. 24) Neste estado a personagem se vê pela última vez no espelho, *"num jeito de quem veio errado viajar num mundo"* (FARO, 2001, p. 24).

Não fica claro na narrativa o fim da personagem. Ao fazer referência ao espelho em que se viu pela última vez, a protagonista explicita um querer. É o único momento da narrativa que a protagonista demonstra uma vontade própria e deseja algo: as mulheres de geração vindoura não tenham suas gaiolas fechadas e estejam ávidas a voar.

O perfil feminino retratado no conto reflete uma identidade profundamente marcada pela ideologia do patriarcado, construída no interior de relações de poder, exclusão e dominação. Conforme coloca Hall (2011) a ideologia age tanto no nível da formação e das práticas discursivas que compõem o campo social, quanto nos níveis rudimentares da identidade e dos impulsos psíquicos. Para o autor, o sujeito é produzido como um efeito do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas.

Considerações finais

Este artigo propôs analisar o conto A Gaiola da escritora brasileira Augusta Faro. Partindo da noção de que a identidade é uma intervenção direta nos corpos, procuramos observar de que forma a personagem do conto transita pelos papéis de gênero e tece, através da corporeidade, o caráter conflituoso de sua condição existencial como mulher. A interação entre os Estudos Culturais, as Teorias de Gê-

nero e Literatura permitiu refletir a maneira como o texto literário problematiza as práticas culturais.

A análise permitiu observar de que forma as construções historicamente marcadas (re)produzem universos que legitimam as formas de pensar o masculino e o feminino. Em primeira pessoa, a personagem descreve, através da imagem do seu próprio corpo, seu passado doloroso, seu presente incômodo e seu futuro trágico. A representação das relações de gênero, no conto, denuncia a violência simbólica vivida pela condição feminina na estrutura dominante patriarcal, mostrando a maneira como a desigualdade é naturalizada nas ações, nos corpos e nas formas simbólicas.

Referências

BAUMAN, Z.. *Identidade*: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BUTLER, J. *Problemas de Gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

BUTLER, J. Yale French Studies, No. 72, Simone de Beauvoir: Witness to a Century. 1986, pp. 35-49.

BUTLER, J.*Variations on sex and gender: Beauvoir Wittig and Foucault.* Praxis International 5:4 January 1986a

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*: estudos de teoria e história literária. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

FARO, A. *A friage*m. São Paulo: Global, 2001.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz.Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011. p.103-133.

MOSER, W. Estudos literários, estudos culturais: reposicionamentos. *Literatura e Sociedade.* v. 3, p. 62-76, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/issue/view/17>. Acesso em: 22 nov. 2008.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Vol 16, n.2, p. 5-19, 1990.

SCOTT, J. História das Mulheres. In. BURKER, Peter. *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p.62-95.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz. Tadeu (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-72.

SESSÃO TEMÁTICA

UMA FOTOGRAFIA SOCIOLINGUÍSTICA DO FALAR SERRATALHADENSE

JULIANA DA SILVA[1] (UFPE)

Introdução

O trabalho apresenta um estudo sociolinguístico sobre a concordância verbal (CV) na língua falada em Serra Talhada, para isso, estudaremos a influência das variáveis linguísticas e extralinguísticas, que venham a condicionar a aplicação da regra de CV.

Com base nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]), apresentaremos neste artigo, os resultados parciais obtidos durante a realização do projeto de pesquisa "a língua usada em Serra Talhada: um estudo variacionista sobre a concordância verbal".

O município de Serra Talhada possui uma visibilidade no cenário nacional por ser considerada a terra de Lampião. Inserida na mesorregião do Sertão de Pernambuco, Serra Talhada juntamente com outras dezesseis cidades, constitui a microrregião do Sertão do Pajeú. O pleno desenvolvimento da cidade faz com que este município seja considerado com um dos mais importantes municípios do interior do Estado de Pernambuco.

Percebemos a necessidade de estudos sociolinguísticos que abordem o comportamento linguístico de comunidades mais afastadas dos grandes centros, dessa maneira, o estudo da referida comunidade de fala nos permitirá fazer um panorama do uso da CV.

A concordância verbal configura-se como um fenômeno altamente variável no Português Brasileiro (PB), essa alternância entre a marcação ou não marcação de

1. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco – PPGL/UFPE. Bolsista CAPES. E-mail: julianasilvaletras@gmail.com

concordância verbal faz com que esse fenômeno sofra variações, evidenciando assim, diferentes comportamentos sociolinguísticos no uso da CV.

A sociolinguística variacionista tem como principal objetivo estudar a variação e a mudança linguística na língua em uso das diferentes comunidades de fala. Ela busca entender quais são os principais fatores que condicionam a variação de um dado fenômeno linguístico, e analisa se posteriormente essa variação pode ou não evoluir para mudança no sistema linguístico.

A variação passa a ser vista como um princípio geral e universal. E esse caráter dinâmico faz com que a todo o momento, a língua esteja em constante processo de variação, esse sistema linguístico passa a ser compreendido como um conjunto heterogêneo e social, que é fortemente marcado pelos fatores sociais e linguísticos, que constituem uma determinada comunidade.

Tendo em vista o exposto acima, este trabalho tem como objetivo principal apresentar os resultados parciais relacionados ao comportamento da concordância verbal na língua falada em Serra Talhada, a partir da análise de variáveis linguísticas e extralinguísticas.

A concordância verbal

Segundo Perini (2010, p. 273) “tradicionalmente se entende que a concordância verbal é uma espécie de harmonia, entre o verbo e um dos termos da oração, o sujeito”. A abordagem tradicional em relação à concordância verbal foca-se apenas nas regras, não evidenciando a variabilidade de casos que a regra de concordância verbal pode englobar.

> Preocupada em estabelecer as normas da “arte de falar e de escrever corretamente”, a abordagem tradicional, no caso da concordância verbal, estabelece, para as construções de um só núcleo, a regra geral, que propõe que o verbo deve se conformar ao número e a pessoa do sujeito. Sendo um fato morfossintático, essa relação entre verbo e sujeito se concretiza por meio das desinências verbais de natureza número e pessoa. (Vieira, 2014, p.50)

Uma abordagem sociolinguística desse fenômeno demonstra que para as diferentes regiões que constituem nosso país, esse fenômeno é altamente variável. Para a exemplificação da variação desse fenômeno, apresentamos os seguintes dados.

1. Eles reclamam que querem (L47,FYM[2])
2. Os filhos tinha pelos pais (L47,FYM)

Os exemplos acima mostram a natureza variável do fenômeno que estamos estudando neste trabalho, que é a variação de CV, mais especificamente, a alternância entre ausência e presença de marcas de CV. O que demonstra que não se trata de algo uniforme, como nos é sugerido pelos compêndios das gramáticas normativas, ao contrário, trata-se de um fenômeno altamente variável no Português Brasileiro.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho seguiu os pressupostos da metodologia Quantitativa da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]), que apresenta todo um tratamento detalhado para a coleta dos dados linguísticos, independente do fenômeno que se esteja estudando, a metodologia é fundamental, para que possamos alcançar os resultados.

Primeiro selecionamos 54 informantes, naturais de Serra Talhada ou que vivem na localidade a mais de cinco anos. Estes foram distribuídos de igual proporção, de acordo com o sexo (feminino e masculino), a escolaridade (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior) e a faixa etária de (15 a 29 anos; 30 a 44 anos e mais de 44 anos).

Na primeira parte da pesquisa coletamos a fala de 54 informantes da comunidade de fala em estudo, de acordo com a estratificação social. Em seguida foi feita a transcrição dos dados linguísticos, de acordo com as normas de transcrição adotadas no modelo utilizado no Programa de Estudos Linguísticos (PRELIN) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

2. Essas siglas fazem referência à identificação do informante da pesquisa. Nesse caso, (L47) refere-se ao informante de número 47, que tem as seguintes características sociais: trata-se de uma mulher (F), que pertence à faixa etária de 30 a 44 anos, e que estudou até o ensino médio (M).

Na segunda parte metodológica, realizamos a seleção do *corpus*, a codificação dos dados e o uso do programa computacional GoldVarbX. Esse programa computacional nos auxiliou na quantificação dos resultados, possibilitando assim, um tratamento estatístico dos dados.

Santos e Vitório (2011, p. 43) no livro "Variação e mudança linguística no estado de Alagoas" já nos apontam para a importância desse programa nos estudos sociolinguísticos; "a fim de facilitar o trabalho de quantificação dos dados, alguns estudiosos elaboraram modelos matemáticos e programas computacionais que dessem tratamento estatístico a dados sociolinguísticos contribuindo assim com o trabalho do pesquisador nessa área".

A metodologia empregada neste trabalho expõe o grande desafio do trabalho de campo sociolinguístico, dessa forma, acreditamos que o tratamento dos dados linguísticos exige ética, e que os pressupostos metodológicos de uma pesquisa em sociolinguística representam um grande desafio para o pesquisador, pois exige um aprofundamento e um passo a passo muito criterioso**.**

Resultados e discussão

Os resultados parciais deste trabalho são provenientes do programa computacional GoldVarbX. Analisamos 897 sentenças de 07 grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Abaixo, apresentamos os primeiros resultados obtidos, que demostram o percentual geral sobre o uso de concordância verbal na cidade de Serra Talhada – PE. A variável linguística dependente "aplicação ou não aplicação de CV" nos apontará se nesta determinada comunidade de fala os falantes aplicam ou não a regra de CV.

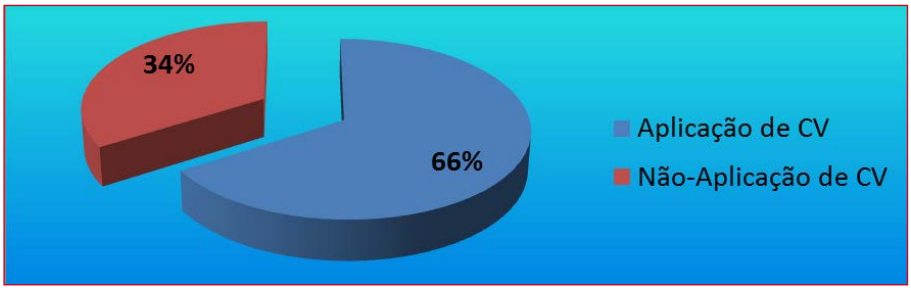


Gráfico 1. Resultado geral do uso de concordância verbal em Serra Talhada.
Fonte: Dados produzidos pela autora.

De acordo com o primeiro gráfico, percebemos que houve um maior percentual (66%) para aplicação de CV. Dessa forma, os percentuais demonstraram que houve uma variação no uso de CV na língua falada em Serra Talhada.

Quadro 1. Quantificação dos resultados totais do uso de concordância verbal.

Concordância verbal	Resultado total	Percentuais
Aplicação de CV	589	66%
Não aplicação de CV	308	34%
Total	897	100%

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Os resultados do quadro acima, representam os resultados totais em relação ao uso da CV, das 897 sentenças selecionadas pelo programa, 589 levaram a aplicação de CV, enquanto que para não aplicação, o programa selecionou 308 sentenças, o que nos evidencia que apesar da variação, numericamente os resultados favoreceram, a aplicação da regra de CV.

Saliência fônica

A saliência fônica, cujo princípio se baseia no pressuposto de que quanto maior for à diferença entre a forma flexionada e a forma não flexionada, maior será o nível de ocorrência da marcação de número e pessoa do verbo, vem sendo apontada como um grupo de fator linguístico que exerce significativa influência sobre o uso da variação de CV. “A aplicação da regra de concordância entre o sujeito e o verbo estaria condicionada à maior ou à menor percepção da diferença entre as formas do singular e as do plural dos verbos” (SILVA, 2005, p. 123).

Tabela 1. Resultados da variável linguística saliência fônica.

Saliência fônica	CV/Ocor./Freq.	Não- CV/Ocor./Freq.
Maior diferença fônica	284/422/67%	138/422/33%
Menor diferença fônica	305/475/64%	170/475/36%

Fonte: Dados elaborados pela autora.

Observando os resultados da tabela acima, percebemos que apesar de percentualmente os resultados desta variável nos apontarem para a marcação de CV, é importante ressaltar, que posteriormente com os resultados probabilísticos, poderemos refletir sobre o efeito dessa variável no processo de CV. O fator envolve maior diferença fônica apresentou um percentual de 67% dos resultados para aplicação de CV, já para não aplicação tivemos um percentual de 33% dos resultados. O fator envolve menor diferença fônica obteve um percentual de 64% para o uso da CV, em oposição a 36 % para não uso de CV.

Distância entre o sujeito e o verbo

Os trabalhos sociolinguísticos apontam que quando o sujeito aparece distante do verbo, desfavorece a aplicação da regra de concordância verbal. Sendo assim, a localização do sujeito e do verbo, bem como, o uso da ordem SVO, parece favorecer o uso de concordância.

Segundo Graciosa (1991 apud SANTOS 2013, p.40), " que investiga a CV na fala culta carioca, mostrou que os sintagmas nominais mais distantes do verbo inibem a concordância, enquanto que, quando há a proximidade linear entre SN e SV há maior garantia da regra de aplicar". Apontamos abaixo, os fatores selecionados para essa variável.

Tabela 2. Resultados percentuais da variável linguística distância entre sujeito e verbo.

Distância entre sujeito e verbo	CV/Ocor./Freq.	Não- CV/Ocor./Freq.
Sujeito adjacente	332/485/68%	153/485/32%
Sujeito não adjacente	257/412/62%	155/412/38%

Fonte: Dados elaborados pela autora.

Analisando os resultados percentuais exposto na tabela 2, notamos que ambos os fatores desta variável linguística (sujeito adjacente/ e sujeito não adjacente) obtiveram percentuais positivos em relação a marcação de CV. O fator sujeito adjacente teve um percentual de 68% e fator sujeito não adjacente obteve um percentual de 62%, ambos levaram para a marcação de CV.

Natureza do sujeito

Tendo em vista, que o sujeito no PB pode ser constituído por naturezas morfológicas diversas, interessa-nos saber qual natureza é mais comum na aplicação da regra de concordância verbal, como também, qual favorece mais a não aplicação.

Tabela 3. Resultados percentuais da variável linguística natureza do sujeito.

Natureza do sujeito	CV/Ocor./Freq.	Não- CV/Ocor./Freq.
Sujeito nominal	265/504/53%	239/504/47%
Sujeito de 1ª P. Plural.	82/100/82%	18/100/18%
Sujeito de 3ª P. Plural	109/155/70%	46/155/30%
Sujeito P. a gente	133/138/96%	05/138/04%

Fonte: Dados elaborados pela autora.

No que tange, aos resultados da variável linguística natureza do sujeito notamos que três dos seus respectivos fatores apresentaram percentuais relevantes para a marcação de CV, o fator sujeito pronominal a gente obteve 96% dos resultados, a natureza do sujeito pronominal 1ª pessoa do plural apresentou uma percentagem de 82%, também temos o fator sujeito pronominal 3ª pessoa do plural que teve 70 % das ocorrências e por último temos a natureza do sujeito nominal que obteve apenas 53% dos resultados.

As variáveis extralinguísticas

As variáveis extralinguísticas condicionam a variação de um determinado fenômeno linguístico, observa-se nos estudos sociolinguístico, que as variáveis sociais estão diretamente relacionadas com as escolhas linguísticas dos falantes dentro de uma comunidade de fala. Neste trabalho investigaremos a influência das seguintes variáveis extralinguísticas: a escolaridade, o sexo e a faixa etária.

Sexo

Atualmente há uma grande discussão dentro da literatura sociolinguística sobre a variável sexo/gênero, o que vem motivando diferentes tipos de trabalhos na área. Para esse estudo optamos por assumir o termo sexo, para nos referirmos aos fatores biológicos de diferenciação binária, já a palavra gênero estaria vinculada mais com a construção social desse falante.

Tabela 2. Resultados percentuais da variável social sexo**.**

Sexo	CV/Ocor./Freq.	Não- CV/Ocor./Freq.
Masculino	277/444/62%	167/444/38%
Feminino	312/453/69%	141/453/31%

Fonte: Dados elaborados pela autora.

De acordo com a tabela, os homens apresentaram um percentual de 62% para aplicação de CV, e obtiveram apenas 38% para a não aplicação. Já as mulheres tiveram um percentual de 69% para o uso da regra de CV, em oposição tivemos apenas 31% dos resultados para a não aplicação. Vemos que apesar de percentualmente encontramos uma pequena diferença entre o sexo masculino (62%) e o sexo feminino (69%), ambos levaram para aplicação de CV.

Faixa etária

Neste estudo foram consideradas as seguintes faixas etárias: 15 a 29 anos; 30 a 44 anos; e mais de 44 anos. Essa variável social é apontada como relevante dentro dos estudos sociolinguísticos, geralmente as mulheres são apontadas por trazem a variante inovadora para o seio das comunidades de fala.

Tabela 3. Resultados percentuais da variável social faixa etária**.**

Faixa etária	CV/Ocor./Freq.	Não- CV/Ocor./Freq.
15 a 29 anos	224/308/73%	84/308/27%
30 a 44 anos	165/291/57%	126/291/43%
Mais de 44 anos	200/298/67%	98/298/33%

Fonte: Dados elaborados pela autora.

Retomando os resultados percentuais da variável social sexo notamos que percentualmente todas as faixas etárias investigadas demonstraram um favorecimento para a marcação de concordância verbal, o que deverá ser melhor investigado posteriormente, com os resultados probabilísticos.

Escolaridade

Os estudos sociolinguísticos apontam para a influência da variável social escolaridade na aplicação da regra de concordância verbal, quando mais exposto um determinado informante for ao ambiente escolar, maior será a possibilidade de marcação da regra de CV.

Tabela 4. Resultados percentuais da variável social escolaridade.

Escolaridade	CV/Ocor./Freq.	Não- CV/Ocor./Freq.
Ensino fundamental	131/254/52%	123/254/48%
Ensino médio	196/306/64%	110/306/36%
Ensino superior	262/337/78%	75/337/22%

Fonte: Dados elaborados pela autora.

Percebemos que percentualmente a variável social escolaridade demostrou-se significativa. O ensino superior teve um percentual de 78% para aplicação de CV, e o ensino médio obteve um percentual de 64% para o uso da CV, já o ensino fundamental foi o único que apresentou um percentual menor (52%) em relação aos outros resultados, mas ainda assim o percentual favorece o uso de CV.

Diante do exposto, nos fica evidente, que tanto as variáveis linguísticas e extralinguística investigadas neste trabalho atuaram como condicionadoras para a aplicação da regra de CV. Ressaltamos também, que os resultados probabilísticos são extremamente necessários, para tecermos considerações mais aprofundadas em relação ao uso de CV nesta comunidade.

Considerações finais

Neste artigo, observamos o comportamento da concordância verbal na língua falada na cidade de Serra Talhada. Apresentamos assim, os resultados parciais do

nosso estudo, acreditamos que estes resultados são de fundamental importância, pois os mesmos nos direcionarão posteriormente, para uma análise mais aprofundada dos dados.

De forma geral, os resultados alcançados apontaram para um favorecimento na marcação de concordância verbal (66%), em oposição à (34%) para a não marcação. Esses resultados demonstram a influência tanto das variáveis linguísticas e extralinguísticas no processo de variação de concordância verbal na referida comunidade de fala.

Esperamos que este trabalho venha a contribuir para um mapeamento de comunidades de fala localizadas no interior do sertão nordestino, apresentamos assim, uma fotografia sociolinguística em construção sobre o uso de concordância verbal na língua falada em Serra Talhada.

Referências

GRACIOSA, D. M. D. *Concordância verbal na fala culta carioca*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008[1972].

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro.* São Paulo: Parábola editorial, 2010.

RODRIGUES, D. de A. *A concordância verbal na fala urbana de Rio Branco*. Campinas: Unicamp. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SANTOS, R. L. A. A metodologia da pesquisa em sociolinguística variacionista. Revista Espaço Acadêmico, nº 97, 2009. p. 68-71

SANTOS, R. L. A. *A concordância verbal na fala de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió.* Maceió: UFAL. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010

SCHERRE, M. M. P. Sobre a atuação do Princípio da Saliência Fônica na Concordância Nominal. In: Fernando Tarallo (org.). *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

SANTOS, R. L. de A. *A escolaridade e a concordância verbal na fala de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió*. 2013. 140f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SANTOS, R. L. de. A.; VITÓRIO, E. G. de. S. L. A. Teoria da variação e Mudança Linguística. In: COSTA, J. F. da.; SANTOS, R. L. de A.; VITÓRIO, E. G. de S. L. *A.*
Variação e mudança linguística no estado de Alagoas. – Maceió: EDUFAL, 2011.
SILVA, J. A. A. *A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do estado da Bahia.* Salvador: UFBA. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
VIEIRA, S. R. Concordância verbal. VIEIRA, S.; BRANDÃO, S. (Orgs.). *Ensino de gramática*: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

SESSÃO TEMÁTICA

UMA LEITURA DAS NEGOCIAÇÕES SINCRÉTICAS NA ÁFRICA PÓS-COLONIAL, A PARTIR DO ROMANCE O OUTRO PÉ DA SEREIA, DE MIA COUTO

BARBARA BARTELS REZENDE[1] (UFPE)

Introdução

O narrar de Mia Couto, já muito conhecido por explorar a imaginação com construções poéticas ricas em referências socioculturais e políticas locais, de dimensões também universais, nos transporta por experiências que proporcionam reflexões sobre as identidades moçambicanas pós-guerra, as heranças coloniais, o forjar da memória, o fetichismo ocidental sobre o continente, a globalização, a transculturação e o sincretismo religioso, presentes nas vidas de seus personagens.

Em seu (segundo) livro de contos "*Cada homem é uma raça",* publicado pela primeira vez em 1990, nos deparamos com narrativas que se passam no período colonial e no pós-independência. O arranjo entre os fragmentos desses tempos históricos é metaforizado como um caleidoscópio[2], no qual as narrativas coloniais e pós-coloniais se entrelaçam. A partir desse movimento, observarmos os impactos da experiência colonial no pós-colonial e como se investe na busca por identidades em Moçambique.

Em 2006 Mia Couto publicou o romance *O outro pé da sereia*, no qual a imagem caleidoscópica ressurge também como uma estratégia estética para abordar a complexa dinâmica identitária do país, que está vinculada a vetores como as ideias de raça, cristianismo e ancestralidade, pertencimento, espaço, local e global, auto-

1. Mestranda em Teoria da Literatura pela UFPE – Recife, PE.

2. Metáfora utilizada por Terezinha Taborda Moreira, em *A identidade moçambicana no ilusório espelho da raça*.

nomia e subordinação, dentre outros. Tais vetores foram e são ressignificados à luz da experiência colonial e, talvez, não haja melhor campo para experimentar essas constantes ressignificações que o literário.

Dentre as várias questões que envolvem a busca identitária dos povos Moçambicanos colonizados, que estão além do local e podem ser compreendidas em contextos pós-coloniais globais, vale ressaltar, está a apropriação das crenças, dogmas e práticas cristãs sob o filtro da espiritualidade ancestral. Esse sincretismo religioso, longe de ser um simples mosaico de crenças e práticas convivendo harmonicamente, nos remete a negociações conflituosas, a violências epistêmicas, a diversas formas de resistência e a um cenário contemporâneo que, embora resulte de todas essas tensões, não deve ser compreendido como um simples resultado estático, uma simbiose de culturas e religiões.

O filósofo Achille Mbembe, em seu livro *África insubmissa: Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial*, a partir de sua crítica à inteligência teológica contemporânea em África, explica como é inviável pensar as dinâmicas religiosas como dicotomias simplistas, que desconsiderem as complexas redes de negociações, as constantes atualizações dos interesses e práticas que envolvem e organizam as espiritualidades e suas manifestações.

Nessa perspectiva, os personagens do romance *O outro pé da sereia* nos permitem ler as apropriações do Cristianismo no período colonial e pós-colonial como negociações remodeladoras das experiências espirituais, constituídas pelos jogos e trocas, presentes na transição das sociedades antigas para as sociedades coloniais, os quais são abordados por Achille Mbambe em sua crítica.

Uma sereia, dois tempos históricos

A sereia (e seu pé), que dá nome ao livro, é uma escultura da Nossa Senhora que une os dois tempos narrativos. Na viagem de Goa à Moçambique, em 1560, com o objetivo de catequizar um imperador do reino africano Monomotapa, o jesuíta português

D. Gonçalo da Silveira, que comanda a incursão, leva a Santa como símbolo da conversão do imperador à fé cristã. Em um determinado momento da viagem, Nimi Nsundi, um escravo que ressignifica a escultura e a compreende como uma Kianda,

entidade das águas, segundo sua crença ancestral, resolve liberta-la da forma que a aprisiona, cortando seus pés.

A escultura reaparece em Moçambique, no ano de 2002, na margem do rio Mussenguezi. É encontrada pelos personagens Zero Madzero e Mwadia Malunga, sua esposa. Junto à Santa, há também um baú com ossadas e escritos registrados pelo padre Manuel Antunes no tempo colonial. O casal torna-se os novos tutores e responsáveis pelo destino da sereia e do baú. A ressignificação feita por Zero e Mwadia é o principal ponto desta análise, uma vez que nos permite a leitura de um sincretismo religioso que dialoga com as observações de Achille Mbembe a respeito da espiritualidade contemporânea em África.

Quanto à organização narrativa, dos capítulos e dos tempos históricos, embora sempre localizados quanto ao tempo e espaço, a desordem da disposição dos capítulos, hora no século VXI, hora no século XXI, entrelaça os tempos e espaços de forma a interagir ainda mais as experiências e efeitos em ambos. Além do ressurgimento da Santa, como um elo entre tempos, espaços e histórias. Vivenciamos esteticamente, assim, a pulsão dos eventos coloniais na realidade pós-colonial e os conflitos deles oriundos.

Dentre esses conflitos, a experiência espiritual/religiosa ganha destaque na narrativa. Quase todos os personagens expõem, de diferentes formas, suas relações com o sobrenatural. Entre Cristianismo e ancestralidade, transitam os personagens e, por vezes, não conseguimos alcançar o limiar desses “espaços” cristãos e ancestrais.

Cada homem uma religião

Ao parodiarmos Mia Couto, buscamos expressar como os personagens de seu romance lidam, de forma coletiva e individual, com o fator colonial da construção de suas espiritualidades. Coletiva porque compartilham uma experiência que proporciona a construção de um imaginário social comum. Individual, uma vez que cada ser vai interagir com essa experiência de uma forma única, sem deixar de ser vinculada à comunidade. À medida que o autor nos coloca diante de personagens que trazem essas dimensões, observamos o quão complexo e poético pode ser pensar essas identidades transculturais.

Somos inicialmente apresentados a Zero Madzero e Mwadia Malunga, o casal já mencionado. Zero é das figuras mais interessantes quando tratamos de espiritualidade. Praticante da fé Cristã, é um pastor certo de sua crença. Entretanto, suas ações não deixam escapar a herança da religiosidade de seus antepassados. Quando se vê em situação de dilema, sobre o que fazer com a Santa, por exemplo, vai até o curandeiro Lázaro Vivo, que o aconselha a levá-la a um lugar seguro, para não desagradar os espíritos do rio. Zero e sua esposa logo resolvem então levá-la à Vila Longe, local de origem de Mwadia. Lá, o primeiro ambiente cogitado para deixá-la é a igreja. Quem eles veem quando tomam essas decisões? A Santa, a Kianda ou ambas? Legitimam os poderes de um curandeiro para determinar o destino da Santa, acreditam que algo precisa ser feito para evitar a ira dos espíritos do rio e, concomitante, veem na igreja o lugar mais seguro e sagrado para deixar a escultura. Há então um forte sincretismo que compreende uma Santa cristã sob o filtro da espiritualidade ancestral. Não é somente nessas ações que percebemos a relação de Zero e Mwadia com instancias espirituais diversas.

> No primeiro contato com a escultura, Zero é mergulhado em estranhas sensações
> [...] No momento em que abraçou a virgem, o pastor sentiu-se tomado por uma tontura e zonzeou pelo espaço como um bêbado. Mawadia, atônica, olhou o par e se questionou: o marido dançava com a estátua? Mas foram uns tantos passos embriagados e o pastor desabou no chão, não se desfazendo do abraço da Santa. (p. 38 e 39)

> Mwadia deu-lhe uma mão. Madzero libertou-se da Virgem Maria, mas permaneceu acabrunhado. A mulher estranhou o deplorável estado do marido. Mais a espantou foi a sombra que se anichara nos seus olhos. E foi o aperto de um ciúme que a fez duvidar: como é que a estátua perturbara tanto assim o seu Zero Madzero?
>
> - Estou perturbado, sim, admitiu o homem. Espreite o meu ombro.
> Mwadia confirmou no ombro do marido a marca que, antes, o curandeiro tinha detectado. Era uma marca redonda, a impressão do seio da Virgem sobre a carne de Zero. (COUTO, 2013, p.39)

Essa experiência sensorial com a Santa, na qual homem-rio-escultura estão inter-relacionados e interferem uns nos outros, parece mais próxima ao animismo presente na cultura africana que as vivências cristãs ocidentais.

Também Mwadia apresenta um nível de sincretismo. Não tão complexo quanto o de Zero, uma vez que poucas vezes compreende o mundo por meio da fé cristã e, em contrapartida, muito está vinculada às crenças ancestrais. Parecendo, dessa forma, mais "coerente" em sua espiritualidade. Todavia, há momentos nos quais a personagem parece agregar preceitos cristãos em sua espiritualidade: quando vai estudar em um colégio católico e quando planeja e destino da Santa.

Desde seu nascimento, a mãe de Mwadia, Constança Malunga, acredita ser a filha uma entidade das águas (Kianda/ Nzuzu), por causa de um sonho que, segundo ela, foi revelador. No sonho, Mwadia, ainda bebê, é levada por uma enchente e ressurge, tempos depois, milagrosamente viva. A crença dos poderes da filha foi compartilhada por todo o povoado de Vila Longe. Temendo a heresia que poderia significar essa expectativa sobre sua sobrinha, Luzmina, católica fervorosa, irmã do padrasto de Mwadia, resolve conceder à moça, ainda jovem, estudos em um colégio católico. Mwadia não revela resistência a essa decisão e permanece um tempo enquadrada na instituição e na fé da mesma. Todavia, não fica muito nos passos cristãos. Em momento algum é determinada a sua fé pelo narrador, tampouco por si. Mas, passa por Kianda, recebe espíritos, teme os deuses ancestrais e, a fim de agradá-los, quer levar a santa a um lugar sagrado e seguro, e, sem o peso da contradição, vê na igreja cristã o lugar ideal. Na narrativa essas várias dimensões da espiritualidade em Zero Madzero e em sua esposa são, mais uma vez, como um caleidoscópio que nele tudo flui, sem conflitos.

No tempo colonial também há personagens sincréticos que exploram os efeitos do colonialismo nas vivências espirituais tanto do colonizado como do colonizador. Nesse percurso narrativo a soberania violentamente empregada nas negociações sincréticas está mais evidente. O objetivo primeiro da viagem já nos coloca diante da imposição de uma supremacia religiosa. Em nome dela, as manifestações religiosas dos colonizados são duramente estigmatizadas e compreendidas negativamente como manifestações de forças malignas que devem ser anuladas.

O escravo Nimi Nsundi traz para a trama uma das formas empregadas para resistir à tentativa de anulação subjetiva que a empresa colonizadora empreendeu.

Diferente de outros personagens que utilizaram a negociação para sobreviver, Nimi faz substituições conscientes para manter, aparentemente, a submissão aos valores cristãos. Dessa forma, engana os portugueses quando reza pela Santa. Na verdade, quando se dirige à escultura, é a Nzuzu que ele evoca. Em carta para sua amiga Dia, também escrava, Nimi revela sua resistência:

> Condena-me por me ter convertido aos deuses dos brancos? Saiba, porém, que nós, os cafres, nunca nos convertemos. Uns dizem que nos dividimos entre religiões. Não nos dividimos: repartimo-nos. A alma é um vento. Pode cobrir mar e terra. Mas não é da terra nem do mar. A alma é um vento. E nós somos um agitar de folha, nos braços da ventania.
> [...]
> De todas as vezes que rezei não foi por devoção. Foi para me lembrar: porque só rezando me chegavam as lembranças de quem fui. Acontecia- me a mim o inverso do que lhe sucedeu a si, Dia Kumari. As minhas mãos se juntavam e pegavam fogo. Em lugar de dedos me ardiam dez pequenas labaredas. Era então que outras mãos, feitas de água, se aconchegavam nas minhas e aplacavam aquela fogueira. Essas mãos eram as da santa. E ela me segredava:
> Este é o tempo da água. (COUTO, 2006, p.113-114)

No contrafluxo da apropriação, pelo colonizado, da religião da colônia, Mia nos apresenta o padre Manuel Antunes. A viagem de Goa à Moçambique, para o personagem, não é apenas espacial- temporal, é interna, é na alma. Durante o percurso, ele começa a sensibilizar-se com o tratamento deplorável dado aos escravos, envolve-se com suas práticas religiosas, consideradas pagãs pelo cristianismo, passa a ter sonhos com possessões e imagens sexualizadas, e sente-se enegrecer.

> Até o dia 4 de janeiro, data do embarque em Goa, ele era branco, filho e neto de portugueses. No dia 5 de janeiro, começara a ficar negro. Depois de apagar um pequeno incêndio no seu camarote, contemplou as suas mãos obscurecendo. Mas agora era a pele inteira que lhe escurecia, os cabelos se encrespavam. Não lhe restava dúvida: ele se convertia num negro.

> Estou transitando de raça, D. Gonçalo. E o pior é que estou gostando mais dessa travessia do que de toda a restante viagem. (COUTO, 2006, p.164)

Brincher, em seu estudo sobre as alteridentidades calibanescas no romance *O outro pé da sereia,* atenta para algumas questões que são, se não particulares do colonialismo português, mais observadas no mesmo, se comparado ao inglês. Os binarismos tais como colonizado\colonizador, lá\ aqui, são extremamente frágeis no contexto das colônias portuguesas. O autor defende a ideia de que Portugal, diferente do que muito se propagou, não foi uma metrópole absoluta em seus esforços colonizadores, e sim um *colonialismo subalterno,* no qual os processos multiculturais e transculturais ocorreram de forma mais intensa e menos polarizada. Brincher explica:

> É certo que essa posição semiperiférica se deve, de um lado, às práticas coloniais lusitanas, já que Portugal foi visto e tratado pela Inglaterra quase como uma "colônia informal"; de outro, a seus discursos coloniais ou, dito de outra forma, pela sua ausência de hegemonia no estabelecimento de um discurso colonial dominante, haja vista o fato de que a história do colonialismo, a partir do século XVII, foi escrita majoritariamente em inglês, não em Português. (BRINCHER, 2013, p.29).

Segundo o autor, a questão da identidade étnica dos portugueses nunca foi pacífica, tanto perante o seu olhar, quanto o olhar alheio. Utiliza-se da noção de *inter- identidade,* formulada por Boaventura Santos, para compreender o processo de formação étnico-racial português. Cabem aqui as palavras de Santos, que nos ajuda compreender melhor o personagem Manuel Antunes:

> Originalmente mestiço, calibanizado em casa pelo s estrangeiros que o visitavam, cafrealizado nas suas colônias, semicalibanizado nas colônias e ex-colônias das potências européias por onde andou, como pôde este Próspero ser colonizador e colonizar prosperamente? E será possível ser consistentemente pós-colonial em relação a um colonizador tão desconcertante e exasperantemente desclassificado e incompetente? (SANTOS *apud* BRINCHER, 2013 p. 64).

Boaventura nos ajuda a entender o destino inesperado de Manuel Antunes, que viajava com o propósito de batizar os colonizados, mas acaba por viver o processo inverso, enegrecendo, mudando de nome, e transformando-se em um nyanga que rezava a bíblia, visitava almas e praticava feitiçaria.

Mia Couto e Achille Mbembe: aproximações

O filósofo Achille Mbambe, do Camarão, faz uma crítica dura à inteligência teológica contemporânea em África. Segundo Achille, dentro de um contexto de crise geral das ciências humanas no continente, há um atraso das afirmações que tentam tratar as metamorfoses da religião cristã. Afirma também que é preciso abandonar perspectivas ingênuas que compreendem a África como genuinamente religiosa e a cristianização organicamente ligada à urbanização/industrialização.

Nessa perspectiva, seguindo a argumentação do filósofo, falta o entendimento da complexidade das operações que ocorrem nas dinâmicas religiosas, que vão além de binarismos simplistas. Enquanto a instituição cristã não perceber que não conseguiu instituir, de forma estável e definitiva, a sua supremacia à superfície do poder, aproximar- se-á do fracasso. Não há como pensar, portanto, em um cristianismo ocidental em África, uma vez que o continente possui uma história anterior. Dessa forma, as apropriações das fés importadas do ocidente são feitas de formas variadas, atreladas não somente ao entendimento de mundo ancestral, mas aos interesses e práticas que estão em constante reconfiguração. Por isso, é preciso considerar que o cristianismo em África é outro, não o idealizado pelos colonizadores (também atuais), mas o construído *no* e *pelo* continente. Nas palavras de Mbembe:

> “Para inúmero africanos, o cristianismo foi “recebido” como um instrumento novo, uma nova magia utilizável nas estratégias de remodelação dos jogos e trocas que se tornaram críticas com a transição das sociedades antigas para as sociedades coloniais. ”
> “A reapropriação do cristianismo não joga apenas com a ancestralidade africana (como afirmam as teologias da identidade e da diferença), é mais dinâmico e instrumentaliza novos interesses” (MBEMBE, 2013)

Assim, as sociedades africanas não foram/são passivas à hegemonia cristã, e dispõem de capacidades para subverter as instituições que lhes são impostas. À medida que os representantes cristãos não consideram a atualização dos discursos e dinâmicas religiosas, há uma perda de credibilidade do cristianismo no continente negro e um movimento intelectual que busca o resgate de elementos ancestrais no ímpeto de rever e resistir à violência colonial.

Considerações finais

Os personagens e as narrativas de Mia não comportam uma visão maniqueísta da colonização e do sincretismo religioso. Assim como Achille Mbambe, que argumenta a complexa rede que envolve as apropriações cristãs em África, o Outro pé da Sereia não demarca posições fixas que determinam lugares específicos para colonizadores e colonizados, cristianismo e ancestralidade. Não há vitimização nem enobrecimento das partes que compõem a dinâmicas coloniais. Negros e brancos, colonizadores e colonizados são caracterizados por oscilações que demarcam processos de adaptação aos interesses que estão em constante mudança, afirmando suas posições de deslocamento em relação às identidades.

No que se refere ao fator religioso das identidades, Zero Madzero, Mwadia Malunga, Nimi Nsundi e Manuel Antunes são exemplos dos conflitos nos processos de transculturação. Cada personagem lida com a apropriação de uma forma diferente, de acordo com seus interesses, vivências, necessidades e consciências. Não há regra quando se trata de negociações culturais. Achille argumenta que a especificidade do contexto colonial africano nos autoriza a considerar uma linguagem africana do cristianismo. Os personagens de Mia também nos possibilitam interagir e refletir com essa condição das experiências (pós) coloniais, nas quais o cristianismo foi imposto, recebido, aceito e aproveitado, mas não deixou de ter que passar pelo filtro da ancestralidade africana, filtro este que se alterou e altera-se constantemente, resultando em um componente sempre vivo e, por isso, nunca estanque.

Referências

BRINCHER, S. H. *Pura mistura*: alteridades calibanescas em O outro pé da sereia, de Mia Couto. Florianópolis, UFSC, 2013.

COUTO, M. *O outro pé da sereia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KANDJIMBO, L. A incompletude no processo de disciplinarização das literaturas africanas. In: *África*: dinâmicas culturais e literárias. (org.). Maria Narareth Soares Fonseca e Maria Zilda Ferreira Cury. Belo Horizonte: Ed PUC Minas, 2012.

MBEMBE, A. *África insubmissa*: cristianismo, poder e estado na sociedade pós-colonial. Edições Pedago, 2013.

MOREIRA, T. T. A identidade moçambicana no ilusório espelho da raça. In: Fernanda Cavas; Rita Chaves; Tania Macêdo (orgs.). *Mia Couto*: um convite à diferença. São Paulo: Humanitas,

SESSÃO TEMÁTICA

VAMOS FALAR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO? RETRATANDO UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO NO SERTÃO DO PAJEÚ

JAILZE DE OLIVEIRA SANTOS[1] (UFRPE)
JULIANA MARIA LIMA COELHO[2] (UFPE)

Introdução

A luta por políticas públicas apropriadas e por uma identidade própria para a Educação do Campo e Escolas do Campo é um compromisso que remota ao início de século XX. Segundo o Censo demográfico de 2010, uma parcela significativa de brasileiros e brasileiras vive na zona rural e, certamente, requer melhores condições de vida e direito à cidadania, como o acesso à educação, mormente a Educação Básica, muitas vezes negados durante o curso de nossa história:

> Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo. (HINGEL, 2007, p. 2)

As Conferências Nacionais 'Por uma Educação do Campo', denunciaram alguns problemas da educação nesses espaços específicos, como a falta de infraestrutura nas escolas para atender a todos; políticas públicas diferenciadas e inapropriadas;

---

1. Doutora em Educação pela UFPE/Docente da UFRPE/UAST- Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada (PE)

2. Mestre em Educação pela UFPE/Docente da FACOL- Faculdade Escritor Osman da Costa LIns

não atendimento à legislação própria para esta modalidade de ensino; docentes sem qualificação específica e o que nos parece ser o fator mais ultrajante: a formação de novas gerações influenciadas para não viverem no/do campo, contribuindo para que percam sua identidade e suas raízes.

Deste modo, este trabalho torna-se de suma importância, já que discute questões ligada ao letramento no e do campo traçando uma paralelo com práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em uma turma regular desta modalidade de ensino.

Arcabouço teórico

Nossa base teórica discorre sobre a Educação do Campo, baseando nas diretrizes operacionais da mesma, e percorre também os pressupostos trazidos pelos NLS (Novos Estudos do Letramento). Este última delineia de modo particular as nossas considerações.

A Educação do Campo

Os povos do campo, assim como considerados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), têm suas próprias raízes culturais, um modo diferenciado de conceber a vida, o homem e o universo. Esses aspectos precisam ser levados em consideração quando se pensa em propostas educacionais para essa parcela da população, tão importante quanto às da zona urbana.

Muitos estereótipos ainda rodam a Educação do Campo. Esses povos são, muitas vezes, concebidos como atrasados, incapazes, rudes. Herança de uma concepção que vem se perpetuando na história educacional do nosso país e que faz com que ainda pensemos que exista um grande atraso da zona rural em relação à zona urbana. Desse embate, surgiram designações como: **Escola Rural**, hoje amplamente contestada, pois esta exemplificava uma visão urbanocêntrica; **Escola do Campo**, enquanto espaços de aprendizagem pensados para os sujeitos do campo, que têm sua cultura e que produzem saberes. Faz-se, então, necessário, construir uma Política Nacional de Educação do Campo que garanta qualidade para as escolas do e no campo.

Os Novos Estudos do Letramento (NLS)

Os Novos Estudos de Letramento – NLS - discorrem sobre letramentos ou múltiplos letramentos, por conceberem a leitura e a escrita como fenômenos que se inscrevem numa rede de ações e significados inseridos nas práticas socialmente localizadas. Assim sendo, os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e escrita enquanto práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Brian Street, autor referência para os Novos Estudos do Letramento, assevera que a compreensão dos significados das práticas de escrita deve instaurar-se a partir dos contextos culturais em que se inserem, e vem construindo a noção do letramento enquanto uma prática sociocultural, procurando investigar os significados atribuídos às práticas de leitura e de escrita em determinadas comunidades, por meio de estudos etnográficos.

As questões levantadas a respeito da relação entre linguagem, ideologia, poder, cultura, enunciação, constituição do sujeito, dimensão local e historicamente situada, tem nesta teoria lugar privilegiado. Street (1984, 2014) afirma que as práticas sociais de leitura e de escrita são definidas a partir de padrões ideológicos e veiculadas às instituições dominantes de poder. Para 'letramento', foco do nosso trabalho, adotaremos a mesma dimensão dada pelo autor, quando pondera que utilizará o termo letramento para referir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita". (STREET, 1984, p.18).

Estamos de fato nos filiando a esta concepção teórico-metodológica, em vista disso, corroboramos que nas práticas sociais de leitura e escrita na perspectiva dos letramentos, devem ser observados os padrões de seus atores, isto é, a sua concepção, sua valorização, relação de afetividade e inclusive a sua própria história de letramento.

Metodologia

Segundo as colocações de Chizzotti (2003), a nossa pesquisa encontra-se em conformidade com a abordagem qualitativa, pois teve como característica principal a fonte direta dos dados, segundo a qual o pesquisador atuou como único coletor

das informações. A pesquisa qualitativa visa compreender e interpretar os significantes que circulam em um determinado ambiente de investigação, onde os pesquisadores analisam seu objeto no seu cenário natural, já que:

> A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente do mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (DENZIN e LINCOL, 2006, p. 17)

Optamos por instrumentos que permitam descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento. Para gerar os dados indispensáveis ao prosseguimento da pesquisa, utilizamos os instrumentos: a) **observação -** enquanto técnica principal de investigação; b) **entrevistas semiestruturadas -** com a equipe gestora da instituição e a professora da sala em questão. Apresentaremos a seguir nossos resultados.

Os Resultados

Segundo os NLS, para compreendermos as práticas de letramento se faz necessário delinear os eventos de letramento, considerando estes como toda atividade em que o texto escrito desempenha um papel constitucional nas práticas sociais (HEATH, 1983). Para tanto, escolhemos um total de 08 episódios (eventos) ocorridos na sala de aula ou decorrentes deles, os quais foram analisados segundo um roteiro de observação. Deste modo, elaboramos uma descrição dos contextos de produção/leitura de textos para, posteriormente, captarmos os significados destas práticas de letramento.

O que os alunos escreviam e liam

O contexto dos eventos selecionados aponta para práticas mediadas por diferentes gêneros textuais, contemplando: cordel (2), cartas de solicitação (2); conto; redação escolar e convite. Estes textos são práticas sociais de uso da escrita que emergiram no cotidiano da sala de aula, pertencentes às diversas esferas de circulação. Geralmente, os gêneros textuais indicados para produção ou leitura são objetos de reflexão em atividades anteriores à própria execução da atividade.

A professora apresentava a preocupação em situar as características do gênero selecionado para o trabalho e, para tanto, utilizava-se de modelos já existentes e/ou dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a finalidade do gênero proposto. Ela afirma:

> Aí, eu disse, pronto, agora dá pra fazer uma sequência com a carta de solicitação. E perguntei, qual é na escola o problema que vocês alunos têm? Eles disseram logo que queriam uma quadra coberta, para praticar atividade física e também servir para eventos da comunidade! Daí, falei da carta de solicitação para o secretário de educação. Eles disseram logo que queriam entregar pessoalmente!!!! Questionei: De quem pra quem/pra que finalidade/ estrutura do gênero - particularidade que só o gênero tem.

Já no evento de produção dos convites aos pais para uma reunião, observamos que a professora relembrou outro momento, onde também produziu um convite, desta vez para a diretora, com o objetivo de prestigiar um trabalho feito em sala de aula. Deste modo, na ocasião de produção do segundo convite, relembrou a estrutura do gênero textual e acentuou a sua finalidade, lançando mão dos conhecimentos e das habilidades dos alunos sobre o mesmo.

Para que e para quem os alunos liam e escreviam

Como já aludido no item anterior, os textos produzidos e lidos contemplaram uma diversidade de finalidades e destinatários. Nos comandos dados pela professora havia, primeiramente, uma reflexão sobre estes elementos. Normalmente, no

início do evento, ela procurava fazer com que os alunos percebessem os objetivos da produção textual ou da leitura enquanto uma necessidade de interlocução, isto é, como práticas usuais.

Ao observarmos os eventos selecionados para análise, percebemos que eles tinham como finalidade destinatários diversos; e nos eventos de leitura, tinham explicitamente ou mesmo implicitamente, também, destinatários diversos: ora a própria professora, ora treino para leitura em um evento, isto é, para a comunidade como um todo, ou uma pessoa específica como, por exemplo, o secretário de educação do município de Serra Talhada.

Dirigindo o nosso olhar mais especificamente para as práticas de leitura, encontramos algumas finalidades intrínsecas ao ato de ler: 1. **Leitura para conhecer um gênero textual** - este foi o caso da leitura da carta de solicitação proposta na sequência didática, onde a professora somente explorou os aspectos do gênero textual; **2**. **Leitura treino (ler para aprender a ler)** - este objetivo da leitura foi muito percebido nas aulas observadas. A educadora dava muita ênfase à dicção, à pronúncia, à cadência das palavras e treinava estes aspectos constantemente com os alunos**. 3. Leitura para retirar informações do texto-** Duas atividades de leitura, particularmente, serviram para retirar informações do texto. A leitura do texto narrativo e a leitura do texto do livro de história. Não observamos durante a nossa permanência no campo de investigação a leitura deleite.

Já falando dos episódios de letramento mais ligados à escrita, a sua maioria tinha finalidades claras, até mesmo em se tratando da atividade de revisão de conteúdo, pois a professora procurou explicitar o objetivo da mesma (relembrar assuntos que cairiam nas avaliações dos próximos dias). A maioria dos episódios registrados aponta para uma prática onde o objetivo e o destinatário (“para que” e “para quem”) extrapolam a própria sala de aula, fazendo com que os alunos lidem com textos significativos, que tenham interlocutores e necessidades verdadeiras, estimulando, assim, as práticas de leitura e escrita.

Quando, como e onde os alunos liam e escreviam

Os propósitos sociocomunicativos devem estar em todas as propostas de escrita ou de leitura, pois ninguém lê ou escreve aleatoriamente (SANTOS, 2010). O elemento analisado "quando" refere-se, justamente, em que momento se situam os eventos de letramento propostos pela professora. Desse modo, percebemos uma série de ações que situam os momentos de leitura e produção textual, os quais incluíam: a) conversa oral sobre o tema; b) conversa oral sobre o gênero proposto (função social e características); c) exemplificação oral do gênero; d) leitura de outro texto do mesmo gênero; e) orientações sobre o planejamento do texto; f) indicação explícita do destinatário; g) atividades de reflexão sobre concordância/pontuação ou paragrafação; h) estratégias de antecipação de sentidos (inferências); i) reflexão sobre a importância de uma boa leitura e; j) outras atividades.

No eixo da leitura, as atividades oferecidas promoviam estratégias de antecipação de sentidos e, em grande prevalência, a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, como também a identificação das ideias centrais do texto e sua relação com o cotidiano dos alunos.

Já na categoria "onde se lê ou se escreve", encontramos uma homogeneização dos espaços destas atividades: sala de aula. Lógico que o maior foco da observação foi a sala de aula, mas existem, na instituição, outros espaços, como o pátio, a entrada da escola e a horta, os quais se prestariam às atividades, mas não foram, em nenhum momento, utilizados pela professora, apesar de a mesma ter relatado que frequentemente ia com as crianças ao açude próximo ou à residência de algumas delas. Observamos apenas dois momentos em que as atividades foram vivenciadas em um espaço físico fora da sala de aula.

Práticas de letramento no campo

Para a educadora, o letramento é entendido como meio de inclusão social e deve levar em consideração suas experiências, histórias e práticas sociais, assim como confirma Freire (1995, p. 49). Este princípio é também exposto pela legislação da Educação do Campo, que quer garantir o espaço da experiência extraescolar

como forma de conhecimento válido: “O estudante é sujeito histórico marcado pelo processo social que vivencia e se constrói nas relações com o meio social e natural” (BRASIL, 2009, p. 28-29).

Na maioria dos eventos analisados intuímos que a professora se empenha constantemente para que sejam contextualizados e que façam sentido para os alunos da sua classe, de modo que o aprendizado extrapole os limites da própria sala de aula. A análise das práticas de letramento, sancionadas pela professora do 5º ano da escola investigada, permitiu-nos responder às nossas questões iniciais. Percebemos que o que marca mais detidamente as práticas de letramento da professora da 5º ano são as experiências com a leitura e a escrita na primeira infância.

Os moldes que apresenta na sua relação com a escrita estão mais próximos de suas práticas vernáculas (às quais foi exposta no ambiente familiar e nos primeiros anos de escolarização) do que daquelas com as quais teve contato durante a sua formação acadêmica. A professora teve na sua história de vida variadas exposições à escrita, o que influenciou as suas escolhas “hoje” e sua relação com o letramento socioculturalmente contextualizado.

Isto é evidenciado também pela associação do momento de leitura e escrita como um momento cheio de afetividade: “Depois ele tem prazer de saber o que é”. “Ler pra mim é prazeroso”. “Quando um texto cai na minha alma... Ela pegou o gosto de ler aquilo”.

Notamos que nas suas atividades existe uma consciência de que a leitura e a escrita têm de ser aprendidas em função de um projeto maior. Não como uma finalidade em si mesma, mas para reivindicar, por exemplo, algo junto a alguém ou a alguma instituição do Estado, em favor da comunidade e/ou do sujeito. Neste processo, também as práticas orais ganham muito valor, o que ratifica o proposto por Santos (2010, p. 138): *“o espaço da oralidade no contexto do letramento, serve não apenas para ensinar os alunos a ler e escrever, como também para o compartilhamento de ideias, de crenças, de ideologias (...)”.*

A escrita é entendida como uma “prática discursiva que se constituiria num instrumento de regaste da cidadania, proporcionando aos sujeitos melhorias na qualidade de vida através da transformação social” (KLEIMAM, 1995). Assim sendo, acreditamos que os modos de fabricar seu cotidiano estão ligados ao seu compromisso não somente com seus alunos, mas com a escola e com a comunidade. A sala de

aula é vista como espaço democrático de reflexão e de transformação e a atividade docente encarada como posicionamento político. Assim sendo,

> Ao resgatar a dimensão sócio-polÍtica da Educação do Campo se exige dos sujeitos educativos distintas formas de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando tanto para a busca de processos participativos de ensino-aprendizagem, quanto de ação social para a transformação. Desta maneira a Educação do Campo evidenciará o respeito à diversidade cultural e às realidades que fazem parte das comunidades" (BRASIL, 2009, p. 17).

Percebemos que uma parte significativa das práticas de leitura e de escrita propostas pela educadora em questão encaixa-se no modelo ideológico de letramento, na medida em que não concebe a escrita como código neutro, atribuindo ao texto o caráter de objeto social dotado de poder e ideologia. Por conseguinte, contribui para que o espaço educativo no campo seja espaço de ação e transformação social.

Palavras finais

No cotidiano da escola pesquisada observamos vários momentos nos quais atitudes e discursos foram transformados, ou melhor, "fabricados" de acordo com o contexto presente e com as necessidades latentes da situação. Deste modo, compreendemos que também a escrita é (re)significada e (re)adaptada às diferentes conjunturas do cotidiano escolar.

Acreditamos que nas escolas, especialmente no contexto da **escola do campo**, a reprodução dos mitos do letramento deva ser cada vez menos praticada, e o fato de procurar caminhos específicos de valorização intercultural faz que esta escola não seja uma cópia bruta da escola urbana. Todos os dias e em cada momento estamos expostos a novas práticas sociais onde a escrita está presente. No ambiente da zona rural esta realidade não é diferente, mas as maneiras com que lidamos com estas, sim, podem ampliar as experiências de letramento de todos e promover uma interação mais eficaz da comunidade em suas práticas sociais atravessadas por diversas semióticas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.* Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília: 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras*. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, CIEd- Universiddae do Minho, 2003.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs). *O Planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HEATH, S. B. *Ways with words:language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

HINGEL, M. A. Parecer 23/2007. *Consulta referente às orientações para o atendimento da educação básica do campo*. Brasília (DF), 2007.

KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas- SP: Mercado de letras, 1995.

SANTOS, J. O. *Práticas de letramento e interação sociocultural*: um olhar sobre a experiência da Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente - AACA. Recife: EdUFPE, 2010.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno, 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PÔSTER

A APRENDIZAGEM DO LÉXICO ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DE ELE

TIAGO CORREIA DE ARAUJO[1] (UFPE)
CRISTINA CORRAL ESTEVE[2] (UFPE)

Introdução

Os contos de fadas fizeram e fazem parte da vida de muitos seres humanos em várias partes do mundo, deixando em cada ser uma sensação de bem-estar e sensações que ultrapassam um simples sentimento de nostalgia e respeito excessivo. É por isso que um primeiro contato com a língua espanhola, com seu léxico, a través de um conto como o de *Chapeuzinho Vermelho* (*Caperucita Roja*) pode agir como facilitador e motivador para um caminho de aprendizagem que começa. O léxico se encontra em cada espaço e em cada mente; e é fundamental construir esse espaço no caso da língua meta, por si mesmo e com os companheiros de sala. Sendo assim, a língua se desloca de um estado estático em direcionamento interno do Ser, produzindo gradativamente um pertencimento em o alunado, ou seja, o aluno se apossará da língua espanhola tornando-a sua.

A relação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno no ensino e aprendizagem

Em uma investigação acerca dos livros didáticos de ensino de língua espanhola feita por Silva (2013), foi constatada a inativação de abordagens de contos de fadas e a ausência do léxico em uma expansão didática e metodológica. Estes livros didá-

1. Graduando do curso de Letras Espanhol-Licenciatura pela UFPE.

2. Doctora em Linguística, UFPE.

ticos, limitam-se à gramática normativa, sem nenhuma preocupação por conseguir alcançar uma competência comunicativa dos estudantes.

Do outro lado, temos que levar em consideração ao próprio aluno na sala de aula, ou seja, todos os elementos que envolvem a afetividade. A paciência (elemento de grande valia para a produção de saberes e relações harmoniosas em sala) está vinculada ao amor, que permite com que o discente administre os conteúdos conforme as realidades sociais que em muitos casos tem cargas específicas tanto concernente ao pessoal e/ou intelectual. Faz-se necessário que haja uma atividade ou permanência do SER humano para estar na área de humanas e sobretudo, na docência; e *ser humano* tem a ver com o trato, cuidados, etc. (FREIRE, 1987). Percebe-se que a aproximação alunos- professor e aluno- aluno assusta alguns discentes, e estes criticam esse método a través de falsas interpretações. Contudo, o professor deve correr riscos, e isso não anula o medo que paira em si, mas a superação desse medo por meio da ousadia o outorga um prazer inefável para com a sua função. O heroísmo predicado ao professor é, na verdade, a superação do medo, não a inexistência dele. O heroísmo que é concebido e perpetuado em alguns docentes destorce a realidade social de cada discente e torna inativa sua relação concernente ao trato e solidariedade para com o alunado (FREIRE & SHOR , 1986).

Em relação aos métodos e materiais, há ainda muito preconceito com produções fora do quadro e dos cadernos dos alunos, e, quando isso não é exercido, quebra-se a formalidade (o conceito) de aula que há em muitos coordenadores e professores que não buscam o reconhecimento e a aceitação do “novo” que está entrelaçado, e que abarca o real que está inserido na atualidade. Também, as novas aproximações à matéria causam estranheza ao alunado. Contudo, cabe ao docente tranquilizá-los, aproximar-se e aproxima-los, e esclarecer-lhes sobre o que haverá na aula (objetivos, métodos etc.). O diálogo com os discentes permite com que o docente perceba o mundo de seus alunos e suas deficiências, e, assim, as necessidades para uma boa administração se expandem por parte do docente acerca de seu alunado e de sua ministração, conduta, avaliação etc. A percepção devida à atenção que o docente presta a cada palavra que aparece na sala concede-o descobertas de seus mundos (suas realidades, vivencias, conhecimentos empíricos etc.) conscientizando-os que suas falas são importantes e como indivíduos estão carregados do outro, em uma alteridade direta ou indireta que absorveram e absorverão ao

longo da vida através de seus semelhantes (BAKHTIN, 2006). En palavras de FREIRE (1987, p. 8): "Os dialogantes admiram um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem, nele põem-se e opõem-se". Ademais, proporciona-se um ambiente mais prazeroso em um sentido mútuo em cada ser e em cada ato na sala de aula, tanto na relação professor- aluno como aluno- aluno. Nesta aproximação, cada indivíduo percebe funções, propósitos em parte distintos; e daí dar-se lugar a possibilidades de identificação por um mundo diferente e recepção de respeito mútuo e aceitações de realidades parecidas ou desconhecidas até então.

A interatividade a partir de um contato direto no ambiente de sala faz com que o erro na vida escolar ganhe um olhar mais sensível e compreensível no alunado. O acerto e o erro passa a readequar-se e modelar-se de modo a estabelecer pouco a pouco para cada aluno um desprendimento acerca de uma obrigação em acertar.

> O radical, comprometido com a libertação dos homens, não deixa prender em "círculos de segurança", nos quais também aprisione a liberdade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. (FREIRE, 1987, p. 14)

Mostrar a necessidade do erro como estratégia e parte do processo de aprendizagem é fundamental. Assim, se constata a naturalidade e proveito que há em "errar" em qualquer âmbito, e com isso uma pacificação no(s) discente(s) e o mantimento de sua boa vontade para com a aprendizagem (FREIRE, 1967).

Tecendo as habilidades auditiva, audiovisual e de leitura em o primeiro contato com a língua espanhola

O ingresso do espanhol como língua estrangeira na educação básica normalmente se estabelece no 6º ano (Ensino Fundamental II). Para o alunado, deparar-se com o livro didático limita-se tão somente a visualizar, principalmente, uma reprodução de diálogos mais o menos reais e questões de gramática. Como foi mencionado, não encontramos nenhum trabalho com contos de fadas.

Estes contos estão inseridos em diferentes povos e fazem parte da memória de uma grande parte dos leitores brasileiros e de grande parte do mundo. Há em boa parte dos alunos resquícios da infância e do que foi vivido nessa fase, portanto, a utilização de um conto que foi escutado ou lido por eles desperta um maior interesse além de fazer- lhes acreditar na possibilidade de aprender a língua por meio da compreensão da história.

O conto *Caperucita Roja* (*Chapeuzinho Vermelho*) traz, além de um léxico bastante proveitoso para os alunos, uma reflexão voltada à relação pais-filhos. A partir disso, o professor tende, após ler o texto, conscientizá-los e em seguida escuta-los acerca de seus pontos de vista para com aquela situação fazendo referências a este tipo de relações. O respeito e diversificação de saberes está latente em cada um e pode e deve ser despertado e incentivado (FREIRE & SHOR, 1986).

No momento em que se utiliza do conto narrado através de áudio, conduz-se os alunos ao início de uma habilidade auditiva acerca da língua espanhola. O professor inserido como mediador está incumbido a analisar, verificar e avaliar o desempenho na assimilação do conto a ideia principal e o léxico extraído pelos alunos. A positividade no aprendizado que cada aluno sente ao decorrer do conto narrado mostrar-lhes-á e os dará motivação para o aprendizado da língua ao decorrer da(s) aula(s), e, isso, facilitará o progresso e desempenho de funções de ambas as partes, tanto do docente como dos discentes na escola.

Ao professor utilizar o audiovisual (vídeo) ampliará a compreensão dos alunos, norteando-os acerca do que já ouviram. Com isso, se dará lugar a um processo contínuo da compreensão auditiva, a fim de que o léxico não entendido no áudio seja absorvido através das imagens, e, assim, ganhos lexicais sejam obtidos como também a apreciação desta forma de aprendizagem em o alunado.

Ao verificar um desenvolvimento considerável da história (concepção de ideias principais, léxicos que ficaram em dúvidas e após o vídeo foram retiradas pelo professor) por parte dos alunos, o uso de fichas com a história de *Caperucita Roja* transmitida por áudio e vídeo, trará a oportunidade de esclarecer o que não foi retirado. Ademais, poderá ser trabalhada a pronuncia dos sons em espanhol, conseguindo assim uma introdução de uma habilidade comunicativa em um futuro próximo.

De esta forma, evitaremos a estranheza e encantamento que permeia em uma mente ao se deparar com o inédito e que produz anseios e preocupações, e fazem

com que surjam uma introspecção do que está diante de si (conteúdo, aprendizagem, relações) em uma esfera próxima e distante ao mesmo tempo. Há uma grande importância em conversar com os alunos, reservar, em um tempo hábil, um espaço para conhecer as suas grandezas e limitações.

Após uma leitura silenciosa do conto por parte dos alunos, cabe ao professor direcionar-se a uma abordagem lexical com perguntas tais como: Essa palavra parece com o português? Pelo contexto, qual o significado dessa palavra? Tais perguntas trazem a luz a reflexão e consequentemente a fala dos alunos em sala. A habilidade de leitura deve ser trabalhada em um tom (compasso, ritmo) mais suave (devagar) nesse primeiro contato, devido à complexidade desta atividade.

A repetição como fator contributivo da aprendizagem

Após a exploração da habilidade de leitura, deve se dar lugar ao lúdico para alcançar os nossos objetivos. Por exemplo, com jogos de memória, os alunos tem a oportunidade de decodificar através de imagens os léxicos já vistos e ouvidos na sala de aula, e assim, fixar de uma forma dinâmica o léxico que há no conto (*Caperucita Roja*). Este jogo tem por objetivo divertir e inserir o alunado em uma distração ou diversão para assimila-lo proporcionando mais comodidade em o ensino, e um ambiente mais harmonioso entre os alunos e professor. Ao terminar todas as atividades, o que se vê são alunos com armazenamento de conteúdos e satisfeitos com o ensino e a aprendizagem, e sobretudo, a introdução de uma língua que até o presente momento não fazia parte de suas vidas.

Obviamente, não seria possível que os alunos aprendessem os léxicos principais e de maior relevância que há no conto de uma só vez, portanto, cabe a repetição destes, valendo-se de formas distintas para esse armazenamento, em distintos contextos; e isso para além da sala de aula, frisando-lhes a autonomia que cada um possui voltada ao conhecimento e suas respectivas responsabilidades para com o ensino e aprendizagem.

> Minha ação ou realização individualmente responsável é uma das minhas ações individualmente responsáveis das quais minha vida única (unitária, singular, exclusiva) é composta como uma ação- realização ininterrupta. (BAKHTIN, 1993, p. 14)

Essa atividade, relacionada com o conto para um espaço além da sala de aula para com isso propiciar diálogos e estabelecimentos mais com o outro, e por intermédio, propiciar fatores de suma importância, "é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica" (BAKHTIN, 2006, p. 9). E então, os alunos após a aula tem a oportunidade de fazer em casa ou em outros ambientes as suas atividades (desenho sobre os léxicos que mais lhe chamaram a atenção na aula, por exemplo), e isso também produzirá uma maior fixação lexical, trazendo-lhes mais aprendizagem através do lúdico e assim mantendo-os motivados, interessados e mais em contato com a língua.

A iniciação de uma busca lexical no cotidiano

No alunos existe uma curiosidade em saber os significados de palavras. Surgem perguntas tais como: por que se fala assim em espanhol? Ou exclamações tais como: é muito diferente do português! Em uma aula de língua estrangeira, o docente tem a incumbência de esclarecer-lhes que o léxico está ao nosso redor e que podem busca-lo diariamente, cotidianamente, pois este faz parte de suas vidas, e que por intermédio de uma ordenação/ percepções de sentidos estarão inseridos em uma prática automática em sua absorção individualmente e diferentemente (FREIRE, 1967). A partir disso, seu intelecto receberá agregações fônicas (e dúvidas sobre como pronunciar que poderão tirar em sala), gerando em si, uma consideração maior das respectivas diferenças que há na língua espanhola em relação a portuguesa no sentido fonético, fonológico como também de significados.

O professor como mediador de exercícios, conteúdos e práticas nesse primeiro contato, tem de se de valer apenas de orienta-los e norteá-los em suas respectivas melhoras e avanços (necessário é fazer com que o alunado aprenda a aprender), pois, cada aluno tem a possibilidade de perceber e inclinar-se a sua melhor forma de assimilar os conteúdos. Segundo Freire e Shor (1986, p. 12), "a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele".

Conclusão

O diálogo para uma descoberta de mundo e do ser faz com que gradativamente a relação professor- aluno, aluno – professor e aluno – aluno prosperem de tal forma que sintam-se todos confortáveis para uma aprendizagem. Ademais, cada qual deve lidar com seus respectivos “erros”, avaliações feitas um para com outro e de si mesmo, sabendo-se que todos tem suas especificações em saberes como suas múltiplas formas de aprendizagem e que necessita-se ater a essas descobertas.

O léxico unido ao conto *Caperucita Roja* promove um diálogo com mundos diferentes em sala de aula e para além da sala de aula, pois trata-se de uma abordagem conhecida de muitos (pais de alunos, vizinhos, amigos etc.), e isso promove uma maior interação e acréscimo no e do conteúdo. O conto faz parte da vida dos alunos em português e agora estão esses partilhando(dialogando com seu pais, amigos, vizinhos etc.) uma nova experiência através de uma outra língua, no caso, a língua espanhola.

O léxico se encontra de maneira prática e fácil, pois está ao redor de cada um de nós e em nós, e isso faz com que haja experiências novas e múltiplas através de sensações, objetos, coisas que estão em suas mentes ou diante de si, e que indiretamente aciona um interesse através de uma curiosidade e/ou disponibilidade para descobri-los e armazená- los.

As habilidades (auditiva, leitora, audiovisual, etc.) são trabalhadas passo a passo. Contudo, estas são e devem ser direcionadas sempre pelo docente com um objetivo de instruir aos discentes a aprender a aprender e aprender a apreender, e posteriormente, a reter tais conhecimentos vivenciados, para além de descobrir e redescobrir formas mais cômodas para absorções de conteúdos e aprendizagem. É importante frisar que se deve fitar a um alvo que perpassa a vida humana em um dialogismo do qual, em verdade, não se aprende ou absorve conhecimento(s) inteiramente sozinho ou do nada, por que há o outro, há o objeto, há a coletividade, e tais fatores, devem ser considerados pelos discentes para crescimento como aprendizes e seres humanos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*, 1993. Disponível em: http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN,%20M.%20Para%20uma%2 0filosofia%20do%20ato.pdf.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_li berdade.pdf.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/MedoeOusadia.pdf.

SILVA, Alba. *O léxico no livro didático*. Salvador: UFBA, 2013. Disponível em: https://gruponemesis.ufba.br/sites/gruponemesis.ufba.br/files/o_lexico_no_livro_didatic o.pdf.

PÔSTER

A CULTURA NORDESTINA A PARTIR DO MOVIMENTO ARMORIAL NO "AUTO DA COMPADECIDA", DE ARIANO SUASSUNA

ANA MARIA MARACAJÁ RODRIGUES[1] (IFPB)
WEBER FIRMINO ALVES[2] (IFPB)

Introdução

Considerando a complexidade e o dinamismo que envolve a cultura nordestina, estudar o contexto histórico-cultural do Movimento Armorial e suas características expressas na peça "Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna, é possível considerar a sua relevância para o cenário nacional da arte como um importante instrumento para divulgar e valorizar a cultura e a identidade do Nordeste, partindo do pressuposto que o Brasil necessitava construir uma cultura genuinamente brasileira.

Acerca destas informações, este trabalho busca conhecer a produção literária do Movimento Armorial para que fosse possível realizar uma análise da obra o "Auto da Compadecida", fazendo inicialmente um retorno ao passado de modo a compreender o período no qual esta fora produzida, não apenas para perfazer a interpretação da obra, mas também conhecer as características próprias do movimento literário pertinente, assim como as que se incorporaram a este, oriundas de outros momentos histórico-literários, como por exemplo, a literatura produzida por Gil Vicente, em Portugal, que serviu de base para compor a obra de Ariano Suassuna e influenciar os ideais de um movimento que perdura por mais de 60 (sessenta)

1. Aluna do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba, polo Sousa- Modalidade Ead.

2. Professor do Instituto Federal da Paraíba, polo Picuí, orientador do artigo.

anos e consegue popularizar esclarecimentos políticos, sociais e culturais de um tempo e espaço determinado.

Para atingir os objetivos propostos, a elaboração deste estudo obedece a um caminho metodológico, estruturado em uma pesquisa de natureza bibliográfica, exploratório-descritiva. Sendo assim, esta proposta se encaixa perfeitamente para alcançar os objetivos, pois, além de possibilitar conhecimento sobre o tema abordado, permite aos aspirantes ao magistério construírem suas ideias acerca do Movimento Armorial, como também analisar e conhecer da produção literária brasileira. O trabalho é realizado a partir de um estudo bibliográfico de publicações sobre a temática em estudo, tentando caracterizar e compreender o contexto histórico-cultural do Movimento Armorial na peça "Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna.

Este estudo se faz importante, pois analisa como a peça teatral manifesta aspectos da cultura e linguagem nordestina, corrobora para desmistificar o conceito de que existe uma arte superior à outra e, além de tudo, remete à reflexão que uma produção literária respeita um processo histórico de construção e assim representa a essência do ser humano em qualquer lugar do mundo.

Conceituação e explanação do movimento armorial e sua relação com a cultura nordestina

As produções da literatura Armorial tinham por escopo a materialização de uma arte erudita oriunda das raízes populares da cultura brasileira e isso foi expressivo com o perfil artístico do escritor e dramaturgo paraibano, idealizador deste movimento: Ariano Suassuna, movimento este que fora iniciado na década de 70 e teve como marco inicial a Música Armorial, com uma apreciação peculiar dos elementos culturais populares.

Nesse período, a sociedade brasileira está marcada por uma repressão política imposta pela Ditadura Militar, à economia está em processo de "industrialização" da comunicação e no campo da cultura surge um movimento que apresenta ideias diferenciadas do Movimento Armorial, o "Tropicalismo".

Segundo Costa (2007, p.50), Suassuna, teria escolhido armorial pela plasticidade do nome, ou seja, a beleza da própria palavra, a cultura heráldica, no Brasil,

representa uma arte eminentemente popular, existente desde os ferros de marcar boi do Sertão nordestino, até os estandartes, as agremiações carnavalescas, as bandeiras e escudos dos clubes de futebol. Outro fator seria a curiosidade que o nome causaria devido ao seu desconhecimento.

O Movimento Armorial surge, dentro deste contexto, com o intuito de aproximar a erudição cultural do cotidiano popular esculpindo a realidade do povo e para o povo, de modo único e artístico, assim como aborda Santos (2013, p.99) "ao proclamar a existência do Movimento Armorial, a partir dos anos 70, Ariano Suassuna assume publicamente o compromisso com a arte popular".O movimento que acaba abrangendo uma universalidade de manifestações culturais, quais seja, a pintura, música, literatura, cerâmica, dança, escultura, tapeçaria, arquitetura, teatro, gravura e cinema.

Vale enfatizar que nesse desenvolvimento, as acepções de elementos característicos e típicos da rotina do sertanejo nordestino, os quais foram abordados de maneira precisa pioneiramente pelo autor da obra "Auto da Compadecida", se antecipando sobremaneira aos traços característicos do movimento que por ele seriam desencadeados.

Segundo Lima (2000, p.253) "de acordo com a poética do Movimento, cada artista armorial recria seu universo nordestino". Por isso, é possível perceber no enredo da peça em questão, personagens como: os (anti)heróis João Grilo e seu parceiro Chicó; o cangaceiro, Severino do Aracaju e seus capangas; o padeiro como representante da burguesia; Antônio Moraes, senhor de terras, representante do coronelismo; os santos e as figuras religiosas, como Manuel, a Compadecida, o Encourado, Padre Cícero, Padre João, o Sacristão, Bispo, entre outros, todos influenciadas por reflexões históricas da situação política, econômica e social do nordeste do Brasil.

Dentro desse processo de composição, Ariano usou episódios narrados em versos dos romances de cordel, histórias, cenas e versos produzidos por artistas populares de tradição oral que, na dinâmica de sua simplicidade narrativa e divertida, prestam-se à sátira social e constroem imagens fortes e de grande impacto.

Além disso, destaca-se o papel do catolicismo que, na obra de Suassuna. De acordo com Alves (2011), analisando o "Romance da Pedra do Reino e o Sangue do Vai e Volta", a obra de Ariano Suassuna pressupõe um diálogo com a religião hege-

mônica do nordeste, o Catolicismo Romano, sendo que, tal religiosidade, é adaptada e reconfigurada a partir do armorialismo. Pressupõe: "O catolicismo sertanejo tem anseio traduzido para o tempo histórico e cronológico dos personagens" (SUASSUNA, 2011, p. 154). Entende-se, então, que, na Literatura Armorial o papel da religião não é centralizador como o catolicismo romano que buscava a conversão dos infiéis, mas a forma sátira com a qual analisa os membros integrantes da igreja, suas ações como almas pecadoras, mas que usam o nome de Deus para obter prestígio, status sociais e dinheiro.

Esse processo de apropriação e renovação acontece com o personagem João Grilo, o qual é claramente uma espécie de encarnação do personagem Pedro Malazarte, entendido como o herói espertalhão mais conhecido da Península Ibérica, quando tinha o nome de Pedro Undermalas. (COSTA, 2011, p. 39).

Sendo assim, a apropriação de personagens que acontece para além do Atlântico é repetida na peça, Suassuna mantém a construção física de João Grilo, e este assume todas as características de um (anti)herói nordestino defendido pelo autor, é pequeno, fraco, franzino, amarelo e desnutrido. Assim, rediscute perfis socialmente construídos, ou seja, por não possuir os atributos estéticos e o porte de um verdadeiro príncipe alto, robusto, loiro, de olhos azuis, o estereótipo heroico, poderia ser inclusive caracterizado como um anti-herói.

A construção desse perfil de protagonista está dentro dos primórdios do movimento armorial e, como se percebe, até mesmo anterior ao oficial nascimento deste, que visa valorizar os tipos regionais nordestinos e é um dos elementos característicos mais evidentes e peculiares.

Assim, João Grilo demonstra um personagem capaz de, através de suas traquinagens, afrontar as instituições poderosas de sua época, que constroem e impõem as normas e os valores sociais. Ele denuncia também os vícios e problemas das instituições religiosas, que cometem injustiças e usam o nome de Deus, para perpetuarem suas influências e permanecerem no poder.

Percebe-se na peça presente toda a sátira contra a igreja, quando Suassuna (2013, p.69) apresenta o diálogo entre João Grilo e o "Bispo; Quanto ao senhor João Grilo, vai-se arrepender de suas brincadeiras, jogando a Igreja contra Antônio Moraes. Uma vergonha uma desmoralização". Durante o desenrolar dos fatos ele não se

submete a soberania e tradições dos representantes da igreja. Ao contrário ridiculariza as ações dos seus representantes e desafia a sua autoridade social. Este personagem tem uma visão única e peculiar de não temer os representantes católicos, pois conhece as suas maiores fraquezas.

Desta arte, verifica-se que João Grilo é um legitimo representante do movimento armorial, com traços de humor satírico que captura a simpatia do interlocutor, consegue efetivar seu compromisso com a cultura nordestina, retrato de um povo que, com uma esperteza incomum, sabe aproveitar as oportunidades, desconstruindo valores socialmente impostos. João Grilo representa a figura de um malandro, muitas vezes desprovido de caráter, que engana seus oponentes e opressores. Apresenta a sua redenção quando abre mão do dinheiro para pagar a promessa que de Chicó faz pela sua vida. “Quando Suassuna classificou o fazer artístico como uma atividade elitista, não se referia ao sentido econômico do termo, mas sim à existência de uma elite popular e uma erudita.” (COSTA, 2007, p. 28). Assim, revela toda a sua preocupação de desmistificar o conceito de que arte de qualidade é apenas a erudita.

Aspectos relevantes da vida e obra de Ariano Suassuna

Escrever sobre os aspectos biográficos mais relevantes do escritor Ariano Vilar Suassuna (1927-2014) é uma tarefa bastante difícil, uma vez que é quase impossível desconsiderar e tratar como menos relevantes fatos da vida de uma pessoa que durante toda sua trajetória, dividiu com o povo brasileiro o amor e o orgulho que sentia pela cultura nordestina.

Suassuna nasceu no dia 16 de junho de 1927, onde atualmente é o palácio da Redenção, em João Pessoa, capital do estado da Paraíba, quando a capital ainda se chamava Nossa Senhora das Neves. “O pai pensou em chama-lo de Pedro, porém mudou de ideia para homenagear um santo que viveu no Egito muito antes”(Melo, 2014). Seria então, santo Ariano, filho de João Urbano Pessoa de Vasconcelos Suassuna e Rita de Cássia Dantas Vilar.

É um autor nordestino muito famoso, seu pai era um importante representante político da época, e na época do seu nascimento era governador da Paraíba, mas

na revolução de 1930, no dia 09 (nove) de outubro, no Rio de Janeiro, quando já era Deputado Federal, foi assassinado com um tiro pelas costas. Nesta época, Ariano tinha apenas três anos de idade.

Vale destacar que a peça "Auto da Compadecida", uma das produções artísticas de Ariano, apresenta como cenário a cidade paraibana de Taperoá, na qual Suassuna foi morar com a sua família quando saíram de João Pessoa, após o assassinato de seu pai.

A exaltação dada ao seu nome face o Movimento Armorial, cujo objetivo era valorizar a cultura do Nordeste brasileiro, ocorre em virtude da ênfase ao idealizar todas as formas de expressão populares da região. "Segundo Aguiar (2010, p. 9) "o contexto social da época de tantos conflitos e problemas acende uma pergunta que vai influenciar a produção literária", "mas afinal o que é o Brasil"".

Pensando sobre isso, o Auto da Compadecida, mergulha e se idealiza dentro dos princípios da construção de um pensar na arte que representasse o Brasil, e sua produção vai valorizar a linguagem nordestina suas expressões populares, usando toda a diversidade linguística do nordeste brasileiro para compor as falas de seus personagens nesta obra teatral que, diante da realidade linguística brasileira, relaciona linguagem coloquial e cultural.

Apaixonado pelo cordel, Suassuna utiliza na composição da peça Auto da Compadecida personagens, episódios e textos da literatura de cordel. Segundo Marinho e Pinheiro (2012, p. 18) "a expressão "literatura de cordel" foi inicialmente empregada para designar os folhetos vendidos nas feiras, em cidades pequenas do interior do Nordeste, em uma aproximação do que acontecia em terras portuguesas".

Esta obra circense com um gênero dramático revela todo o regionalismo nordestino como: as vozes rasteiras, as músicas, a religião com a devoção dos santos, a linguagem oral, o enredo repleto de personagens e suas peripécias, demonstra a crítica ao materialismo e a discriminação com os pobres. Na obra, o autor revela toda sua criticidade à organização social da época e isso se transfigura nos personagens. Além disso, expressa valores religiosos e morais.

> Encourado
> Arrogância e falta de humildade no desempenho de suas funções: esse bispo, falando com um pequeno, tinha orgulho só comparável à subser-

> viência que usava para tratar com os grandes. Isto sem falar no fato de que viviam com um santo homem, tratando-o sempre com maior desprezo (Suassuna, 2013, p.127).

Outro fato que merece destaque é que Suassuna era uma pessoa emotiva, que pensava na arte como uma forma de enaltecer o ato heroico e cotidiano do povo brasileiro. Quando contava passagens de suas conquistas através das manifestações artísticas, pois nas suas idealizações do movimento armorial, a cultura nordestina era do povo e para o povo. Também se emociona quando falava da morte de seu pai, apesar do assassinato do seu pai ter acontecido quando ainda era criança.

É importante frisar que Ariano Suassuna afirmava que tinha medo de morrer, inclusive na peça Auto da Compadecida, o personagem João Grilo tem uma passagem com o Cangaceiro e usa uma gaita como uma forma mágica de reviver, revelando o seu desejo de ser imortal. Após sofrer um AVC hemorrágico, seu corpo material não resiste e o escritor faleceu aos 87 anos, no dia 23 de Julho de 1994, no Real Hospital Português de Recife-PE.

Relações entre o auto da compadecida, de Ariano Suassuna e a produção literária de Gil Vicente

Nesta seção, o objetivo é analisar e discutir, dentro de um contexto anacrônico, como pode ser compreendida a produção da peça teatral de Ariano Suassuna. De acordo com Aires e Silva (2016) “Podemos entender a teoria como um instrumento a partir do qual se analisa o texto literário, ou seja, como um aporte que poderá confirmar ou não nossas ideias acerca do texto lido/analisado”. Isto posto, a partir da conotação teórica, é possível compreender-se as determinadas configurações estéticas do movimento Armorial bem como, acerca da obra literária Auto da Compadecida, podendo para tanto justificar argumentos que tentam compreender a expressão da arte do nordeste brasileiro e como pode se entrelaçar com a produção literária de Gil Vicente, tantos séculos depois.

É importante considerar que de acordo com Cereja e Magalhães (2012, p.106), define que “na vasta produção de Gil Vicente destacam-se os autos, que versam

sobre temas tradicionais: mistérios, moralidades, milagres e episódios pastoris". Auto da Compadecida, como primeira peça teatral de Ariano Suassuna, também é influenciada pela tradição religiosa, dentro dos mesmos parâmetros de moralidade defendidos por Gil Vicente, ou seja, não almejava difundir a religião católica, ou converter pecadores, seu intuito é moralizante de apontar que independente de qualquer classe social o homem é fraco diante do dinheiro e dos apelos da carne.

Desta forma, percebe-se que a composição do Auto da Compadecida apresenta elementos construídos dentro de uma posição idealizada, inicialmente de legitimar a cultura brasileira, e, para tanto, a cultura nordestina foi escolhida para representar esta arte. Assim, a obra de Suassuna se pauta na literatura produzida por Gil Vicente, este escritor é considerado o pai do teatro português. Portanto, observar os traços culturais presentes nas obras singulariza os motivos pelos quais uma obra literária estabelece relação com o seu tempo histórico e ainda pode se manter atual e interessante no tempo atual como descrera Moreira:

> Voltemo-nos à época em que o teatro de Gil Vicente desponta na sociedade portuguesa. Denominado "popular", por apresentar tema, linguagem e atores populares, esse teatro, de origem francesa, remonta do século XII. Representadas inicialmente em latim, (passando a falar o francês posteriormente), as cenas ocorrem no interior da Igreja. Imaginemos um pouco como eram feitas essas apresentações. (MOREIRA, et. al., 2016, p.14.).

Analisando a trajetória histórica que contextualizou a produção literária de Ariano Suassuna, percebe-se que, tanto para ele, quanto para Gil Vicente, é indiscutível a ideia de que o texto literário transporta significados sociais de sua época e de sua realidade, propagando-os através da sua linguagem, principalmente na questão da composição dos personagens. Sendo assim, Ariano e Gil Vicente recorrem aos personagens que fazem parte do escalão mais pobre e carente da sociedade. No caso do Auto da Compadecida, o autor também procura evidenciar as figuras populares do nordeste brasileiro como o vaqueiro, o cangaceiro e satirizar os personagens religiosos, como o padre e o bispo.

Dentro do contexto do Auto da Compadecida, percebe-se, a partir de diversos trechos, que o autor buscou, assim como Gil Vicente, explorar as tradições populares do Nordeste, não usando apenas personagens de seu repertório, mas se apropriou de personagens que já existiam de forma anônima ou não. O estilo de composição da peça teatral apresenta episódios tradicionais com atitudes medievais que são transportados para os personagens. Eles representam valores que nasceram junto com a produção teatral de Gil Vicente, remetendo às ideias, imagens, valores e linguagens que difundem os valores da satírica vicentiana, com a adoção da linguagem peculiar dos nordestinos. Vê-se:

> Reza a lenda que certa vez um crítico teatral abordou Ariano Suassuna e o inqueriu a respeito de alguns episódios do Auto da Compadecida e o perguntou: "como o senhor teve a ideia do gato que defecava dinheiro?" Ariano respondeu: "eu tirei de um folheto de cordel." O crítico: "E a história da bexiga de sangue e da musiquinha que ressuscita a pessoa? "Tirei de outro folheto.". "E o cachorro que morre e deixa o dinheiro para fazer o enterro"? Ariano: "aquilo era do folheto também." O sujeito impacientou-se e disse: "agora danou-se mesmo!" E então o que foi que o senhor escreveu mesmo?" E Ariano: Oxente! "Escrevi foi a peça"! (TAVARES; 2013, p.171)

Desta forma, Ariano mostra que não apenas valoriza, mas é consumidor da arte que admira, propondo que esta represente o Brasil. Assim, conserva as características dos personagens como o padre, o bispo e o sacristão representantes da classe poderosa, não com o objetivo de converter as pessoas ao catolicismo, mas desvitalizando-os dentro de uma linha satírica; estes são capazes de qualquer coisa por dinheiro, inclusive coloca o alto escalão da igreja - o bispo da peça, como o mais corrupto e inclusive capaz de aceitar o enterro de um cachorro em latim para receber a sua parte na herança deixada pelo cachorro.

Por outro lado, compõe o frade, que representa os pobres na organização da igreja, com as características mais éticas, assim como o mais puro dos membros eclesiásticos, já que, na hierarquia, seria o mais pobre, defendendo assim, o ditado bíblico que presente em Marcos, capítulo 10, versículo 25, que diz: "É mais fácil pas-

sar um camelo pelo fundo de uma agulha do que um rico entrar no Reino de Deus", o que sugere a compreensão que "é dos pobres o reino do céu".

O Auto da Compadecida revela em sua linguagem a peculiaridade do modo de falar dos nordestinos com suas expressões próprias, como ocorre quando o personagem Chicó declama:

> Lampião grande cangaceiro, Pensava que nunca morria: Morreu à boca da noite,
> Maria bonita ao romper do dia. (SUASSUNA, 2013, p. 65).

Com o recurso às expressões populares, como "boca da noite" percebe-se toda a similaridade com a rapidez e singularidade que os nordestinos falam, tornando a leitura divertida e cativante, semelhante a produção da literatura em cordel. Segundo Marinho; Pinheiro (2012, p.19) afirma que "os cordéis portugueses, diferente dos folhetos brasileiros, eram escritos e lidos por pessoas que pertenciam às camadas médias da população: advogados, professores, padres, militares, médicos funcionários públicos entre outros". O que tornava esta arte popular, era a forma que era consumida em Portugal, como aqui no Brasil, pessoas letradas compravam e liam para pessoas iletradas, assim eram consumidos coletivamente.

Considerações finais

A realização deste trabalho permitiu a construção de reflexões sobre a importância da peça Auto da Compadecida, que antecede o Movimento Armorial para valorizar a identidade da cultura nordestina. Sendo assim, é preciso considerar a relevância de Ariano Suassuna para a materialização e manifestação artística para nordestina.

A análise da peça teatral Auto da Compadecida, Suassuna contribuiu conhecer aspectos que se relacionam com a produção literária de Gil Vicente, e conhecer como o autor, se apropriou de personagens, textos de tradições populares para escrever a sua peça teatral, utilizando a literatura de cordel e os personagens regionais para dar voz ao povo nordestino e as suas manifestações culturais.

Nesse sentido, esse estudo permitiu conhecer que a vida e obra de Suassuna repercutem a história do movimento armorial e cultura do nordeste, e do povo brasileiro. Na sua arte, no livro Auto da Compadecida, revela não apenas a identidade do povo nordestino, como também o próprio olhar de ser nordestino, de perceber e ver o seu lugar, que na sua linguagem e as suas manifestações artísticas expressam uma arte que pode ser respeitada independente da simplicidade do povo que a representa.

Referências

AGUIAR, Cristiano. A obra-prima do romanceiro popular nordestino. *Revista Continente*. Ano X, ed. outubro de 2010, n° 118, Recife. Disponível em: <https://issuu.com/suplemtentopernambuco/docs/continente_-_118_-_out10_-_armorial.>. Acesso em: 18 de julho de 2016.

AIRES, Kelly Sheila Inocêncio Costa; SILVA, Maria Analice Pereira da; BEZERRA, Marta Cecília Feitosa. *A personagem na narrativa de ficção***.** Material de estudo, Teoria Literária II. Disponível em: <http://www2.ead.ifpb.edu.br/pluginfile.php/40667/mod_ folder/content/0/AULA03_UNIDADE01_ED00_DIAGRAMADO_Aprovado.pdf?forced ownload=1>. Acesso em: 19 de Julho de 2016.

ALVES, Weber Firmino. *Deus no catolicismo sertanejo do romance da Pedra do Reino de Ariano Suassuna***.** Dissertação de Mestrado. UEPB, Campina Grande, 2011. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/1758/1/Weber%20Firmino%20Alves.pdf>.Acesso em: 9 de julho de 2016.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens,1. Atual, São Paulo, 2012.

COSTA, Luís Adriano Mendes. *Movimento armorial*: o erudito e o popular na obra de Antonio Carlos Nóbrega. Campina Grande: UEPB, 2007.

LIMA, Ana Paula Campos. *A música armorial*. Pernambuco. 2000. Disponível em: <http://www.unicap.br/armorial/movimento/produtos/amusica-armorial.pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2016.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar. C*ortez. São Paulo, 2012.

MELO, Priscila. *Biografia de Ariano Suassuna*. Publicado em: 25/04/2014. Disponível em: <http://www.estudopratico.com.br/biografia-de-ariano-suassuna/>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

MOREIRA, Edilane Rodrigues Bento; INÁCIO, Francilda Araújo; BEZERRA, Marta Cecília Feitosa. *O teatro de Gil Vicente*. Material de estudo, Literatura Portuguesa I. Disponível em: <http://www2.ead.ifpb.edu.br/pluginfile.php/40880/mod_resource/content/1/O%20 Teatro%20de%20 Gil%20Vicente.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2016.

SANTOS, Idelete M. F. dos. *Em demanda da poética popular:* Ariano Suassuna e o movimento armorial. Campinas, Ed. UNICAMP, 1999. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/376/385>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da compadecida*. 36 ed. Gol, São Paulo, 2013.

TAVARES, Bráulio. Tradição popular e recriação no auto da compadecida. In: SUASSUNA, Ariano. *O auto da compadecida*. Gol, São Paulo, 2013.

PÔSTER

A EPIFANIA NO CONTO “O PRIMEIRO BEIJO” DE CLARICE LISPECTOR

MIKAELLY KEILA PEREIRA DA SILVA[1] (UFRPE)
EDUARDO FELIPE PEREIRA DE LIMA[2] (UFRPE)

Introdução

A análise tem por objetivo compreender o processo da escrita epifânico na literatura, especificamente na escrita de Clarice Lispector, compreendendo que a mesma possui diversas obras pulicadas entre elas romances, contos e crônicas optamos por escolher e consequentemente fazer a análise de um conto, foi escolhido o conto “O primeiro beijo” publicado em 1971, a escolha foi pautada por considerá-lo um dos contos mais conhecido e amplo da escritora. Compreendemos que fazer a análise de uma obra implica conhecer todos os elementos presentes na mesma, dentre eles o narrador, portanto a presente análise traz considerações acerca do narrador e como a posição do mesmo interfere no ato de epifania.

Compreende-se por meio dessa análise que há na escrita de Clarice Lispector, um momento de ato epifânico, esse ato é a revelação a qual passa o personagem, é a partir dessa epifania que o narrador expressa o psíquico do personagem, e consequentemente uma visão de mundo diferente. A pesquisa foi estruturada considerando o surgimento do processo de escrita epifânica, a epifania nas obras de Clarice Lispector e a análise do conto.

1. Graduanda em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST)

2. Graduando em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST)

A palavra epifania tem sua origem no vocábulo grego *epiphaneia*, essa palavra era utilizada quando deseja-se referir a uma determinada aparição ou compreensão de algo essencial que até então lhe era desconhecido, a palavra foi traduzida e incorporada por outras culturas no decorrer dos séculos, utiliza-se geralmente o termo epifania no que se refere ao cristianismo, se referindo a uma aparição divina, é importante ressaltar que no percurso da história o termo epifania passou a ser utilizado em outras áreas do conhecimento, tais como na filosofia, psicanálise e na literatura.

O termo epifania na escrita literária é atribuída as publicações do escritor irlandês James Joyce, ele é considerado o percussor do romance moderno, ele reinventou a escrita literária ao utilizar o processo de escrita epifânica, tal técnica de escrita caracteriza-se por ser a descoberta, ou seja, a revelação que o personagem passa no decorrer da narrativa, ao passar por essa revelação o personagem transforma sua visão, uma transformação que começa no interior e expande-se para o externo. O ato epifanico torna-se o clímax narrativo e traz um desfecho surpreendente na narrativa, quebrando o horizonte de expectativa.

A percursora da escrita epifânica na literatura brasileira é Clarice Lispector. Lispector faz parte da terceira fase do movimento literário conhecido por modernismo, essa fase é denominada pelos teóricos literários de fase pós-modernista, por considerar que as obras publicadas nesse período apresentam características que estão além do próprio modernismo.

Desde sua primeira publicação Clarice Lispector chamou a atenção dos críticos, pela temática aparentemente simples e pelo desenvolvimento psicológico complexo de seus personagens.

Lispector publicou diversas obras, tais como romances, contos e crônicas, sua primeira publicação foi “Perto do Coração Selvagem” publicada em 1944.

> “O romance Perto do coração selvagem é uma tentativa de levar a nossa língua canhestra a domínios poucos explorados, forçando-a a adaptar-se a um pensamento cheio de mistério, para o qual sentimos que a ficção (...) é um instrumento real do espírito, capaz de nos fazer penetrar em alguns dos labirintos mais retorcidos da mente”(CÂNDIDO, 1977, p. 127).

Clarice Lispector fez do seu cotidiano, extraindo dele o tema de suas obras, trazendo temas aparentemente banais e os tornou uma experiência reflexiva, "uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda força de uma inusitada revelação. (Sant'Anna.,1973, p. 187)", a mesma traz em sua obra a procura pela essência da alma humana, procurando descreve-la por meio da linguagem, "Escrevo tosco e sem ordem (...). A palavra é minha quarta dimensão". (LISPECTOR, 1994a, p. 14). A linguagem clariciana procura representar a essência dos objetos, e uma procura constante pelo "ser".

> O "núcleo" (para usar sua palavra) sempre foi o seu objetivo. Núcleo da linguagem, núcleo do "ser". Em outros termos, é como se ela estivesse sempre em busca da palavra máxima, a palavra-síntese da "coisa" que abriria uma janela para o desvelamento de sua essencialidade (uma palavra perigosa), desde que essa "coisa" estivesse sempre vinculada ao ser que sabe – o ser humano. (CANDIDO, 1977, p.120).

Outra característica presente nas obras claricianas é a posição da mulher em relação ao social, ela é extraída do seu monótono, ou seja, retirada de seus afazeres e sua vida "perfeitamente encaixada" e colocada como reflexo do outro, como afirma Dinis (2001, p. 71), "Como uma espécie se essências mulher que está sempre em processo de torna-se mulher".

O processo da escrita epifânica tornou-se uma das principais características da obra de Lispector, ela nunca afirmou utilizar tal processo em suas obras, Sant'Anna afirma que "em Clarice a palavra epifania não aparece, mas toda atmosfera se circunscreve por outros vocábulos e pelo ritual da própria escrita. Vocábulos surgem explicitando o campo semântico da revelação". (1973, p. 199).

Perceber-se que o momento de epifania na escrita de Clarice acontece a partir do momento que a personagem passa por uma "transformação" e essa mudança se caracteriza por ser interior e ganha uma dimensão exterior e tornando-se o clímax da narrativa, 'instante existencial', em que as personagens clariceanas jogam seus destinos, evidenciando-se 'por uma súbita revelação interior que dura um segundo fugaz como a iluminação instantânea de um farol nas trevas e que, por isso mesmo, recusa ser apreendida pela palavra'" (MOISÉS *apud* SÁ, 1979, p. 165).

Tais transformações que opera-se nos personagens podem não seguir um padrão, ou seja, algo banal se transforma em belo, o essencial consiste em tornar a descoberta única.

> Os momentos epifânico não são necessariamente transfigurações do banal em beleza. Muitas vezes, como marca sensível da epifania crítica, surge o enjoo, a náusea [...]. Assim como existe em Clarice Lispector toda uma Gama de epifanias da beleza e visão, existe também uma outra de epifanias críticas e corrosivos, epifanias do mole e das percepções decepcionantes seguidas de náusea ou tédio. (Sá, 1993, p. 199-200).

Sant'Anna (1973, p. 190) define um "quadro de funções", para a análise do processo epifânico presente na narrativa de Lispector.

Primeira função: o personagem em seu cotidiano: "Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúmes". (LISPECTOR, 1991, p.1)

Segunda função: preparação para algo inesperado.

> "O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada. O ônibus parou, todos estavam com sede mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos." (LISPECTOR, 1991, p.2)

Terceira função: caracteriza-se por ser o clímax, a epifania.

> "Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. [...]. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra. Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua." (LISPECTOR, 1991, p.3-4).

Quarta função: Tem-se o desfecho.

> "Até que, vinda da profundeza de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...
> Ele se tornara homem." (LISPECTOR, 1991, p.5).

O conto "O primeiro beijo" foi publicado em 1971, na coletânea "Felicidade Clandestina" no qual foram publicados os melhores contos da escritora, para análise do conto utilizaremos como método o quadro de características elaborado por Sant'Anna (1973).

O conto é narrador em terceira pessoa, ou seja, o narrador observa os fatos de forma externar, e descreve de forma detalhada todas as descobertas do personagem, descobertas que mudam sua visão. O conto relata a experiência de um casal de adolescentes que estavam conversando, e em um determinado momento a namorada pergunta como aconteceu o primeiro beijo de seu parceiro, ele fica um tempo em silêncio e relembra que em um passeio da escola, estava com cede, chegando a uma determinada praça vê um chafariz, se aproxima e toma água, ao abrir os olhos percebe que o chafariz tinha o formado de uma mulher e que a água jorrava da boca, assustado ele se afasta um pouco e percebe que o ato de tocar os lábios na estátua se caracterizava por ser um beijo e que esse ato o tinha tornado.

Não importar para o personagem o fato de ser apenas uma estátua, o importante é o ato do beijo em algo que remete ao sexo feminino é passado por meio da ideologia em determinado momento histórico e social que para se torna homem precisa-se da descoberta e satisfação sexual. O beijo, ou seja, a consciência do ato transformar o personagem, sua visão com relação a si e em relação ao mundo, essa descoberta do se tornar "homem" é o momento epifânico.

O narrador é fundamental, é por meio dele que o leitor compreende como acontece o processo de torna-se homem, ou seja, o ato de epifania e como essa descoberta desencadeia os acontecimentos na narrativa.

Observa-se por meio dessa análise que o processo epifanico na literatura é caracterizado como um evento psicológico de descoberta do personagem com relação a algo que até então lhe era desconhecido, e está presente em diversa e está

presente em diversas obras. Há na escrita de Clarice Lispector, seja no conto ou no romance, um ato epifânico, e tal ato torna-se o clímax, o narrador expressa por meio da escrita o psíquico do personagem, revelando a ruptura de pensamento e as ações. O narrador é um elemento indispensável já que este conduz o leitor para compreender as mudanças que se operam no personagem.

Referências

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Gênero. In: *Palavras da crítica*. Rio de janeiro: Imago Ed., 1992. p. 111-112.

CANDIDO, Antônio et al. *A personagem de ficção*. 11 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CÂNDIDA Villares. *Como analisar narrativas*. 7 ed. São Paulo: Ática; 2003.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. 13 ed. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1991.

_____. Felicidade clandestina. 7 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária*: introdução à problemática da literatura. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem*. Uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, v. 12, 1995.

SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Laços de família e A legião estrangeira". In: *Análise estrutural de romances brasileiros*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1990.

PÔSTER

A IDEALIZAÇÃO DO SERTÃO E O "ESPAÇO DA SAUDADE" NA POÉTICA DE JESSIER QUIRINO

THAÍS DUARTE SILVÉRIO[1] (UFAL)

Introdução

No encalço de ler e entender o sertão desenhado por Jessier Quirino, nos aproximaremos de alguns dos processos históricos por que passou a região Nordeste. Junto a isso, o porquê desse tema ter sido tão recorrente nos cordéis, pelejas e cantorias, e de que modo a circulação desses poemas nos grandes centros do Brasil serviu para prefigurar e denunciar (ou cristalizar, em certos casos) um Nordeste cujas marcas principais são a miséria e a fome.

Embora o Nordeste tenha a segunda maior população quando comparado aos demais estados brasileiros, possua uma cultura fortíssima em cada um deles, e seja o berço de renomados nomes da literatura brasileira, a exemplo de Graciliano Ramos, Ariano Suassuna, João Cabral de Melo Neto etc, ainda hoje é vinculado à grande mídia o protótipo de região pobre, que passa por severas secas e que tem um povo sofrido e pouco alfabetizado.

Apesar de esse estigma vir sendo quebrado ao passar dos anos, grande parte da população que nunca visitou o Nordeste e assiste à TV aberta, ainda se depara com personagens caricaturados, com sotaques acentuados e pouca ou nenhuma formação acadêmica. O historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011) registra em seu livro *A invenção do Nordeste e outras artes*, episódios de uma época onde o preconceito era escancarado nos principais canais da televisão brasileira.

1. Graduanda do curso de letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus de Arapiraca.

> Liguemos a televisão. Um "Careca do ABC", de aproximadamente 1,65m de altura, olha fixo para a câmera e dispara: "Você já viu um nordestino com 1,80m de altura e inteligente?". Mudemos de canal. Em cidade nordestina a pretexto de cobrir as festas juninas, dois humoristas procuram insistentemente por alguém que tivesse visto o cangaceiro Antônio Silvino; aproximam-se de um velho e à queima- roupa perguntam: "Antônio Silvino era cabra macho mesmo?". Continuemos assistindo, pois é um programa de humor. Na feira da cidade ressurge Antônio Conselheiro com um aspecto enlouquecido, vocifera uma pregação descontrolada, vestido com um roupão branco e um enorme bordão de madeira com que ameaça as pessoas. Esquecidos da cidade e da festa que vieram cobrir, procuram ceguinhas cantadoras de embolada e uma procissão em louvor a Santo Antônio. Termina o programa com Lampião e Maria Bonita, no Rio de Janeiro, atirando para todo lado, para acabar com a imoralidade na praia e porque é bom ver gente cair. (ALBUQUERQUE, 2011, p.29)

Para Albuquerque (2011), a concepção desse Nordeste folclorizado serve para demarcar um tempo negativo marcado por esquecimentos e ocultações. O Nordeste das secas e da miséria extrema caracteriza um passado que, atualmente, ainda é associado como a principal idiossincrasia da região.

Ainda que sejam inesgotáveis os registros teóricos e poéticos sobre as secas que assolaram o Nordeste nas últimas décadas, é na poética de Jessier Quirino que empreendemos nosso estudo. Desse modo, interessa-nos tecer uma reflexão crítica acerca do processo de criação do sertão e das personagens existentes nas obras do cantador, assim como o saudosismo recorrente nos seus poemas.

Ciclo das secas

Não é novidade que o sertão tenha sido palco para grandes nomes da literatura brasileira, clássicos como *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Morte e Vida Severina*,

de João Cabral de Melo Neto, são alguns exemplos de obras emblemáticas sobre a sub- região de maior extensão do Nordeste. Albuquerque (2011), num estudo aprofundado sobre a região, acrescenta-nos:

> A seca surge na literatura como aquele fenômeno detonador de transformações radicais na vida das pessoas, desorganizando as famílias social e moralmente. É responsabilizada, inclusive, pelos conflitos sociais na região, pela existência do cangaceiro e do beato, naturalizando-se as questões sociais. Se o sertão pega fogo, é graças ao sol inclemente. (ALBUQUERQUE, 2011, p.139)

Além da literatura, o ciclo das secas também atraiu produtores e realizadores de filmes, programas de televisão e documentários. Segundo Mark Curran (2011), foi o tema mais representativo das tragédias na região. Nos grandes centros, as imagens que circulavam do Nordeste estavam atreladas à miséria, e com ela, à necessidade de migrar. Seja na literatura dita de massa - a qual nos debruçaremos em *Apontamentos para uma história crítica do Cordel Brasileiro* (2012) -, ou seja na literatura erudita, o drama do retirante sertanejo ganharia destaque nacional.

Abaixo trechos extraídos do livro *Retratos do Brasil em cordel*:

> O leitor de Retratos do Brasil em cordel, precisa conhecer o mito para entender esse álbum: quando chega a seca, o nordestino é forçado a fugir com a família, quase sempre com tudo o que possam carregar nas costas, a fim de procurar trabalho em outro lugar. Tem início uma longa odisseia, penosa e perigosa, a pé ou passageiro num caminhão 'pau de arara'. (CURRAN, 2011, p.144)

E completa:

> A seca está assolando o Nordeste, causando um sofrimento indescritível, fome e ameaça de praga. A terra que, antes parecia o paraíso, agora está mais próxima do juízo final. O povo deixou de rir, não se vê nem

> mesmo aquele sorriso tranquilo. Os homens são forçados a ir às vilas para mendigar nas ruas e procurar emprego. Voltam para casa de mão vazias e, vendo a mulher e os filhos com fome, enlouquecem de desesperança. Fora de si, retornam à vila, rompem cercos, invadem o mercado e os depósitos de cereais, numa procura desesperada de comida. (CURRAN, 2011, p.146)

Os períodos de alta estiagem no Nordeste, que deixaram milhares de mortos e um sem número de retirantes, foram encarados como flagelos nacionais em todo país. Poetas como Leandro Gomes de Barros, João Martins de Athayde, Patativa do Assaré, Sebastião da Silva e muitos outros notáveis cordelistas, registraram seus versos sobre os acontecimentos decorrentes da falta d'água.

Feitura dos poemas e "espaço da saudade"

Muitos elementos são mobilizados por Jessier nas construções espaciais. Os neologismos, por exemplo, que compõem o repertório do cantador, assim como as expressões utilizadas por ele, ajudam a desenhar os poemas ao tempo que lhes dão um tom inusitado. Em *Zé Qualquer e Chica Boa* (QUIRINO, 2001, pp. 15- 18), Quirino dá vida ao personagem Zé a partir da referência a elementos arraigados à cultura nordestina: desde aquilo que é trabalhado pela mão humana (o milho que se transforma em canjica etc), àquilo que não necessita do humano para existir (o ninho de carcará, por exemplo).

> [...] Sois bafo de cuscuzeira Sois caldo de milho quente Sois a canjica do milho Sois milho pessoalmente Tu sois forte no batente
> Tu sois como milho assado Se não for bem mastigado Sai inteirinho da gente.

Esse processo de feitura dos poemas junta-se à sua recepção, num jogo que guarda particularidades específicas. Pelos espaços que frequenta, pelos meios de que se utiliza para circular sua poesia, Quirino se configura como uma versão atualizada dos antigos cantadores de feira, aqueles que reuniam ao redor de si diversos curiosos e simpatizantes, ao declamar e cantar cordéis, obedecendo a métricas e rimas precisas.

Contudo, no caso do poeta, os poemas criam tempos e personagens históricos que permitem ao leitor experimentar sensações de *déjà vu*, ainda que muitos não tenham vivido experiências próximas ao universo sertanejo. Por exemplo, ainda no poema *Zé Qualquer e Chica Boa*, Jessier elabora definições identitárias para personagens que parecem ser o protótipo do homem interiorano que resguarda tradições e resiste às mudanças da modernidade. Em decorrência do poder de evocação da poesia, tais definições não excluem aqueles leitores que só tiveram vivências urbanas. E é nesse ponto que os espaços da saudade se fazem mais presentes. Abaixo um trecho do poema Zé Qualquer e Chica boa (QUIRINO, 2001):

> O Zé que assim se conduz Nas brenhas deste sertão
> O Zé Ninguém, Zé Qualquer Mas o Qualquer desse Zé Não é qualquer qualquer não.
>
> É um Qualquer niquelado Acabestrado num Zé
> Não é Zé pra qualquer nome Nem Qualquer pra qualquer Zé Diante desses apois
> Eu vou dizer quem tu sois Pode escrever se quiser:
>
> Sois argumento de foice Sois riacho correntoso
> Tu sois carquejo espinhoso Sois calo de coronel
> Sois cor de barro a granel Sois couro bom que não mofa Sois um doutor sem farofa Sem soqueira de anel.

A análise desse poema instigou-nos as seguintes indagações: quanto desse Zé é existência apenas na linguagem e quanto desse Zé fala de uma realidade externa ao poema? O sertão para onde aponta Quirino ainda existe? Onde? Em limites geográficos ou na percepção e subjetividade das pessoas? Tais perguntas apresentam-se para nós de grande importância, uma vez que, no encalço de respondê-las, vislumbramos discussões sobre tradição e modernidade, poesia escrita e falada e poesia e sua receptividade nos dias de hoje.

Outra importante frente de trabalho em Quirino é o humor. O gracejo é uma das características mais recorrentes de que o poeta se utiliza para escrever. Causos como *O matuto no cinema* confirma o que Liêdo Maranhão afirma no seu livro *Classificação Popular da Literatura de Cordel* (2013), ao proferir que histórias deste cunho "servem para fazer o matuto rir no meio da feira". Esse é apenas um dos muitos exemplos de humor na poesia quiriniana.

Para além desse dado, ou juntamente com ele, identificamos na elaboração e composição de suas personagens, geralmente matutas, um dos centros de seu interesse poético. Ao se intitular "arquiteto por profissão, poeta por vocação e matuto por convicção", Jessier deixa claro que o objeto da sua escrita, mesmo que se debruce sobre outras vertentes, será o homem matuto. Abaixo um trecho do poema *Paisagens de Interior* (QUIRINO, 1996.)

> "Matuto no meio da pista Menino chorando nu Rolo de fumo e beiju Colchão de palha listrado Mm par de bêbo agarrado Preto véio rezador Jumento, jipe e trator Lençol voando estendido Isso é cagado e cuspido Paisagem de interior".

Considerações finais

Longe de haver uma linearidade, embora haja um sem número de poemas cuja temática é o sertão e o homem sertanejo, ao qual Jessier denomina carinhosamente de “matuto” ou a fazer uma ponte somente com o passado, é possível perceber recorrências em alguns traços da poesia Quiriniana. Seus textos poéticos, por exemplo, se constituem uma espécie de lugar de encontro entre emissor e receptores, entre tempos distintos e entre espaços.

O modo como o sertão é desenhado nos poemas também é uma peculiaridade do cantador. Quirino foge do sofrimento ao qual estamos acostumados a ler, ouvir ou ver nas telinhas, e elabora personagens que são o protótipo do homem interiorano que resiste às mudanças advindas da modernidade, sem perder, jamais, a ternura e a esperança por dias melhores. O matuto, como denomina suas personagens e se autodenomina, continua arraigado a um passado que parece cada vez mais distante, diante do avanço dos meios de tecnologia, e embora não gozem de recursos materiais e/ou mesmo de estudos, possuem uma força interior que se externa, diversas vezes, através do próprio humor. Rir de si mesmo ou fazer rir a quem lhe ouve lhe coloca num patamar de igualdade, equalizando, talvez, a falta de oportunidades advindas do pouco ou nenhum estudo.

Outra característica marcante da poética de Jessier Quirino é o saudosismo. Poemas como *Vou-me embora pro passado* ou *Merenda corriqueira*, fazem alusão direta a um tempo histórico determinado, que acaba por provocar em seus leitores sensações nostálgicas, ainda que muitos não tenham experimentado vivências próximas ao universo sertanejo.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Prefácio de Margareth Rago. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CURRAN, Mark. *Retratos do Brasil em cordel.* Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2011.

DIÉGUES JÚNIOR, Manoel. *Ciclos temáticos da literatura de cordel*. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2012.

LUCIANO, Aderaldo, *Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro*. Rio de Janeiro: Edições Adaga; São Paulo: Editora Luzeiro, 2012.

MARANHÃO, Liêdo. *Classificação da literatura de cordel.* Recife: Cepe, 2013.

QUIRINO, Jessier. *Paisagem de interior.* Recife: Bagaço, 1996.

PÔSTER

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

LILIANE MARIA DE OLIVEIRA SILVA[1] (UFPE)
CRISTINA CORRAL ESTEVE[2] (UFPE)

Introdução

Neste trabalho vamos nos aproximar da afetividade, um assunto que ainda é tratado com muito receio, ao considerar que, aos olhos da ciência, não tem nada a dizer na aquisição do conhecimento. Nossa proposta vai no sentido oposto, ou seja, refletir sobre a importância dos elementos com ela relacionados no processo de ensino- aprendizagem. O que é a afetividade? Quais os fatores que a integram? Quando ela aparece ao falar de ensino e aprendizagem, concretamente, no âmbito de línguas estrangeiras? Por que na formação de professores não existe um espaço próprio destinado a essa abordagem, o que conduz a que também se obvie nas salas de aula, apesar dos últimos estudos demonstrarem ser um ponto definitivo para a aquisição da competência comunicativa de uma língua? Nosso objetivo é refletir sobre estas perguntas nas próximas páginas. Para tal, dividimos o artigo em três partes. Na primeira, faremos uma breve revisão histórica; na segunda centraremos no que entendemos por afetividade e seus tipos (positivos e negativos); e na terceira, refletiremos sobre a importância de considerá-la tanto na formação de professores como na sala de aula.

1. Liliane Maria de Oliveira Silva, estudante do 8º período em Letras- Espanhol pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, bolsista PET- Letras- UFPE.

2. Doutora em Linguística. UFPE.

Breve revisão histórica

A importância de considerar os fatores afetivos na aprendizagem de uma segunda língua vem sendo questionada desde finais do século XIX, quando surgem uma série de teorias com seus objetivos específicos, mas, que de um modo geral, estão ligados à aprendizagem humana. Segundo nos lembra Fernández Toñón (2006, p. 4), a psicologia chamada condutismo adota o método científico controlável cientificamente e exclui fatos observáveis como o subjetivismo, já mencionado por Descartes "*cogito ergo sum*", a consciência. Dessa forma, eliminada a consciência (algo subjetivo e assim acientífico para a corrente psicológica), excluem-se as emoções como objeto de estudo.

Os estudos sobre a aprendizagem baseados nesta teoria trata a aprendizagem como algo controlável cientificamente mediante a formação de hábitos nos sujeitos, como o estímulo-resposta (repetição, manipulação de estruturas gramaticais, etc). A psicologia cognitiva surgiu logo após com o objetivo de estudar o que acontecia na mente humana quando os estímulos associavam-se a resposta, tentando explicar a organização funcional da mente, porém, o cognitivismo trata a mente humana como computadores, sem levar em conta os aspectos afetivos. Como afirma Ledoux (1999, p.30, apud FERNÁNDEZ TOÑÓN 2006, p. 5):

> el cognitivismo trata a las mentes humanas como ordenadores y tradicionalmente ha estado más interesado en cómo las personas y las máquinas resuelven problemas o juegan al ajedrez, que en averiguar por qué algunas veces estamos contentos y otras tristes.

Dessa forma, seguimos observando que as emoções ainda se encontram em um plano distante dos estudos sobre a aprendizagem humana. O construtivismo é um grande enfoque dentro da psicologia cognitiva, que traz uma discussão acerca da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, acredita que existe uma necessidade de que a aprendizagem seja significativa para o aluno, e novamente se põe ênfase no cognitivo e se esquece do lado afetivo.

Finalmente, no começo dos anos 60, surge uma série de estudos da psicologia que traz à tona a importância de se considerar o mundo interior do aluno, relacionado aos pensamentos, sentimentos e as emoções individuais de cada sujeito fren-

te ao desenvolvimento da aprendizagem. Assim, a aprendizagem holística será um desafio ao longo da vida que necessita da presença de diferentes mediadores. Ou seja, o professor além de possuir os conhecimentos necessários para ensinar, deve ser uma pessoa com características que facilitem a relação com seus alunos, que possibilite um ambiente de confiança e de livre aprendizagem. Daí vem sua principal função que é a mediação entre aluno-língua (cultura) meta. Deste modo, essa corrente psicológica se atenta às necessidades básicas do aluno no processo de aprendizagem, como a necessidade de segurança, de confiança, de autoestima, etc.

Murais Carracedo (2011) afirma que pergunta a seus alunos o que eles consideram necessário para que se tenha uma aprendizagem eficaz. A maioria dos entrevistados citam algo relacionado ao terreno afetivo (professor amável, um ambiente que seja propício a aprendizagem, etc), e a principal competência que eles apontam para uma aprendizagem de línguas é a comunicativa. Concretamente a comunicação é o principal meio para a aquisição de qualquer língua, porém é necessário levar em conta os fatores afetivos que contribuem e/ou dificultam a aprendizagem.

A afetividade

A afetividade no seu sentido mais amplo está relacionada aos aspectos das emoções, dos sentimentos e atitudes que influenciam no nosso comportamento (ARNOLD, 2006). No caso da aprendizagem de línguas, esse fator pode ser motivador ou desintegrador, considerando que o aluno necessita comunicar-se para aprender um determinado idioma e se vê diante de um ambiente totalmente diferente no qual se sente vulnerável. A tentativa de expressar-se diante dos demais em uma segunda língua, ainda instável, põe o estudante de LE em uma situação de vulnerabilidade a vários sentimentos que repercutem no processo de aprendizagem. Os aspectos positivos e negativos relacionados à aprendizagem de línguas podem estar relacionados a fatores individuais (ou internos) e a fatores de relação.

Fatores individuais

Existem diversas emoções que estão entrelaçadas e estreitamente ligadas de forma que é quase impossível isolá-las e muito menos impedir a influência que elas

possuem umas sobre as outras. Considerando esta afirmação, observamos que existe uma relação muito íntima entre os fatores individuais e os fatores internos da nossa mente, como a ansiedade, a inibição, a autoestima e a motivação. Essas características individuais influenciam na personalidade do aluno que está exposto a uma segunda língua.

A ansiedade é talvez um dos maiores problemas para a aprendizagem, pois é criado um obstáculo enorme que impede o aluno de comunicar-se e interagir na aula. Está associada a sentimentos negativos com a frustração, o desassossego, a insegurança, o medo, etc. Arnold (2000, p.26) menciona dois tipos de ansiedade. A primeira é a ansiedade existencial, que possui três componentes ligados entre si: a ansiedade de aceitação (Me aceitarão? Irão gostar de mim?), a ansiedade de orientação (Compreenderei o conteúdo? Isto é muito difícil?), e a ansiedade de atuação (Conseguirei colocar em prática o que foi aprendido?). A segunda é a ansiedade arcaica, que advém de uma angústia, uma ferida do passado, principalmente na infância, às vezes causada por ter sido ridicularizado diante de uma resposta equivocada na aula.

Cometer erros ao se comunicar em uma língua está implicitamente ligado à aprendizagem de qualquer idioma, inclusive da língua materna. Ter isso em mente pode ser uma ponte para uma comunicação sem medo, mas o que acontece é bem distinto. A inibição é caracterizada, segundo Arnold (2000, p.27), quando desde pequenas as crianças aprendem a identificar um *eu* diferente dos demais colegas e aí se começa a formar esses contrastes afetivos.

Enquanto crianças, ao aprender a língua materna, estavam inibidas desses erros, então, conseguiam participar livremente das atividades, a aprendizagem se tornava uma aventura! E quando estão crescendo, principalmente depois da puberdade, começam a tomar consciência de suas fragilidades diante do outro e tenta-se a todo custo proteger o seu ego frágil. Isto faz com que optem por se inibir de tudo o que pode ameaçar seu *eu*, como uma crítica severa, por exemplo. É necessário levar em conta que qualquer pessoa do grupo, inclusive o professor, pode estar colaborando para essa inibição quando, por exemplo, faz a correção de um erro de forma inadequada. Não se deve ignorar os fatores afetivos do aluno ao estabelecer os princípios mais adequados à correção.

Vamos agora falar de dois requisitos fundamentais para que a aprendizagem tenha êxito, são eles a autoestima e a motivação. A primeira tem a ver com nossas experiências internas e externas, e igual que a inibição, ela também se estabelece na infância, só que de forma contrária. Segundo Arnold (2000) menciona, que a autoestima começa com a aprovação e a confiança de pessoas importantes e depois se interioriza para sempre mantê-la. A autoestima do aluno se encontra vulnerável, principalmente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, quando ele tenta se comunicar e dar opiniões de ideias maduras em um veículo de comunicação imaturo (ARNOLD,2006, p.2).

O professor de línguas possui um papel fundamental para estimular esses sentimentos positivos, levando em conta que a autoestima abre portas para que o aluno se arrisque e se comunique em outras línguas, dando opiniões, recebendo as devidas correções e consertando seus erros; e assim, adquirindo fluência e conhecimento da língua meta. Como ressaltam Canfield y Wells (1994, p.5 apud ARNOLD, 2000, p.29),

> lo mejor que puede hacer un profesor para ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula [...]. Además, deben sentir que son valorados y que van a recibir afecto y apoyo.

Outro fator integrador é a motivação, que dá uma direção ao aluno para realizar, desde metas importantes em sua vida, até o desejo de se arriscar a aprender uma nova língua. Tradicionalmente a motivação se distingue em duas orientações gerais, a motivação integradora que se caracteriza pelo desejo de comunicar-se, de conhecer outras culturas e assim, passar a formar parte da mesma; e a motivação instrumental que acontece quando o aluno quer aprender a língua para aprovar na disciplina ou conseguir uma ascensão no trabalho, por exemplo. Considerando essas orientações definimos dois tipos de motivações, a extrínseca e a intrínseca.

A motivação extrínseca nasce do desejo de conseguir algo como recompensa pelo aprendizado, o foco está em algo externo, poderíamos associá-la a motivação instrumental; já a motivação intrínseca é um desejo de aprender para sua própria recompensa de adquirir conhecimento, a qual relacionamos com a motivação in-

tegradora. O que acontece no ensino, e agora de modo geral, é que a maioria dos professores e das instituições põe ênfase na motivação extrínseca, quando passam provas, trabalhos avaliativos, que além de desenvolverem esse interesse por algo externo que não seja a aprendizagem por si só, também desenvolvem a competitividade.

Fatores de relação

Durante o processo de ensino-aprendizagem do espanhol o aluno se encontra em um ambiente completamente novo, a aula se torna um "tipo de cultura" e o ambiente uma sociedade especial, onde se criam situações interacionais entre os participantes do curso. Considerando que o aprendiz encontra-se em uma nova comunidade cultural, (na qual ele não conhece a cultura, os colegas e tão pouco a língua) ele não sabe se vai conseguir se integrar nesse meio, porém é necessário aventurar-se para aprender uma segunda língua.

Dessa forma, existem certos fatores externos ao indivíduo que influenciam no aprendizado e que, mais uma vez, traz a figura do professor com o papel muito importante de fomentar a empatia professor-aluno/aluno-aluno levando em conta também os processos interculturais, considerando as diferenças entre a cultura da língua materna e a cultura da L2.

O *Plano curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referecia para el español* (2006), por exemplo, a partir das propostas do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), concede um lugar central ao falante intercultural na aprendizagem de línguas estrangeiras. Este documento apresenta três dimensões do aluno: como agente social, capaz de participar em transações e interações; como aprendiz autônomo, responsável e com autonomia no seu próprio processo de aprendizagem; e como falante intercultural "*que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes*" (p. 33).

A empatia é basicamente o ato de se colocar no lugar do outro, considerando que esse outro tem uma bagagem cultural, costumes e formas de pensar que são distintas as nossas. Está relacionada à apreciação da identidade do outro indivíduo e consequentemente, de outra cultura. Segundo Anold (2000) sua principal con-

tribuição é a coexistência harmoniosa dos indivíduos na sociedade. Dessa forma, para que incite a empatia em uma aula de espanhol, por exemplo, é necessário primeiramente que o professor tome consciência dos seus próprios sentimentos e só depois, ele pode ser um modelo de comportamento empático para seus alunos.

Outro aspecto que devemos levar em conta são as transações que acontecem na aula, o facilitador impulsiona e ajuda a seus alunos a conquistar o aprendizado, seu papel não é por na cabeça do aluno o que ele necessita aprender, e sim, lançar ideias, sugestões e impulsionar esses alunos à busca. É sobre essa perspectiva que Arnol (2006) menciona três modalidades de facilitador na tentativa de equilibrar esse papel que necessita de muito "jogo de cintura" para adequar-se a cada situação, ressaltando a importância de cada uma no processo de ensino-aprendizagem. Na modalidade hierárquica, o facilitador ainda se encontra responsável pelas decisões principais do processo de aprendizagem; na modalidade cooperativa o facilitador compartilha algumas decisões com os alunos e os orienta para que dirijam mais sua própria aprendizagem; na modalidade autônoma o professor deixa para que seus alunos trabalhem sozinhos, sem intervenção. Alguns estudiosos afirmam nessa última modalidade que a autonomia dada não significa abandonar a responsabilidade de ensinar e orientar aos alunos. Na verdade, acordando o que já foi dito, esse processo vai depender da participação de cada modalidade, seguindo a ordem de colocação <<modalidade hierárquica, modalidade cooperativa e modalidade autônoma>>.

Outro e talvez um dos principais fatores, como já foi dito, são os processos interculturais, onde o aluno necessita integrar-se a uma nova e distinta cultura. Porém, existem dificuldades emocionais que impedem essa integração devido à confrontação entre duas culturas. Dessa forma, para que a aprendizagem de línguas tenha êxito, é necessário que os alunos estejam dispostos a adotar várias condutas de nível linguístico e também cultural. Arnold (2000) parte da definição do fenômeno da *aculturação* como uma integração social e psicológica do indivíduo com o grupo da língua em questão e indica que esta combinação de fatores sociais e afetivos é uma variável significativa na aquisição de segundas línguas, ou seja, os alunos aprendem o idioma de acordo com o grau de aculturação que eles desenvolvem.

Dentro desses processos destacamos dois fenômenos negativos, como o choque linguístico, caracterizado pelo medo de não conseguir apontar suas ideias ade-

quadamente na língua estrangeira; e o choque cultural que se caracteriza por um tipo de ansiedade que está relacionada a sentimentos como a raiva, hostilidade, frustração, infelicidade, nostalgia e até dor física, podendo ser um problema passageiro, mas que ainda assim, podem permanecer com problemas mais sutis, como a questão de identidade, dificuldades de adaptação à nova cultura e ao novo idioma, o que chamamos de *stress* cultural.

Deste modo, Arnold (2000) considera a aculturação em função de quatro etapas: a primeira é um estado de entusiasmo com a nova cultura, a segunda seria o choque cultural que acontece quando as diferenças entre culturas criam um obstáculo em relação à segurança que o aluno deveria possuir; a terceira é o *stress* cultural uma tentativa, sem firmeza, de recuperação da cultura meta; e a quarta representa a assimilação/adaptação/aceitação a essa nova cultura.

O papel da figura docente

Primeiramente, destacamos a competência comunicativa como o principal objetivo do professor de línguas. Só escutar e ler o idioma não são suficientes, é preciso falar e interagir. Devemos ressaltar que esses objetivos dependerão da natureza do curso, já que, por exemplo, um curso de espanhol instrumental não terá a prática da expressão e interação oral como seus objetivos. Embora que tenhamos objetivos comunicativos em nossas classes, muitos alunos não conseguem alcançar essa competência. Isso se deve, como já foi falado, entre outros, a diversos fatores (individuais e de relação), como a relação inter/entre indivíduos do grupo e o choque de culturas que interferem na aprendizagem. O professor necessita conhecê-los e levá-los em conta na aula de línguas.

Por isso, o papel do professor vai muito além de ser um transmissor de conteúdos. Arnold (2006, p. 1) nos lembra que o leitor é aquele que sabe a disciplina, no caso o espanhol; o professor é aquele que além de saber o conteúdo busca métodos e técnicas para trabalha-lo em sala; e já o facilitador se caracteriza como o profissional que além de saber a disciplina e a metodologia, gera um clima psicológico propício à aprendizagem livre. Em outras palavras, o facilitador é o docente com mais recursos e que é sensível às necessidades e ao interior do aluno e a relação entre as pessoas na aula.

Neste sentido, o papel do professor é basicamente de criar um ambiente propício à comunicação livre e mediar à troca de ideias, assim estimulando os aspectos positivos e consequentemente, reduzindo os negativos. Para isso, ele necessita primeiro se conhecer, conhecer seus sentimentos positivos e negativos, para assim, ser um professor empático com seus alunos. O professor necessita ser exemplo de empatia.

Por outro lado, em relação ao ambiente, deve ser livre, cômodo e de respeito. O aluno deve ser tratado sempre com respeito e seu sentido do *eu* (ego) deve ser preservado a todo o momento: *"se puede reducir la ansiedad sustancialmente por medio de la actitud del profesor y de la atmósfera que este crea en el aula"* (ARNOLD, 2006). É necessário aumentar as emoções positivas do aluno que é a base mais importante para a aprendizagem e a memória.

Desde essas afirmações, podemos destacar o papel do professor como o principal sujeito e integrador dessa abordagem, o qual deve possuir conhecimento sobre esses aspectos e saber como trabalhá-los em sala, buscando melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem dos seus alunos. Mais isso não é notório nem meramente improvisado, é necessário uma formação acadêmica/complementar baseada nessa perspectiva.

Em suma, apesar de tantos estudos relacionados à aquisição de segundas línguas e a aprendizagem de forma geral mostrando a importância de se considerar o componente afetivo, percebemos que o afeto na sala de aula ainda encontra-se num plano utópico e longe de ser posto em prática. O que se valoriza nas salas de aula e nos programas de formação de professores brasileiros é a produção dos mesmos e a aprovação dos alunos no vestibular, é a imposição de conteúdos "goela abaixo" sem levar em conta o aluno como um ser global dotado de sentimentos.

Conclusão

Se desejamos que os nossos alunos participem das atividades comunicativas, se insiram numa nova cultura e tenham disposição a falar sem medo, temos que levar em conta os fatores afetivos. Ninguém aprende nada se não for motivado, se não perceber utilidade do que se está aprendendo. O aluno presta atenção naquilo que se sobressai. Porém, para alcançar isto, o professor deve aprender a levar em

conta e trabalhar com esses elementos em sala. Deve, para isso, aumentar suas investigações em aula, deixando claro que a afetividade não é um elemento marginal (periférico) senão central em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ARNOLD, J. Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Centro Virtual Cervantes. Antologías de textos de didáctica en español, 2006. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm>Acesso em: 13 de julho 2017.

CONSELHO DE EUROPA, *Quadro europeu comum de referência para as línguas*: prendizagem, ensino, evaluação. Porto: Ed. ASA, 2001.

FERNÁNDEZ TONÓN, E. Mª. *La centralidad del componente afectivo en la enseñanzaaprendizaje de idiomas*: un estudio sobre las experiencias de aprendizaje de alumnos italianos en un curso de español lengua extranjera. 2006. Dissertação de Mestrado – Universidad de León, León, 2006.

FONSECA MORA, M.C . 2005. El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas. In: BRADY, I. K. (coord.). *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia: Servicios Publicaciones UCAM, 2004, p. 55-78.

INSTITUTO CERVANTES. *El plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Espasa, 2006.

MURIAS CARRACEDO, R. *El componente afectivo en la clase de ELE*, 2011. *CONPROFES: Congreso Mundial de Profesores de Español*. Disponível em: <http://comprofes.es/videocomunicaciones/el-componente-afectivo-en-la-clase-de-ele>. Acesso em: 13 de julho 2017.

PÔSTER

A LEITURA COMO OBJETO DE REFLEXÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO – UM OLHAR SOBRE OS RELATÓRIOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

JAKELINE CLAUDIA DE ANDRADE[1] (UPE)
JOILSON FRANCISCO DE OLIVEIRA[2] (UPE)
MÔNICA MARIA GADÊLHA DE SOUZA GASPAR[3] (UPE)

Introdução

É inegável o papel que a leitura assume nas investigações acadêmicas e no espaço escolar, especialmente, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 41), que trazem a leitura como

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

1. Graduanda em Pedagogia, Universidade de Pernambuco - UPE, Curso de pedagogia, jakelineclaudia@hotmail.com

2. Graduando em Pedagogia, Universidade de Pernambuco - UPE, Curso de pedagogia, joilsonoliveira_@hotmail.com

3. Doutora em Educação, Universidade de Pernambuco- UPE, Curso de pedagogia, monicaggaspar@gmail.com

Adotar a leitura nessa concepção, é sem sombra de dúvidas, assumir uma concepção interacionista de língua como "[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade". (BRASIL, 1997, p. 22) e de linguagem como "uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história". (BRASIL, 1997, p. 22)

Neste texto, trataremos a leitura como objeto de reflexão de estudantes estagiários em um determinado contexto – a sala de aula nas escolas campo de estágio. Compreendemos o estágio como espaço em que é possível estabelecer relação entre teoria e prática, por meio do contato com situações reais. Ainda, ressaltamos o domínio da leitura como elemento de suma importância, não apenas em ambiente escolar, mas para a vida em sociedade.

Nesse sentido, não é de se admirar que a leitura é uma problemática levantada pelos estudantes estagiários no contexto escolar, o que resulta de tomá-la objeto de reflexão e temática de seus projetos didáticos. A investigação desta pesquisa justifica-se por favorecer uma reflexão quanto às experiências de leitura que estão sendo vivenciadas em nossas escolas e, a partir disso, que tipo de leitor estamos formando.

Nosso objetivo é analisar os discursos dos estudantes estagiários do Curso de Licenciatura em Pedagogia para a escolha da leitura como objeto de reflexão e de elaboração de seus projetos didáticos no estágio supervisionado

Inicialmente, trazemos o estágio supervisionado como espaço de reflexão em que teoria e empiria se entrecruzam, possibilitando questionar, dialogar e intervir no contexto escolar e algumas reflexões acerca da leitura no contexto escolar e na formação do leitor. Em seguida, analisamos os discursos dos estudantes estagiários do Curso de Licenciatura em Pedagogia para a escolha da leitura como objeto de reflexão e de elaboração de seus projetos didáticos no estágio supervisionado.

A formação profissional docente – do estágio curricular supervisionado à escrita do relatório autobiográfico

> ... o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.
> Pimenta e Lima (2012, p. 45)

O estágio curricular diferentemente do que muitas vezes este é pensado, um campo para contato ou conhecimento da realidade em que o profissional em formação está prestes a vivenciar, mas, como uma atividade em que além de conhecimentos sobre pode-se refletir a partir da realidade para assim, intervir sobre ela, não limitando-se apenas ao conhecer os caminhos nos quais trilhará.

O pedagogo tem a possibilidade de atuar em vários espaços não apenas referentes à campos educacionais, ou seja, espaços escolares podendo abranger o trabalho com pessoas de idades diversificadas por meio da docência e gestão educacional englobando Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de jovens e Adultos, o pedagogo ainda atua em espaços não escolares por meio da coordenação pedagógica de espaços como ONGs e bibliotecas por exemplo.

> O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indissociáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 61)

Durante a formação, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco, a construção de saberes necessários ao exercício docente é vivenciada pelo graduando através do estágio supervisionado, em que o docente em formação dialoga entre os conhecimentos adquiridos no processo de formação na universidade e os conhecimentos que obtém no campo de estágio, por meio de três

estágios supervisionados sendo eles: Estágio I - Ações Docentes na Educação Infantil, composto por uma carga horária total de 130 horas; Estágio II - Ações Docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental que contém a carga horária também de 130 horas; e, Estágio III – A atuação do pedagogo na coordenação pedagógica em espaços escolares e não escolares, com carga horária de 140 horas.

Durante este processo, são muitos os atores a participarem diretamente e a influenciar nas experiências adquiridas nos estágios. Estes atores resumem-se ao próprio estudante estagiário, seu supervisor e, no caso dos dois primeiros estágios, alunos da Educação infantil e Ensino fundamental ou, quando nos referimos ao estágio III, uma quase infinita variedade de público a depender do *lócus* escolhido.

O referido processo, organiza-se em momentos: 1- Observação do *lócus*; 2- Participação em atividades sugeridas pelo supervisor de estágio; e, 3- Regência, este último momento se configura na elaboração e realização de um projeto didático. De acordo com Brandão, Selva e Coutinho (2006, p. 113),

> [...] o trabalho com projetos didáticos possibilita uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, à medida que, desde o início do projeto, há um problema a ser resolvido e um fim a ser alcançado (o produto final), que são de interesse de todos e que orientam e dão sentido a todas as atividades realizadas pelos alunos e pelo professor.

Antes de chegar ao objeto de avaliação final do componente curricular, o estágio possibilita ao estudante estagiário, a oportunidade de produzir reflexões acerca de cada dia que vivenciou, um diário de formação. Esta produção do campo empírico vai muito além do tradicional “Querido diário” conhecido das memórias da infância, em que se descrevia apenas o dia vivido, o gênero diário é durante o estágio supervisionado um instrumento de indagações e reflexões e expectativas quanto aos passos que deverão ser tomados adiante. Sobre o diário de formação, Souza e Moreira, firmam que este seja “um instrumento valioso e promissor para identificar e acompanhar, em seu dinamismo, os processos cognitivos associados a estudos reflexivo-críticos visando à formação de conceitos de professores em formação ini-

cial". Assim, "Cabe ao narrador elaborar sua história, organizando o seu tempo e os fatos rememorados" (PASSEGGI, 2008, p. 48).

E são, a partir das reflexões e indagações registradas no diário de formação que o estudante estagiário identifica um problema, algo inquietante que o instiga a intervir naquela realidade. Mas, como fazê-lo? Como de alguma forma, intervir no campo de estágio? É neste ponto do processo que se inicia uma nova etapa de produção, o projeto didático.

> O projeto desenvolverá atitudes e habilidades nos estagiários com vista a um melhor desempenho profissional. Também proporcionará o desenvolvimento dos docentes nas escolas, configurando um processo de formação contínua, e criará ambiente propício à transformação das práticas existentes. (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 220)

É ouvindo a voz que ecoa das palavras escritas no diário de formação que pode- se identificar ou diagnosticar o problema e intervir sobre ele que consequentemente, será um objeto de transformação, não apenas na concepção de quem o elabora - o estudante estagiário-, mas também, de todos a que as ações do projeto são objetivadas bem como, os docentes da instituição, conforme afirmam as autoras no texto supracitado.

Ao fim do processo, com vista atender a um requisito avaliativo do componente curricular, do estágio resulta mais uma produção escrita, um relatório autobiográfico. Este objeto de estudo desta pesquisa. Neste relatório, seus autores discorrem sobre as experiências vividas durante o período do estágio, ou seja, evidenciam em seus escritos, uma reflexão acerca do campo de estágio, sendo assim, suas principais inquietações, observações, desafios e obstáculos vividos, superados ou não. E ainda, sua experiência de escrita do diário de formação, elaboração do projeto didático e, resultados obtidos com este, pois "A formação através das práticas autobiográficas rompe, portanto, com a concepção de transmissão de saberes e se caracteriza como a busca da compreensão de si mesmo e de suas relações com o saber" (PASSEGGI, 2006, p. 2).

Conforme descrito sucintamente no parágrafo anterior, esta pesquisa tem como objeto de estudo, os relatórios autobiográficos produzidos durante o Estágio II - Ações Docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e mais especificamente, identificar na escrita dos relatórios, o que levou os estudantes estagiários a eleger a leitura como objeto de reflexão em seus projetos didáticos e, consequentemente, relatórios autobiográficos.

No capítulo que se segue, a leitura apresenta-se descrita em um contexto histórico, ressaltando sua importância no contexto escolar e na formação do leitor.

Leitura, um desafio do pessoal para o mundo

... a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. (SOLÉ, 1998, p. 22)

Foram muitos os conceitos do que é leitura que circundaram a cabeça de muitos pensadores do tema, e profissionais docentes ao longo da história. A leitura já foi interpretada como atividade de decodificação, decifração do texto e avaliação por exemplo. Porém, conforme afirmam Barbosa e Souza (2006, p. 19), "Atualmente é uma condição *sine qua non* para um ensino de leitura pertinente para a vida dos alunos tomar a leitura como prática interativa" (grifo das autoras) já que há uma construção de sentidos durante a interação com o texto de acordo com o contexto em que se encontra.

De acordo com Barbosa e Souza (2006, p. 16), "o sentido da leitura é construído no processo da interação entre autor-leitor, mediado pelo próprio texto". Esta abordagem das concepções de leitura pelas autoras vem reforçar a definição de leitura escolhida como epígrafe para este capítulo

De acordo com Solé (1998, p. 32), "Um dos múltiplos desafios enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente". Levando em consideração as inúmeras aprendizagens necessárias durante o processo de aquisição da leitura, é nitidamente coerente concordar com a afirmação da autora.

A aprendizagem da leitura é um processo desafiador que envolve não apenas o sujeito aluno, mas também, os sujeitos de seu ciclo de convivência, escolar ou não, e um ambiente estimulador.

Não é muito difícil encontrar pessoas que descrevem negativas experiências de leitura principalmente em ambiente escolar.

> As situações destacadas como positivas e que deram origem "ao adulto leitor" (aquele que, além de ser considerado um bom leitor, demonstra sempre sentir prazer em relação ao ato de ler), em sua maioria, foram decorrentes de experiências em contextos informais, onde a leitura ocorria em família ou em grupos de amigos, cujo propósito, ao ler, era o deleite, a busca de informações de forma espontânea ou a aprendizagem, sempre movida por objetivos claros, contagiantes, significativos. (BARBOSA E SOUZA, 2006, p. 20-21)

Com vista ao exposto no texto supracitado, surge uma significativa inquietação referente a forma com que a escola (os docentes) tem proporcionado a seus alunos experiências de leitura, de interação com a leitura, sabendo que é nítida a importância da leitura no contexto escolar, pensar a forma como essas experiências tem contribuído para a formação de leitores seria muito pertinente.

Algo amplamente discutido no meio educacional é que há a necessidade de que se deixe de lado a formação de "decodificadores de textos" e que os professores formem "leitores". Há uma grande diferença entre esses termos pois, o decodificador de texto não adquire prazer pela leitura assim, ler é nada mais que uma atividade mecânica em que converte letras em sílabas, sílabas em palavras, palavras em frases e frases em textos. Já o leitor compreende as entrelinhas do texto, o descortina, na intenção de interagir com o autor do texto, e o faz com grande prazer. Por essa razão discutimos a importância do despertar o prazer pela leitura.

Um leitor assíduo é mais criativo, inventivo, relaciona-se bem com qualquer tipo de texto, desenvolve sua autonomia e com isso é capaz de comparar, escolher, opinar sobre os mais variados temas, ou seja, um leitor desenvolve-se integralmente.

Dito isto, apoiamo-nos nas palavras de Brandão (2006, p. 60),

> É importante, assim, que a leitura esteja sempre inserida em situações de comunicação significativas, que se leiam textos reais para atender a uma finalidade, como por exemplo: para nos manter informados sobre um evento que nos interessa, para ouvir algo bonito que outra pessoa escreveu, para resumir e apresentar para a sala o que foi pesquisado sobre um determinado assunto.

E ainda, reforço a importância de que a leitura não venha mais a ser utilizada como elemento de avaliação, punição ou mesmo apenas para preencher um tempo livre. Leitura deve ser vivenciada como uma atividade significativa e prazerosa para que desta forma, formemos bons leitores ativos que sintam deleite em ler e com autonomia crítica. Inclusa na tarefa de formar leitores, está a da compreensão dos textos visto que,

não há significado em deixar nossos alunos livres a encontrar o deleite da leitura sem que tenham sido maturados a compreender os objetivos de cada texto. "... se não compreendemos o que lemos, dificilmente realizaremos plenamente os diferentes objetivos que podem estar por trás dessa atividade" (BRANDÃO, 2006, p. 59).

O capítulo que se segue, abordará como se deu a organização desta pesquisa, sua abordagem, bem como a forma com que o elemento leitura foi analisado nas narrativas dos relatórios autobiográficos de estudantes estagiários do 6º período do curso de pedagogia da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, enfim, como se organiza o *corpus* da pesquisa.

A leitura em ambiente escolar: o olhar de estudantes de pedagogia

A leitura é um tema recorrente nos projetos de didáticos realizados nas turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental das escolas campo de estágio. O que poderia estar causando essa recorrência, é o que esta pesquisa procura investigar através da análise dos argumentos nas narrativas dos relatórios autobiográficos de estudantes estagiários de pedagogia.

Esta pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa por ser uma pesquisa destinada ao levantamento de dados bem como, sua compreensão e interpretação, em que não foi necessária uma representação numérica dos dados mas sim, analisá-los para descrever o(s) porquê(s) descrito(s) na apresentação das narrativas autobiográficas. Assim, para Silveira e Córdova (2009, p. 32), "A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais".

O *corpus* está constituído por vinte (20) relatórios autobiográficos, produzidos em dupla ou individualmente por graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para avaliação final enquanto cursavam no sexto período do curso a disciplina de Estágio II - Ações Docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante os anos de 2015 e 2016.

No primeiro momento de análise das narrativas autobiográficas dos estudantes estagiários, foi utilizada a análise de conteúdo para que fosse possível, identificar a justificativa pela escolha da leitura como objeto de reflexão.

Assim, foi realizada a leitura dos relatórios autobiográficos para fazer um mapeamento dos relatórios que tomam a leitura como objeto de reflexão e temática nos projetos didáticos e ainda, a série a que os projetos foram direcionados.

O quadro a seguir dispõe a classificação realizada dos relatórios autobiográficos. Ele expressa a quantidade em que o tema leitura se repetiu e quanto dos relatórios analisados abordaram outras temáticas, percentual e, série a que os projetos didáticos foram direcionados.

Quadro 1: Classificação dos relatórios autobiográficos.

TEMAS	**QUANTIDADE**	**PERCENTUAL**	**SÉRIE A QUE O PROJETO FOI DIRECIONADO**
Projetos que abordam Leitura	10	50 %	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Projetos que abordam outras temáticas	10	50 %	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Total	20	100%	

Fonte: Relatórios autobiográficos de estudantes de pedagogia.

Seguido deste processo, foi feita a identificação de quais relatórios realmente traziam argumentos dos estudantes estagiários para a escolha do objeto leitura como temática em seus projetos didáticos. E neste processo, foi constatado que a escolha do argumento leitura esteve realmente presente em apenas 10(dez) relatórios ou seja, 50%(cinquenta por cento) dos relatórios analisados.

Constatamos ainda que, em alguns relatórios a leitura foi colocada dentre outros objetos, como tema para o projeto didático, no entanto, na leitura do relatório, não foram encontrados argumentos que justificassem a escolha da leitura como objeto de reflexão.

Sendo assim, partimos para a análise de narrativas. Nesta parte da pesquisa nos detivemos apenas aos argumentos. A partir dos argumentos descritos nos relatórios, foram criadas categorias de análise para agrupamento dos argumentos em comum, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2: Análise dos argumentos sobre a leitura

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PERCENTUAL DE TRABALHOS 2015-2016
Leitura por obrigação e não para deleite	20%
Domínio da leitura	20%
Ausência de atividades voltadas para leitura	10%
Total	20/100%

Fonte: Relatórios autobiográficos de estudantes de pedagogia.

Conforme observado na disposição das informações do quadro acima, apenas 03 (três) categorias se formaram a partir da análise dos argumentos das narrativas autobiográficas.

Em 20%(vinte por cento) dos relatórios analisados, os educandos estagiários justificam a escolha do objeto leitura para os projetos didáticos pelo fato de não terem observado durante o período de estágio, atividades que envolvessem a leitura de forma deleitosa que proporcionasse, despertasse aos alunos um momento de prazer em ler. Nestes casos, os alunos eram obrigados a ler para cumprir a alguma exigência da professora e nunca convidados a ler como um momento de deleite.

Barbosa e Souza (2006) revelam bem essa situação ao situar que o prazer da leitura está, muitas vezes atrelada a outros contextos, em uma relação de prazer, onde o leitor quer a todo momento interagir com o autor do texto. Contextos, muitas vezes informais que não exigem preencher uma ficha da história, não explora

questões gramaticais, um ler para se deleitar, entrar na história, ri, chorar, aprender, uma leitura fora do muro da escola, pois o muro separa o ler por prazer do ler por obrigação.

Algo bastante preocupante observado em outros 20%(vinte por cento) dos relatórios foi que nos argumentos, os estudantes estagiários descreveram como motivo principal de escolha do objeto leitura, a constatação de que na sala havia um grande número de alunos que não tinham o domínio da leitura ou em outras palavras, muitos alunos ainda não sabiam ler. Por este motivo, decidiram por projetos didáticos sobre leitura, por serem os projetos didáticos ferramentas eficazes em intervenções.

Nos 10%(dez por cento) restante dos relatórios, a motivação principal em trabalhar a leitura com as crianças foi pela constatação de uma quase ausência de atividades que envolvessem leitura. Estes estudantes estagiários descreveram que, mesmo tendo espaços na sala como o "cantinho da leitura", este não foi utilizado pelo professor regente e como também pelas crianças.

Segundo Solé (1998, p. 51), "Para ler, qualquer leitor precisa ter acesso ao texto cuja leitura transformou-se em objetivo". É na escola que os alunos podem ter acesso a diversos tipos de textos literários ou não. Garantir e incentivar, o acesso, o contato com esses textos, realizar atividades com estratégias diversificadas de leitura é primordial para a formação do leitor mesmo que este ainda não domine a leitura, o contato com textos garantirá que este venha desenvolver competências de leitura.

A análise das narrativas revela que a escolha da leitura como objeto de reflexão e temática dos projetos didáticos buscou contribuir para a formação da competência leitora dos alunos nas escolas campo de estágio. Os discursos expressam a preocupação dos estudantes estagiários de pedagogia em proporcionar, nos projetos didáticos, atividades diversificadas em quantidade e em gêneros textuais, que despertem o prazer em ler.

> Nas aulas de leitura, o aluno precisa aprender a lidar com a leitura como um processo. Para isso ele precisa realizar atividades que o ajudem a

> tornar-se consciente de algumas estratégias e aprender a monitorar seu próprio processo e ao mesmo tempo precisa ver a leitura como processo de interação. (CAIFERO,2005, p. 48)

É indispensável para a formação de pessoas que atuem criticamente em nossa sociedade, a interação com textos literários diversos. As palavras de Caifero (2005), reafirmam as palavras de Solé (1998), quando colocam a leitura como processo de interação entre o leitor e o texto, interação necessária na construção do leitor que, esteve presente na fala dos estudantes estagiários na tentativa de mediar situações que que o aluno-leitor pudesse vivenciar processos de interação com textos de forma crítica e prazerosa.

Considerações finais

Os diferentes argumentos expostos pelos autores dos relatórios nos constatam mais uma vez, a atenção que devemos ter voltada para o processor de aquisição da leitura, numa perspectiva de formar cidadãos letrados, que interajam de forma competente com qualquer situação de leitura proposta.

Vale a pena situar a importância do estágio curricular para a realização desta pesquisa pois, foi o registro fruto de uma experiência vivenciada no campo empírico, o relatório, que tornou possível essas reflexões teóricas acerca da prática docente. O que consequentemente reafirma a importância da experiência do estágio curricular na formação acadêmica.

Referências

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. (orgs.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais* - Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de. *O diário na prática de ensino.* http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss09_06.pdf

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPURS, 2006.

_____. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição, BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). *Memórias, memoriais*: pesquisa e formação docentes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Rosangela Segala de; MOREIRA, Tânia Maria. *Leitura reflexiva de diários de acadêmicos.* Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/01_03/TaniaRosangela.htm. Acesso em: 12/07/2017.

PÔSTER

A LEXICALIZAÇÃO DOS PREFIXOS TRANS- E CIS- EM BLOGUES LGBT E FEMINISTAS BRASILEIROS[1]

ELOÍSA BEATRIZ GONÇALVES SÁ BARRETO[2] (UFPE)
NATHALIA MARIA ARAUJO[3] (UFPE)

Introdução

As comunidades LGBT[4] e feminista estão paulatinamente conquistando seu espaço na sociedade por meio da defesa do empoderamento e da legitimação dessas comunidades. Assim, não é raro vermos novos domínios discursivos se abrindo para o debate de temáticas que antes não tinham muita visibilidade no corpo social. Logo, questões sobre identidade de gênero vêm tomando espaços em mídias virtuais e, nesse contexto, criam-se novas palavras e ressignificam-se outras. Esses debates sociais em emergência exigem dos estudos linguísticos uma ampliação do seu escopo de pesquisa, visto que as relações sócio-ideológicas que se manifestam na sociedade são os motores da variabilidade e da mudança da gramática e do léxico. Considerando esse traço comum a todas as línguas, procuramos averiguar, por meio da pesquisa que gerou este artigo, os prefixos de origem latina *cis-* (que significa "posição aquém", como em cisplatino, que significa "que está situado aquém do

1. Os dados apresentados neste artigo foram selecionados a partir de corpora que integram a pesquisa intitulada 'Lexicalização dos afixos cis- e trans-: uma análise em jornais diários das cinco regiões do Brasil e em blogues de vertentes LGBT e feministas', coordenada pela professora dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento (UFPE).

2. Graduanda do curso de Letras – Português pela UFPE e colaboradora voluntário do NUCEPI (Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção (Inter)Linguísticos)

3. Graduanda do curso de Letras – Português pela UFPE e e colaborador voluntário do NUCEPI (Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção (Inter)Linguísticos).

4. A denominação aqui expressa é uma dentre as várias maneiras de referência à comunidade que acolhe pessoas lésbicas, gay, bissexuais, transexuais, intersexuais, assexuais, pansexuais, ou seja, a comunidade queer em geral.

rio da Prata [...]" (HOUAISS, 2009, p. 474)) e *trans-* (que significa "através de", "posição além de", "passar de um lugar a outro" (BECHARA, 2009, p. 304), como em 'transportar'), utilizados atualmente também com a função de raiz, como formas livres, incorporando respectivamente os significados de *cisgênero* e *transexual,* nessa ambiência discursiva em que emergiram essas palavras. Buscamos, também, analisar as ocorrências desses itens linguísticos acoplados a outras formas livres, mantendo o sentido de *cisgênero* e *transexual*. Como exemplo temos as palavras *cisnormativa*, que não significa "o que está aquém da norma", como tradicionalmente poderia ser interpretada, mas sim com o significado de "normatividade de pessoas que se identificam com o sexo ao qual foram designadas quando nasceram"; e *transfobia* que não significa "através do medo (ou da aversão)", mas "aversão a transexuais".

A tecnologia digital da informação e da comunicação, no último século, tornou-se o maior meio de comunicação e dissipação de informações do mundo globalizado. Dessa maneira, é possível encontrar um léxico variado decorrente da diversidade social e cultural, que se utiliza desse meio para propagar, entre muitas outras coisas, posicionamentos ideológicos. Em vista disso, a internet tornou-se um campo extremamente fértil à aplicação dos estudos linguísticos, uma vez que é um suporte de textos, dos mais diferentes gêneros, em constante transformação. Tomando essa condição sócio-ideológica que permeia o meio digital, escolhemos como *corpus* da pesquisa 15 (quinze) blogues que discutem temáticas LGBT e feministas à procura das formas lexicalizadas *trans* e *cis* e das palavras compostas por elas, já que são espaços discursivos específicos em que as interações giram em torno desses temas de interesse.

Buscamos atestar o uso desses elementos linguísticos com cargas semânticas relacionadas a identidades sexuais, assim como das palavras formadas a partir dessas unidades com o valor semântico de *transexuais* e *cisgêneros.* Consideramos necessário que os estudos linguísticos acompanhem o avanço dos debates envolvendo os grupos LGBT e feministas vindo, assim, a corroborar para a relevância científica de registro de aspectos da mudança linguística, enquanto coopera para legitimação dessas discussões no corpo social.

O fenômeno da lexicalização

A língua portuguesa como um sistema de comunicação está sempre expandindo o seu léxico à medida que a sociedade necessita de novas palavras. Dessa forma, esse léxico constitui as relações sociais, manifestando-se nos discursos presentes nas interações através da linguagem. Logo, novas paravras e expressões são criadas, ou ressignificadas dentro dessa rede lexical a partir de estruturas pré-existentes, para suprir as necessidades dos grupos sociais. Diante disso, o processo de lexicalização é extremamente útil aos discursos sociais e às pesquisas linguísticas que tratam da fluidez e da indeterminação tanto do léxico, quanto dos conceitos determinados pela gramática.

> o léxico de uma língua [...] se trata de uma memória dinâmica, em movimento constante, que se vai reformulando passo a passo, assim como as manifestações culturais que ele expressa [...] todas as palavras remetem ao conhecimento que o homem constrói em sua experiência social com grupos e culturas de que participa." (ANTUNES, 2012)

Tendo como fundamento essa afirmação de Antunes (2012), compreendemos que o funcionamento da língua está relacionado com o uso que se faz dela. Dessa maneira, a gramática funciona à mercê da necessidade comunicativa e discursiva dos sujeitos falantes. O léxico é um componente da língua essencial para a construção de sentidos, sendo esse regrado pelas condições no qual é produzido, mantendo relação tanto com a estrutura da língua quanto com o contexto sócio-ideológico do qual o falante faz parte. O léxico, assim, possui um caráter dinâmico, renovador, mantendo-se em um estado constante de expansão que "[...] se efetua *pela criação de novas palavras, pela incorporação de palavras de outras línguas, pela atribuição de novos sentidos a palavras já existentes*, processos que costumam coexistir [...]" (ANTUNES, 2012) (grifo da autora).

Considerando a eficiência comunicativa, essa expansão lexical é realizada por meio dos processos de formação de palavras, estudado pela vertente da morfologia que se preocupa com a variabilidade do léxico e a criação de palavras. Dentre os processos de formação, os mais frequentes são a derivação e a composição. "En-

quanto na derivação ocorre a anexação de um elemento não independente a outro independente, na composição se combinam duas ou mais formas livres ou duas ou mais raízes." (BASÍLIO, 2006). Todavia, no contexto linguístico atual, também funcionam de maneira produtiva outras formações que são citadas por Monteiro (2002 e Basílio (2006): a recomposição e a braquissemia.

Os processos de braquissemia e recomposição

Adotamos os postulados de Monteiro (2002) para conceituar a categoria de raiz como elemento mínimo de valor lexical; indivisível, irredutível. A partir desse morfema podem-se formar palavras complexas, das quais esse morfema será o núcleo. Basílio (1974) compreende que a conceituação de raiz apenas pelo seu significado suscita incompreensões no que diz respeito à determinação do que seria ou não um lexema. Dessa maneira, olhando pela ótica da perspectiva do critério distribucional, com base em Basílio (1974), consideramos raiz como elemento mínimo da palavra que pode funcionar isoladamente. Entendendo que apenas lexemas detêm o significado voltado para o mundo extralinguístico quando colocados em funcionamento de maneira isolada, logo compreendemos a importância de tomar a raiz pelo seu valor semântico lexical, uma vez que "a raiz tem um significado genérico, transformável em noções específicas mediante o uso de afixos." (MONTEIRO, 2002, p. 45). Quanto aos afixos, agregam-se como formas presas ao radical através do processo de derivação. Com base em Monteiro, afirma-se a existência de 7 (sete) tipos de afixos, sendo eles: o prefixo, o sufixo, o interfixo, o infixo, o transfixo e o confixo. Ao nosso estudo interessa o conceito e função do prefixo na atividade de formação de palavras.

Os prefixos aparecem imediatamente antes da raiz, modificando o seu significado lexical primitivo. (MONTEIRO, 2002. p. 54). Esses afixos, em algumas situações, podem ser empregados como formas livres ou formas dependentes, visto que, diferente dos sufixos, por exemplo, destacam-se facilmente da raiz a qual foi adjungido. Temos exemplos dessa ocorrência com os prefixos *contra* (contradizer), *extra* (extraordinário), *entre* (entreaberta), dentre outros. Essa lexicalização dos prefixos atesta a força significativa desses elementos linguísticos. Esse argumento adotado por Monteiro nos auxilia na análise dos prefixos *trans- e cis-* como lexemas.

Além dos conceitos de raiz e de prefixo, cabe-nos tratar aqui da *braquissemia* e da *recomposição*. Dado ao princípio de economia que rege a linguagem no meio social, é comum a ocorrência de fenômenos como o da braquissemia, tido por Monteiro (2002) como:

> Emprego de parte de um vocábulo pelo vocábulo inteiro [...] Resulta da subtração, não da adição de morfes, como acontece na derivação ou composição, e o elemento restante passa a valer semanticamente pelo todo do qual provém. (MONTEIRO, 2002. p. 192)

Levando em consideração as ocorrências isoladas de *trans* e *cis* nos ambientes discursivos em foco nesta pesquisa, interpretamos que esses casos emergiram por meio do processo de braquissemia, em que parte da palavra é usada equivalendo à palavra inteira, visto que carregam a carga semântica das palavras transexual e cisgênero. De acordo com o conceito de braquissemia, a palavra retirada do lexema imediatamente anterior funciona como raiz, logo, as formas analisadas perdem seu caráter gramatical e eximem uma categoria de léxico. Esse processo dá-se pela subtração de elementos terminais (*apócope)* da mesma forma como em *fotografia-foto*, *automóvel-auto* (MONTEIRO, 2002).

As palavras *trans* e c*is*, formadas por braquissemia, agora assumem o estatuto categorial de raiz, quando usadas isoladamente, como já foi dito. Em nossa análise nos blogues LGBT e feministas, constatamos formas compostas por esses lexemas, caracterizados, nesses casos como "bases". Segundo Monteiro (2002), a base seria o elemento primário ou secundário que está na origem imediata de uma palavra complexa. Dessa forma, sobre a base, assenta-se a regra do processo de formação de palavras: a composição. Encontramos ocorrências dessas formas compostas: *cisgênero, cisgeneridade, cissexista, ciscentrado*, *cisnormatividade*, *transfóbica(o)*, *transfobia*, *transexual(s)*, *transgênera(o)*, *transfemimnismo*, entre outras. Postulamos que essas palavras são resultantes do processo de recomposição, que é considerado um tipo de composição na qual "apenas uma parte do composto passa a valer pelo todo e depois se liga a outra base, produzindo uma nova composição" (MONTEIRO, 2002). Confirma-se**,** então, a relação entre a formação inicial por meio do processo da braquissemia, seguido pelo processo da recomposição, formando palavras que

mantêm vínculos significativos com as formas lexicalizadas Trans e Cis. Monteiro (2002, p. 192) destaca, nesses casos, como exemplo as palavras *fotocópia, fotomontagem, telejornal, telenotícia, autopista, autovia,* entre outras.

A atuação dos blogues na visibilidade e legitimação de discursos marginalizados

Em uma sociedade que reforça práticas e vivências heterossexuais, ou seja, heteronormativa (FOSTER, 2001) e cisnormativa, concebida como a sociedade que perpetua e defende expressões ligadas às pessoas cisgêneras, que marginaliza expressões de gêneros que se distanciam desse ideal (AMBRA, 2016), pessoas transgêneras e transexuais tendem à invisibilidade aos olhos de quem não possui um contato frequente com as comunidades a que interessam tais temáticas, como por exemplo, as comunidades LGBT e feminista – e, muitas vezes, até por membros destas. Isso causa a marginalização de discursos que poderiam ajudar a naturalização de pessoas que vivenciam essa realidade pelas mídias hegemônicas, o que dificulta o acesso de manifestações ligadas a estas pessoas para o grande público. Nesse caso, a internet e a grande proporção de informações que nela estão dispostas possuem um papel fundamental na abertura de espaços para as discussões de assuntos relativos a essas minorias sociais.

A visibilidade das pessoas transgêneras está diretamente ligada à oportunidade dada a tais pessoas de falarem sobre si e sobre suas vivências, permitindo, assim, a possibilidade de identificação e agrupamento de outras pessoas que ainda não possuem conhecimento suficiente para saberem que não são as únicas a vivenciarem tal realidade. A partir de tal saber, esses indivíduos podem formar forças *unas* para lutar pela garantia de direitos assegurados, como os de quaisquer cidadãos. Essa união pode causar um sentimento de pertencimento, de encontro consigo e com semelhantes, que é essencial para nós, humanos, enquanto seres sociais. Isso permite o empoderamento desses indivíduos, incutindo neles mais poder de fala e força em alguns espaços governados por e para eles, assim como pessoas cisgêneras possuem esse espaço na grande mídia em geral, o que pode ser equivalente ao espaço que encontramos em alguns blogues com os quais nos deparamos.

A grande circulação de materiais relacionados e destinados a este público em blogues abertos para qualquer pessoa que tenha acesso a internet – que devido ao crescimento de seu uso, atinge setores diversos da sociedade – pode trazer um conhecimento mais amplo acerca desta temática para quem anteriormente não possuiria acesso, possibilitando assim um processo de inclusão de discursos que defendem estas minorias sociais e consequentemente, a inclusão de pessoas pertencentes a essas minorias em setores que antes não conseguiriam adentrar por empecilhos sociais. Assim sendo, a escolha de nosso *corpus* mostra-se uma eficiente forma de visualizarmos as constantes transformações ocorridas em diferentes ambientes discursivos.

Análise do *corpus*

A frequência das ocorrências das palavras, segundo Bybee (2010), é uma das formas de comprovar uma mudança linguística consistente. Desta forma, buscamos analisar uma postagem dos blogues selecionados a cada semana dos meses de 2016, verificando a ocorrência de *trans* e *cis* tanto como formas livres, ao passarem pelo processo de braquissemia, quanto como raízes, atuando como uma das bases em palavras criadas pelo processo de recomposição. Os blogues selecionados para a composição do *corpus* estão relacionados com a temática LGBT e feminista, selecionados, considerando- se a variedade discursiva dentro desses meios acerca do grupo social visado na pesquisa, assim como sua aparição no site de busca *Google,* pois este é amplamente utilizado por pessoas para ter acesso aos seus conteúdos desejados por meio da internet. Compõe esse *corpus* de postagens dos seguintes blogues: *Dois Terços*, *Lado Bi*, *Orientando*, *Ttransboy*, *Evolução LGBT*, *Quem a Homofobia Matou Hoje?*, *Trans-tornada*, *Sapatômica* e *Diversidade*, abordando a esfera LGBT mais expressivamente. Já em se tratando de pautas feministas, temos: *Blogueiras Feministas*, *Diário de uma Feminista*, *Transfeminismo* – que intercruzam duas minorias sociais aqui observadas –, *Feminismo sem Demagogia* e *Uma Mãe Feminista.*

Em ambas as categorias de blogues expostas, analisamos 232 posts dos blogs feministas e 169 posts dos blogues LGBT. Encontramos o seguinte número de ocorrências de *trans* em forma livre: 1.399, sendo este 555 e 844 ocorrências respectivamente. Já no caso de *cis,* identificamos 136 ocorrências em forma livre em blogues

LGBT e 218 em blogues feministas, totalizando 269 ocorrências. Exemplificamos, na imagem a seguir (imagem 1), usos do *trans,* sendo utilizada como um item lexical isolado, funcionando como adjetivo neste contexto:

Texto de Sophia Starosta para as Blogueiras Feministas.

Autoras Convidadas
29/01/2016
Gênero e Diversidade, Política e Estado, Sexismo e Violência

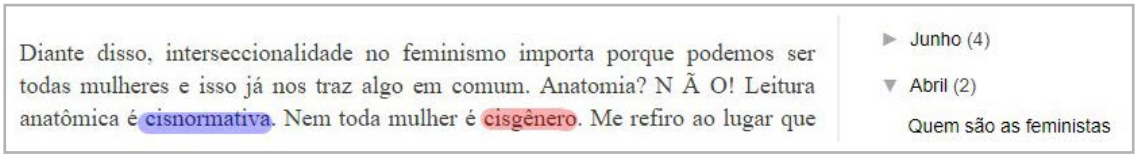
A visibilidade trans está em situação emergencial. A visibilidade política da comunidade trans pode ser recente, mas esta ameaçada assim como a vida de mulheres trans e travestis está acentuadamente mais em risco em 2016. Com apenas 19 dias de 2016, mais de 50 mulheres trans e travestis foram

Imagem 1. Blogueiras Feministas, 29 de janeiro de 2016.
Disponível em http://blogueirasfeministas.com/2016/01/a- visibilidade-trans-em-2016/.
Acesso em 06 de maio de 2017.

Ao debruçarmo-nos sobre as palavras formadas a partir das bases aqui consideradas, nos deparamos com: 922 ocorrências de palavras recompostas por *trans* e 269 por *cis.* Na ordem previamente estabelecida, encontramos 30 e 27 palavras diferentes, no total encontradas no *corpus*, foram: *transexual* – variando em número – totalizando

286 manifestações; *transgênero* – variando em número e gênero – possuindo um somatório de 165 ocorrências; *transfobia* – não havendo flexão – ocorrendo em um total de 170 vezes; *transfóbica* – suportando flexão de gênero e número – sendo observada 116 vezes e *cisgênero* – podendo ser encontrada flexionada em gênero e número – atingindo 155 ocorrências no total dos blogues.

Podemos ver, na imagem 2, um exemplo de utilização de *cis* como base para a formação de novas palavras na língua, *cisgênero e cisnormativa* que consolidam e corroboram com a nossa hipótese de lexicalização de cis:


Diante disso, interseccionalidade no feminismo importa porque podemos ser todas mulheres e isso já nos traz algo em comum. Anatomia? N Ã O! Leitura anatômica é cisnormativa. Nem toda mulher é cisgênero. Me refiro ao lugar que

Junho (4)

Abril (2)

Quem são as feministas

Imagem 2. Diário de uma Feminista. 30 de abril de 2016. Disponível em: http://diariosdeuma-feminista.blogspot.com.br/2016/04/quem-sao-as-feministas-interseccionais_30.html. Acesso em 06 de maio de 2016

Além das principais ocorrências já salientadas no texto, podemos encontrar variadas palavras recompostas por *trans* e *cis*: umas aparecendo apenas uma vez no *corpus,* como por exemplo *transmisoginia, transviando, transmasculina,* entre as demais; outras aparecendo mais de uma vez, mas não ultrapassando cinco ocorrências, como *ciscentrico, transgenitalização, transexualismo, transfeminicidio, transmisogina* e algumas que possuíram um número de ocorrências relevantes, porém se distanciam das de ocorrência mais alta de maneira sobressaliente, que serão expostas na tabela abaixo (quadro 1), na ordem da quantidade de suas materializações:

Quadro 1 – Palavras recompostas encontradas com frequência expressiva.

DEMAIS PALAVRAS RECOMPOSTAS POR:			
Trans	Quantidade	Cis	Quantidade
Transgeneridade	58 ocorrências	Cissexista	29 ocorrências
Transfemimnismo	28 ocorrências	Cisnormatividade	11 ocorrências
Transexualidade	26 ocorrências	Cistema	10 ocorrências
Trans-excludente	17 ocorrências	Cisgeneridade	09 ocorrências
Transfeminista	12 ocorrências	Cisnorma	06 ocorrências
Transcidadania	11 ocorrências	Ciscentrado	06 ocorrências

Considerações finais

A lexicalização dos prefixos *trans* e *cis* contesta as postulações fixas, imutáveis que a gramática normativa prega. Em contradição a isso, a utilização desses termos, nas práticas discursivas presentes na comunidade LGBT e feminista, em caráter de formas livres, carregando o significado lexical de transexual e cisgênero comprova a subserviência da gramática às situações sócio discursivas de uso da língua e confir-

ma o traço sociocognitivo dessa. Quando entendemos essa condição de produção linguística, que permite a ressignificação e recategorização do léxico tomamos a gramática como uma aliada na produção linguística, mas não a determinante.

Com base na análise dos dados levantados pela pesquisa, consideramos que a lexicalização de *trans* e *cis* nos espaços discursivos aqui citados solidifica-se com o crescimento do debate acerca de temas referentes a transexualidade. Ao ser este discurso marginalizado, possuí maior força em espaços protagonizados por pessoas que compõem o grupo de pessoas transgêneras, o que pode ser mensurado a partir da alta ocorrência e frequência de *trans* no *corpus*. Apesar de possuir um número considerável, a menor ocorrência de *cis* pode ser encarada como uma reafirmação das pessoas pertencentes às comunidades LGBTI[5] e feministas quanto a maioria esmagadora de representatividade *cis* que encontramos em nossa sociedade, não sendo necessária a representação e destaque para esses indivíduos nesses espaços.

Referências

AMBRA, Pedro. A psicanalise é cisnormativa? Palavra política, ética da fala e a questão do patológico. *Periódicus,* Bahia, 2016, v. 1, n. 5, p. 101-120, maio-out. 2016.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BASILIO, Margarida. Segmentação e classificação dos morfes. In*: Estudos de linguística e língua portuguesa I*. Rio de Janeiro: Cadernos da PUC-RJ, 1974.

_____. *Formação de palavras no português do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Teoria lexical*. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BYBEE, Joan. *Língua, uso e cognição*. São Paulo: Cortez, 2016.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48 ed. revisada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FOSTER, David W. Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividade en la literatura latinoamericana. *Letras*: literatura e autoritarismo, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.

5. Escolhemos a expressão aqui encontrada, pois na maioria dos blogues desta vertente que analisamos encontrava-se deste modo.

PÔSTER

A LEXICALIZAÇÃO DOS PREFIXOS TRANS- E CIS- EM JORNAIS BRASILEIROS DA REGIÃO NORTE, NORDESTE E SUDESTE[1]

ANA BEATRIZ FREIRE DE ALMEIDA[2] (UFPE)
ANDERSON SOUZA SANTOS[3] (UFPE)

Introdução

Palavras são inseridas e retiradas gradualmente no léxico de uma língua. Aos estrangeirismos e os empréstimos de línguas estrangeiras, não é exclusivo o crédito de adição ao léxico da língua. Formas são criadas também a partir de elementos da própria língua quando reutilizados em certas situações de fala, que, consequentemente, se expandem para outros espaços discursivos, com a tendência de que sejam consagradas. Neste trabalho, analisaremos as formas *trans* e *cis* não mais como prefixos latinos, que significam, respectivamente, "através de" (BECHARA, 2009, p. 368) e "posição aquém" (BECHARA, 2009, p. 366), mas como raízes que aparecem como itens lexicais (usados isoladamente) e como constituintes de palavras compostas, as quais apresentam cargas semânticas ligadas a identidades sexuais. Por ter essa carga semântica, tanto o vocábulo *trans* quanto *cis* são utilizados, mais frequente, em espaços discursivos voltados a pessoas LGBT e/ou feministas. Na pesquisa que gerou este artigo, procuramos verificar se o jornal, como um veículo

1. Os dados apresentados neste artigo foram selecionados a partir de corpora que integram a pesquisa intitulada 'Lexicalização dos afixos cis - e trans-: uma análise em jornais diários das cinco regiões do Brasil e em blogues de vertentes LGBT e feministas ', coordenada pela professora dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento (UFPE).

2. Graduanda do curso de Letras -Português da UFPE, bolsista do PET-Letras da mesma instituição e colaboradora voluntária do NUCEPI (Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção (Inter)Linguísticos).

3. Graduando do curso de Letras-Português da UFPE e colaborador voluntário do NUCEPI (Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção (Inter)Linguísticos).

midiático ao qual a população, em geral, tem acesso, utiliza esses vocábulos como raízes que portam o significado relacionados a identidades sexuais e em que contextos aparecem. O *corpus* se constitui de textos escritos em jornais de três regiões brasileiras: Norte, Nordeste e Sudeste. Entendemos que atestar a existência de palavras que denominam fatos e fenômenos da comunidade discursiva LGBT, além da relevância científica de registro de aspectos da mudança linguística do português brasileiro (PB), pode fortalecer os movimentos de reivindicação de direitos desse grupo, já que essas palavras são marcas histórico-sociais que se consolidam em relevantes discussões que envolvem minorias sociais estigmatizadas, sendo feitas, na maioria das vezes, por membros dessas minorias.

Mudanças lexicais

O léxico, podendo ser definido como conjunto de palavras a ser utilizado por determinada comunidade linguística, é um dos principais componentes da língua, pois "categoriza as coisas sobre as quais queremos nos comunicar, oferecendo unidades de designação [...] que utilizamos na construção de enunciados" (BASILIO, 2014, p. 9), ou seja, o léxico é a entrada para a construção do significado linguístico. Basilio (2014) afirma que, nas gramáticas normativas, à formação de palavras não é dada a mesma atenção que se dá à flexão, o que talvez decorra da visão de que o léxico não é estruturado ou de que cabe ao dicionário a normatividade sobre as palavras. Contrariamente a essa ideia, a autora defende que o léxico é altamente regular, não sendo apenas um sistema aleatório de palavras formadas igualmente de forma aleatória, mas com estruturas a serem utilizadas com o propósito de que novas palavras sejam criadas e de que sejam – novas ou já existentes – entendidas pelo falantes a partir do seu conhecimento prévio de algum elemento constituinte da palavra. Pelo caráter de "reciclagem" que a língua tem, ela reutiliza elementos já existentes para poupar a memória do falante, o que também facilita na agilidade da comunicação. As palavras são criadas, então, por alguns processos que configuram sua regularidade.

Basilio (2000) afirma que os processos de formação de palavras mais utilizados são a derivação e a composição. A primeira ocorre a partir da adjunção de um afixo (prefixo ou sufixo) a uma base, como ocorre na prefixação em *reler* (pre-

firo *re* + base *ler*) e na sufixação em *papelaria* (base *papel* + sufixo *aria*). Monteiro (2002) acrescenta outros tipos de derivação além dessas, como a progressiva, em que há uma adição fonética à palavra; a infixal, em que ocorre a inserção de um infixo e a derivação por sufixo zero, em que a ausência de morfes aditivos no paradigma flexional é significativa, tanto para nomes quanto para verbos. O segundo processo indicado por Basilio (2000), a composição, é a junção de duas bases, sejam elas da mesma classe gramatical ou não, por exemplo *peixe-espada*, *planalto*, *abre-alas etc.* Monteiro (2002, p. 183, grifos do autor) acrescenta que "os componentes podem estar graficamente ligados (**aguardente**, **passatempo**), hifenizado (**vira-lata**, **franco-suíço**) ou soltos (**Porto Alegre**, **Mato Grosso**)", ou seja, a grafia não altera se uma palavra é composta ou não. O autor também discorre sobre alguns outros processos de formação, como a recomposição.

Fenômeno de recomposição e conceito de raiz

A recomposição, segundo Monteiro (2002), é um tipo de composição. Enquanto na composição há a junção de duas bases, na recomposição, após essa junção, o significado de um desses elementos passa a valer pelo significado dos dois juntos. O autor exemplifica com *auto*, que passou a ter o significado de *automóvel*, e agora é uma forma utilizada em outros elementos, como em *autódromo*. *Auto*, em *autódromo*, não significa o prefixo grego *autós* "si mesmo", como aponta Bechara (2009, p. 374), pois perde o caráter de afixo e passa a ter o significado de veículo, dando a autódromo o significado de "local destinado a corridas automobilísticas, composto de pistas e instalações diversas" (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 224). *Auto* pode ser considerado, então, como uma raiz, segundo Basilio (1974). A autora discute o conceito de raiz ao questionar apenas o valor semântico considerado para classificação desse tipo de morfe. Assim, não exclui o fator semântico, mas defende a independência da forma no enunciado para a definição do conceito, isto é, essa autora defende o reconhecimento da raiz como item lexical. Dessa forma,

> a explicitação do processo de identificação de raízes evitará que se confundam como prefixos elementos que constituem raízes no português, embora tenham sido prefixos em outras línguas. Assim, formas como contrapor, contracenar, etc devem ser consideradas formas compostas, já que o elemento contra- será considerado como raiz e não como prefixo. (BASILIO, 1974, p. 93, grifos da autora)

Isso quer dizer que alguns prefixos são considerados itens gramaticais, no entanto, têm estatuto categorial de raiz. A autora exemplifica com *contra*, preposição de significado gramatical, que, ao ocorrer isoladamente num enunciado, não pode ser considerada um prefixo como, por exemplo, nas palavras *contrapor* e *contracenar*, as quais, por sua vez, funcionam como palavras compostas. Então, podemos considerar que *trans*, com carga semântica relacionada a pessoas transexuais, quando aparece isoladamente ou como uma das bases de palavras compostas (*transfeminista*, *transex* etc.), não pode ser considerado um prefixo, mas uma raiz. O mesmo ocorre com *cis*, que, quando relacionado a pessoas cissexuais, isto é, pessoas que se identificam com o gênero que foi biologicamente designado a elas – ao contrário das pessoas transexuais –, também pode ser considerado como uma raiz, tanto pelo seu significado quanto pela sua distribuição no enunciado (isolado ou como base de palavras compostas). *Trans* e *cis*, assim como *auto* e *contra*, perderam o significado apenas gramatical, entrando para o léxico, ou seja, sofreram o processo de lexicalização. Este processo que se refere à mudança que uma forma sofre ao migrar do inventário fechado de uma língua (a gramática) para o inventário aberto (o léxico).

A importância do jornal na identificação de mudanças linguísticas

Pelo fato de este trabalho se propor a atestar mudanças linguísticas existentes no Português Brasileiro (PB), numa perspectiva descritiva, especificamente no que tange à temática LGBT, ressaltamos a importância de se analisar essas mudanças num domínio discursivo abrangente, no qual podemos identificar textos diversos de diferentes gêneros, o que nos oferece, portanto, um *corpus* vasto para análise. Ao selecionarmos o domínio jornalístico para realizarmos tal análise, temos a pos-

sibilidade de verificar se os avanços conquistados nos últimos anos pela comunidade LGBT têm ganhado repercussão em ambientes que, até então, não davam a devida atenção ao público em questão.

Contudo, embora estejamos atentos ao trato dado pelos jornais à comunidade LGBT, não nos cabe analisar, neste trabalho, esse tratamento sob uma ótica que extrapole o campo morfológico. Escolhemos os jornais para analisarmos o comportamento dos prefixos *cis-* e *trans-* como raiz porque, se há uma mudança linguística em curso, emergida das práticas discursivas da referida comunidade, nossa hipótese é a de que podemos verificá- la em diferentes regiões do país.

Além disso, baseamo-nos em Bybee (2010) no que diz respeito à frequência. Para a autora, uma das formas de atestar a mudança linguística é através da frequência com que uma palavra é utilizada. Para tanto, precisamos lançar o olhar para a comunidade de prática, que, neste caso, é a comunidade LGBT, a qual nos oferece subsídio para atestar as mudanças linguísticas advindas dessa comunidade.

Análise dos jornais

Foram selecionadas as edições online dominicais do ano de 2016 dos jornais mais populares de três estados de cada região, a saber: *Diário do Pará* (PA), *Jornal do Commercio* (PE) e *Folha de São Paulo* (SP), totalizando 153 edições. O *Jornal do Commercio* e a *Folha de São Paulo* dispõem da ferramenta de busca, da qual nos utilizamos para pesquisar *trans* e *cis* e ler cada trecho em que apareciam com o objetivo de verificar se a forma era relativa ao significado de pessoas transexuais e cissexuais ou se eram apenas prefixos. Separamos as palavras utilizadas, a quantidade de vezes em que apareceram e o caderno em que elas se encontravam. Consideramos, nesta análise, as palavras *transexual* e *cissexual* como primitivas das demais formas, pois, quando as demais formas são empregadas, carregam a carga semântica das palavras *transexual* e *cissexual*.

No jornal *Diário do Pará*, 48 edições foram analisadas, pois, em alguns domingos, não houve edição. As palavras encontradas compostas com *trans* foram *transgênero* (4 ocorrências), *transgenia* (1 ocorrência), *trans-homem* (2 ocorrências), *transexualidade* (1 ocorrência) e *transex* (4 ocorrências, uma com desvio da grafia

padrão para *tramsex*). Podemos observar no exemplo abaixo como *trans* é utilizada como base de palavras compostas com a carga semântica relacionada a pessoas transexuais:

MASCULINO

Thammy se descreve como trans-homem

Após pedir para que seja chamado de "ele", Thammy Miranda adotou a mudança de sexo também nas redes sociais. Em seu perfil no Facebook, ele respondeu o campo gênero como masculino. Numa nova página no Instagram, dedicada à sua luta contra o preconceito, escreveu: "Ator. Empresário. Trans-homem". Thammy Miranda fez, no final de 2014, uma cirurgia para retirada dos seios. Além disso, ele tem ingerido hormônios masculinos e já apresenta barba e pelos no peito.

(Você. *Diário do Pará*. 13/03/2016. Disponível em http://digital.diariodopara.com.br/pc/edicao/13032016/voce. Acesso em 01 mai. 2017.)

Com perfis diferentes, os três têm um objetivo claro para o programa: ajudar a desmitificar o jeito como gays, lésbicas, trans e bissexuais são vistos pela sociedade.

"Eu gosto de naturalizar a vivência LGBT", diz Candy Mel. "É disso que a gente precisa, mais do que nunca. Não podemos partir do princípio da exotização: não precisamos falar como vivem, como se alimentam, de onde vêm. Somos pessoas normais", afirma, contando com a anuência dos colegas.

(Você. Diário do Pará. 28/02/2016. Disponível em: http://digital.diariodopara.com.br/pc/edicao/13032016/voce. Acesso em 01 mai. 2017.)

A notícia do exemplo é sobre um homem transexual, Thammy Miranda. Podemos observar que nas duas vezes que o jornal utiliza a palavra *trans-homem*, *trans* não significa o prefixo latino, como em *transporte*, mas encapsula o conceito de *transexual*, palavra que foi reduzida a *trans* e juntada à base *homem*, num processo de recomposição, que resultou na palavra *trans-homem*, isto é, homem transexual. Como item lexical, ou seja, aparecendo apenas na forma *trans* isolada num enunciado, também houve ocorrências, como podemos verificar no exemplo abaixo, retirado de uma notícia sobre a *Banda Uó*, cujo um dos integrantes é uma mulher transexual.

Em "[...] ajudar a desmitificar o jeito como gays, lésbicas, trans e bissexuais são vistos pela sociedade", logo no início da notícia, *trans* é utilizada com o sentido equivalente ao de *transexual*. Podemos chamar a forma usada no enunciado, então, de raiz, conforme Basilio (1974), que defende que raízes podem ser definidas também pela sua aparição como formas livres na frase. Ao total, a ocorrência de *trans* como item lexical foi de 31 vezes. *Transexual*, forma já inserida no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), apareceu 10 vezes. Foram 53 ocorrências de *trans* e nenhuma de *cis*. As aparições da forma *trans* se concentraram nos cadernos *Tem* (nome dado à seção do jornal semelhante ao que os demais denominam de *Classificados*) (25 ocorrências), parte do jornal dedicada à publicidade e *Você* (18 ocorrências), caderno voltado para cultura. Os outros cadernos em que houve ocorrência foram *Tudo de Bom* (4 ocorrências), que trata de notícias de celebridades; *Brasil* (1 ocorrências), que aborda questões políticas e econômicas do país; *Cidade* (1 ocorrência), que foca em notícias direcionadas à Belém, capital do Pará, e no caderno *Toda*, voltado para moda e estilo. Nos outros cadernos analisados, não houve nenhuma ocorrência Os cadernos são: *Bola*, que é relacionado a esportes; *Diarinho*, voltado para o público infantil; *Diário dos Concursos*, que divulga concursos de todo o país e *Negócios*, que fala de empreendimentos brasileiros.

Já no *Jornal do Commercio*, foram analisadas 52 edições, nas quais identificamos as palavras compostas por trans como *transgêneros* (2 ocorrências), *transfóbico* (1 ocorrências), *transgeneridade* (3 ocorrências). Como item lexical, ou seja, aparecendo de modo isolado, *trans* apareceu 19 vezes. *Transexual,* por sua vez, apareceu 37 vezes. Ao todo, foram identificadas 62 ocorrências de *trans* e nenhuma de *cis*. Entre os cadernos que concentraram a aparição de *trans*, estão *Caderno C* (12 ocor-

rências), que aborda questões culturais, mas foi substituído, atualmente, pelo *JC+*, que engloba os cadernos de *Cultura, Social 1* e *Esportes* , *Capa* (1 ocorrência), *Cidades* (7 ocorrências), que aborda questões de Recife e Região Metropolitana, *Classificados* (21 ocorrências), espaço dedicado à publicidade, *Cultura* (6 ocorrências), abordando questões culturais de modo amplo, *Economia* (1 ocorrência), que aborda questões econômicas, *Opinião JC* (1 ocorrência), que reserva um espaço para textos escritos pelos cidadãos, *Política* (7 ocorrências), dedicada ao cenário político do estado e do país, e *Social 1* (2 ocorrências), que trata também de questões culturais, com ênfase na sociedade local. Os cadernos dos jornais examinados que não contemplaram nenhuma das palavras são os cadernos de *Esportes*, relacionado a esportes, e *Internacional e Brasil,* que trata de aspectos do Brasil e do mundo. No exemplo abaixo, podemos identificar a palavra *transfóbico,* na qual *trans* funciona como base, carregando a carga semântica referente a pessoas transexuais.

Edilson explica que Fabianna ocupa o posto por sua competência e militância na área. "É para nos auxiliar profissionalmente, mas também para emprestar o olhar da mulher trans nas diversas pautas que temos travado na Casa."

Quanto às propostas em mente, Fabianna destacou ideias sobre monitoramento do sistema prisional direcionado ao público LGBTI. Também há propostas para combater projetos de lei de cunho transfóbico, como o que propõe segregações de banheiros públicos de acordo com o sexo biológico, desconsiderando a questão do gênero. **(M.B.)**

(Política. *Jornal do Commercio*. 10/07/2016. Disponível em http://jconlinedigital.ne10.uol.com.br/web/. Acesso em 16 mai. 2017.)

Na *Folha de São Paulo*, foram analisadas 53 edições. Entre as palavras compostas, identificamos *transexualidade* (2 ocorrências) e *transgêneros* (1 ocorrência). *Trans* enquanto item lexical, identificado isoladamente, apareceu 16 vezes. Já

transexual foi identificada 18 vezes. No total, foram identificadas 37 ocorrências de *trans* e nenhuma de *cis*. Dentre os cadernos presentes no jornal, os cadernos que contemplaram as ocorrências foram *Ciência + Saúde* (1 ocorrência), que aborda pesquisas e descobertas nas áreas científica e médica, *Classificados* (2 ocorrências), dedicado à publicidade, *Cotidiano* (2 ocorrências), tratando de assuntos do dia a dia relativos às capitais do país na edição ampliada, *Ilustrada* (18 ocorrências), abordando cultura e entretenimento, *Mercado* (1 ocorrência), que discute a economia no Brasil e no mundo, e *Mundo* (1 ocorrência), que traz notícias internacionais. Já os cadernos que não apresentaram nenhuma ocorrência foram *Esporte*, dedicado aos esportes, *Folha Corrida,* que apresenta resumos das notícias que perpassam todos os cadernos, e *Poder,* que discute política. No exemplo apresentado abaixo, identificamos *trans* funcionando como item lexical isoladamente.

No total das 153 edições de jornais analisadas, houve 152 ocorrências, das quais 87 foram de *transexual* e 65 de palavras compostas pela raiz *trans*, como podemos observar no quadro sinóptico 1:

Na quarta (26), na SP Fashion Week, ela fez aquele que considera seu desfile de despedida. E não qualquer desfile. Foi uma das 28 transexuais e travestis que Ronaldo Fraga escolheu para mostrar sua coleção, no que o estilista chamou de "ato pela diversidade". A maioria das participantes não trabalha como modelo. Carol era a mais famosa ali.

"Ele deu visibilidade a pessoas que a sociedade não vê", acredita. "A falta de informação leva ao preconceito. As pessoas têm ideia de que a trans ou é puta ou é cabeleireira. E muitas estão na prostituição porque ninguém deu oportunidade de trabalho."

(Ilustrada. Folha de São Paulo. 30/10/2016. Disponível em: http://edicaodigital.folha.uol.com.br/index.html#/edition/31987?page=2&section=4. Acesso em 24 abr. 2017.)

Quadro Sinóptico 1 – Resultados dos jornais analisados**.**

JORNAIS ANALISADOS – EDIÇÕES DOMINICAIS DE 2016

DIÁRIO DO PARÁ (PA)	
PALAVRA	QUANTIDADE
transexual	10 ocorrências
transgênero	4 ocorrências
transgenia	1 ocorrência
trans-homem	2 ocorrências
transexualidade	1 ocorrência
transex	4 ocorrências*
trans	31 ocorrências
TOTAL	53 ocorrências
* uma com desvio da grafia padrão para *tramsex.*	

JORNAL DO COMMERCIO (PE)	
PALAVRA	QUANTIDADE
transexual	37 ocorrências
transgêneros	2 ocorrências
transfóbico	1 ocorrência
transgeneridade	3 ocorrências
trans	19 ocorrências
TOTAL	62 ocorrências

FOLHA DE SÃO PAULO (SP)	
PALAVRA	QUANTIDADE
transexual	18 ocorrências
transexualidade	2 ocorrências
transgêneros	1 ocorrência
trans	16 ocorrências
TOTAL	37 ocorrências

Conclusões

A identificação de *trans* no domínio jornalístico indicia o fenômeno da mudança linguística advindo de práticas discursivas da comunidade LGBT. Entretanto, as ocorrências de *trans* como raiz acontecem nos jornais analisados, em sua maioria, em seções específicas – sobre cultura e de anúncios classificados. Nas demais seções, a presença é mínima ou inexistente. Quanto à não identificação de *cis*, nossa hipótese é que esta se deva ao fato de ser um elemento de inserção mais recente no PB, ao contrário de *trans-*, que já era usado na palavra *transexual* (*transexualis*) em língua latina (SANTOS; SANTOS, 2015). Além disso, esses indivíduos, considerados o padrão na sociedade, parecem não necessitar dessa referência à sua identidade de gênero.

Referências

BASILIO, Margarida. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Segmentação e classificação dos morfes. In: *Estudos de linguística e língua portuguesa I*. Rio de Janeiro: Cadernos da PUC-RJ, 1974. p. 89-94.

_____. *Teoria lexical*. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.
BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.
BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mario de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.
Vocabulário ortográfico da língua portuguesa. Disponível em <http://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em 21 fev 2017.

PÔSTER

A OBRA "O PEQUENO PRÍNCIPE" E SUA INTERDISCURSIVIDADE COM TRECHOS DA BÍBLIA

WILCLEY FERREIRA DE MACEDO[1] (UFAL)

Introdução

O presente trabalho evidencia a interdiscursividade entre trechos da obra O Pequeno Príncipe e Bíblia. Busca indícios que comprovem o estabelecimento de interdiscursividade, retextualização e interação entre a primeira e segunda obra , tomadas como referências. O elo entre essas obras é o (inter) discurso, que por meio da linguagem promove a relação temas presentes nelas, ainda que de gêneros e tipologias distintas (um pertencente ao gênero secular e outro ao gênero religioso).

Um texto nunca está pronto por si só, ele só é constituído quando o escritor, leitor ou destinatário (interlocutor) o interpreta e essa interpretação está sempre sujeita à bagagem e leitura que o leitor traz consigo, tendo em vista que um discurso dialoga com outro, o que permite que o leitor se identifique com maior precisão ou não com a obra em questão.

Dessa maneira, é imprescindível discutir e identificar como se dá esse processo de interação, uma vez que essa habilidade oferece subsídios na identificação de cruzamentos de discursos autorizados pelos textos. Esse cruzamento pode vir a ser proposital e nítido ao ponto de possibilitar ao leitor a identificação imediata do fenômeno. Ou ainda pode dar-se despropositamente, deiando-se notar apenas pelo seu leitor mais atento.

A importância desse trabalho se dá pela possibilidade de verificar a existência de interdiscursos presentes na obra "O Pequeno Príncipe" e que o aproxime da Bíblia, ainda que sejam obras pertencentes a diferentes espaços, o que permite e incentiva

1. Graduanda do curso de Letras -Português da UFPE, bolsista do PET-Letras da mesma instituição e colaboradora voluntária do NUCEPI (Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção (Inter)Linguísticos).

a leitura de obras, tornando possível a identificação do estabelecimento de diálogo com a obra tomada como referência, em um movimento que se assemelha ao processo de hipertexto, além de possibilitar a verificação dos elementos usados na retextualização promovida, por exemplo, pela escolha do léxico destas obras, mantendo-se o discurso da obra de Saint Exupéry. Isso se efetiva para a comunidade por contribuir para o ensino de Língua Portuguesa em qualquer um dos níveis ou modalidade, na medida em que seja incentivada a percepção e identificação desse fenômeno pelos estudantes; o que além da leitura e interpretação de uma obra, possibilita a análise da relação que se estabelece entre uma obra específica e diversas obras.

No que diz respeito à contribuição para a área científica na qual o trabalho está inserido importa destacar o seu caráter investigativo, ficando podendo serem comprovadas aqui a ligação e a aproximação entre as duas obras . Isso poderá abrir espaço para desenvolvimento de outros estudos no sentido de ampliação e inclusão de outras obras nessa mesma análise, criando-se assim, uma cadeia relativa à interdiscursividade.

Muito se discute acerca da concepção de que nenhuma obra possui uma singularidade plena no sentido de originalidade em relação ao seu discurso. Um movimento natural de retextualização pode ser observado na obra “O Pequeno Príncipe”, o que leva a uma reflexão: Pode-se afirmar que uma obra recorre em trechos ou em sua integralidade a discursos presentes em outros textos (obras)?

No presente trabalho busca-se a constatação de uma possível recuperação de discursos promovidos, talvez, retextualização e o seu resgate em determinados gêneros, como se observa na aproximação de trechos da Bíblia com a obra “O pequeno Príncipe”, de Saint- Exupéry, podendo ou não ao longo da investigação ficar comprovada a existência de intertextualidade, retextualização e interdiscursividade.

Como objetivo geral pode-se apontar a busca por evidenciar a presença de discursividade que se estabelece entre a obra “O pequeno Príncipe” e trechos da Bíblia, mesmo que de naturezas e gêneros distintos: um secular e outro religioso. Como objetivos secundários: verificar a interdiscursividade que se estabelece entre a obra “O Pequeno Príncipe” e trechos da Bíblia. Promover interesse pela leitura de textos ou obras diversas e pertencentes a gêneros distintos, a partir da interdiscursividade que uma obra específica apresenta.

Esta pesquisa refere-se à indicação de um fenômeno relacionado ao campo da abordagem discursiva, tendo inicialmente como referências teóricas, autores que

buscam definir e conceituar os processos relacionados a essa abordagem, como Bakhtin (1975), Dell'isola (2007), Faraco (2006), Fiorin (2008), Marcuschi (2008). Trata-se em princípio de uma pesquisa qualitativa, não importando a quantidade de trechos onde se onde se possam observar a interdiscursividade e sim a constatação do fenômeno nas obras tomadas como referência: O Pequeno Príncipe e a Bíblia. A escolha dessas obras se deu a partir de observação de trechos presentes nas duas obras que apontam para a possível ocorrência de interdiscursividade.

Foram coletados, incialmente, três trechos de O Pequeno Príncipe e, posteriormente, as três citações bíblicas que, respectivamente, correspondentes aos trechos tomados como base da investigação. Os trechos e citações foram comparados para que se pudessem constatar quais as ligações discursivas existentes entre eles.

Fundamentação Teórica

A aproximação discursiva que estabelece ligação entre obras e diferentes textos é um fenômeno observado com frequência entre diversos autores. As possíveis recorrências de discursos entre a obra, O Pequeno Príncipe e trechos da bíblia, apontam para a recuperação e reapresentação de preceitos pertencentes a outros gêneros, o que permite concluir que a operação observada não se trata apenas de intertextualidade e sim uma operação de nível mais elevado, o do discurso. Para Marcuschi (2008),

> (...) as relações entre um dado texto e outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existe textos que não mantenham algum aspecto intextextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário (MARCUSCHI, 2008, p. 129)

A partir deste conceito é possível concluir que a intertextualidade aponta para um caminho oposto ao ineditismo, dando ênfase a um processo natural de resgate e reconstrução de sentidos que pode ser observado em diversos textos e que segue o princípio de que um texto pressupõe a existência de outro. Marcuschi citando o Dicionário de análise do discurso (2004, p. 288), "intertextualidade é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou

grupo de textos determinado mantém com outro texto". Nota-se aqui uma indicação de que para que haja intertextualidade basta que se tenha a constituição de uma relação explícita ou não entre textos de quaisquer naturezas em suas constituições.

Sobre o conceito de interdiscurso orienta Bakhtin (1975):

> Um enunciado vivo, significadamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinado, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua continuação, sua réplica.

Fica evidenciada aqui a linha tênue que separa intertextualidade e interdiscursividade, enquanto a primeira está relacionada à recuperação do texto (na maioria das vezes explícita) a segunda diz respeito à recuperação da ideia do texto precursor, sem que haja necessariamente a materialidade dessa ideia recuperada. A constituição do texto então passa e está sujeita ao emaranhado de fios dialógicos vivos que estão envolvidos na enunciação, o que confere a essa relação um caráter social e ideológico.

O processo de intertextualidade e interdiscursividade está ligado também a retextualização, a respeito dela Dell'isola, (2007) afirma:

> Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. (Dell'isola, 2007, p 36).

A retextualização passa então a ser o processo pelo qual o texto é transfigurado em outro, passando por uma mudança na apresentação e que compreende as operações específicas ligadas ao funcionamento da linguagem, ficando assim evidente que uma busca por uma referência textual é um processo dinâmico e natural, onde um discurso pode ser resgatado através de diferentes gêneros, que também podem se modificar sem que haja um desapego aos elementos discursivos dos textos precedentes, evidenciando assim um diálogo ente as obras, não necessariamente por correspondência textual.

A concepção de que o discurso é essencialmente dialógico parte de Bakhtin. No seu entendimento, a comunicação só existe na troca dialógica entre o leitor e o destinatário. Bakhtin (apud Faraco, 2006), define seu objeto de estudo, grosso modo, apresentado como:

> [...] discurso, isto é, a língua em sua totalidade concreta viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração totalmente legítima e necessária de vários aspectos da vida concreta da palavra. (Faraco, 2006)

Fica assim evidenciado que, sob a ótica de Bakhtin (apud Faraco, 2006), o discurso passa a ser um objeto de estudo carregado de vida, não apenas um elemento que compõe a língua, e sim, a língua propriamente dita em sua totalidade e que pode ser encontrado em diversas formas, sendo todas elas legítimas e fundamentais para a constituição do sentido concreto da palavra e de texto e obras que dele provém.

Quando se introduz a ideia de constituição de sentido da palavra, de texto e obras, o entendimento de gênero se faz necessária, uma vez que é através dos gêneros que são estabelecidas as relações de comunicação, sejam elas escritas ou faladas. Nas palavras de Marcuschi (2002),

> Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...) Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. (Marcuschi, 2002, p. 19)

Os gêneros nessa perspectiva são ferramentas com as quais as atividades comunicativas se estabelecem, estão intimamente ligadas às relações sociais e discursivas encontradas nas diversas formas de se comunicar. Por gênero religioso entende-se aqui qualquer projeção e modalidade/tipo de texto ou obra que tenha um viés religioso, enquanto que por gênero secular entendem-se as projeções e modalidades/tipos de texto ou obras que não estão inseridos no espaço religioso.

Apresentação de dados

Quadro 01 – Dados iniciais para confirmação de interdiscursividade

TRECHOS EM QUE SE ANALISARÃO A INTERDISCURSIVIDADE			
O Pequeno Príncipe		Trechos Bíblicos	
1A	[...] E, continuando a caminhada, eu descobri o poço, ao raiar do dia. [...]. [...] – Tenho sede dessa água – disse o principezinho. – Dá-me de beber... E eu compreendi o que ele havia buscado! Levantei o balde até sua boca. Ele bebeu, de olhos fechados. Era doce como uma festa. Aquela água era muito mais que um alimento [...].	1B	[...] Ali havia o poço de Jacó. E Jesus, fatigado da viagem sentou-se à beira do poço de Jacó [...]. Veio um mulher da Samaria tirar água, Pediu-lhe Jesus: "Dá-me de beber". [...] Respondeu-lhe Jesus: "Todo aquele que beber desta água tornará a ter sede, mas o que beber da água que eu lhe der virá a ser nele fonte de água, que jorrará até a vida eterna" [...]
2A	Creio que ele se aproveitou de uma migração de pássaros selvagens para fugir.	2B	Em seguida, a palavra do Senhor foi-lhe dirigida nestes termos: "- Vai-te daqui; retira-te para as bandas do oriente e vai esconder-te na torrente de Carit, que está defronte do Jordão. Beberás da torrente, e ordenei aos corvos que te alimentem."

3A	[...] Mas sou mais poderosa do que o dedo de um rei, disse a serpente [...]. Tu não és tão poderosa assim... Não tens sequer umas patas... Não podes sequer viajar [...] Eu posso levar-te mais longe que um navio, disse a serpente. Aquele que eu toco, eu o devolvo à terra de onde veio, continuou a serpente. Mas tu és puro. Tenho pena de ti, tão fraco, nessa Terra de granito. Posso ajudar-te um dia, se tiveres muita saudade do teu planeta. Posso... Oh ! Eu compreendi muito bem, disse o principezinho. Mas por que falas sempre por enigmas ! Eu os resolvo todos, disse a serpente.	3B	A serpente era o mais astuto de todos os animais dos campos que o senhor Deus tinha formado. Ela disse à mulher: "É verdade que Deus vos proibiu comer do fruto de toda árvore do jardim?" [...]. - "Oh, não! Tornou a serpente – vós não morrereis! Mas Deus bem sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão, e sereis como deuses, conhecedores do bem e do mal."

Nos dados 1 (A e B) abordam-se os capítulos XXIV e XXV de O Pequeno Príncipe (2009), que tratam da caminhada desse personagem e do aviador pelo deserto, e o capítulo 4 de São João que retrata a parábola da samaritana. Em 1A, o pequeno príncipe e o aviador caminhavam há dias pelo deserto e, quando não possuem mais água, eis que surge um poço. A observação inicial do pequeno príncipe ao tentar obter a água do poço é que o poço estaria acordando, como se estivesse cantando. O aviador, querendo poupar os esforços do pequeno príncipe, toma para si a responsabilidade de puxar a corda e o balde que trariam a água do interior do poço. Eis que o pequeno príncipe exclama: "Tenho sede dessa água, dá-me de beber...". (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 78). O aviador, surpreso, entende o valor significativo que aquela água passa a ter para o menino, a ponto de afirmar na narração:

> E eu compreendi o que ele havia buscado! Levantei-lhe o balde até a boca. Ele bebeu, de olhos fechados. Era doce como uma festa. Essa água era muito mais que alimento. Nascera da caminhada sob as estrelas, do canto da roldana, do esforço do meu braço. Era boa para o coração, como um presente (...). (SAINT-EXUPÉRY., p. 78-79)

Em comparação à parábola da samaritana, pode-se observar também a presença de um poço aonde a samaritana vai buscar água e se depara com Jesus, que lhe pede água: "[...] Ali havia o poço de Jacó. E Jesus, fatigado da viagem sentou-se à beira do poço de Jacó [...]. Veio um mulher da Samaria tirar água, Pediu-lhe Jesus: "Dá-me de beber"." A mulher, indaga Jesus por não ser comum a comunicação entre judeus e samaritanos e para sua surpresa Jesus lhe oferta uma água totalmente diferente daquela que estava no interior do poço, seria essa uma água viva, onde todo aquele que bebesse da água não mais teria sede, pois á agua oferecida se transformaria em uma fonte de água que jorraria até a eternidade. A samaritana então pede a Jesus que lhe dê dessa água.

Nos dados 2 (A e B) se encontram citações do capítulo IX de O pequeno príncipe que trata dos preparativos da viagem que o pequeno príncipe fará a outros planetas e do capítulo 17 de I Reis que traz parte da história do Profeta Elias. Na primeira, o pequeno príncipe insatisfeito com as mentiras e palavras agressivas da rosa de seu planeta, planeja fazer uma viagem por outros planetas, o aviador que nesse momento é o narrador da história cita de que maneira o pequeno príncipe teria se transporta: "Creio que ele se aproveitou de uma migração de pássaros selvagens para fugir" (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 32). Já as citações da Bíblia se referem a um momento no qual Deus orienta o profeta Elias a se refugiar prometendo-lhe não faltar alimento: "Vai-te daqui; retira-te para as bandas do oriente e vai esconder-te na torrente de Carit, que está de fronte do Jordão. Beberás da torrente, e ordenei aos corvos que te alimentem" (BÍBLIA, I Reis, 17).

Nos dados 3 (A e B) se encontram citações do capítulo XVII de O pequeno príncipe, que apresenta a passagem do príncipe pelo planeta Terra, ao contrário do que acontece nos demais planetas, o menino fica surpreso ao não encontrar nenhum humano, chegando a imaginar ter se enganado de planeta, em seguida surge a cobra e se estabelece um diálogo entre eles. Já as citações da Bíblia se referem à culpa original de Adão e Eva e apresentam o diálogo entre a cobra e Eva, durante o diálogo a cobra – apresentada como o mais astuto dos animais – questiona a mulher sobre a proibição por parte de Deus de que Adão e Eva não poderiam se alimentar dos frutos daquela árvore do jardim, após o esclarecimento de Eva de que apenas o fruto de uma das árvores é proibido a serpente tenta Eva a se alimentar do fruto, argumentando que ao comer do fruto seriam iguais a deuses, conhecedores do bem e do mal.

Discussão de dados

É possível verificar nos dados 1 (A e B) a existência de um mesmo cenário: Encontra-se em ambos dois seres humanos em busca de água, durante os diálo-

gos estabelecidos pelos personagens fica nítido que a água nos contextos apresentados assume um caráter muito maior do que a substância que saciará a sede daqueles que a buscam. Tanto a samaritana quanto o pequeno príncipe demonstram ter sede de uma água que não irá apenas saciar suas necessidades físicas, mas também as do coração. É possível notar isso quando Jesus diz à samaritana que aquele que beber da água que ele oferece não terá mais sede e a samaritana suplica: "Senhor, dá-me dessa água, para eu já não ter sede nem vir aqui tirá-la!". Já na história do pequeno príncipe essa necessidade fica explícita quando o aviador narra o seu esforço para retirar a água do interior do poço e o pequeno príncipe afirma ter sede dessa água. A seguir, o aviador narra suas impressões ao ver o pequeno príncipe beber a água: "Aquela água era muito mais que um alimento. Nascera da caminhada sob as estrelas, do canto da roldana, do esforço do meu braço". (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 78).

Os dados 2 (A e B) apresentam a clara contribuição e auxílio de espécies de pássaros em momentos cruciais, designados para auxiliarem aos personagens de ambas as narrações. Na história de O Pequeno Príncipe, os pássaros (selvagens) são apresentados como o meio de transporte que levará o pequeno príncipe em sua viagem pelos planetas. Já para o profeta Elias os pássaros (corvos) são também o meio de transporte pelo qual chegará até ele sua alimentação durante o período em que ele estivesse refugiado. Nestes episódios, os cenários não se aproximam, mas os elementos ajudadores sim: a presença de pássaros que auxiliam ao Pequeno Príncipe; e a presença de corvos que auxiliam a Elias. Se aumentarmos a lente de observação, ver-se-á que o texto não se repete, mas o discurso sim.

Nos dados 3 (A e B) constata-se forte semelhança nos cenários das narrativas: em ambas é estabelecido um diálogo entre um humano que se encontra em situação de fragilidade e inocência (o pequeno príncipe por ser uma criança e Eva por não ter conhecimento, até então, do mal) e uma cobra que se apresenta nos dois contextos como um animal astuto. Na bíblia (quando oferece o fruto proibido a mulher) e no O Pequeno Príncipe (quando tenta fazer com que o menino ceda a sua picada). Nesses trechos e contextos o desenrolar não é o mesmo a astúcia da serpente se mantém: Na Bíblia, oferece sabedoria de deuses; no O Pequeno Príncipe, oferece leveza e imortalidade. O discurso da serpente como enganadora nos dois trechos se mantém, não textualmente, mas no discurso do desenrolar da narrativa.

Considerações finais

Tendo em vista os dados apresentados, é possível observar uma reapresentação das mesmas ideias em textos distintos e de circulação em espaços díspares: O Pequeno Príncipe trata-se de uma obra não religiosamente marcada socialmente; enquanto à Bíblia é inerente a circulação com marcas de religiosidade.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho começa a ser alcançada pela comprovação da existência de uma relação de discursos bíblicos e discursos da obra de Saint-Exupéry, dando indícios para a confirmação da análise aqui proposta.

É necessária ainda a busca por um maior número de comprovações para que seja assegurada a existência do estabelecimento de intertextualidade, retextualização e interdiscursividade entre trechos das duas obras.

Vale salientar ainda que as conclusões aqui apresentadas são de fato iniciais, pois trata-se de um trabalho em construção e que, portanto, apresenta resultado parciais com base nas análise de dados ainda inicias.

No entanto, é possível constatar que o fenômeno da interdiscursividade se faz presente até o ponto em que caminhou a análise proposta pela pesquisa.

Referências

BAKHTIN, MIKHAIL. Du discours romanesque. In *Esthètique et théorie du Roma*. Gallimard, Paris, 1975.

BÍBLIA. Português. *A bíblia sagrada*: velho e novo testamento. Versão revisada da tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Pérete. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2 ed. Curitiba: Edições Criar, 2006.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva *et al*. *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SAINT- EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno príncipe*. 48ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

PÔSTER

A PRODUÇÃO DE CRÔNICAS POR ALUNOS DE UMA PÚBLICA DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL

EDUARDO SANTOS[1] (UNEAL)
IRACI NOBRE DA SILVA[2] (UNEAL)

Introdução

O presente estudo objetiva analisar a escrita das produções de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Palmeira dos Índios/AL, a partir da aplicação da sequência didática com o gênero em estudo. Trabalhou-se, nesta pesquisa para análise, o gênero Crônica, visto que possui uma linguagem cotidiana e simples. Neste estudo, defende-se que os gêneros textuais/discursivos são ferramentas para o ensino aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, pois propiciam o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita no contexto escolar e do dia-a-dia. O ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo desenvolver a competência discursiva para o uso da língua nas modalidades oral e escrita.

Este estudo faz parte do subprojeto Reescrita e Retextualização de Gêneros Textuais: uma proposta para a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, que está vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES/UNEAL. O trabalho com os gêneros textuais/discursivos vislumbra propiciar aos alunos a participação na construção de sentido do texto, efetivando, desta maneira, a apropriação do saber. Ao organizar os procedimentos metodoló-

1. Graduando em Letras – Português e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus III – Palmeira dos Índios. Pesquisador no Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência – PIBID/CAPES/UNEAL. Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. eduardo.santos586@gmail.com

2. Professora assistente do Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus III – Palmeira dos Índios. Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). penedoiraci@yahoo.com.br

gicos, o professor precisa ter a compreensão dos gêneros como instrumento facilitador do processo de leitura e escrita, considerando as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à interpretação e compreensão. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa, através de gêneros, vai além da perspectiva estruturalista, tanto no que diz respeito ao gênero, quanto no que se refere à análise dos aspectos linguísticos.

Embasam esta pesquisa os pressupostos dos autores: Marcuschi (2007-2008), Bezerra (2017), Dionísio, Bezerra e Machado (2010), Koch e Elias (2017), Antunes (2003), Bawarshi e Reiff (2013), Schneuwly e Dolz (2004). Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de sequências didáticas realizadas em uma escola parceira PIBID/CAPES/UNEAL. Para a consecução dos objetivos, este artigo encontra-se estruturado em três seções, assim delineadas: A primeira faz uma abordagem sobre o que são gêneros e para que servem. A segunda traz discussões sobre os gêneros no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no gênero Crônica. A terceira apresenta a pesquisa de campo, com procedência e análise do *corpus*.

Espera-se que este estudo possa contribuir no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, que o aluno possa utilizar os gêneros textuais em diversas situações comunicativas.

Gêneros textuais: o que são e para que servem?

Gêneros textuais são os meios pelos quais utilizamos para fazermos nossa comunicação seja oralmente ou escritos. “gêneros não são apenas formas, os gêneros são formas de vida, formas de ser” (MARCUSCHI, 2008). Os textos, embora diferentes entre si, possuem pontos em comum, pois podem se repetir no conteúdo, no tipo de linguagem, na estrutura. Quando eles apresentam um conjunto de características semelhantes, seja na estrutura, conteúdo ou tipo de linguagem, configura-se o gênero textual, que pode ser definido como as diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas, destacando que isso acontecerá de acordo com:

- A finalidade do texto;
- O papel dos interlocutores;
- A situação.

Encontra-se em Marcuschi (2008) uma diferenciação entre Gênero Textual, Tipo Textual e Domínio Discursivo. O autor faz questão de deixá-los bastante claros porque são termos que permeiam a pesquisa sobre Gêneros. Os Gêneros Textuais tratam da materialização dos textos em situações comunicativas. Caracterizam-se muito mais por sua funcionalidade na ação de comunicar-se que por uma sequência linguística. Como afirma Marcuschi (2008: 154), "é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto".

Sobre gêneros Bakhtin (1997) acrescenta:

> A diversidade riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e heterogeneidade da atividade humana que possuem sua gama de gêneros discursivos. Assim, conforme uma sociedade transforma-se, desenvolve-se ou complexifica-se, mais mudanças ocorrerão no repertório disponível de gênero.

Os Gêneros orais e escritos relacionam-se. Para entender essa relação, Marcuschi (2008) esclarece o que os difere. Expressar um Gênero através da fala não garante que ele pertença a essa esfera, e o mesmo vale para o escrito. O que dá tal classificação para o Gênero é a forma em que se originou. Um texto jornalístico, por exemplo, não deixa de ser um texto escrito só porque foi apresentado em um telejornal.

Os Tipos Textuais, por sua vez, são caracterizados por se apresentarem como sequências linguísticas. Marcuschi (2008: p.154) chama-os de "modos textuais".

Para uma maior visibilidade, segue um quadro sinótico[3].

3. DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, pág.24.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. suanomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Conforme afirma Marcuschi (2008), hoje, se não podemos mais separar fala e escrita, pelo menos não podemos mais observar tão distintamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, pois há uma nova concepção de língua e texto, um novo objeto de ensino considerando língua e texto como um conjunto de práticas sociais. Antunes (.....)

Escrita e fala, além de modos de representação imagética, organizam quase todas as práticas sociais convencionando-se chamá-las de práticas de letramento ou práticas discursivas, de modo que estão diretamente relacionadas à realidade do sujeito:

> A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e formas típicas (...). (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa

Os gêneros sempre estiveram presentes na sala de aula, mas de modo reduzido, apenas ensinado o que o livro didático indicar. No cenário da educação, visualiza-se o livro didático como principal instrumento utilizado pelo professor para mediar o ensino da Língua Portuguesa e, em seu contexto, os Gêneros Textuais.

Os Gêneros escritos estão presentes com amplitude nas culturas letradas e compõem um campo mais aberto de pesquisa, já que os estudos são gerados nestas culturas. Ao produzir um texto escrito, em determinado Gênero, o indivíduo é condicionado a alternativas e não tem total liberdade para produzi-lo. Isto ocorre porque há determinados parâmetros lexicais, formais e característicos dos Gêneros escritos que limitam a ação de quem escreve. Por outro lado, é aceitável que o indivíduo seja criativo em suas escolhas e saiba aplicar no texto as variedades que lhe são possíveis.

De acordo com Marcuschi (2008):

> Não há gêneros ideais para o ensino. Pode-se, entretanto, identificar exemplares genéricos que permitem uma progressão no grau de dificuldade, partindo do mais simples para o mais complexo.

Letrar é ensinar a ler e escrever. Desse modo, utilizamos os gêneros textuais para que isso aconteça. Para dizer que uma pessoa é letrada é quando faz uso das habilidades de ler e escrever inserindo um conjunto de práticas sociais, não apenas no conhecimento das letras e do modo de associá-las, mas usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, reconhecidas e necessárias em um determinado contexto cultural. Letramento depende da alfabetização, ou seja, da teoria e prática, pessoas letradas e não alfabetizadas mesmo incapazes de ler e escrever compreendem os papeis sociais da escrita e distinguem gêneros ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade.

Ler não é somente decodificar os códigos convertendo letras em sons, mas também compreender o que se está tentando ler, atribuindo significado. Nas práticas de leitura, os objetivos devem ser diversificados exigindo, desta maneira, textos diversificados e uma modalidade de leitura. A linguagem seja ela oral e/ou escrita precisa ser entendida como um processo de atividade social e interativa, e é uma atividade que precisa ser ensinada e aprendida, partindo de estratégias que devem ser explicitadas ao leitor-iniciante (aluno) por um leitor-competente (adulto/professor). Para facilitar o processo de ensino e aprendizagem sugere-se o uso das Sequências Didáticas (SD), que é uma forma de organizar o trabalho com o gênero escolhido. É um processo de aprendizagem histórico-social do ler e do escrever em situações informais e para fins úteis. Para Dolz e Schneuwly (2004): “os gêneros são excelentes instrumentos para o ensino/aprendizagem da língua”.

A escola precisa propor situações didáticas, no ensino de gêneros textuais, onde o aluno possa utilizar a linguagem oral nas diferentes situações comunicativas, fazendo as devidas adequações, principalmente nas mais formais. A questão está em saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. Nesse contexto, é importante

> [...] saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCN, 1997, p.26)

O processo de alfabetização, que é quando o aluno começa a utilizar a língua como comunicação, é instituído através de algum gênero textual, até mesmo em atividades lúdicas. As escolas precisam incentivar o trabalho com gêneros textuais, facilitando, portanto, a apropriação/aquisição da língua.

O educador precisa estar associado à realidade do aluno, de modo que, o cotidiano dele tenha uma associação à sala de aula, para que haja uma aprendizagem lúdica visando à aprendizagem do educando. As escritas virtuais (formais e informais) aparecem e precisam ser estudadas pela sociedade escolar, entretanto, utilizar-se dela para que o aluno entenda os gêneros textuais, agora gêneros textuais digitais, é necessário porque podemos utilizar dos seus mecanismos multimodais, a fim de se adequar ao meio social do aluno.

O Gênero Crônica: o que é e como se faz?

A crônica é um texto no estilo de narração que tem por base fatos que acontecem em nosso cotidiano. O texto é curto e de linguagem simples, o que o torna ainda mais próximo de todo tipo de leitor e de praticamente todas as faixas etárias. A sátira, a ironia, o uso da linguagem coloquial demonstrada na fala das personagens, a exposição dos sentimentos e a reflexão sobre o que se passa estão presentes nas crônicas. Geralmente, a crônica é veiculada em jornais.

As características da crônica:

- Narração curta;
- Descreve fatos da vida cotidiana;
- Pode ter caráter humorístico, crítico, satírico e/ou irônico;

- Possui personagens comuns;
- Segue um tempo cronológico determinado;
- Uso da oralidade na escrita e do coloquialismo na fala das personagens;
- Linguagem simples.

Alguns cronistas brasileiros: Fernando Sabino, Rubem Braga, Luis Fernando Veríssimo, Carlos Drummond de Andrade, Lygia Fagundes Telles, Moacyr Scliar, dentre outros.

> "A crônica é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão de cozinha." (CÂNDIDO, 2003, p. 89)

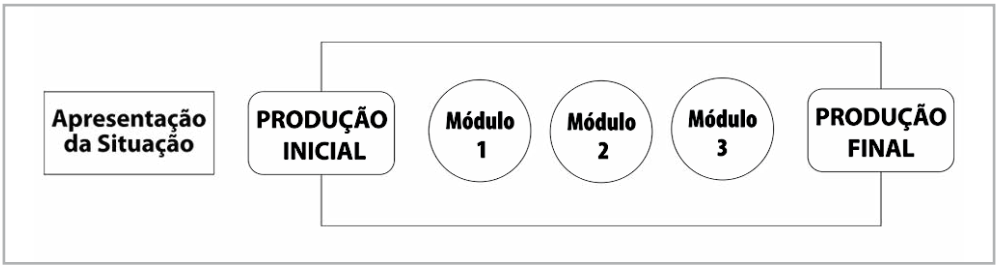
Análise do corpus

Os dados dessa pesquisa foram coletados por meio da sequência didática aplicada em uma escola da esfera pública no ensino fundamental. Os colaboradores formam um total de 30 alunos, com faixa etária entre 13 a 16 anos, todos cursando o 9º ano do ensino fundamental.

Procedimentos de coletas de dados

A atividade foi realizada em 3 momentos, através da sequência didática acima: No primeiro momento, a turma foi informada sobre o gênero a ser trabalhado, para que os alunos escolhessem os gêneros com o qual se identificavam. Após a escolha dos gêneros, a turma foi dividida em 6 grupos, cada uma com 5 componentes. Cabe dizer que cada grupo ficou sob orientação de um bolsista do referido subprojeto.

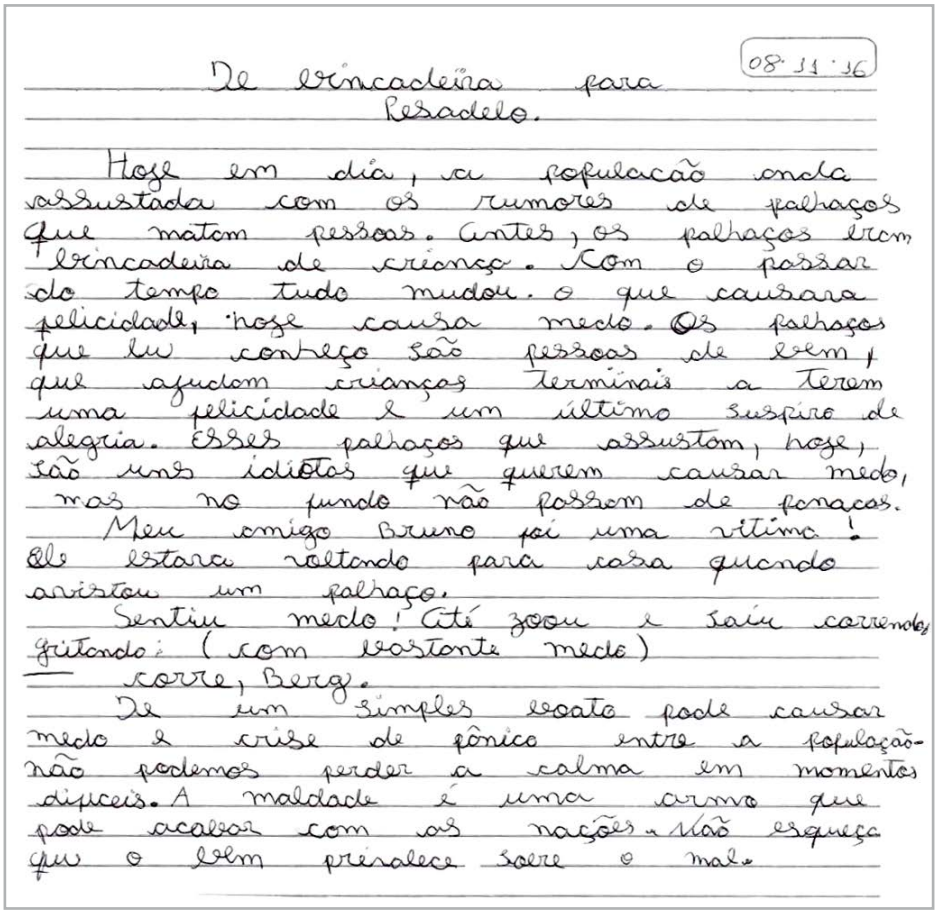
No segundo momento, houve a aplicação da sequência didática, com o propósito de trabalhar o gênero Crônica destacando os aspectos cognitivos e estruturais. Os aspectos cognitivos visam à análise, interpretação, compreensão. No que diz respeito aos aspectos estruturais, ressaltam: composição, conteúdo temático, proposto comunicativo, estilo e forma. Além da análise linguística.



No terceiro momento, ocorreu a sequência didática, com base no modelo de Dolz e Schneuwly (2004:98). Os alunos fizeram as leituras das crônicas propostas, pesquisas em casa ou em classe, e após as discussões e interpretações das crônicas, fizeram a produção individual e a coletiva.

Análise dos resultados

A imagem a seguir é a produção coletiva dos alunos.



De brincadeira para Pesadelo.

08.11.16

Hoje em dia, a população anda assustada com os rumores de palhaços que matam pessoas. Antes, os palhaços eram brincadeira de criança. Com o passar do tempo tudo mudou. O que causava felicidade, hoje causa medo. Os palhaços que eu conheço são pessoas de bem, que ajudam crianças terminais a terem uma felicidade e um último suspiro de alegria. Esses palhaços que assustam, hoje, são uns idiotas que querem causar medo, mas no fundo não passam de fonacas.

Meu amigo Bruno foi uma vítima! Ele estava voltando para casa quando avistou um palhaço.

Sentiu medo! Até zoou e saiu correndo, gritando: (com bastante medo)

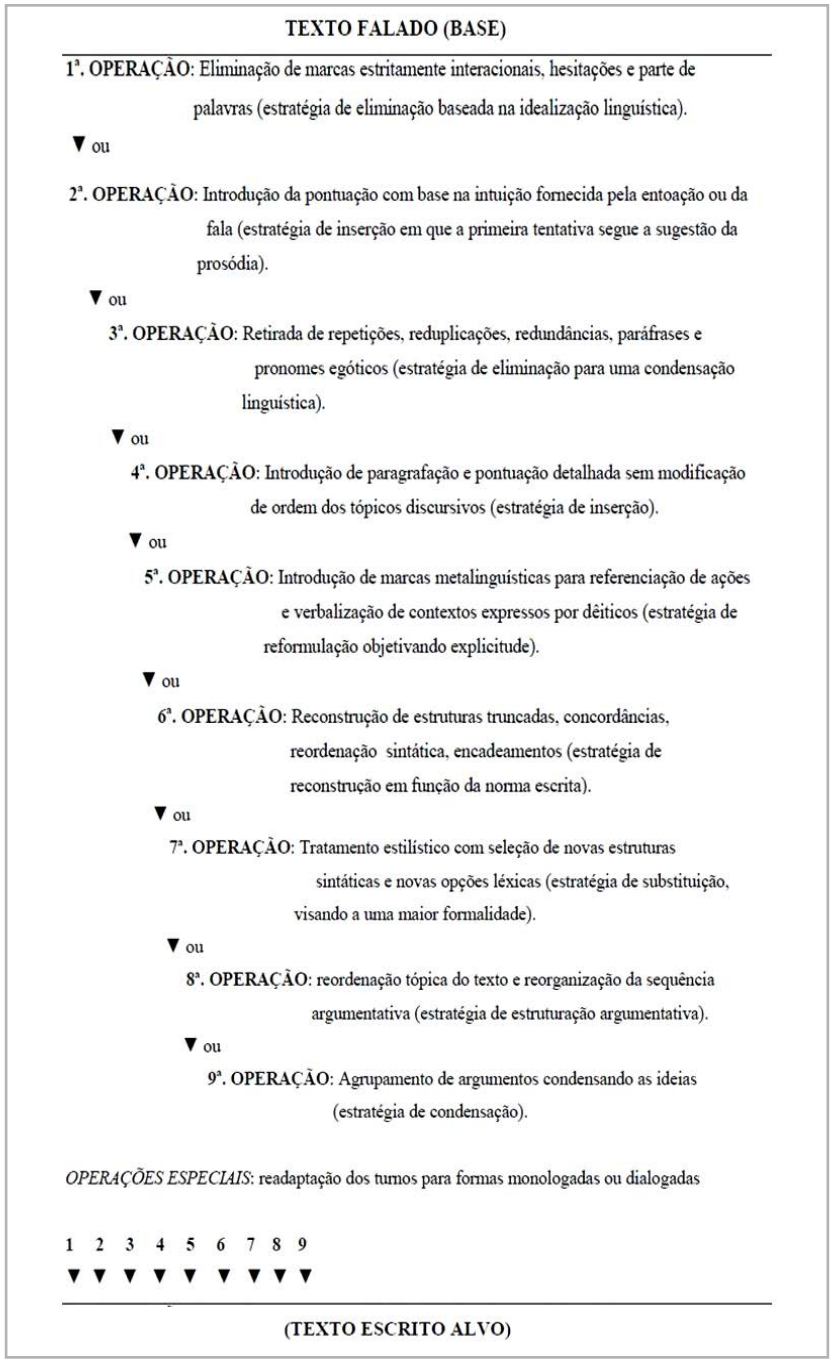
— corre, Berg.

De um simples boato pode causar medo e crise de pânico entre a população- não podemos perder a calma em momentos difíceis. A maldade é uma arma que pode acabar com as nações - Não esqueça que o bem prevalece sobre o mal.

Imagem pertencente a Eduardo Santos (2017).

Texto retextualizado

Convém ressaltar que o texto original é um texto escrito, já que se trata de uma crônica. Para realização das marcas de retextualização, toma-se como base o diagrama de Marcuschi (2008: 75). A retextualização que está sendo feita é do texto escrito para o texto escrito, fazendo o uso de todas as nove operações textuais-discursivas propostas por Marcuschi na passagem do texto oral para o escrito.



1ª operação - Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.

Texto original	Texto retextualizado
Sentiu medo! Até zoou e saiu correndo gritando: (com bastante medo) - Corre, Berg! (Linha 15)	Sentiu medo, correu e gritou: - Corre!

2ª operação – Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas.

Texto original	Texto retextualizado
1. *Com o passar do tempo, tudo mudo. O que causava felicidade, hoje causa medo.* (Linha 4) 2. *Esses palhaços que assustam, hoje, são uns idiotas que querem causar medo, mas no fundo não passam de panacas.* (Linha 10) 3. Meu amigo Bruno foi uma vítima! (linha 12) 4. *Sentiu medo!* (Linha 15)	Com o passar do tempo, tudo muda, até os palhaços, que antes nos davam felicidade, agora nos dão medo. Esses palhaços que estão assuntando a população atualmente, querendo causar medo, são pessoas sem coração. Meu amigo Bruno foi uma vítima ao voltar para casa, tendo sentido medo.

7ª operação - Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

Texto original	Texto retextualizado
Hoje em dia, a população anda assustada com os rumores de palhaços que matam pessoas. Antes, os palhaços eram *brincadeira de criança.* (Linha 01)	Hoje em dia, a população anda assustada com os rumores de palhaços que matam pessoas. Antes, eles eram brincadeira de criança.

8ª operação – Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa.

Texto original	Texto retextualizado
De um simples boato pode causar medo e crise de pânico entre a população. Não podemos perder a calma em momentos difíceis. A maldade é uma arma que pode acabar com as nações. Não esqueça que o *bem prevalece sobre o mal.* (Linha 18)	A maldade é uma arma que causa medo e pânico entre a população. Não perca a calma! Não esqueça que o bem prevalece sobre o mal!

A atividade de retextualização é importante porque, além de produtiva, está presente em nosso cotidiano, e essa natureza não é comum nas escolas. Marcuschi (2007) quando diz ser a retextualização uma maneira prática e eficiente de se conseguir informações sob o ponto de vista textual-discursivo e acabar com certos mitos a respeito da oralidade na sua relação com a escrita, ficando, especialmente, em evidência que a escrita não é uma representação da fala.

Considerações finais - Relato de experiência acerca da aplicabilidade da sequência didática PIBID/CAPES/UNEAL 2016

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência é um projeto da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em parceria com a UNEAL- Universidade Estadual de Alagoas Campus III – Palmeira dos Índios, que visa estimular os graduandos, em cursos de licenciaturas, das univer-

sidades parceiras, o início à prática pedagógica-docente nas escolas parceiras do projeto, sob orientação da coordenação do projeto na universidade e do (a) professor (a) integrante. O subprojeto da UNEAL/Campus III Reescrita e Retextualização de gêneros textuais: uma proposta para a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa é coordenado e executado pelas Profª Msc. Iraci Nobre da Silva e Profª Msc. Maria Margarete de Paiva Silva.

Eu realizei o trabalho com o gênero textual Crônica, no qual os alunos já tinham trabalhado recentemente por causa da Olímpiada Brasileira de Língua Portuguesa, que fora trabalhada meses antes da nossa chegada. Fiz uma explicação detalhada do que é a Crônica, os autores brasileiros que são cronistas, onde nós podemos encontrar a crônica etc. Levei exemplos impressos e em slides para leitura, e jornais que possuam crônicas, tudo sendo discutido e interpretado após as leituras. Os alunos também trouxeram crônicas escolhidas por eles para podermos discutir com os outros em sala.

Depois dos momentos apresentados anteriormente, os alunos começaram a produzir suas próprias crônicas, primeiro individualmente, depois em grupo, tendo sempre a minha assessoria. Portanto, esse contato com os alunos da educação básica pode propiciar aos alunos-graduandos que serão futuros professores, uma porta-aberta para que possam se apaixonar por essa profissão tão avassaladora e de caráter social necessário para toda a vida. Desse modo, nós podemos nos familiarizar com a educação, ganhando experiência e adotando postura em sala de aula, e que os alunos possam obter, aperfeiçoar e transmitir seus conhecimentos conosco.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português:* encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro*: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Editorial, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CANDIDO, Antônio. A vida ao rés do chão. In: *Para gostar de ler*: crônicas, volume 5. São Paulo: Ática, 2003.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. *Gêneros orais e escrita na escola.* Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. (Tradução e organização Rojo e Cordeiro).
KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editorial, 2008.

PÔSTER

A (RE) CONSTRUÇÃO SEMÂNTICA DO HEROI/VILÃO NO FILME "KONG SKULL ISLAND" POR TELESPECTADORES SURDOS

THALISON BRENO ALVES DA SILVA[1] (FAK)

Introdução

O direito à acessibilidade vem sendo conquistado pelos surdos gradativamente. No entanto, quando o surdo se depara com um filme na TV aberta e pretende assistí – lo, uma barreira o impede de executar essa ação, que se trata da ausência da sinalização em LIBRAS durante toda a exibição do filme. Isso pode acabar comprometendo o entendimento da história passada, fazendo com que a intepretação do telespectador surdo possa ser equivocada. O surdo se beneficia apenas com a tradução da classificação indicativa do programa a ser assistido, ou seja, é traduzido para o mesmo se ele tem a idade adequada para ver a determinada programação, mas não é traduzida para o telespectador a programação em si.

Como o telespectador surdo, fluente em LIBRAS, mas não alfabetizado na Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, vai interpretar e se beneficiar do real entendimento da história apresentada em um filme, se o mesmo não é traduzido em Língua Brasileira de Sinais? Diante dessa problemática e através do interesse em investigar a compreensão semântica e buscar alternativas que possam garantir mais acessibilidade ao surdo no setor audiovisual, esse trabalho tem por objetivo geral analisar a (re) construção semântica do herói/vilão no filme "KONG SKULL ISLAND" por dois telespectadores surdos fluentes em LIBRAS, mas não alfabetizados na língua portuguesa.

---

1. Pós-graduando em Educação Inclusiva com Ênfase em LIBRAS pela Faculdade Kurios (FAK). Graduando em Letras com habilitação em língua portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: thalisonbreno14@gmail.com

Especificamente, objetiva - se separar três cenas do referido filme, que serão objetos de análise desse estudo e apresentá – las para os sujeitos surdos participantes da pesquisa. Posteriormente, após assistirem as referidas cenas, será solicitado que os mesmos expressem, individualmente e através da Língua Brasileira de Sinais, a interpretação que obtiveram das cenas expostas. Por último, será realizada a análise do discurso dos dois participantes.

Para o processo de construção desse artigo será realizado um estudo de caso de caráter exploratório com duas pessoas surdas do sexo masculino, residentes na cidade Catolé do Rocha - PB. Com relação a abordagem utilizada, a mesma será de cunho qualitativo. Acerca do processo de seleção dos sujeitos participantes do estudo, serão utilizados com critérios de inclusão, pessoas surdas fluentes em LIBRAS, mas não alfabetizadas na Língua Portuguesa. Como critérios de exclusão, pessoas não fluentes em LIBRAS ou alfabetizadas na Língua Portuguesa.

No primeiro momento será realizada uma revisão de literatura sobre as dificuldades que os surdos possuem com a interpretação e compreensão semântica, juntamente com a receptividade dos mesmos perante a atuação da tecnologia na propagação de informações, em distintos contextos, como meio visual. No segundo momento, serão separadas as três cenas do filme, e posteriormente exibidas para os surdos participantes da pesquisa. Ambos assistirão simultaneamente.

Ao final de cada cena, será solicitado que cada participante relate, em LIBRAS, o entendimento que obteve acerca do assistido. Esse processo se repetirá três vezes, atéser encerrado o relato da terceira e última cena. No final, será realizada uma análise dos relatos feitos pelos participantes, para uma comparação com as descrições das cenas expostas.

Como pressupostos tem – se a comprovação de que a ausência da LIBRAS durante a exposição de um filme não implica na compreensão semântica real, por parte dos surdos, que o filme objetivou apresentar, ou na ratificação que essa ausência da LIBRAS acarreta uma defasagem na interpretação do significado real da mensagem transmitida por telespectadores surdos, no caso desse estudo, na construção semântica do herói e vilão.

Fundamentação teórica

Dificuldades dos surdos com a compreensão semântica no meio audiovisual

A ausência da audição pode acarretar algumas dificuldades no que se refere a construção de sentidos e interpretação de gêneros textuais orais, escritos e visuais por receptores surdos, devido a uma retenção de vocabulário e sintaxe. Não possuir um domínio da oralidade privatiza o surdo de obter um entendimento completo de exposições audiovisuais. (RUEGG, STEFANI, CÁRNIO, 1999).

A língua materna do surdo é a LIBRAS. A presença dessa língua nos setores públicos é imprescindível para a inclusão e o direito à acessibilidade dos indivíduos surdos. Assim, a LIBRAS é:

> um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive. Por intermédio dela, os surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados (SKLIAR et al, p.72).

A LIBRAS proporciona ao surdo envolver – se no funcionamento linguístico – comunicativo, produzindo a intenção comunicativa e adquirindo novos conhecimentos. Com isso, sua participação comunicativa será mais ativa e consequentemente mais efetiva, propiciando uma maior facilidade na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois a LIBRAS estará mediando esse novo conhecimento do surdo (PEREIRA, 2000).

É muito importante o surdo ter um apoio visual, para que, em consonância com a sua língua materna, possa aprimorar sua compreensão semântica. Com um apoio visual o surdo passará a viver experiências comunicativas gestuais e visuais. Ferramentas para essa prática são os filmes, séries, vídeos, entre outros (MARCHESI, 1995).

As programações apresentadas na televisão aberta são apoios visuais que transmitem informações. Filmes, desenhos, séries, narram uma história e passam uma mensagem que é elaborada pelo roteirista. Alguns filmes têm um final aberto para que o telespectador possa elaborar sua própria interpretação. Já a maioria, a interpretação se dá através da intencionalidade do autor (VIANA, 2006).

Além da interpretação imediata, visível diretamente para o telespectador, existe também a interpretação subentendida, aquela que objetiva enfatizar que o filme, em um todo, apresenta mais mensagens, lições, ensinamentos, interpretações. Do que ele quis dizer, aquilo que está visível. No entanto, acerca dessa premissa, existe uma indagação: se o filme tem a intenção de passar uma mensagem, porque ele não a transmite diretamente? A essa indagação se remete o fato do interesse está ligado a construção de um significado particular, não se privando à intencionalidade do autor (KING, 2002).

Direito à acessibilidade para surdos

Com relação ao direito à acessibilidade aos espaços públicos, meios de transporte e comunicação para indivíduos com algum tipo de deficiência foi imposta A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e o Decreto 5.926. Todo cidadão tem o direito a essa acessibilidade. Isso não poderia ser retirado daquele que possui alguma deficiência física, uma limitação contra sua mobilidade. Para garantir essa acessibilidade para esses indivíduos, foi criada essa lei, que diz:

> Art. 2o Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:
> I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; [...]; d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa; (BRASIL, 2000).
> § 2 º A regulamentação de que trata o caput deverá prever a utilização, entre outros, dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual:
> I - a subtitulação por meio de legenda oculta; II
> - a janela com intérprete de LIBRAS; e III - a descrição e narração em voz de cenas e imagens. (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.926 enfatiza de maneira mais objetiva as adaptações que devem ser realizadas no setor comunicacional, no que se refere a propagação de mensagens para garantir mais acessibilidades aos indivíduos que apresentam deficiência sensorial.

Resultados e discussão

Cena 01: Uma equipe de pesquisadores junto com o exército e uma fotógrafa vão até uma ilha misteriosa localizada por alguns cientistas. Lá, eles se deparam com o Kong, um macaco gigante de 30 metros e começam a atirar no mesmo, que se sentindo ameaçado, começa a quebrar todos os helicópteros, matando as pessoas que estão dentro. O macaco só está protegendo a civilização primitiva que se encontra na ilha. Ele é o herói para essa civilização e para a ilha no geral, pois luta e combate qualquer ameaça que lá apareça. O Kong só ataca quem o ataca.

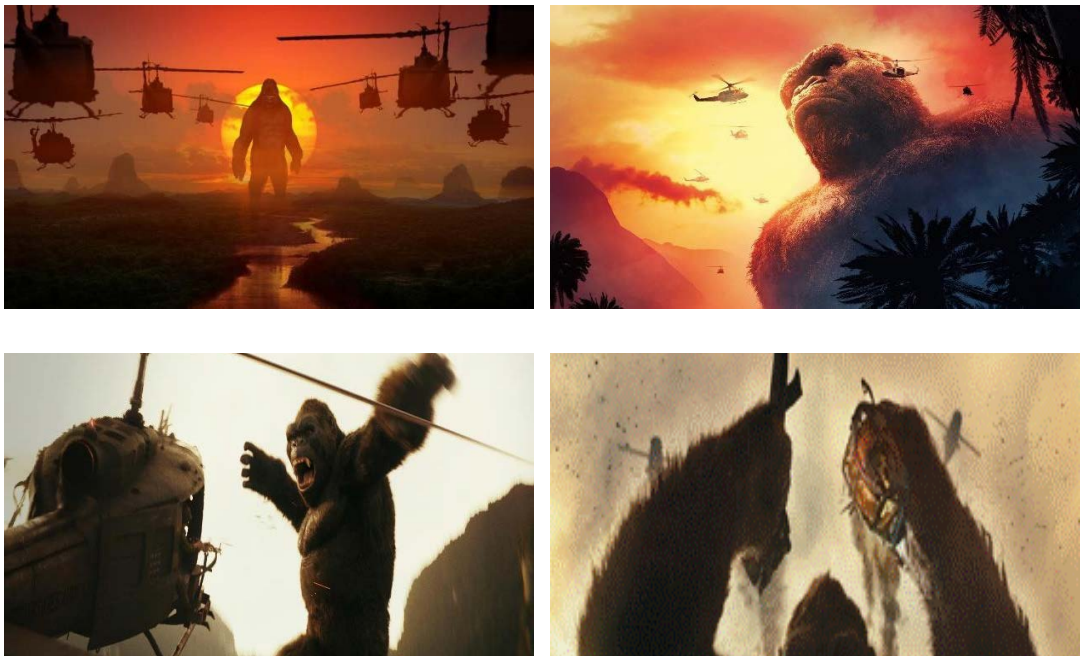


Foto: IMDb. Disponível em ttp://www.imdb.com/title/tt3731562/mediaindex

Interpretação do telespectador 1 – Soldados voar helicóptero floresta, monstro macaco grande achar, malvado destruir tudo, matar pessoas atirar macaco.

Interpretação do telespectador 2 – Macaco grande ruim, quebrar helicóptero voar, matar soldados atirar macaco, não morrer, mulher tirar fotos, mostrar maldade macaco.

Através dos relatos feitos, em LIBRAS, tanto pelo telespectador surdo 1 quanto pelo telespectador surdo 2, em relação a primeira cena assistida, foi possível perceber que para ambos, o vilão da história é o macaco, enquanto que o herói são os soldados. Um detalhe exposto pelo telespectador 2, foi que, na sua interpretação, a fotógrafa estava no helicóptero com o objetivo de fotografar a maldade do macaco.

CENA 2 – A equipe de soldados, ainda sobreviventes, tramam uma armadilha para matar o macaco. Enquanto isso, o capitão James e a fotógrafa Mason tentam impedir. No momento em que estão na floresta à noite, se deparam sozinhos com o macaco. Já sabendo que ele era inofensivo para as boas pessoas, Mason se aproxima do mesmo, o alisando com a mão. Nesse exato momento, a equipe de soldados soltam bombas para atrair o Kong até a armadilha. Ao ver o Kong entrar no lago indo em direção as bombas, o tenente coronel Preston joga uma tocha de fogo no lago que contém combustível inflamado, colocado por ele e sua equipe. O kong entra em chamas, mas mesmo assim consegue matar alguns dos soldados. Após alguns segundos ele desmaia.

Foto: IMDb. Disponível em ttp://www.imdb.com/title/tt3731562/mediaindex

Interpretação do telespectador 1 - Mulher, homem, ver macaco. Mulher, com medo, passar mão macaco tentar acalmar. Macaco ver bomba, entra água. Soldado colocar fogo água. Macaco pega fogo, mata soldados, fraco, morrer.

Interpretação do telespectador 2 – Macaco achar mulher, homem. Macaco quieto. Mulher alisar macaco. Macaco raiva bomba. Soldado jogar fogo água, queimar macaco. Macaco lutar, morrer.

O telespectador 2 chegou mais próximo do verdadeiro significado da cena exibida. Equivocando – se apenas na parte em que diz que o Kong morreu, sendo que ele apenas desmaiou, fato que foi visto na cena seguinte. O telespectador 1 se equivocou quando disse que o Kong morreu e quando disse que a fotógrafa se aproximou do Kong, o alisando para acalmá – lo. Ela já sabia que ele não faria mal e o acariciou como forma de carinho.

CENA 3 – Barulhos de bombas acordam os lagartos gigantes que são os monstros que ficam embaixo da terra na ilha. O ataque de bombas dos soldados acorda o líder dos lagartos que sai aterrorizando e atacando todos. O Kong tenta proteger a fotógrafa, que sabe que o macaco não é nenhum monstro, mas sim o rei da ilha. O Kong coloca Mason na sua mão, fechando - a firme enquanto luta com o lagarto que quer tentar matar ele e a mulher e todos que apareçam no caminho. No entanto, o Kong consegue derrotar o lagarto e salvar a vida de Mason.

Foto: IMDb. Disponível em ttp://www.imdb.com/title/tt3731562/mediaindex

Interpretação do telespectador 1 – Dois monstros lutar, mulher ficar presa mão macaco, bicho feio querer mulher, brigar macaco, macaco querer mulher também bicho feio morre, macaco ficar mulher.

Interpretação do telespectador 2 – Macaco monstro brigar, querer mulher, tenta fugir. Monstro prende macaco, depois livre, pega mulher colocar mão, fecha, mata monstro, vence, ficar mulher.

Analisando a interpretação do telespectador 1, percebe – se que o mesmo interpretou a cena, como sendo uma competição, em que dois monstros estariam brigando para ter posse da mulher. O telespectador 2 chegou mais próximo da interpretação verídica, relatando que o macaco foi preso pelo lagarto, mas depois conseguiu escapar, prendendo a mulher na mão. No entanto, no final do relato do telespectador 2, ele diz que o macaco venceu, ou seja, para ele também se tratava de uma competição, quando na verdade o macaco só estava tentando proteger a mulher do lagarto.

Considerações finais

Através do estudo foi possível comprovar a dificuldade que os surdos tiveram em estabelecer a relação semântica correta entre os personagens nas cenas do filme, no que se refere a identificação do herói e vilão, apresentando interpretações que fugiram do verdadeiro significado que as cenas transmitiam. Isso ocorreu devido à ausência da legenda em LIBRAS, já que parte da compreensão só é possível de se obter através da oralidade. Como os surdos não se beneficiam desse fator, seria necessária a legenda em Língua Portuguesa, caso os participantes fossem alfabetizados na modalidade escrita dessa língua, ou em LIBRAS, para os não alfabetizados.

Como o objetivo desse estudo foi analisar a (re)construção semântica do herói/vilão no filme “KONG SKULL ISLAND” por dois telespectadores surdos fluentes em LIBRAS, mas não alfabetizados na língua portuguesa, seria necessária a legenda em

LIBRAS para que eles pudessem obter uma compreensão semântica total das cenas expostas, sem equívocos na interpretação. Como foi possível constatar, os surdos participantes da pesquisa, não conseguiram expressar a mensagem principal das cenas do filme.

Essa é a realidade dos surdos atualmente. Muitos deles são fluentes em LIBRAS, mas ainda não possuem o português como segunda língua. Devido a isso, quando vão assistir a um filme ou outro tipo de programação na TV aberta, são impedidos por causa da ausência da legenda em sua língua materna. É necessária uma conscientização por parte dos gestores de mídia, para incluir a legenda em LIBRAS durante toda a programação e não apenas na classificação indicativa, para com isso, garantir mais acessibilidade aos surdos no setor audiovisual.

Referências

BRASIL. *Decreto-Lei nº 5.296*, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 2000. p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 23 de março de 2017.

KING ,N. H., *Estética da recepção e interpretação de filmes.* Dissertação de mestrado, Depto de Artes e Design. PUC-Rio. Rio de Janeiro (2002).

MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Cap. 14. *A educação da criança surda na escola integradora.* Porto Alegre: Artes Médicas, p. 215-231, 1995.

PEREIRA, M.C.C.; A língua de sinais na Educação de Surdos. In: LACERDA,C.B.F; NAKAMURA,H.; LIMA,M.C.L; *Fonoaudiologia*: surdez e abordagem bilíngüe, São Paulo, Plexus, 2000.

RUEGG, D; STEFANI, F.M; CÁRNIO, M.S; Compreensão de leitura através de interpretação oral e/ou sinalizada de surdos inseridos no contexto de educação especial. Carapicuíba: *Pró-Fono: Revista de Atualização Científica*, v.11, n.2, p.31-37, set, 1999.

SKLIAR, Carlos. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: Carlos Skliar (org.). *Educação e exclusão*: abordagens socioantropológicas em educação especial. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VIANA, N . O Cineasta é um autor? *Jornal Opção*, Goiânia, v. 1253, p. 25 - 25, 01 set. 2006.

PÔSTER

“AUTO DA COMPADECIDA”: UMA ANÁLISE DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA DE GUEL ARRAES PARA O CINEMA

RAFAELY TENÓRIO DE ALCÂNTARA MOTA (UPE)[1]

Introdução

A criação literária “Auto da Compadecida” escrita por Ariano Suassuna é uma peça teatral encenada pela primeira vez em Recife no ano de 1955, que traz consigo uma rica representação do sertão do Brasil, da tradição oral e religiosa, além de possuir um ar circense e relembrar a montagem do teatro medieval. A obra cinematográfica de Guel Arraes foi lançada em Setembro de 1999 em todo o território nacional e posteriormente no exterior. Após algum tempo de sua reprodução nas telas de cinema tomou uma grande proporção, por seu caráter cômico, se tornando um filme apreciado pelo povo brasileiro. O cineasta tenta transformar a peça em um filme e ganha ainda mais prestígio possibilitando a algumas pessoas o caminho inverso do habitual: do cinema para a literatura. Através dos estudos da intersemiótica com a teoria triádica de Peirce, observaremos como se deu o processo de adaptação realizado e quais foram as interpretações e traduções de Guel Arraes acerca dos signos para o cinema, expondo como transcorreu a representação do tempo, espaço e a construção dos personagens na obra cinematográfica.

Tradução insertemiótica e a tríade de Pierce

A intersemiótica ou transmutação segundo Jakobson (2003) é a compreensão ou representação de um meio para outro, de signos verbais para não verbais. É considerada como um processo intrínseco ao ser humano e a qualquer animal que

1. Graduanda no curso de letras pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte UPE

detenha do pensar e sentir. Qualquer manifesto de pensamento ou imaginação é considerado um procedimento de tradução, pois, tudo o que vimos em algum lugar ou em outras pessoas traz para cada individuo uma interpretação de um signo já existente, nada é absolutamente novo.

> "Por seu caráter de transmutação de signo em signo, qualquer pensamento é tradução. Quando pensamos, traduzimos aquilo que temos presente à consciência sejam imagens, sentimentos ou concepções (que, aliás, já são signos ou quase-signos) em outras representações que também servem como signos. Todo pensamento é tradução de outro pensamento, pois qualquer pensamento requer ter havido outro pensamento para o qual ele funciona como interpretante." (Plaza, 1987, p. 18)

Além de natural e habitual às pessoas a tradução é nada mais que um processo de recriação, é reproduzir o que já foi visto ou sentido sem modificar o primeiro ou interferi-lo. Sendo exatamente isso o que acontece no decurso das adaptações cinematográficas, não descartando a interferência pessoal de quem promove esse processo, pois, mesmo não transformando ou alterando o original, o tradutor possui o desejo de querer melhorar ou exceder o primário e por isso não traduz sem deixar os seus vestígios de interpretação e intenção acerca dos signos.

Quanto à falta de fidelidade que muitos criticam nas telas de cinema é algo inevitável, não existe a possibilidade de que qualquer reprodução cinematográfica siga a risca a obra literária, o tempo de duração, os signos não verbais, o desejo de superar e o maior alvo que é o público pedem que sejam feitas algumas alterações.

Para Pierce o conceito de signo parte do pressuposto de uma relação triádica com o signo, objeto e o interpretante (não é o intérprete). O signo é o imediato e é a primeridade, ele é livre e original não podendo ser explicado. O objeto é a secundidade que é a identificação do sentimento, a reação e interação, o próprio processo de semiose e a produção de significados. E o interpretante faz parte da terceridade, sendo a relação do signo com o objeto, o pensamento em signos que gera outros signos. Sendo assim explicadas algumas mudanças e adições nas adaptações fílmicas, pois como afirma Pierce: a semiose é infinita.

A obra literária

O livro “Auto da Compadecida” é uma peça teatral que restaura os autos medievais de Gil Vicente, sua forma é dividida em três atos. A peça inicia pela narração do palhaço que logo o autor justifica a sua escolha em um trecho.

> “Ao escrever esta peça, onde se combate o mundanismo, parga de sua igreja, o autor quis ser representado por um palhaço, para indicar que sabe, mais do que ninguém, que sua alma é um velho catre, cheio de insensatez e de solércia...” (p.23).

O livro é imerso na cultura popular e em sua retratação, trazendo para quem lê os costumes, trejeitos, a oralidade regional e até uma denúncia da época e do lugar em que se passa à narrativa. Suassuna trás uma linguagem totalmente acessível, por também se tratar de um auto, e cria cada personagem intencionalmente único e de forma tendenciosa os une para que se observe a história com olhos críticos. A imagem do sertanejo e de sua pobreza é totalmente percebida em Chicó e João Grilo, sendo eles a maior representação, nessa obra, do pobre que sofre pra ter seu pouco e que trabalha não para ter luxo, mas para sobreviver. João Grilo é o herói às avessas, se vira para conseguir viver e muitas vezes faz uso de mentiras e enganações para conseguir o que quer, típico de personagem cujo comportamento é justificado por ser sozinho no mundo e não ter nada. Grilo é um homem-menino, possui uma esperteza sagaz e é considerado herói por no final conseguir ajudar a todos, mesmo aos que não o olharam com compaixão. Já Chicó é o nato contador de causos populares, passa o enredo contando histórias inacreditáveis e que traz essa aproximação com um possível leitor que não possui contato com o popular. É amigo de João e estão sempre juntos enfrentando a pobreza e as encrencas.

O padre João, o frade, o sacristão e bispo são as únicas imagens da igreja Católica, que logo no início se corrompem por dinheiro e pelos seus interesses pessoais, trazendo uma carga de crítica aos membros que tiram proveito dos fiéis e deturpam o seu serviço. O único que é representado como um bom homem, honesto e digno é o frade que apesar de suas várias qualidades é mau falado pelo bispo.

BISPO
Quanto o senhor, Senhor João Grilo, vai ver agora o que é administrar. O senhor vai-se arrepender de suas brincadeiras, jogando a Igreja contra Antônio Morais. Uma vergonha, uma desmoralização!

JOÃO GRILO
É mesmo, é uma vergonha. Um cachorro safado daquele se atrever a deixar três contos para o sacristão, quatro para o padre e seis para o bispo, é demais.
BISPO, mão em concha no ouvido Como?

JOÃO GRILO
Ah! E o senhor não sabe da história do testamento ainda não?

BISPO
Dotestamento? Que testamento?

CHICÓ
O testamento do cachorro.

BISPO
Testamento do cachorro?

PADRE, animando-se.
Sim, o cachorro tinha um testamento. Maluquice de sua dona. Deixou três contos de réis para o sacristão; quatro para a paróquia e seis para a diocese.

BISPO
É por isso que eu vivo dizendo que os animais também são criaturas de Deus. Que animal interessante! Que sentimento nobre!

PADRE, arriscando
Para atender à vontade da dona, deixei que o sacristão acompanhasse o...
85
BISPO, sorridente O enterro!
PADRE, sorridente
Sim, o enterro. (Págs. 83, 84 e 85)

O padeiro e sua esposa Dorinha são exemplos de maus patrões, que só olham Chicó e João Grilo apenas como empregados e os destratam durante todo o enredo, concedendo o melhor ao seu cachorro de estimação e o pior aos dois rapazes. No decorrer da obra o leitor percebe que a mulher trai o padeiro com vários homens da cidade e com um de seus empregados, o Chicó.

Major Antônio Moraes é uma grande representação do abuso de poder no sertão, homem autoritário, rude, muito rico e dono de terras. Amedronta os pobres e faz o que quer em toda a cidade, até mesmo na paróquia. Aquele que destrata o povo e se vê acima de todos, até de Deus. Severino e os seu capanga são cangaceiros que por maior que seja a sua maldade e impiedade de matar qualquer pessoa, possui um comportamento justificado por um trauma que sofreu na infância quando presenciou seus pais serem assassinados por policiais, sendo criado e alimentado uma frieza que faz dos roubos e mortes a sua sobrevivência.

O demônio e o encourado como já se prevê querem o pior de todos. O encourado é representado de acordo com crença popular como um boiadeiro que usa roupas de couro e o demônio é o seu ajudante e faz de tudo para que todos os personagens sejam condenados ao inferno.

Nossa Senhora, a Compadecida, é a reprodução fiel da misericórdia. Simples, piedosa, advogada e intercessora dos homens, derrota o demônio com os seus argumentos que mostram o homem como fruto do seu meio, justificando as suas atitudes ou pontuando as boas posturas. E Manuel, o Cristo, inicialmente causa um estranhamento proposital pela cor negra de sua pele, como se fosse intenção do autor mostrar Jesus mais popular, junto ao povo. Ele é o juiz que dá a sentença final de cada um.

A carnavalização de Bakhtin é presente em toda a obra em vários personagens, mas é em João Grilo que se é salientado. Observam-se as ironias, paródias, as sátiras relacionadas muitas vezes diretamente à igreja. Como se tudo que fosse vivido escondido na obra fosse escancarado em sua realidade, uma espécie de segunda vida. "A segunda vida, o segundo mundo da cultura popular, constrói-se de certa forma como paródia da vida ordinária, como um "mundo ao revés" (Bakhtin, 1993, p.10) como se observa quando João Grilo diz que padre João está doido para o Major Antônio Moraes somente para acobertar as suas mentiras. Como também, quando o palhaço ao abrir o espetáculo chama os personagens de canalhas, inclusive o padre e o bispo.

> Auto da compadecida! O julgamento de alguns canalhas, entre os quais um sacristão, um padre e um bispo, para exercício da moralidade. A intervenção de Nossa Senhora no momento propício, para o triunfo da misericórdia. Auto da Compadecida (SUASSUNA, 2005, p. 15)

Ariano denuncia através do espaço e dos personagens as questões sociais como: pobreza, o abuso de poder, a violência e sofrimento. O mundo as avessas da carnavalização é encontrado quando o pobre e sem instrução João Grilo engana o poderoso Antônio Moraes, o padre João, bispo, frade e sacristão para enterrar o cachorro dos patrões e quando engana até Severino, cangaceiro experiente, que acredita que ao tocar a gaita possa ressuscitar.

A adaptação cinematográfica de Guel Arraes

"O Auto da Compadecida" é uma obra adaptada e dirigida por Guel Arraes com participação de Adriana Falcão. Pode-se dizer que esse filme trouxe uma popularidade ainda maior para "Auto da Compadecida" de Ariano, fazendo um que os expectadores se tornem os leitores. A adaptação fílmica possui algumas características que foram retiradas e/ou acrescentadas, ainda assim, o enredo não foge nem um pouco da proposta do autor paraibano. No filme, a historia se passa na cidade de Taperoá, sertão da Paraíba que foi o lugar onde Suassuna nasceu. Guel Arraes faz essa relação da vida do escritor com a obra escrita.

Diferentemente da obra literária, o filme não possui a presença do palhaço abrindo o espetáculo, porém inicia com João Grilo e Chicó anunciando outro tipo de espetáculo, a reprodução do filme "Paixão de Cristo" na Paróquia da cidade. A representação do palhaço no filme não é da imagem propriamente dita do palhaço de circo fantasiado e com o nariz vermelho, contudo, a imagem com outro perfil, um palhaço definido no inicio do livro que possui uma alma cheia de insensatez, solércia e esperteza. Quem mais teria uma alma igual a do palhaço? Somente João Grilo. O jovem é a tradução autêntica dessa imagem. No decorrer do livro e do filme percebe-se facilmente como é o Grilo: louco, astucioso e muito esperto para conseguir o que quer, consegue enganar todos os outros personagens.

No filme também não temos o frade e o sacristão, somente o bispo e o padre João são mostrados por terem uma passagem rápida na literatura.

No auto o animal apresentado é um cachorro que se chamava “Xaréu” e na adaptação é uma cadela que se chamava “Bolinha”. O nome usado para o cachorro era muito mais comum nas cidades de interior e no sertão, Guel Arraes fez o uso de “bolinha” já que é mais utilizado de forma geral em vários lugares do Brasil para animais, facilitando assim a identificação do expectador. Além disso, no livro Major Antônio Moraes tem um filho, enquanto no outro possui uma filha chamada Rosinha que acrescenta uma grande parte no enredo do filme. Rosinha é uma moça que ao chegar à cidade chama atenção dos homens pela sua beleza e deixa Chicó, Vincentão e Cabo 70 (Vicentão e Cabo 70 são personagens que só existem no filme) apaixonados e dispostos a casar com ela, mas é o primeiro por quem ela fica encantada. Ainda possui uma porca no formato de cofrinho cheia de dinheiro que na história seria o dote para quando a moça se casasse algo muito comum em interiores e sertões do país. Rosinha traz um tom mais romântico ao enredo, o amor entre ela e Chicó resgata um pouco do que algumas pessoas procuram no cinema, uma história de amor. O acréscimo desses personagens e da história que eles carregam traz consigo uma participação intencional, Vicentão e Cabo 70 expõem o “homem rude”, aquele que anda armado, que causa medo e é autoritário. Já Rosinha com seu ar romântico, dá ao filme dois complementos: o que muitos buscam e faz movimentar a economia da indústria cinematográfica que é a representação e a disputa pelo amor e consequentemente uma atmosfera ainda mais cômica.

O diabo antes representando em duas formas: o demônio e o encourado, agora somente em uma. Não mais de forma tão popular culturalmente falando como era representada com vestes de vaqueiro: “Este é O diabo, que, segundo uma crença do sertão do Nordeste, é um homem muito moreno, que se veste como um vaqueiro” (Pag. 139) Mas sim, aquele a que quase todas as pessoas possuem uma imagem imediata formada: Um homem/bicho com chifres na cabeça.

Manuel, Jesus Cristo, é representado com a pela na cor negra, divergindo da figura que é mostrada pelo mundo e que é presente no imaginário das pessoas. Essa escolha é premeditada pelo autor para causar um estranhamento e se faz presente também no cinema, provocando esse mesmo sentimento.

Nossa Senhora, a Compadecida, retrata a imagem relatada no livro de docilidade, compaixão, misericórdia, sentimento materno e principalmente de advogada, que procura argumentar e justificar a favor dos seus.

Ainda sobre o julgamento e relacionando ainda a questão da carnavalização também muito presente na obra, quando João Grilo já não encontra mais saída para que todos não vão para o inferno ele pede a intercessão de Nossa Senhora. Como o rapaz não possui estudos e é o retrato do homem pobre que não tem nada a não ser a sua vida, ele a chama de um jeito muito popular através de um verso feito por Canário Pardo.

> "Valha-me Nossa Senhora, Mãe de Deus de Nazaré!
> A vaca mansa dá leite, A braba dá quando quer. A mansa dá sossegada,
> A braba levanta o pé.
> Já fui barco, fui navio, Mas hoje sou escaler.
> Já fui menino, fui homem, Só me falta ser mulher.
> Valha-me Nossa Senhora,
> Mãe de Deus de Nazaré." (Pag. 169)

Neste verso popular o Grilo traz a ironia e a sátira para chamar Nossa Senhora, a mãe do filho de Deus a quem os fiéis devem tanta devoção e respeito. Porém o não se encontra com um tom de deboche, mas com uma profunda estima de um homem simples. No filme o ator que faz o papel do rapaz reproduz algumas palavras com gestos, como por exemplo, "A vaca mansa dá leite", "A braba levanta o pé" e "Já fui menino, já fui homem".

Os causos de Chicó, famosos pelo "não sei, só sei que foi assim" ganham uma exibição na obra cinematográfica, a cada conto dele passa um trecho de cena reproduzindo o que ele está contando de forma que o cenário é feito de figuras desenhadas, dando uma ideia de história fantasiada na imaginação de alguém, no caso, a do personagem.

Representação do cenário, personagens e tempo.

O filme é encenado no sertão e a representação da paisagem remonta perfeitamente os signos que se formam no pensamento do leitor do auto, possuindo um cenário bastante carregado de imagens que remetem instantaneamente a pobreza e miséria que o sertão por si só já reproduz na imaginação de todos. O chão alaranjado e rachado traz o significado de improdutivo e seco, já que nenhuma planta

poderá crescer com falta de água, com isso pode-se ver poucas vegetações e árvores nas cenas. As carroças aparecem muito como meio de transporte do povo e algumas barracas de madeiras muito modestas onde eram usadas para feiras de venda ou troca, compondo assim, o cenário humilde do povo sertanejo. Os poucos animais que passam em cena são os cavalos e as vacas que são o sustento desse povo.

As roupas variam a cada personagem, Chicó e João Grilo são os menos bem vestidos, possuem vestimentas com cores neutro-amarronzadas que tem pequenos furos e são muito simples. Dorinha, a mulher do padeiro, desde o livro leva ao leitor uma imagem de mulher charmosa que chama atenção pelas traições ao seu marido, detém vestidos justos e decotados, é bem maquiada e penteada. As roupas dos cangaceiros são bem características.

Ao fim da história quando João Grilo retorna a terra, Manuel (Jesus Cristo) aparece em forma de mendigo e pede a Chicó, Grilo e a Rosinha um pedaço de pão, João se nega e Rosinha dá uma parte e faz referência a uma passagem da Bíblia “as vezes Jesus se disfarça de pobre para testar a bondade das pessoas”. Essa parte relembra a religiosidade do povo sertanejo que tanto é citada na literatura.

No final do longa metragem em quanto a Compadecida roga à Jesus e o explica o motivo do comportamento de João, passam algumas fotografias das pessoas que vivem no sertão. São imagens que levam sentimento de tristeza, luta, dor e sofrimento, denunciando a realidade marginalizada pela sociedade que tapa os olhos diante de um povo tão sacrificado. São pessoas que não possuem nada, não têm bens materiais, acesso a escola, só o desejo de não mais sobreviver e sim viver.

Por se tratar de um auto o tempo é cronológico, porém não é bem delimitado em relação aos dias. Na adaptação o tempo segue o mesmo e a ordem dos acontecimentos também, pela duração e os acréscimos na história fica bem perceptível a passagem do tempo e o decorrer dos dias.

A trilha sonora do filme, bem como todos os outros aspectos, mantém a proposta de Suassuna: a valorização da cultura popular. As músicas levam muito bem as tradições rítmicas e ainda contam com a participação de artistas nordestinos para as gravações, além de remeter a embolada, repente e xaxado que compõe a cultura nordestina.

Considerações finais

Seguindo os estudos da tradução intersemiótica, a adaptação fílmica de Guel Arraes traduz bem o que o leitor do auto de Ariano Suassuna já esperava. Ainda se tratando de linguagens e signos diferentes, observamos suas diferenças e relações aproximadas mesmo que no cinema predomine a linguagem visual. O cenário, tempo, os personagens e todos os outros elementos que compõem a construção do filme não fogem do que é representado na literatura e os acréscimos se associam ao que é sugerido e apresentado pelo escritor.

Como se foi visto o tradutor não modifica o original, mas a partir do primeiro segue a sua própria direção, bem como foi realizado pelo diretor de cinema. Pela leitura e tradução de Arraes, as produções de significados a partir dos processos semióticos deram a obra cinematográfica uma nova e maior possibilidade de signos a serem interpretados.

Referências

ARRAES, Guel. *O auto da compadecida*. Lereby Produções e Globo Filmes, 2000. Adaptação.
BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade médias e no renascimento*: O contexto de François Rabelais. São Paulo: AnaBlume, 2002.
PLAZA, Júlio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
SOERENSEN, Claudiana. *A carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin*.
SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida* - 36 ed. 2014.

PÔSTER

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RECIFE

SUZANA BRITO CAVALCANTI[1] (UNICAP)
ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES[2] (UNICAP)

Introdução

Para compreender o processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível que o professor em formação faça análises críticas por meio de observação da prática pedagógica em sala de aula. Este relato tem como objetivo principal descrever e documentar a análise do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Inglesa em uma escola estadual em Recife, Pernambuco. A disciplina de Estágio Curricular no Ensino de Inglês I se preocupa com a relação entre o ensino do professor e o resultado de aprendizagem do aluno, considerando os fatores que tangem essa relação.

A ida frequente à escola se tornou, então, plataforma propícia ao desenvolvimento descritivo do processo supracitado. Foi decidido que o foco da análise pedagógica seria o ensino médio, levando em consideração fatores como idade, relevância do conteúdo, quantidade de horas diárias e agrupamento de turmas.

A análise desse processo pedagógico é de grande importância para o estudante de licenciatura, visto que conduz o aprendiz pragmaticamente à experiência de observação e dá a ele maturidade necessária para ministrar aulas posteriormente.

---

1. Discente de Letras- Licenciatura Plena em Português e Inglês na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) pela mesma instituição. E-mail: suzanabritocavalcanti@gmail.com.

2. Doutorando e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Graduado em Letras pela mesma instituição. Professor Assistente I da graduação em Letras da Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: antonio.moraes@unicap.br.

Dessa forma, diferentes metodologias de ensino são observadas e analisadas criticamente, contribuindo ativamente para a formação de melhores professores.

O presente trabalho consiste, pois, na apresentação direta dos resultados obtidos nos quatro meses de observação. O foco está na prática pedagógica, portanto, redigir-se- á principalmente acerca do processo ensino-aprendizagem e dos fatores que exercem influência sobre ele. A análise física, sendo assim, será concebida apenas no que se refere à influência desses detalhes no processo de ensino.

1. Ensino de língua inglesa

Há diversos problemas envolvidos na qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Para começar, a docência de um idioma no Brasil está estruturada a partir de dois pilares: a esfera federal, por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e as esferas estaduais e municipais, por meio das diretrizes das secretarias de Educação dos Estados e municípios. Na esfera federal, não há nenhum documento que legitime o inglês como obrigatório nas escolas; o que existe é a LDB que determina que haja ao menos uma língua estrangeira nos ensinos fundamental e médio e a comunidade e as escolas devem decidir por qual optar.

Essa realidade atribui aos estados e municípios o poder de definir como a língua inglesa será ensinada, a duração e o número de aulas por semana, a grade curricular, bem como as habilidades a serem trabalhadas.

> O ensino da língua estrangeira pertence à parte diversificada da Base Curricular Comum, o que significa que deve ser adaptado às realidades regionais, sendo que algumas redes optam por não oferecer língua inglesa (optando, ao invés disso, por oferecer o ensino de outras línguas). O fato de pertencer à parte diversificada faz com que a língua estrangeira seja menos regulamentada e muitas vezes considerada complementar dentro do currículo escolar. Esta situação confere ao inglês, quando é oferecido, um papel marginal na grade curricular, o que pode ser percebido pela carga horária menor da língua estrangeira, quando comparada à de outras disciplinas. (BRITISH COUNCIL, 2015, p.11)

O contexto educacional público brasileiro reflete diretamente no ensino de língua inglesa. Há vários empecilhos que se estendem desde a vulnerabilidade social ao investimento do Governo na área; essa situação, ainda, perpassa a superlotação de salas, a falta de uma estrutura adequada nas escolas, a escassez no aprendizado da língua materna, na leitura e interpretação de textos, em conhecimentos gramaticais básicos, fazendo com que o ensino de língua inglesa não funcione da forma com que deveria.

Outro fator que contribui para a não-eficiência do ensino é o perfil dos professores. Os profissionais percorrem, desde cedo, uma trajetória marcada pela falta de qualidade do ensino, sem necessariamente ter um investimento em uma formação específica para o ensino de inglês.

> E aí incluo, também, os programas de formação de professores de línguas, que, em geral, têm uma preocupação com o conteúdo lingüístico a ser ensinado e com aspectos da metodologia de ensino de línguas. A grosso modo, pode-se dizer o mesmo em relação aos cursos de formação de qualquer professor: foco no conteúdo e na metodologia. (MOITA LOPES,1994, p. 356)

Há muitos casos em que professores de outras áreas assumem o papel de educadores na área de língua inglesa, devido à escassez de indivíduos especializados. Além disso, a sobrecarga e as condições de trabalho fazem com que o tempo dedicado à disciplina seja menor que às outras, geralmente duas aulas de 50 minutos por semana, o que reflete na qualidade do ensino-aprendizagem.

Segundo Moita Lopes (1994), há três fatores que poderiam ajudar a mudar esta realidade: a centralidade da língua na escola; o papel da interação na aprendizagem e a construção social do significado. Sobre o primeiro ponto, o autor discorre sobre a importância da leitura em língua estrangeira enquanto caráter diferenciador, atendendo às seguintes perguntas em sala de aula para inserir esse texto na prática social do uso da linguagem: “1. Por que se escreveu sobre este tópico? 2. Como o tópico está desenvolvido? 3. Onde e quando foi publicado? 4. Há outros modos de tratar o tópico?

5. Quem é o escritor? 6. Quem é o leitor-alvo?". Em sua visão, pois:

> Ler é saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sociohistórico específico e saber que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é envolver-se em uma prática social. (MOITA LOPES, 1994, p.358)

No segundo ponto, sobre o papel da interação na aprendizagem, o autor destaca que o aprender tem sido entendido como troca de conhecimentos entre professores e alunos, canalizado pela linguagem numa prática discursiva. Logo, a formação dos professores de inglês deveria contar com a discussão de práticas interativas que permitissem que o aluno imergisse na língua.

> Assim, é essencial que a compreensão dos processos de construção social da aprendizagem através da interação faça parte dos programas de formação de professores. Se é através da interação que a aprendizagem/o conhecimento é construído, a compreensão desse processo, que é mediado pela linguagem, deve fazer parte da formação de todo professor. (MOITA LOPES, 1994, p.361)

O último ponto (a construção social do significado) retoma os dois primeiros: a centralidade da língua na escola e o papel da interação na aprendizagem, uma vez que traz a discussão de que a língua inglesa é viva e, portanto, precisa ser estudada de modo a validar essa concepção. Assim, o seu ensino deve estar pautado na construção do significado, ou seja, na resposta à pergunta "por que estudar inglês?", que seria, justamente adentrar na dinamicidade da língua, observando-a em diversas manifestações. Logo, o significar é fazer com que o aluno seja capaz de compreender e participar do aprendizado, utilizando a língua não só como instrumento gramatical, mas em seu uso, em um contexto.

> Quem fala com alguém fala de algum lugar social específico e carrega todas as marcas de sua *persona* na construção do significado: papel sexual, classe social, raça etc. A linguagem não ocorre em um vácuo social, ao contrário da forma com que a escola tenta, normalmente, representar o discurso. (MOITA LOPES, 1994, p.362)

Ademais, o foco dado ao ensino da língua inglesa ainda é a leitura e a repetição de fórmulas. Essa realidade faz com que a língua seja vista como um produto exato, descontextualizado, no qual a memorização da gramática se faz presente. O problema é que a sociedade atual não escala decoradores de gramática; o ensino de língua inglesa deveria estar voltado para as necessidades da sociedade globalizada que está interligada ao aqui e ao agora. Não há mais motivo para se manter um ensino, cujo objetivo era a leitura de cartas e documentos que demoravam semanas para chegar. Hoje, a sociedade globalizada "tem o mundo nas mãos" por meio da tecnologia, logo o aprendizado da língua inglesa na escola pública deveria ser uma maneira de encurtar, não de aumentar as distâncias.

> O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade, é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística. (BAGNO *et al*, 2002, p. 58)

Desse modo, a educação deve pensar no desenvolvimento e na formação de cidadãos do mundo. É preciso se desprender da metodologia que prioriza o ensino gramatical e olhar para um novo método que desenvolva habilidades de fala, de escuta, de escrita e de leitura. "Saber gramática significa não somente conhecer essas normas de bem falar e escrever, mas ainda usá-las ativamente na produção dos textos" (FRANCHI, p.18). Não é sobre esquecer as regras, mas abordá-las significativamente, para que possam ser utilizadas de modo que o aluno possa entender a língua em diversos contextos para que exerça a sua cidadania e solidariedade

com ele e com o mundo. “Ampliar os horizontes” é ir além de um ensino pautado no endeusamento da gramática normativa; as línguas são heterogêneas e precisam ser vistas numa realidade em que faça sentido estudar, para que não se perca o gosto do aprender, o sabor de conhecer o mundo e, assim, entender que viver não é codificar.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a qualitativa de caráter descritivo segundo orientações de Triviños (2010). Escolhemos essas orientações por permitir uma melhor descrição dos eventos em sala de aula de língua inglesa. A coleta de dados se deu através da observação de 20 aulas nas quais foi trabalhado o inglês como língua adicional em uma escola estadual de referência em Ensino Médio.

A língua adicional é estudada nesta escola em todas as séries disponíveis e possui a carga horária de dez horas semanais. A disciplina é objeto de muitos pontos a serem analisados, já que é inevitável a problematização da frequente ineficácia do ensino do inglês no nível médio. Assim como as demais matérias, o ensino da língua inglesa possui um foco perceptível no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e nos vestibulares.

Essa perspectiva é evidenciada pela abordagem direcionada às manifestações da escrita da língua, em que ler e escrever são os resultados maiores de aprendizagem. Sendo assim, a comunicação oral – que corresponde aos estudos de pronúncia e compreensão auditiva – é raramente, ou nunca, explorada em aula. Isso significa atestar que, atualmente, na escola referida, ensina-se acerca do idioma, e não a falar o idioma.

Análise e discussão dos dados

Os dados coletados foram registrados em um diário de pesquisa. Depois de sucessivas leituras, esses dados foram transcritos e analisados seguindo orientações de Bardin (2011). Durante as observações, foi possível perceber que os alunos geralmente não permanecem atentos às explicações da docente, tampouco mantém-se

interessados em aprender acerca do idioma por conta própria. O resultado lamentável dessa realidade tem seu produto final não apenas nas notas – que costumam ser medianas ou ruins –, mas acaba gerando alunos que não se interessam pelo aprendizado de um idioma tão importante no cenário atual do mundo globalizado. Esses achados confirmam nossa hipótese de que o ensino de língua inglesa ainda enfrenta muitas dificuldades, conforme apontamos na introdução deste relato.

Durante as visitas à escola, pudemos também perceber o quanto o uso da língua é minimizado por meio de apresentação de trabalhos de alguns alunos de primeiro ano do ensino médio, por exemplo. O trabalho em grupo consistia numa exposição oral – em português – acerca do Halloween, uma das mais famosas comemorações americanas. Foi possível notar o inglês como ponto de acesso à multiculturalidade, e esse é um dos principais benefícios do estudo de uma língua estrangeira segundo Moita Lopes (1994). Contudo, como todas as apresentações de todos os grupos foram explanadas em português e falaram sobre o mesmo tema, concluímos que o aproveitamento dessa atividade não foi maximizado como poderia ter sido.

As aulas, em geral, são ministradas tendo como materiais de suporte o livro didático e a lousa. A docente costuma fazer contextualizações através de frases escritas que remetem a situações comuns da vida. O uso de cognatos é uma forma interessante de fazer os alunos entenderem com mais facilidade e, assim, intimidar menos os aprendizes. A principal técnica utilizada para ensino de gramática é a de substituição de termos de frase. Para isso, a professora costuma esquematizar os termos de uma frase no quadro; em seguida, mostrar um modelo de acordo com a fórmula apresentada; e, por fim, pedir para os alunos consolidarem e praticarem no caderno.

Tomemos como exemplo a aula observada no dia vinte e oito de agosto de dois mil e dezesseis, ministrada numa turma de 1° ano do Ensino Médio. Essa era a quinta aula do dia (11:10 às 12h). O conteúdo dizia respeito ao ensino do tempo verbal *Simple Past* (passado simples). A docente inicia a aula pontualmente às 11:10. Primeiro, faz as seguintes anotações no lado esquerdo do quadro: “Sujeito + passado do verbo + complemento = Simple Past”.

a) *She walked yesterday" (identificar os termos)*
b) *I took a walk yesterday*

Depois, no lado direito, escreve a questão:

"1. Modifique as seguintes frases, de modo a formar o passado simples.

a) *I love my new t-shirt.*
b) *I eat pizza." (....)*

Depois, a professora explica (em língua portuguesa), que o passado simples em inglês é formado a partir da fórmula (Sujeito + passado do verbo + complemento = Simple Past"), portanto os alunos teriam apenas que acrescentar a partícula "-ed" ao final dos verbos regulares e memorizar os verbos irregulares no passado. Para ilustrar a ideia, ela utilizou os exemplos a e b, fazendo questionamentos que buscavam conhecimentos prévios dos alunos; sobre estes últimos, muitos se mantiveram, inicialmente, atentos à explicação, mas foram demonstrando desinteresse ao longo dela. Logo após, a docente pediu para que os alunos transformassem as frases expostas na questão 1, de modo a lhes colocar no passado.

A professora senta e alguns alunos fazem a atividade proposta, enquanto a maioria da turma está dispersa olhando o celular ou conversando com os colegas. É interessante observar que a docente incentiva o uso de inglês quando os alunos pedem para ir ao banheiro ou entrarem na sala, se atrasados ("May I go to the restroom?" e " Sorry, I'm late. May I come in?"); também para chamar a atenção deles, por meio das expressões: "Pay attetion, guys"; "Be quiet, please". Às 11:50, ela começa a corrigir as sentenças no quadro; para isto, pede que alguns alunos escrevam as suas respostas na lousa. Depois, ela começa a apontar os acertos e erros, até que todas as frases sejam beneficiadas. A aula termina após a correção, às 12:02.

Quanto à observação do processo de ensino-aprendizagem, pode-se destacar os seguintes tópicos:

1. **Metodologia:** não fugindo do comum, a aula de língua inglesa não apresenta metodologia inovadora ou recursos que chamem a atenção do corpo discente. A aula é pautada na tradicional premissa de que o professor detém o conhecimento e o repassa para os estudantes.
2. **Postura do aluno:** O desinteresse é notório. A maioria não dá atenção enquanto a professora explica o conteúdo, entretanto não atrapalham os poucos que se mantém focados. É perceptível que os alunos não possuem motivação para aprender o conteúdo das aulas, tampouco reconhecem alguma relevância do uso da língua inglesa em suas vidas.
3. **Desenvoltura do professor:** É nítido o esforço da professora em fazer os alunos se interessarem. Contudo, são poucas as vezes em que a relevância do inglês é ressaltada e evidenciada em aula. A professora demonstra equilíbrio, firmeza e bom humor ao lidar com os alunos e é respeitada por boa parte dos estudantes. Ela possui tempo de fala adequado e procura coletar dos alunos conhecimento prévio sempre que possível. A didática funciona parcialmente, contudo os alunos perdem o interesse com facilidade.
4. **Situações didáticas:** A professora faz uso de técnicas de substituição e, sempre que possível, exercita funções comunicativas básicas com os alunos (como permissão para ir ao banheiro, ou momentos de pedir silêncio). Uma outra situação didática é o estímulo dos alunos para irem à lousa. Como as atividades envolvem a sistematização de sentenças em formato de fórmulas, a substituição de termos a partir dos alunos é importante.
5. **Sala de aula X adequação:** A sala de aula é organizada de acordo com os preceitos da escola tradicional. As cadeiras são dispostas em filas, de frente para o quadro branco e a mesa do professor, de costas a lousa. Não há a presença de computadores, nem equipamentos eletrônicos disponibilizados pela escola. Sobre a organização da sala, os estudantes que sentam nas cadeiras mais distantes da lousa tendem a se dispersar ou a não enxergar o conteúdo ilustrado no quadro. Como

os ventiladores são poucos e centralizados, alguns alunos amontoam-se em grupos de forma a não sofrerem com o calor. O aperto pode tornar o lugar menos passível à aprendizagem. A sala não possui janelas. A porta, durante as aulas de inglês, é mantida fechada.

6. **Tecnologias (suportes):** Além da lousa e do uso do caderno dos próprios alunos, nenhum outro material de suporte foi utilizado.

Diante do exposto é possível afirmar que abordagem do idioma inglês na escola estudada é feita basicamente por meio da Gramática e Tradução. Ensina-se fórmulas de criação de frases como norte para os estudos do corpo discente. A professora mantém uma postura amigável e equilibrada, ponderando momentos de humor e situações em que precisa ser firme. As aulas costumam começar pontualmente e são ministradas em português.

É possível observar que a problematização acerca do ensino de inglês supracitada tem origem em um ciclo que dificulta a atuação do professor em qualquer tentativa de inovar suas aulas: os estudantes (acostumados a lidar com fórmulas e estudos da sintaxe, com pouca ou nula abordagem comunicativa) avançam os anos da educação básica sem o conhecimento prévio necessário para uma boa atuação no ensino médio no que se refere à disciplina em questão.

Dessa forma, infere-se que não é fácil resolver os problemas do uso do idioma em sala de aula. Caso fosse possível e a professora lecionasse fazendo uso frequente ou total da língua-alvo, o aproveitamento e o resultado de aprendizagem, provavelmente não seriam efetivos.

Considerações finais

As observações das aulas e a participação na rotina de uma escola estadual da cidade do Recife se fizeram de extrema importância para conhecer a realidade do ensino- aprendizado de língua inglesa em uma escola pública. A atividade de observação abriu espaço para que fosse analisado o contexto escolar enquanto prática educativa. Assim, estar em contato com o ensino da língua inglesa foi entender como o funciona a aplicação de um idioma estrangeiro e qual o impacto do recebimento do

conteúdo por parte dos alunos. Além disso, fez-se clara a relação entre o professor e o aprendiz no processo de construção do conhecimento.

Assim, é possível afirmar que o ensino de Língua Inglesa, na escola referida, ainda mantém um ensino pautado na memorização de fórmulas e no extremo direcionamento à gramática. Essa realidade se sustenta por diversos motivos como prevê Moita Lopes (1994): as salas são superlotadas, os alunos estão desestimulados, a língua estrangeira quase não é utilizada em termos de fala. Tivemos a oportunidade de vivenciar essa realidade que reduz o ensino à duas aulas de 50 minutos por turma.

Os alunos não se comunicam em inglês, não ouvem inglês, apenas são levados a um modelo que transforma a língua em algo objetivo, sem sentido. Interessante observar que a escola prepara os alunos para o ENEM e os vestibulares, entretanto, enquanto as outras áreas se preocupam com a interdisciplinaridade, com a interpretação, com o sentido do ensinar, a prática de ensino-aprendizagem do inglês fica restrita ao mesmo modelo educacional de anos atrás. O contraste é nítido quando se compara ao número de aulas de português, por exemplo (cerca de 10 horas semanais), mostrando que a realidade do inglês enquanto língua estrangeira na escola brasileira ainda está muito distante.

Sendo assim, faz-se necessário pautar uma discussão ampla sobre o papel do ensino do inglês na formação do jovem brasileiro. Os dados indicam um contexto em que a língua não tem uma função clara, uma vez que não há plano estratégico comum para o aprendizado do idioma, o qual, tampouco, é considerado relevante dentro da base curricular. Sendo assim, pode-se afirmar que, enquanto for visto como uma disciplina complementar, o inglês não será desenvolvido de forma adequada nas escolas públicas, prejudicando, pois, a inserção do Brasil em um contexto globalizado.

Referências

BAGNO, M. *et al*. *Língua materna, letramento, variação & ensino.* São Paulo: Parábola, 2002.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira.* São Paulo, 2015. Disponível em: **<**https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf**>.** Acesso em: 17 nov. 2016.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo "gramática"?* Parábola: São Paulo, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem, interação e formação do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 301-371, jan- dez,1994.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PÔSTER

CONSTRUÇÃO LEXICAL DE TERMOS MISÓGINOS NO FACEBOOK: A FORMAÇÃO DE UM DISCURSO SEXISTA

JAMILE MARIA DE FÁTIMA DA SILVA[1] (UFRPE)
THAÍS LUDMILA DA SILVA RANIERI[2] (UFRPE)

Introdução

A produção de um discurso pressupõe um processo cognitivo no qual as relações semânticas da língua vão sendo desenvolvidas na medida em que seus interlocutores interagem no âmbito social. Essa interação revela a posição e o papel simbólico que cada sujeito assume frente à determinada situação.

Atualmente o campo midiático é um dos vetores de maior propagação discursiva, atingindo boa parte de pessoas que interagem através de determinados meios comunicativos. Dentre estes, o facebook desponta como sendo a principal ferramenta no contexto virtual de interação ao lançar mão de diversos mecanismos e estratégias que envolvem aspectos verbais e visuais responsáveis pela potencialização atribuída ao plano discursivo. Considerando-se nula a neutralidade de usos e adequações de formas linguísticas no discurso, o sujeito enunciador, ao emiti-lo, produz efeitos de sentido diversos que intencionalmente reproduz marcas ideológicas de estruturas sociais.

Sendo assim, nosso trabalho objetiva realizar o levantamento de léxicos que estão sendo construídos a partir de determinado contexto virtual de conversação em que se estabelecem relações sexistas, responsáveis pela propagação do discurso de ódio contra mulheres, militantes da causa feminista, através do emprego de termos

1. Graduanda em Letras português/inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE/UAST

2. Orientadora. Dra. Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE/UAST

misóginos. “O que vimos e ouvimos é um discurso controlado socialmente.” (VAN DJIK 2005, p. 25);

Inicialmente propusemo-nos a investigar cinco páginas do *facebook*, de ideologia machista, das quais foram retiradas a materialidade linguística pertinente ao nosso estudo, compreendido, até o momento, no período de junho de 2016 a abril de 2017. São elas: *O retrógrado*; *Ou você é mulher ou, você é feminista os dois não dá! Thaís Azevedo; loira opressora; Toda dia uma fêmea diferente passando vergonha 4.1.* Todavia, devido à queda recorrente dessas páginas por motivos de denúncia, houve a necessidade de delimitarmos essa pesquisa apenas nas duas primeiras. Focamo-nos em algumas construções lexicais, presentes nos comentários, as quais nos permite avaliar a similaridade do discurso praticado entre perfis sociais de grupos antifeministas, bem como o emprego linguístico-ideológico de tais termos.

Desse modo, o estudo versa em dois tipos de construções: as que consistem em cruzamento vocabular (ii), como: *femilixo* e *femibosta;* e as expressões lexicalizadas (i), que também são nomeadas como expressões fixas: *mal amada fedida; peludas mal amada; mulher mal comida.* Entendemos que tais páginas e seus seguidores representam o perfil dos atores sociais representantes do conceito de elites simbólicas, tal como Van Dijk (2005) expõe como sendo responsável pela disseminação das crenças, das atitudes, das normas e ideologia dos valores públicos. São elas que controlam o estilo e o conteúdo do discurso midiático dentro do contexto que se inserem no facebook.

Análise Crítica do Discurso X manipulação

A análise Crítica do Discurso (doravante ACD) surge em meados da década de 70, mais especificamente na Escola de Frankfurt, em que os estudos do discurso transitam entre análises de linha francesa, para a qual o sujeito é um depósito de ideologia, sem vontade própria; e a necessidade de discutir as implicações sociais que perpassam o indivíduo frente a uma determinada cultura. Nesse viés surge a importância de se fazer uma abordagem que correlacione sujeito e sociedade, dando início aos estudos críticos do discurso, em que teóricos como Van Dijk (2005) vislumbram não descrever as estruturas do discurso, mas, também explicá-las tal como elas se colocam no meio social. Vejamos:

> A análise das estruturas de poder permite-nos arrolar outras categorias relevantes, especificamente aquelas dimensões do poder que podem ter algum impacto sobre o discurso e sobre suas estruturas: as várias instituições de poder, as estruturas internas de poder dessas instituições, as relações de poder entre os diferentes grupos sociais e a abrangência ou domínio do poder por (membros de) essas instituições e grupos. [...] elas também se manifestam nas várias estruturas de escritas e falas "poderosas." (VAN DIJK 2005, p. 54).

Os precursores da ACD procuram focar suas análises nas formações ideológicas compreendidas no contexto do discurso de modo a avaliar os fatores cognitivos, e sociais materializados por meio deste. A análise das estruturas discursivas aliada a compreensão de discurso como prática social, tal qual nos aponta Fairclough (2001), nos permite avaliar as estratégias de manipulação usadas por determinado grupos em detrimento de outros.

Em geral trata-se de estudar a língua com vistas para as relações de poder que ela produz e reproduz. "A dominação cobre igualmente os vários tipos de abuso de poder comunicativo [...], tais como a manipulação, a doutrinação ou a desinformação" (VANDJIK, 2005, P.28). A análise não se delimita, tão somente ao linguístico, mas também a todos os fatores que permeiam o campo comunicativo e que de alguma forma interferem no processo de significação social.

ACD e a Abordagem Funcionalista da Língua

A ACD parte da vertente em que a análise da língua deve ser feita a luz da linguística crítica, uma vez que esta pressupõe uma linha de investigação dos fenômenos linguísticos frente ao contexto que eles se apresentam. Foi em conjunto com a corrente de linguística crítica, que passou a teorizar a linguagem de forma a relativizar a estrutura social que a norteia, na década de 70 que a ACD imbricou no campo de pesquisas linguístico-discursivas.

Um dos principais nomes da Linguística, crítica que trouxe consideráveis contribuições para pesquisas realizadas por analistas críticos acerca da língua, foi Michel Halliday e seu método de Análise Funcional da Sentença, o qual nos permite avaliar as escolhas semântico-pragmáticas dos constituintes de um enunciado. O

seu trabalho de linha sistêmico funcional vislumbra a representação social que determinado objeto ocupa dentro de sistema linguístico.

Através da Análise Funcional da Sentença, Halliday (1985) oferece aos estudos da língua a variável de investigação entre o social e o linguístico, este em função daquele, ambos lidos dentro da conjuntura social de enunciação do discurso. Desse modo, as contribuições funcionalistas para análise crítica do discurso versam sobre essa necessidade investigativa de relacionar língua à pratica social.

Investigação e análise dos dados

A pesquisa foi centrada no campo da etnografia virtual por meio da ferramenta facebook. Tal escolha justifica-se pelo considerável alcance populacional que esse meio comunicativo atinge. Segundo fontes do site oficial do facebook, estima-se que aproximadamente 22 bilhões de pessoas estejam conectadas através da plataforma, o que corresponde a 25% da população mundial. Tendo em vista a importância desse fato, e a principal função da ACD: investigar as relações de poder que se estabelecem por meio do discurso, direcionamos nosso objeto de análise para averiguar as implicações linguísticas e sociais que a construção dos termos já mencionados nesse artigo, acarretam.

Vejamos os dados abaixo:

Dado 1: retirado da página *o retrógado*

O dado 1 é um *post* retirado da página *O retrógado,* com objetivo de debater, ironicamente, o estereótipo de que mulheres feministas são infelizes. Refere-se ao contexto em que são formadas as relações discursivas do segundo dado avaliado.

Dado 2:

(a)

(b)

(c)

O segundo dado agrega três *prints* (a, b, c) que destacam os principais comentários relativos ao post anterior. Nele observamos o uso de termos pejorativos colocados como resposta ao questionamento da página, em que os léxicos são agrupados em sentença única de modo que seu significado passa a ser em conjunto com os demais, como podemos ver nos destaques: a) *mal amada fedida*; b) *peludas mal amadas;* c) *infelizes, gordas, peludas e mal amadas.*

Dado 3: retirado da página *ou você é mulher ou você é feminista, os dois não dá.*

O dado 3 apresenta o contexto discurso do *post* e os comentários com os léxicos relativos a este, respectivamente. Assim temos: uma publicação que faz referência a uma apresentadora famosa da televisão brasileira, afirmando que ela virou feminista, seguida da resposta dos comentários, cujo destaque foca em dois termos: d) *femilixo* e e) *femibosta.*

Resultados

Para Mattoso (2004) o processo de incorporação de novos léxicos na língua atende a três mecanismos distintos: a construção de palavras recorrendo a regras da própria língua; a importação de palavras de ouras línguas e, por último, o mecanismo referente às recorrências observadas nessa pesquisa: a atribuição de novos significados.

A função primordial da criação lexical é fornecer "novos rótulos" para novas categorizações, ou seja, efetuar novas denominações, tal como aponta Basílio (1987). Partindo dessa vertente, entendemos que as construções (a,b,c) atendem à função morfológica atitudinal, isto é, expressam um ponto de vista que nos fornece indícios do perfil sociolinguístico de seus usuários. No contexto analisado das unidades lexicais formadas, vimos que os sintagmas passam a ser fixados, memorizados, entendidos e assimilados em conjunto, sem levar em conta o sentido unitário de cada lexia, assim, estes sintagmas se cristalizam pelo frequente uso, atribuindo uma carga semântica pejorativa às feministas.

Nas construções (d; e), temos a representação da função morfológica de rotulação em que em que duas palavras-valise (Alves 1990) são cruzadas e geram um novo léxico de sentido único, Observamos que o processo deu-se por combinação truncada em que o significado do produto se assemelha ao das palavras de origem e, que dentro do contexto observado, sua principal função é categorizar uma nova palavra que deslegitime e atribua novo significado ao léxico *feminista*.

Considerações finais

As escolhas linguísticas são feitas de acordo com a cultura e aceitação social. Ao vermos os termos que foram expostos nesse trabalho, serem aceitos e reproduzidos com naturalidade por sujeitos que coadunam com semântica ideológica que eles refletem, atentamos para o fato que o discurso de ódio partilhado em determinadas páginas do facebook se fortalece ao passo que seus seguidores se sentem a vontade para compartilhar desse pensamento sem serem repreendidos por isso; fazendo com que o machismo se materialize na medida em que essas páginas ganham espaço no campo discursivo.

As páginas são consideradas meio de reprodução do discurso de ódio destinado às mulheres militantes, com publicações que incitam e apoiam qualquer manifestação linguística de termos pejorativos. O uso desses mecanismos linguísticos é visto como estratégia discursiva que visa desqualificar o movimento feminista por meio da construção de estereótipos misóginos. Salientamos, ainda, a necessidade de se manter o estranhamento discursivo frente à construção desses léxicos, pois é através da naturalização que eles se engendram à língua e passam a formalizar o sentido a que foram construídos.

Referências

ALVES, I. M. *Neologismos*. São Paulo: Ática, 1990.
BASÍLIO. M. *Teoria lexical.* São Paulo, Ática, 1987.
FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social.* (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
GONÇALVES. C. A. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto 2016.
HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function In: LYONS, J. *New horizons linguistics.* London: Pinguin Books. p. 140-165, 1970.
_____. *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold, 1985.
MATTOSO. J. C. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2004.
MELO, I. F. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. *Revista Letra Magna*. São Paulo, v. 5, n. 11, 2º semestre de 2009.
ROCHA, L. C. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
SANDMANN, A. J. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1990.
VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2015, pp.25-54.

Sites

O RETRÓGADO. Disponível em<https://www.facebook.com/o retrógado/post/> acesso em: 17 de agosto de 16.
OU VOCÊ É MULHER OU VOCÊ É FEMINISTA, OS DOIS NÃO DÁ. Disponível em: <https://www.facebook.com/ou você é mulher ou você é feminista, os dois não dá/post/> acesso em 30 de out de 2016.

PÔSTER

ELEMENTOS NARRATIVOS DO ROMANCE-NOVELA “AMOR DE PERDIÇÃO”

LAÉCIO EUGÊNIO DA SILVA (UFRPE)

Introdução

> A literatura, nos mostra, como era antes, isto é, os problemas que se passavam na sociedade na época em que foram escritos, ou seja, os autores escreviam isso para que a sociedade pudesse refletir e mudar a situação. (...) além de trazer conhecimento da época em que a mesma foi escrita, nos faz refletir sobre os dias de hoje. (DIAS, 2016).

Considerando a importância da literatura, assim como os movimentos literários que a compõem, neste caso, o romantismo, o presente artigo tem como objetivo analisar a novela portuguesa **Amor de Perdição** do escritor português Camilo Castelo Branco, a obra faz parte da segunda fase do Romantismo, conhecida como Ultrarromântica, “mal do século”, nessa fase o amor é sinônimo de sofrer, na maioria das vezes a morte é vista como uma saída para tal sofrimento.

O Romantismo surge em Portugal em um momento de insatisfação e de mudança social, política e econômica. Esse movimento literário tem como característica principal a expressão dos sentimentos, os autores dessa época usavam a literatura como forma de desabafo e confissão. Um intenso desejo de liberdade começa a surgir, fazendo com que os escritores se voltassem para seu mundo interior.

O movimento é dividido em três gerações. A primeira ainda tenho como um dos objetivos implantar o Romantismo em Portugal, se preocupa também com questões políticas e históricas, e sofre influências neoclassicistas. Já a segunda geração é a considerada “mal do século” (Ultrarromântica), as principais características são:

A atração pela morte, satanismo, mulher vista como pura, virgem, o sentimentalismo exagerado e o amor platônico. Por fim, na terceira geração, as características românticas já são mais deixadas de lado, e se inicia um momento de transição para o Realismo, essa geração pode até ser considerado como o "Pré-realismo".

Alguns dos principais autores do Romantismo foram: Almeida Garret com o poema *Camões* (1825), que pertence a primeira geração. Camilo Castelo Branco com o romance-novela *Amor de Perdição* (1862), da segunda geração, que é a obra analisada neste artigo, e Júlio Diniz da terceira geração com o romance *As pupilas do senhor reitor* (1867). Daremos mais destaque ao segundo mencionado por ele ser o autor da obra em questão. Camilo Castelo Branco nasceu em Lisboa no dia 16 de março 1825. Como romancista contribuiu para a literatura com várias obras, além da já mencionada, temos também: *Doze casamentos felizes* (1861) e *Amor de Salvação* (1864).

Focaremos na segunda geração, por ser a fase que a obra em questão faz parte. Como já foi dito anteriormente, essa etapa do romantismo, se caracteriza pelo ultrarromantismo, pela evasão da realidade e pelo sofrimento.

> (...) a segunda geração romântica foi caracterizada pelo extremo subjetivismo, onde o culto ao "eu" revelava um extremo egocentrismo que culminava com o sentimento de morte, dúvida e obscuridade. (...). A temática pregada por eles baseava-se no sonho, no devaneio, o amor era aquele platônico, a mulher era vista como uma figura inatingível, impalpável, vista mais no plano espiritual do que no material. (DUARTE,2017).

Essas características ficam evidentes na obra por evidenciar amores platônicos entre Teresa e Simão, assim como de Mariana por Simão. O sofrimento de Mariana também evidencia marcas dessa geração. A dor existencial dos três personagens, já citados, por não poderem viver seus amores desejados, buscam a morte como uma saída do mundo de dor em que vivem.

Análise da obra

Narrador

O narrador aparece em primeira pessoa que não participa dos acontecimentos, mas conhece todos os fatos. Ele narra os fatos reais usando os relatos verdadeiros. Transcreve documentos para conseguir que os fatos narrados por ele tenham mais veracidade.

A partir do momento que ele começa a descrever os acontecimentos ocorridos com os personagens ele se transforma em um narrador de terceira pessoa, podendo ser classificado como **narrador onisciente,** mais especificamente o **onisciente seletivo,** que é caracterizado por Araújo (2017) como aquele que narra os fatos sempre com a preocupação de relatar opiniões, pensamentos e impressões de uma ou mais personagens, influenciando assim o leitor a se posicionar a favor ou contra eles.

Personagens

Os personagens em Amor de perdição, assim como todos do romantismo vivem em conflito, pois a sociedade impõe limites, não permitindo, muitas vezes, que eles realizem seus desejos. Na obra, os obstáculos a serem enfrentados são as famílias, que por serem rivais, não permitem que haja um romance entre os dois adolescentes.

Veremos em seguida características específicas de cada personagem:

*Simão Antônio Botelho***,** é o herói romântico, idealizado. É enriquecido por Camilo através da imaginação, que segundo os relatos, possivelmente era seu parente. O jovem se mostra revolucionário, ao não aceitar a imposição de sua família, mostra que sua mentalidade é composta por outros ideais.

Ele também tem o caráter nobre, característica essa que fica bem evidente nesse trecho que ele se entrega depois que mata o Baltasar Coutinho:

> (...)
> -- Prendam-no, prendam-no, que é um matador. – exclamava Tadeu de Alburquerque.
> -- Qual? – Perguntou o meirinho geral.
> -- Sou eu. -- respondeu o filho do corregedor.
> -- Vossa senhoria! – disse o meirinho espantado; e, aproximando-se, acrescentou a meia-voz: -- Venha, que eu deixo-o fugir.
> -- Eu não fujo. – tornou Simão. – Estou preso. Aqui tem as minhas armas.
> E entregou as armas.
> (Amor de Perdição, p. 80-81).

*Teresa de Albuquerque***,** é vista como frágil e romântica. A personagem também se opõe ao destino que a família quer para ela, se casar com o primo Baltasar, e acaba conseguindo que o casamento não aconteça. No entanto, cede e obedece as ordens do pai, Tadeu de Albuquerque, que lhe manda para o convento. Teresa se ver perdidamente apaixonada por Simão e usa cartas para se comunicar com o amado e tentar abafar a dor de não poder estar perto dele. Abaixo segue um trecho de uma das cartas:

> (...) << Simão, meu esposo. Sei tudo... Está conosco a morte. Olha que te escrevo sem lágrimas. A minha agonia começou há sete meses. Deus é bom, que me poupou ao crime. Ouvi a notícia de tua próxima morte, e então compreendi por que estou morrendo hora a hora. ...>> *(Amor de Perdição, p. 98).*

Mariana, mulher criada no campo, não pertencente a nobreza. Ama Simão de forma silenciosa. O narrador a descrever como bela e triste, mesmo sabendo que nunca será amada do mesmo jeito que Simão ama Teresa, ela não renuncia seu amor e até o ajuda a manter contato com sua amada. Permanece ao lado do herói

até seu último instante de vida, ficando caracterizada como a personagem que mais sofre no romance. O seguinte trecho mostra a narração da morte de Mariana ao lado do seu amado:

> (...) Mariana estava, no entanto, encostada ao flanco da nau, e parecia estupidamente encarar aqueles puxões que o marujo dava ao cadáver, para segurar a pedra na cintura. Dois homens ergueram o morto sobre a amurada. Deram-lhe o balanço para o arremessarem longe. E, antes que o baque do cadáver se fizesse ouvir na água, todos viram, e ninguém já pôde segurar Mariana, que se atirara ao mar. (...) Viram-na, um momento bracejar, não para resistir a morte, mas para abraçar-se ao cadáver de Simão, que uma onda lhe atirou aos braços. *(Amor de Perdição, p. 147).*

*João da Cruz***,** é um camponês, pai de Mariana. Em gratidão ao pai de Simão por ter lhe livrado de um problema que ele teve com a justiça no passado. O ferreiro-camponês se torna o protetor de Simão, quando esse retorna à cidade de Viseu com o intuito de ver sua amada. No trecho a seguir podemos perceber a camaradagem entre ambos:

> (...). Ele contou-me um encontro que vossa senhoria teve à porta do quintal da menina. Se lá torna, senhor Simão, vá preparado para alguma coisa de maior. Eu bem sei que vossa senhoria não é medroso; mas duma traição ninguém se livra. Se quer que eu vá também, estou às suas ordens; e a clavina que deu polícia ao almocreve ainda ali está, e da fogo debaixo de água, como diz o outro. *(Amor de Perdição, p. 34).*

*Baltasar Coutinho***,** burguês, primo de Teresa. O mesmo não ama a prima, mas faz de tudo para ganhar o confronto direto com Simão e se casar com a moça. Ao contrário de Simão, ele é sem escrúpulos e se torna o principal "rival" de Simão que é o herói da história. Trecho do diálogo entre Baltasar e Teresa quando ela diz que não pode se casar com ele:

> (...)
> -- Os nossos corações penso eu que estão unidos; agora é preciso que as nossas casas se unam.
> Teresa empalideceu, e baixou os olhos.
> -- Acaso lhe diria eu alguma coisa desagradável!? – prosseguiu Baltasar, rebatido pela desfiguração de Teresa.
> -- Disse-me o que é impossível fazer-se – respondeu ela sem turvação.
> -- O primo engana-se: os nossos corações não estão unidos. Sou muito sua amiga, mas nunca pensei em ser sua esposa, nem me lembrou que o primo pensasse em tal. *(Amor de Perdição, p. 19).*

Tadeu de Albuquerque, homem autoritário e pai de Teresa. A todo momento quer orientar os passos da filha, deixando de lado e desrespeitando os sentimentos da moça. Por conta da rivalidade entre as famílias, priva a mesma de viver o grande amor com quem ela realmente ama. Trecho do momento em que Tadeu de Albuquerque decide colocar Teresa no convento:

> -- Vista-se como quem é: lembre-se que ainda tem os meus apelidos. – disse com severidade o velho.
> -- Cuidei que não era preciso vestir-me melhor para sair à noite... - disse Teresa.
> -- E a senhora sabe para onde vai?
> -- Não sei... meu pai.
> -- Então vista-se, e não me dê leis.
> -- Mas, meu pai, atenda-me um momento.
> -- Diga.
> -- Se a sua ideia é obrigar-me a casar com meu primo...
> -- E daí?
> -- Decerto não caso; morro, e morro contente, mas não caso.
> -- Nem ele a quer. A senhora é indigna de Baltasar Coutinho. Um homem

> do meu sangue não aceita para esposa uma mulher que fala de noite aos amantes nos quintais. Vista-se depressa, que vai para um convento. *(Amor de Perdição, p. 47).*

Espaço

> O espaço é um fator essencial na constituição da narrativa. O discurso em si mesmo é também uma espacialidade linguística, já que também se estende por uma dimensão espacial enquanto estrutura material transcrita, impressa em um artefato sólido, concreto, e visível por meio de um registro gráfico. (SANTANA,2016).

Seguindo essa definição**,** a novela se passa em Portugal do século XIX. Nesse período a corte portuguesa sente as consequências das invasões sofridas pela França lideradas por Napoleão Bonaparte. A história tem início em Viseu, mostrando o provincialismo da época. Também passa por Coimbra, onde Simão passa um tempo estudando, e na cidade do Porto, local marcado pelo final trágico das personagens.

A ida dos personagens para as cidades de Viseu, Coimbra e Porto, remete ao nacionalismo da sociedade portuguesa da época, mas não influencia e nem determina os acontecimentos da época. Época essa que as famílias eram tradicionais e prezavam pela reputação, pelo nome da família.

Tempo

É possível percebermos na obra Amor de perdição alguns aspectos que concretizam o tempo na narrativa. O amor entre Teresa e Simão desenvolve-se em um período de sete anos. O tempo passa de forma linear, priorizando a ação ao invés da descrição.

O tempo psicológico da mesma forma é profundamente explorado, através da angústia, do sofrimento e pelas inquietações experimentadas pelos personagens. Quando Manuel Botelho retorna da Espanha para Viseu ao sentir falta do apoio financeiro dos pais, para ele é o tempo psicológico do acolhimento.

No convento, o tempo psicológico para Teresa, se mostra através do sofrimento, pois é lá que ela mais sofre pelo amor "impedido", sendo lá também, posteriormente, o local de sua morte. Na casa de João da Cruz o tempo psicológico se mostra como refúgio para Simão, é lá que ele se sente acolhido e a vontade para escrever suas cartas direcionadas a amada.

Em Coimbra, Simão Botelho tem o tempo psicológico da dedicação, lá estudou muito, incentivado pelo futuro que poderia ter junto com Teresa, chegou até a ser premiado. Já na cadeia o tempo psicológico serve para o aproximar de Mariana, já que ela era a única que ele permitia ajudar-lhe.

E no mar, durante a ida de Simão para as índias, aconteceu o tempo psicológico da renúncia da parte de Simão Botelho, ao saber da morte de sua amada, a vida não lhe fazia mais sentido, adoeceu e morreu. Mariana sempre quis está ao lado de Simão para servi-lo, então para ela o mar pode ser visto como o tempo psicológico da realização, pois foi lá que ela se jogou e morreu afogada ao lado do amado.

Considerações finais

Considerando os aspectos do romantismo, principalmente da segunda fase, este artigo se propôs, como objetivo geral, analisar a obra **Amor de Perdição** do escritor Camilo Castelo Branco. O intuito foi mostrar os principais elementos que caracterizam o romance e o contexto histórico na qual o mesmo se situa.

Para que o trabalho não se limitasse a uma simples análise, foram usadas características dos personagens, do lugar e do espaço onde a novela se passa, evidenciando de forma mais clara os aspectos presentes na narrativa. Foi percebido que a literatura contribui muito para o entendimento de épocas específicas, proporcionando o diálogo entre o passado e o presente, assim como, também insere as novas gerações em um contexto histórico já situado.

A análise não só desse livro, e sim de qualquer obra literária possibilita uma melhor exploração dos conteúdos que estão presentes e muitas vezes, passam despercebidos com uma simples leitura. Além disso, a análise também permite conhecermos melhor o autor, o que o motivou a escrever e qual a intenção dele ao escrever.

Dessa forma, é importante a inserção não só da leitura nas escolas, como também a análise de tais obras, para que o aluno já venha construindo sua capacidade cognitiva desde cedo e que ele compreenda as épocas em que os textos literários foram escritos.

Aponto ainda, a contribuição do escritor Camilo Castelo Branco ao escrever o romance analisado neste artigo e tantos outros, que sempre trazem traços de sua autobiografia. O amor como tema central, dá a ideia de que o sentimento deve sobrepor- se a razão, sem se importar com as consequências.

Por fim, destacamos a contribuição da obra em si, marcando a liberdade de expressão e do pensamento, repudiando as regras que até então eram impostas.

Referências

ARAÚJO, Ana Paula de. *Tipos de narradores*. Disponível em: <http://www.infoescola.com/redacao/tipos-de-narrador/>. Acesso em: 07 de março 2017.

BRANCO, Camilo Castelo. *Amor de perdição.* São Paulo: Klick, 1997.

DIAS, Welinton Junior. *A importância da literatura.* Disponível em: <http://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/literatura/a-importancia-literatura- brasileira.htm>. Acesso em: 08 de março 2017.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. *A segunda geração do romantismo*. Disponível em: <http://brasilescola.uol.com.br/literatura/a-segunda-geracao-romantismo.htm>. Acesso em 25 de maio de 2017.

SANTANA, Ana Lucia. *O espaço na literatura.* Disponível em: <http://www.infoescola.com/literatura/o-espaco-na-literatura/>. Acesso em: 07 de março 2017.

PÔSTER

ELEMENTOS TEXTUAL-CONVERSACIONAIS NA ENTREVISTA ORAL RADIOFÔNICA

VITOR EMMANUELL PINHEIRO DA SILVA[1] (UNEAL)
MARIA FRANCISCA OLIVEIRA SANTOS[2] (UNEAL/UFAL)

Introdução

O presente trabalho, desenvolvido no Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica (CNPq/UNEAL), busca consolidar a forte ligação entre a Linguística Textual e a Análise da Conversação no que diz respeito ao estudo de textos produzidos e reproduzidos pelos participantes da ação verbal presente nos gêneros textuais e discursivos. Essa ação é considerada como uma prática social por estar em comum acordo com os atores sociais (entrevistador/entrevistado).

Para compreender a relação entre os estudos textuais e conversacionais, enfatiza- se o conceito de interação adotado por Antunes (2014), que a vê como uma ação conjunta e recíproca na acepção de que os integrantes dessa ação exercem influências uns sobre os outros na troca comunicativa, reconhecendo-se aí o seu caráter sociointeracionista.

No que diz respeito à Linguística Textual, é definida (de forma provisória e genericamente) como o "o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de

1. Graduando em Letras - Licenciatura Plena com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Integra o Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica (CNPq/UNEAL). Contato: vemmanuellp@gmail.com.

2. Possui Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1998) e Pós-Doutorado, na mesma área, pela Universidade Federal da Bahia (2009). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Lidera o Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica (CNPq/UNEAL). Contato: mfosal@gmail.com.

textos escritos ou orais" (MARCUSCHI, 2012, p.33). Em outras palavras, esse campo do conhecimento trata das questões recorrentes aos elementos linguísticos, discursivos e cognitivos presentes na produção, construção e reprodução de textos escritos ou orais.

A Análise da Conversação, vista como o estudo das conversações do cotidiano, apresenta como objetivo compreender as regras que regem o funcionamento das trocas comunicativas (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Essa atividade, conforme Fávero, Andrade e Aquino (2012) é desenvolvida por meio da interação entre dois ou mais interlocutores, que discorrem sobre temas diversos. Dentre essas atividades, é destacada a entrevista oral radiofônica, idealizada por meio de entrevistador e entrevistado, que conversam acerca de temas do cotidiano.

Os estudos textuais: dando ênfase à Referenciação

Um dos estudos desenvolvidos pela Linguística Textual tem ganhado bastante destaque nos últimos anos. A referenciação, entendida como a construção e reconstrução de objetos de discurso, ganha ênfase por meio de seu caráter sociocognitivo-discursivo. Koch e Elias (2008) apontam que ela acontece mediante a introdução de novas entidades ou a manutenção de referentes já introduzidos no texto. Desse modo, o fenômeno da Referenciação é entendido como:

> o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s). (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p.121)

Nesse sentido, o fenômeno da referenciação caminha lado a lado com a proposta sociointeracionista, já que a construção e a reconstrução de referentes constituem um processo que contribui para a produção e compreensão de sentidos, tomando o texto como ponto de partida e chegada para as práticas didáticas (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p.11-12). Essa compreensão de sentidos dá-se devido aos estudos textuais presentes na construção discursiva, como a coesão, a coerência e o texto.

Mondada (2001) destaca a importância de compreender que a referenciação não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas as versões do mundo, as quais são elaboradas de acordo com o desejo dos enunciadores. Dessa forma, a construção e a reconstrução de objetos de discurso são vistas sob uma perspectiva sociocognitiva, já que o texto será formado por: a) uma unidade de sentido; b) uma unidade de comunicação; e c) uma intenção por parte do enunciador, conforme destacam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014).

Os autores ainda confirmam a relação coesão/coerência/texto, ao explicitarem que a referência é uma construção ligada ao dinamismo da configuração textual e à busca pelo sentido. Em outras palavras, a ação textual-discursiva ratifica que a coesão e a coerência são necessárias para atribuir sentido a uma sentença, que é formada por objetos introduzidos e retomados. Koch (2002) destaca o importante papel de compreender o que são os textos. Em sua visão, o texto é o resultado da atividade verbal dos indivíduos que buscam realizar uma atividade social, a partir das condições de produção e reprodução desses textos.

Acerca da introdução e retomada, Koch e Elias (2008, p.125) destacam que são ações ligadas à: a) construção, quando um objeto não mencionado é introduzido no texto; e b) manutenção, quando um objeto já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial. A ação de construção e reconstrução de referentes é vista como uma estratégia de referenciação, trazida por Koch (2015) junto à desfocalização/desativação de objetos. Custódio Filho (2006) pontua que a construção dos referentes é uma atividade discursiva, pois os sujeitos estão em interação e trabalham de forma colaborativa em busca do sentido de suas proposições.

Assim, a Referenciação, tida como a "construção sociocognitivo-discursiva de objetos de discurso reveladores de versões da realidade e estabelecidos mediante processos de negociação" (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p.41- 42), representa, como posição central, a ideia de que a experiência perceptual é elaborada, de forma cognitiva e social pelos interlocutores, ou seja, aqueles que participam da ação verbal (CUSTÓDIO FILHO, 2006).

Os processos referenciais

Dentro do contexto da referenciação, destacam-se os processos referenciais, que têm como finalidade "colaborar para a construção da coerência/coesão textual e discursiva" (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014, p.53). Esses processos são conhecidos como: a) introdução referencial; b) anáfora; e c) dêixis.

Os elementos apontados contribuem para o amarramento do texto, como os modalizadores conversacionais e os textuais, fazendo parte de um conjunto de estratégias da referenciação, servem como sustentação para o desenvolvimento dos assuntos a eles interligados; no entanto, não constituem especificamente o foco central das discussões nesse trabalho.

A introdução referencial

A introdução referencial, provavelmente a primeira a ser identificada em um texto, ocorre quando um referente estreia nesse texto por meio de uma expressão referencial ainda não mencionada. É a primeira aparição desse objeto de discurso, que será ou não reativado ao longo da produção textual, o que é visto em:

> (1) L1 vou conversar agora com AS... nutricionista e organizadora do <u>simpósio</u>... né? Desafios e conquistas e também com a PE... psicóloga e também organizadora do:: simpósio <u>desafios e conquistas</u>
> (Excerto do *corpus* de Melo Júnior, 2016.)

Nessa conversação, a introdução referencial acontece por meio do objeto de discurso "simpósio", que será reativado ao final da fala de L1, ao utilizar a expressão "desafios e conquistas". Embora existam outras informações antes da introdução, nenhuma delas será reativada em seu desenvolvimento, já que o tópico discursivo da conversação é o simpósio organizado pelas pessoas que estão concedendo a entrevista.

A anáfora

O segundo processo referencial a ser explicitado é a classe das anáforas. Conhecidas por referirem-se à continuidade referencial, as anáforas retomam um referente de forma direta, indireta ou encapsulada. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) postulam que a anáfora reativa um objeto de discurso, mas sua interpretação depende dos elementos já introduzidos no texto.

As anáforas apresentam-se de diversas maneiras, dentre elas: a) de forma direta, expressões que retomam um objeto de discurso já introduzido no texto; também recebem o nome de anáforas correferenciais; b) de forma indireta, quando não retomam um referente explícito no texto, e sim objetos de discurso expressos no cotexto; e c) de forma encapsulada, quando uma expressão referencial anafórica representa um conteúdo inteiro, é quando uma informação maior é encapsulada por meio de uma expressão referencial menor (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014).

A dêixis

O terceiro e último processo referencial é a dêixis, que é diferente da introdução referencial e das anáforas, destacando-se por dar ênfase ao falante no lugar onde ele se localiza, seja no tempo/espaço da enunciação ou em sua fala no contexto. De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), a dêixis pode se dar de diversas formas, entre elas: de forma pessoal, social, espacial, temporal, textual ou na memória discursiva que o texto recria. Cavalcante (2000, p.24) explica: “palavras como *eu*, *você*, *aqui*, *ali*, *hoje*, *ontem*, *aquilo* etc. mudam de referente em função da perspectiva que o falante toma no ato de comunicação.” Em outras palavras, os dêiticos são constituídos de elementos como pronomes e advérbios, a depender do contexto e da estratégia referencial adotada.

Os marcadores discursivos

Os marcadores discursivos continuadores são aqueles que operam o “amarramento” do texto. Trata-se de elementos como *aí*, *daí*, *então*, *agora*, *aí então*, muito

frequentes em textos escritos e falados (KOCH, 2015, p.132). Em textos escritos, os marcadores buscam trazer uma semelhança aos textos falados, junto a outros elementos, como as marcas de oralidade. Já nos textos orais, os marcadores buscam modalizar o texto com elementos que são responsáveis pela tessitura e, principalmente, pelo encadeamento discursivo-argumentativo do texto falado, conforme Espíndola (2004). É o que acontece no exemplo (2).

> (2) L2 com certeza... e a gente não quer isso né? a população com certeza vai entender que o que estão fazendo é pra proporcionar a eles a esta população uma melhor circulação dentro do comércio de maceió...
> (Excerto do *corpus* de Melo Júnior, 2016.)

No excerto do *corpus* do trabalho de Melo Júnior (2016), tem-se um exemplo simples de modalização por meio da partícula "né". No texto, esse elemento é responsável por confirmar a pergunta de L2. Espíndola (2004) postula que o "né", originalmente, é empregado para marcar perguntas que exigem do interlocutor uma resposta rápida, tal como "sim" ou "não". É o que acontece na conversação destacada.

Os estudos conversacionais: discorrendo sobre temas do cotidiano

De acordo com Melo Júnior (2016), a Análise da Conversação analisa a língua na modalidade oral e tem como objeto o discurso conversacional nos diversos tipos de texto falado. Esses textos falados são construídos à medida que os interactantes desenvolvem seus enunciados por meio da oralidade. São conversações constituídas acerca de temas anfêmeros, de forma organizada, em que cada participante tem o momento de sua fala definido.

Os estudos da Análise da Conversação tiveram início nos anos 60 e 70. Marcuschi (2003) insere a conversação no campo das relações humanas ao explicitar que a conversação se constitui a primeira das formas de linguagem à qual se é exposto, sendo, provavelmente, a única da qual não se abdica durante a vida. Essa concepção ganha força quando comparada com os postulados de Fávero, Andrade

e Aquino (2012), que explicam possuir a língua falada uma série de elementos como pausas, hesitações, alongamentos, repetições, truncamentos, dentre outros. Esses elementos fazem parte dos estudos conversacionais já desenvolvidos por autores como Marcuschi (2003), Santos (1999; 2004; 2013), Kerbrat-Orecchioni (2006), além de outras referências.

Segundo Silva, Silva e Santos (2016), as conversações do cotidiano são classificadas como interações verbais simétricas e assimétricas. As entrevistas orais radiofônicas, foco deste trabalho, fazem parte do grupo de interações institucionalizadas e assimétricas, já que acontecem com objetivo definido antecipadamente e com normas específicas para cada locutor, tais como: entrevistador, aquele que conduz o ato comunicativo; e entrevistado, aquele que responde aos questionamentos e é conduzido ao longo da interação.

O tópico discursivo é tido como o assunto principal da conversação. Santos (1999) defende que esse tópico acontece em conversações assimétricas, mesmo que não se tenha determinado essa assimetria. É o que se constata no exemplo (3).

> (3) L1 já estamos de volta ao vivo... a partir de agora a gente conversa com a... coordenadora da semana de arquitetura e urbanismo... eu queria que inicialmente você definisse que pauta vai ser discutida durante essa semana...
> (Excerto do *corpus* de Melo Júnior, 2016.)

Nesse trecho da entrevista oral radiofônica, o tópico discursivo (o assunto da conversação) versa acerca do referente "semana de arquitetura e urbanismo". Esse mesmo objeto é reativado ao final de sua fala, de forma a conduzir L2 a responder seus questionamentos. O tópico discursivo é aduzido por meio dos elementos já mencionados, como as pausas e repetições. A repetição do referente "semana" possibilita a reativação do tópico discursivo na mente dos interlocutores. O tema do tópico é considerado anfêmero por se tratar de um tema do dia a dia, um evento acadêmico de arquitetura e urbanismo.

O gênero entrevista oral radiofônica

Na obra *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*, Bawarshi e Reiff (2013) trazem a história dos gêneros, ligada às tradições literárias, linguísticas, retórica e socioló-

gica, além de postular os estudos retóricos de gênero e a pesquisa de gêneros em contextos múltiplos. Entender esse histórico dos gêneros possibilita, neste momento do trabalho, compreender a relação de gêneros diversos e o estudo do gênero de maneira singular.

Nas tradições literárias, os gêneros eram vistos como formas de categorizar tipologias textuais. Essa concepção, ao longo dos anos, não conseguiu acompanhar a evolução dos gêneros. Hoje, "[...] os gêneros são entendidos como formas de conhecimento cultural que emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos tipicamente em diversas situações" (BAWARSHI e REIFF, 2013, p.16). Assim, os gêneros são entendidos como:

> os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

No que diz respeito à entrevista oral radiofônica, Melo Júnior (2016) explica que o gênero é constituído por entrevistador e entrevistado, em que o primeiro conduzirá as perguntas e o andar da interação. O autor ainda confirma que a entrevista oral é conversacional e de linha expositiva, uma vez que expõe esclarecimentos, opiniões, declarações e informações por meio dos meios de comunicação (COSTA, 2009).

Os elementos textuais e conversacionais na entrevista oral radiofônica

A amostragem a seguir é um excerto do *corpus* de Melo Júnior (2016) e trata-se de uma conversação do gênero entrevista oral. Os participantes conversam acerca de uma estrutura da hemorede do estado de Alagoas, que está sendo inaugurada em Coruripe.

L1 bom dia... o que representa a estrutura que você vai inaugurar daqui a pouquinho em Coruripe... bom dia
L2 é... essa estrutura representa mais uma ação do governo estadual e da secretaria municipal de saúde na ampliação e estruturação da hemorede do estado né... a abertura dessa unidade de coleta irá proporcionar o aumento do número de doações de sangue... e com isso a gente espera que o nosso estoque possa ter uma regularização no... na oferta dessas bolsas que são diariamente transfundidos em 27 hospitais... entre eles a unidade de emergência
L1 a gente aproveita a oportunidade pra lembrar como é que está a situação do hemoal e também do hemoar lá em Arapiraca com relação a coleta de sangue
L2 nosso estoque hoje ele está crítico né... a gente faz uma avaliação diária do estoque de sangue e ele hoje está crítico... então a gente pede que a população não só apareça para fazer a doação nas campanhas porque não é só nas campanhas que as pessoas precisam tomar sangue... as pessoas precisam tomar sangue todos os dias

Fonte: *corpus* da pesquisa de Melo Júnior (2016).

Inicialmente, o tópico discursivo (o assunto da conversação) fica evidente por meio do objeto de discurso "a estrutura", que será reativado ao longo do diálogo entre L1 (entrevistador) e L2 (entrevistado). Ao mesmo tempo, L1 conduz a entrevista com perguntas acerca da estrutura que está sendo inaugurada na cidade de Coruripe. Por outro lado, L2 fala da importância de as pessoas doarem sangue não apenas por meio de campanhas, mas em outras épocas, pois os pacientes necessitam de sangue independentemente de campanhas sociais.

A seguir, assim como o tópico discursivo, tem-se a introdução referencial presente no objeto de discurso "a estrutura". O processo referencial é identificado graças à estreia do referente no texto. Em outras palavras, é a primeira aparição do referente "a estrutura", esse mesmo referente será reativado por meio de expressões e formas referenciais. É o caso da primeira fala de L2, ao explicitar os referentes "essa estrutura", fazendo referência ao objeto que está à frente; e em "a abertura dessa unidade", o referente "dessa unidade" reativa a introdução refe-

rencial na mente dos interlocutores. Ainda na primeira fala de L1, o entrevistador utiliza o dêitico pessoal "tu" ("você") para fazer referência a L2, a segunda pessoa do discurso e parte integrante da referida conversação.

Na primeira fala de L2, têm-se uma anáfora encapsuladora presente em "isso". A expressão encapsula a significado referencial "o aumento do número de doações de sangue", informação exposta anteriormente.

Espíndola (2004) explica que o marcador conversacional "né" possui duas funções: a) usado quando se precisa de respostas rápidas, como "sim" ou "não"; e b) quando não se tem certeza daquilo que se fala. No entanto, ele ainda pode indicar outras funções, como a necessidade de se fazer uma pergunta ao final da frase por meio do marcador ou a confirmação indireta de uma informação que é compartilhada pelos interlocutores, como a concordância acerca de determinado assunto.

Dois "né" foram encontrados na amostragem, o primeiro, ao final da primeira fala de L2, usado ao final da frase para reforçar a informação que foi dita anteriormente. Ou seja, L2 quis reforçar a informação acerca da "ampliação e estruturação da hemorede no estado né...". Assim, L2 fortalece sua fala por meio de um marcador conversacional. L2 ainda o utiliza uma segunda vez, para falar acerca do crítico estoque de sangue das unidades da hemorede.

No que diz respeito aos marcadores textuais, o marcador "então" se faz presente na última fala de L2 para concluir o pensamento do entrevistado. Em outras palavras, o marcador então foi utilizado para mostrar a conclusão do que o locutor já havia falado e, claro, para destacar a importância de as pessoas doarem sangue durante todas as épocas do ano, e não somente em campanhas de incentivo à doação.

Considerações finais

Após a explicação dos referenciais teóricos, a importância de se estudar o gênero entrevista oral com suas especificidades textuais e conversacionais fica nítida por meio da análise do *corpus* do trabalho. É interessante perceber que os processos referenciais, os modalizadores conversacionais e os marcadores textuais realmente constroem, reconstroem e reproduzem um determinado gênero.

Os elementos textual-conversacionais na entrevista oral radiofônica reforçam o postulado de Bawarshi e Reiff (2013), mostrando que os gêneros deixaram de ser

uma ferramenta classificatória e passaram a ser um formador de textos, de sentidos e de ações sociais. É possível identificar tal característica no gênero entrevista oral, momento durante o qual os interactantes (entrevistador e entrevistado) mostram suas visões acerca de um tema do cotidiano, comprovando, mais uma vez, o caráter sociointeracionista da conversação e, consequentemente, da entrevista oral radiofônica.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada*: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero*: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães**.** *Expressões indiciais em contextos de uso*: por uma caracterização dos dêiticos discursivos. 213p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Letras. Recife, 2000.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. *Expressões referenciais em textos escolares*: a questão da (in)adequação. 187p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. *Múltiplos fatores, distintas interações*: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 330p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

ESPÍNDOLA, Lucienne. *A entrevista*: um olhar argumentativo. João Pessoa: EDUFPB, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita*: perspectivas para o ensino de língua materna. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação*: princípios e métodos. Tradução: Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto*: o que é e como se faz?. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MELO JÚNIOR, José Nildo Barbosa de. *Aspectos textuais e conversacionais na entrevista oral no radiojornalismo alagoano*. 176p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2016.
MONDADA, Lorenza. *Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir*: approche linguistique de la construction des objets du discours. Lausanne: Université de Lausanne, 1994.
SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *A interação na sala de aula*. 2 ed. Recife: Bagaço, 2004.
SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Os saberes construídos no processo da pesquisa*. Maceió: EDUFAL, 2013.
SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Professor-aluno*: as relações de poder. Curitiba: HD Livros, 1999.
SILVA, Elba Renata Vitor da; SILVA, Vitor Emmanuell Pinheiro da; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Uma análise do texto oral com aplicações em sala de aula. In: Ataíde C. A. et al. *Pesquisas em língua, linguística e literatura no Nordeste*: uma Jornada de quase 40 anos do Gelne: anais da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

PÔSTER

ESTRATÉGIAS DE NEGAÇÃO SENTENCIAL NA FALA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE ARACAJU/SE

VICTOR RENE ANDRADE SOUZA
RAYANE ROCHA QUIRINO

Introdução

A língua é, por excelência, produto social e, por esse motivo, dotada de heterogeneidade. No entanto, essa diversidade não se apresenta de forma caótica, aleatória, mas ordenada, sistemática, e é exatamente a esse aspecto que os estudos sociolinguísticos de abordagem variacionista se voltam. "O que a Sociolinguística faz é correlacionar as variações existentes na expressão verbal e as diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares" (CAMACHO, 2008, p. 50).

Para esta pesquisa, nos detemos fundamentalmente em analisar o fenômeno, natural e universal a todas as línguas, da negação sentencial, definido, segundo Nunes (2014) como

> um fenômeno comum a várias línguas, podendo se manifestar de formas distintas de uma língua para outra e ainda de formas variáveis numa mesma língua. Sua realização pode ser expressa por meio de recursos morfológicos, sintáticos e lexicais. De maneira generalizada, a negação linguística é vista como o elemento que, inserido em uma sentença qualquer, causa uma inversão de seu valor de verdade. Assim, pode-se considerar que para toda negativa há sempre uma contrapartida afirmativa. (NUNES, 2014, p.2)

No português brasileiro, a negação de uma sentença é, conforme a prescrição da gramática normativa, realizada por meio do uso de uma partícula negativa anteposta à ação verbal, a modificando, como em (01). De acordo com Moura Ne-

ves (2000, p.286), “a partícula NÃO é o elemento básico que opera o processo de negação”.

(01) não tem ninguém do grêmio (Aluno 02, Colégio Estadual Professor João Costa)

No entanto, na oralidade, principalmente num contexto de fala mais espontânea, existem ainda outras duas possibilidades para a negação sentencial. Na primeira delas, a partícula negativa é realizada na posição pós-verbal (02).

(02) penso não (Aluno 02, Colégio Estadual Professor João Costa)

Na segunda estratégia, a partícula encontra-se tanto na posição pré-verbal quanto na posição pós-verbal, dando ênfase à asserção (03).

(03) pra mim não tem nada não (Aluno 02, Colégio Estadual Professor João Costa)

Semanticamente, essas duas formas, ao lado da canônica, são equivalentes, pois não importa quais sejam escolhidas, todas atenderão ao propósito de negar algo, e, por esse motivo, são chamadas de variantes. Apesar da compatibilidade semântica, há diferenças sintáticas que fazem com que, no português do Brasil, elas ocorram em contextos e com frequências distintas. Reimann e Yacovenco (2011) afirmam ser a variante padrão a forma mais utilizada, enquanto a pós-verbal apresenta-se menos frequente e utilizada em situações específicas. Por sua vez, a dupla negação vem ganhando espaço, sobretudo, na modalidade oral da língua falada na região Nordeste.

Desse modo, a partir dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, o objetivo desta pesquisa é verificar a ocorrência dessas variantes na fala de alunos do Colégio Estadual Professor João Costa e do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, ambos localizados na cidade de Aracaju/SE, considerando fatores sociais e linguísticos que podem estar relacionados à escolha.

Negação sentencial: breves considerações

A negação é uma noção expressa por todas as línguas naturais, sendo considerada um fenômeno linguístico universal. Cada língua, todavia, desenvolve estratégias diferentes para executá-la. No português brasileiro, o elemento mais utilizado para expressar a negação é o advérbio não-predicativo "não". Quanto à posição deste advérbio na cadeia sintática, nota-se a existência de três possibilidades realizáveis na fala: posição do não pré-verbal, forma canônica, presente nas gramáticas normativas (*Não* sei); pós- verbal, partícula de negação depois do verbo (Sei *não);* e dupla negação, quando a partícula negativa é dita antes e depois do verbo (*Não* sei *não).*

A coexistência dessas três estratégias semanticamente equivalentes na variedade brasileira do Português é explicada por um processo conhecido como ciclo de Jespersen (1917). Felício (2012) ao detalhar o estudo, explica que o ciclo

> inicia-se na fala quando ocorre o enfraquecimento do operador negativo nas construções negativas pré-verbais. O falante, ao perceber isso, tem necessidade de intensificar o sentido da negação para ser compreendido e faz surgir por meio de sua criatividade a construção da negativa dupla. O uso repetido dessa construção contribui para sua regularidade que passa a fazer parte da gramática da língua. Mas, como o não pré-verbal já se encontra em processo de desgaste, chega ao seu limite e é eliminado da construção, fazendo emergir uma nova construção com o operador pós-verbal. (FELÍCIO, 2012, p.72)

Assim, segundo esse processo, é como se o *não* em posição inicial perdesse sua autonomia ou fosse "esquecido" no decorrer da articulação da frase, e, para resgatá-lo, o falante torna a usá-lo ao final da oração, como forma de reforçar, deixar claro o que foi dito. A incapacidade, por assim dizer, do *não* inicial por si só de negar a sentença, pois seria necessário adicionar um outro *não* ao final, também propiciaria o uso de uma construção com a partícula somente depois do verbo. No entanto, é importante salientar que, mesmo considerando o desgaste da forma canônica, é ela quem continua sendo a construção mais produtiva na fala dos brasileiros, enquanto as outras duas estratégias vêm ganhando espaço ainda, especialmente a dupla negação.

Goldnardel *et al* (2013), ao tratarem dessa mesma questão, afirmam, quanto às regiões nordeste e sudeste, que

> Nas duas regiões já investigadas, os dados têm revelado uma grande incidência de NEG2 [dupla negação] e uma quantidade ainda pequena, mas significativa, de NEG3 [negação pós-verbal], embora os estudos que tomam por base a região Sudeste não apresentem uma maior sistematização dos dados que permita afirmações mais precisas em termos quantitativos. Os achados feitos nessas duas regiões do país levantam a suspeita de que o português brasileiro esteja passando pelo ciclo de Jespersen. (GOLDNARDEL *et al*, 2013, p. 41)

Esses autores realizaram uma análise de negação sentencial dos falantes da região sul do Brasil no ano de 2013, a partir de entrevistas sociolinguísticas do banco de dados do Projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana do Sul do País), realizadas no final da década de 80 e início da década de 90, com atenção para as capitais, obtendo na cidade de Porto Alegre, 1410 dados; em Curitiba, 1408; e em Florianópolis, 1065. O resultado encontrado foi a verificação de grande incidência da forma canônica (pré-verbal): em Porto Alegre, 99,4%; Curitiba, 97,4%; Florianópolis, 95,6%. Enquanto a ocorrência de dupla negação mostrou-se bem menor, com valores de 0,6%, 2,6% e 4,4%, respectivamente. A negação pós-verbal, nesse caso, não foi realizada por nenhum dos informantes da amostra.

Também em 2013, Nunes (2014) realizou uma análise de negação sentencial de um corpus composto por uma subamostra recolhida do PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua). Os falantes foram selecionados aleatoriamente em diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro, formando um total de 48 informantes. A subamostra, por sua vez, foi constituída por 8 desse total, considerando duas faixas etárias (15-25 anos e 26- 50 anos) e o sexo. A variante pré-verbal apresentou 73% dos 843 dados, enquanto a dupla negação apresentou 25,4% e a pós-verbal, 1,5%.

Sobre a região Nordeste, destacamos o estudo de Santana e Nascimento (2011) que estudou a variação linguística na estrutura de negação utilizada na fala de Matinha, comunidade rural da cidade de Feira de Santana (BA). Os resultados obtidos revelaram a predominância da variante pré-verbal que apresentou 78% dos 514 dados, em contrapartida, a dupla negação ocorreu em 20% e a pós-verbal 2%.

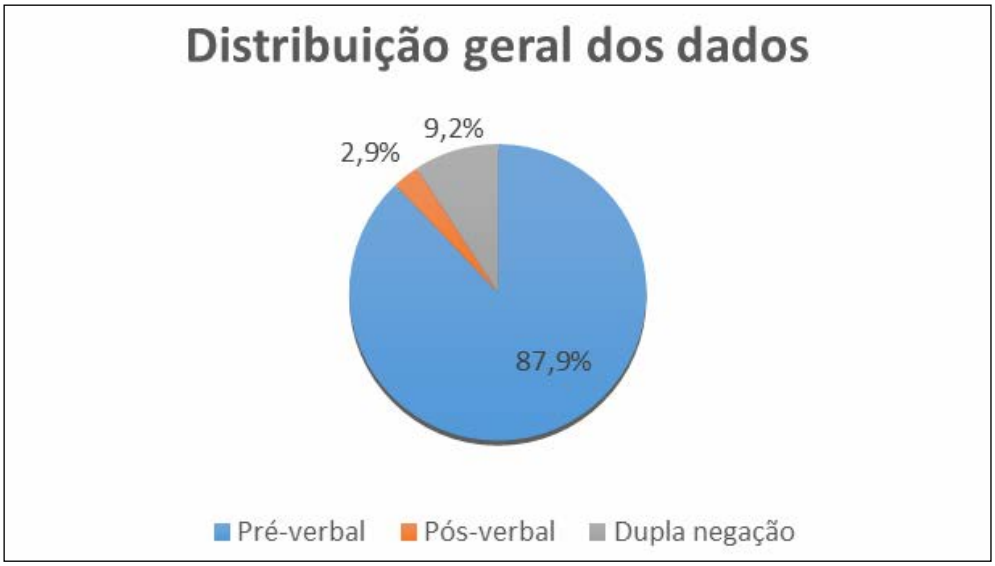
Em todas as variedades dialetais do Português Brasileiro, a forma canônica é a mais recorrente na fala, e, por esse motivo, acreditamos que na amostra analisada, da fala dos alunos dos colégios estaduais Professor João Costa e Ministro Petrônio Portela, em Aracaju/SE, obteremos resultado semelhante.

Metodologia

Seguindo os procedimentos do banco de dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013), a coleta de dados foi realizada com 14 estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Professor João Costa e do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela. O método utilizado para a análise foi a realização de entrevistas sociolinguísticas, posteriormente transcritas com o apoio do programa computacional Elan, totalizando 14 horas de gravação. Em seguida, houve a codificação e análise dos dados, obtendo 1205 contextos propícios à ocorrência do fenômeno. Os dados foram estatisticamente tratados considerando os fatores condicionantes linguísticos e sociais que podem atuar sobre as variantes.

Resultados e discussões

Gráfico 1: Distribuição geral das estratégias de negação sentencial na fala dos alunos do Colégio Estadual Professor João Costa e do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela.



Tendo em vista a existência de três estratégias de negação sentencial – pré-verbal, pós-verbal e dupla negação – no Português falado no Brasil, buscamos verificar a frequência com que ocorrem na fala dos estudantes da amostra (Gráfico 1).

Como podemos observar, a variante padrão, a pré-verbal, foi a mais recorrente na fala dos sujeitos da pesquisa, apresentando um percentual de 87,9%. As variantes não padrão, por sua vez, apresentaram recorrência mais baixa. A pós-verbal aparece com 2,9% das ocorrências, entretanto, a dupla negação representa 9,. Nota-se, a partir dos números apresentados que ainda é predominante o uso da variante canônica, ao passo que as formas inovadoras se mostram pouco recorrentes..

Como fatores que poderiam influenciar o uso de estratégias diferentes de negação, controlamos a variável social sexo e as variáveis linguísticas: tipo de enunciado, tipo de oração, posição da oração no turno e o tipo de sujeito.

Sexo

Os fatores controlados são os sexos masculino e feminino. As mulheres, como verificado por Freitag (2015), tendem a favorecer a aplicação da regra de maior prestígio. Espera-se encontrar resultados similares nesta pesquisa (Tabela 1).

Tabela 1: Frequência das estratégias de negação sentencial em função da variável sexo.

Variantes	**Masculino**	**Feminino**
Pré-verbal	474 (83,6%)	584 (91,7%)
Pós-verbal	28 (4,9%)	7 (1,1%)
Dupla negação	65 (11,5%)	46 (7,2%)
TOTAL	637 (100%)	567 (100%)

Como podemos observar, os dados apontam uma maior recorrência da variante padrão na fala das estudantes (91,7%), ao passo que os estudantes realizaram menos a pré-verbal (83,6%). Quanto às variantes não-padrão, os homens lideram o uso. Enquanto as mulheres apresentaram 1,1% para a pós-verbal e 7,2% para dupla

negação, os homens realizaram, respectivamente, 4,9% e 11,5%. Este resultado corrobora a hipótese de que as mulheres são mais conservadoras no que diz respeito à mudança linguística.

Tipo de enunciado

Elencamos três tipos de enunciados: asserção, resposta e pergunta. Nossa hipótese é de que, embora a negação pré-verbal ocorra com mais frequência, as formas de negação não-canônicas sejam favorecidas ainda em enunciados do tipo resposta, pois Reimann e Yacovenco (2011) dizem que

> de acordo com Schwenter (2005), a forma canônica pode ser usada em todos os contextos, enquanto a dupla negação e a negação pós-verbal só podem ser empregadas para negar informações que foram anteriormente ativadas no contexto discursivo, sendo a negação pós-verbal restrita a contexto com informação explicitamente ativada (informação evocada). (REIMANN; YACOVENCO, 2011, p.125)

A respeito da variável tipo de enunciado, a tabela 2 mostra como os dados se distribuíram.

Tabela 2: Frequência das estratégias de negação sentencial em função da variável tipo de turno.

Variantes	Asserção	Pergunta	Resposta
Pré-verbal	898 (92,7%)	22 (91,7%)	138 (65,4)
Pós-verbal	15 (1,5%)	0 (0,0%)	20 (9,5%)
Dupla negação	56 (5,8%)	2 (8,3)	53 (25,1)
TOTAL	969 (100%)	24 (100%)	211 (100%)

Obtivemos, então, 969 contextos de enunciados assertivos, 24 do tipo pergunta, e 211 turnos do tipo resposta. Verifica-se que, ainda que a pré-verbal seja a forma mais produtiva em todos os contextos elencados quanto ao enunciado na fala

dos alunos (asserções: 92,7%; perguntas: 91,7%; respostas: 65,4%), a dupla negação e a negação pós-verbal são realizadas com maior frequência quando os enunciados são do tipo resposta. Foram realizados, com a presença da dupla negação, 25,1% dos enunciados- resposta, enquanto enunciados assertivos, apenas 5,8% eram com dupla negação e, nos enunciados-pergunta, somente 8,3%. Já a negação pós-verbal, apesar de se expressar em números menores, também se encontra nesse mesmo enquadramento. Em respostas, apresentou 9,5% dos dados, em asserções, 1,5% e em perguntas, nenhum dado de negação pós-verbal foi identificado. Esses dados apontam para a recorrência das formas não- canônicas em contextos de enunciado tipo resposta, reafirmando a ideia inicial de que, quando o turno é uma resposta, o falante tende a reativar o elemento negado que foi antes expresso na pergunta, podendo esta, neste caso, ter sido formulada pelo documentador, ou até mesmo induzida pelo próprio informante. A retomada serve para reforçar a negação, deixar clara a mensagem que o falante quer passar, assim como o uso das negações não-canônicas de acordo com o Ciclo de Jespersen.

Tipo de oração

Para essa variável, controlamos quatro tipos de orações: absoluta, coordenada, principal e subordinada. Goldnadel *et al* (2013) utilizaram essa variável em sua pesquisa sobre negação sentencial na região Sul do Brasil e afirmaram que

> A variável tipo de oração, embora parta de uma classificação sintática, também tem motivação pragmática. De um modo geral, tem-se observado na literatura um favorecimento às negações não canônicas em orações absolutas. Essas orações, em termos de estrutura da informação, podem se aproximar ou não das orações principais (em determinadas circunstâncias, a principal pode veicular informação focal, em outras não). Essa peculiaridade das principais em relação às absolutas, que tendem a veicular apenas informação focal, pode expressar-se em termos numéricos na quantidade de ocorrências de enunciados negativos. Em relação às coordenadas, em função do nivelamento pragmático que se espera entre todas as coordenadas (tendo todas, por hipótese, o mesmo status informacional), pode-se esperar uma quantidade muito pequena

> de ocorrências de negação não canônica, já que a negação marcada em apenas uma oração pertencente a uma sequência coordenada instanciaria uma desigualdade em um bloco que se esperaria homogêneo. (GOLDNADEL *et al*, 2013, p. 53)

Assim, as negações não-canônicas seriam mais recorrentes em orações do tipo absoluta e principal, ou seja, quando o conteúdo informacional principal é transmitido em um único bloco, de modo que, em construções subordinadas, pela relação de dependência que estabelecem, as formas não-canônicas seriam restringidas, pois não estariam constituindo uma ideia principal. É como se a dupla negação e a negação pós-verbal encerrassem uma ideia, impedissem que mais conteúdos sejam transmitidos no mesmo período a que estão vinculadas. Os resultados são apresentados na tabela 3.

Tabela 3: Frequência das estratégias de negação sentencial em função da variável tipo de oração.

Variantes	**Coordenada**	**Absoluta**	**Subordinada**	**Principal**
Pré-verbal	141 (96,6%)	418 (79,0%)	370 (93,9%)	129 (95,6%)
Pós-verbal	0 (0,0%)	32 (6,0%)	3 (0,8%)	0 (0,0%)
Dupla negação	5 (3,4%)	79 (14,9)	21 (5,3%)	6 (4,4%)
TOTAL	146 (100%)	529 (100%)	394 (100%)	135 (100%)

Nota-se que, em todos os quatro tipos de oração, a negação pré-verbal foi a mais recorrente (coordenadas: 96,6%, absoluta: 79,0%, subordinada: 93,9%, principal: 95,6%), com maior incidência nos tipos coordenadas e principal. As formas não- canônicas, por sua vez, foram mais recorrentes em orações absolutas. A dupla negação apresentou 14,9% do total de orações absolutas e a pós-verbal 6%, corroborando a hipótese de que as negações não-canônicas são recorrentes em contextos que veiculam informação focal.

Posição no turno

A respeito da variável posição da frase no turno, controlamos dois contextos em que o elemento negado poderia ser realizado:

a) posição inicial

(01) não vou dizer *que sou perfeito (Aluno 06, Colégio Estadual Professor João Costa)*

(02) sei não
como assim? (Aluno 06, Colégio Estadual Professor João Costa)

(03) e ***eu não gosto de ficar parada não****... eu gosto de ficar andando (Aluno 11, Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela)*

b) posição medial

(04) na escola no momento ***não tem*** *nem quadra (Aluno 06, Colégio Estadual Professor João Costa)*

(05) tá... hoje os jovens
querem saber de nada não *(Aluno 06, Colégio Estadual Professor João Costa)*

(06) lá de casa só que ***não aconteceu nada não*** *por causa que não conseguiram (Aluno 06, Colégio Estadual Professor João Costa)*

Goldnadel *et al.* (2013), ao controlarem a variável em questão, relacionam sua aplicação à variável tipo de turno. Em sua pesquisa, os autores levantaram a hipótese de que os contextos em que a dupla negação é expressa em posição inicial no turno seriam os mesmos em que o tipo de turno configura-se como resposta, já que, normalmente, respostas do tipo sim/não são ditas imediatamente no início da frase. No entanto, não podemos generalizar, pois há realizações em que antes da resposta, o falante argumenta ou quer se justificar. Então, seguindo estes pressupostos, o número de contextos com dupla negação em posição inicial deve ser

menor ou igual ao número de contextos em que a variante em questão aparece em enunciados-resposta (Tabela 4).

Tabela 4: Frequência das estratégias de negação sentencial em função da variável posição no turno.

Variantes	Inicial	Medial
Pré-verbal	117 (71,3%)	941 (90,5%)
Pós-verbal	12 (7,3%)	23 (2,2%)
Dupla negação	35 (21,3%)	76 (7,3%)
TOTAL	164 (100%)	1040 (100%)

Assim como nas variáveis anteriores, a forma pré-verbal continua sendo a mais recorrente, apresentando 71,3% do total de contextos com negação no início do turno e 90,5% dos contextos com negação em posição medial. A dupla negação é realizada com mais frequência em posição inicial, com 21,3% dos dados, o que corresponde a 35 contextos, portanto, um número menor que os obtidos no total de enunciados-resposta (53 contextos) constituídos por essa mesma variante. Assim, é possível que todos os dados de dupla negação realizada em posição inicial do turno sejam enunciados do tipo resposta. A negação pós-verbal, por ser também mais frequente em posição inicial (7,3%, enquanto em posição medial apresenta 2,2% dos dados), pode ser incluída nessa mesma hipótese.

Tipo de sujeito

Consideramos, para este fator, três tipos de sujeito:

a) Realizado:

(07) mas por decisão minha eu não mudaria (Aluno 01, Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela)

b) Não realizado:

(08) não sei também (risos) (Aluno 01, Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela)

c) Inexistente:

(09) não quer ter aquela lembrança pra sempre pra carregar um filho na barriga (Aluno 01, Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela)

A hipótese acerca desta variável é de que a ocorrência das formas não-canônicas está associada a enunciados com sujeito não realizado. Goldnadel *et al.* (2013, p. 52), diz que "por alguma razão, que pode ser de ordem prosódica, ou mesmo pragmática, enunciados em que o sujeito está elidido ou em que é inexistente (como nos enunciados existenciais) parecem ser mais tolerantes a NEG2 e NEG3."

Tabela 5: Frequência das estratégias de negação sentencial em função da variável tipo de sujeito.

Variantes	Realizado	Não realizado	Inexistente
Pré-verbal	519 (91,5%)	453 (83,1%)	86 (93,5%)
Pós-verbal	3 (0,5%)	28 (5,1%)	4 (4,3%)
Dupla negação	45 (7,9%)	64 (11,7%)	2 (2,2%)
TOTAL	567 (100%)	545 (100%)	92 (100%)

Como podemos observar na tabela 5, a negação pré-verbal é mais recorrente quando o sujeito é inexistente (93,5%) e realizado (91,5%). A dupla negação, confirmando a suposição anteriormente feita, é mais recorrente quando o sujeito se encontra oculto, com um percentual de 11,7%.

Considerações finais

Os resultados permitiram constatar que a negação pré-verbal, variante canônica, é a estratégia de negação sentencial mais recorrente na fala dos alunos do Colégio Estadual Professor João Costa e do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, atingindo um percentual de 87,9%. As variantes não-padrão, por sua vez, apresentaram índices menores, a pós-verbal aparece com 2,9% das ocorrências, e a dupla negação representa 9,2%. Este diagnóstico indica que o fenômeno ainda é incipiente no que diz respeito ao processo de mudança linguística.

As análises também permitiram observar que o uso de uma ou outra estratégia de negação pode ser favorecido por variáveis linguísticas e sociais. A variante padrão é favorecida por todos os fatores, haja vista a maior frequência em todos os casos. As variantes não-padrão são mais recorrentes na fala de homens, em enunciados do tipo resposta e em orações absolutas.

Quanto à aplicação da variável posição da frase no turno, os dados mostram que as formas não-padrão são mais utilizadas no início do turno, o que pode estar relacionado ao uso dessas variantes em enunciados-resposta, já que respostas do tipo sim/não são ditas normalmente imediatamente no início da frase.

Em relação à variável tipo de sujeito, a variante dupla negação mostrou-se mais frequente em contextos em que o sujeito não é realizado, enquanto, em orações com sujeito inexistente, seu uso é suprimido pelo uso da variante padrão pré-verbal.

Referências

CAMACHO, R.G. Sociolinguística. Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (orgs). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008, vol. 1.

FELÍCIO, Z.M. *Nunca vi não*: estratégias discursivas de negação na região oeste da Bahia. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens), Salvador. 2012.

FREITAG, R.M.K.; SEVERO, C.G. *Mulheres, linguagem e poder.* Estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2015.

FREITAG, R.M.K. Banco de dados falares sergipanos. *Working Papers em Linguística*, v. 14, n. 2, p. 156-164, 2013.

GOLDNADEL, M. et al. Estratégias alternativas de negação sentencial na região sul do Brasil: análise da influência de fatores pragmáticos a partir de dados do projeto VARSUL. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 21, n. 2, p. 35-74, 2013.

MOURA NEVES, M.H. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

NUNES, E.S. de O. A negação no português falado do Rio de Janeiro: um estudo baseado em corpus. *Revista do SELL*, v. 4, n. 1, 2014.

REIMANN, C.A.; YACOVENCO, L. A dupla negação no português falado em Vitória/ES: traço da identidade linguística capixaba? Congresso Nacional de Estudos Linguísticos - CONEL. 2011. *Anais... 2011.*

SANTANA, J.C.D. de; NASCIMENTO, P.B.S. do. A negação no português falado da Matinha/BA: um estudo sociolinguístico. *Revista Letra Magna*, v. 14, p. 1-17, 2011.

PÔSTER

GÊNEROS DIGITAIS VEICULADOS POR STATUS PESSOAIS DO FACEBOOK: UMA ANÁLISE DO ETHOS DE VIOLÊNCIA[1]

MÔNICA THAIS CORDEIRO DA SILVA[2] (UFRPE)
MORGANA SOARES DA SILVA[3] (UFRPE)

Introdução

Como qualquer outro município, Garanhuns apresenta variados tipos de violência; dentre eles, a ciberviolência contra professores, tema central deste trabalho. Nesse ínterim, este artigo investigará a seguinte questão de pesquisa: *Quais gêneros digitais veiculados em status pessoais do Facebook e ferramentas da plataforma virtual interferem na constituição do ethos de violência de (ex)alunos garanhuenses?*

Para tanto, temos por objetivo analisar discursivamente os gêneros digitais veiculados por dois status pessoais públicos de sujeitos discursivos garanhuenses e sua interferência na constituição do ethos de violência, a partir da apreciação dos comentários, curtidas/reações e compartilhamentos resultantes.

Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa (BAUER & GASKELL, 2002), do tipo documental (MARCONI & LAKATOS, 2010), com o emprego sistemático do método indutivo (FLICK, 2013). Os exemplares dois exemplares deste *corpus* foram selecionados dentre as 12 ocorrências do projeto de pesquisa guarda-chuva coletadas entre agosto de 2016 e janeiro 2017, juntamente com seus respectivos comentários/respostas, demais gêneros digitais e ferramentas virtuais.

---

1. Este trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa maior intitulado Ethos de violência constituído por alunos do município de Garanhuns em redes sociais coordenado pela Profa. Dra. Morgana Soares da Silva, está vinculado ao NUPEDE e é fomentado pelo PIBIC/UFRPE 2016-2017.

2. Licencianda em Letras na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns.

3. Doutora em linguística e professora adjunta na UFRPE/UAG e do PROFLETRAS

A apreciação dos dados fundamenta-se na Análise de Gêneros, com enfoque nos gêneros digitais (MARCUSCHI, 2008; MARCUSCHI & XAVIER, 2004), e na Análise do Discurso de linha francesa, com enfoque nos gêneros discursivos, no ethos discursivo (MAINGUENEAU, 2016, 2013, 2010, 2008, 2006, 1998) e no ethos de violência (SILVA, 2014).

Acreditamos que os resultados desse estudo contribuirão com a estabilização do conceito de ethos de violência cunhado por Silva (2014), com o avanço da heurística da Análise do Discurso e com desnaturalização da ciberviolência para alunos e professores de Garanhuns, agentes educacionais que sofrerão impactos indiretos das publicações desta investigação.

Fundamentação teórica

Para Castells (2005, 2003) e Recuero (2009), a "explosão" das redes sociais evidencia o desenvolvimento de formas sócio-comunicativas inovadoras. Por sua vez, a interação, a instantaneidade na comunicação e os gêneros variados (MARCUSCHI, 2004; XAVIER, 2004, 2002) presentes nessas plataformas digitais potencializam ainda mais os discursos veiculados no ciberespaço.

O Facebook, atualmente, é o maior site rede social (doravante: SRS (RECUERO, 2009; SILVA,2014) do mundo, com mais de 1,65 bilhão de usuários (BOL, 2017). Nesse SRS, os brasileiros e os garanhuenses compartilham seus sentimentos, momentos, ideologias e discursos com sua rede de "amigos", através dos mais diversos gêneros digitais, verbais e não verbais, e de diferentes ferramentas virtuais típicas da propagação dos textos.

Em outra linha de pesquisa, Maingueneau (2007, 2008) prega que fazer parte de uma comunidade discursiva é partilhar das ideologias dos integrantes e aderir ao discurso encenado pelos sujeitos discursivos. A partir desse pressuposto teórico e associando à noção de comunidade virtual e de redes sociais (RECURO, 2009; CASTELLS, 2005), Silva (2014) defende que, ao entrar em comunidades virtuais de SRS, os internautas aderem ao discurso e às ideologias da comunidade discursiva, especialmente quando produzem e publicam gêneros digitais no Facebook. Para a pesquisadora, curtir, comentar ou compartilhar textos violentos contra professores

são formas de aderir discursivamente a esse discurso violento (HARTMANN, 2005), construindo para si um ethos[4] de violência (SILVA, 2014), entendido como a imagem de violência que o sujeito discursivo constrói para si, ao produzir textos agressivos, que materializam um discurso violento (HARTIMANN, 2005), a fim de conquistar a adesão discursiva (MAINGUENEAU, 2013, 2010, 2008) dos leitores. Para Maingueneau (2006), essa adesão é fortemente influenciada pela cena genérica (MAINGUENEAU, 2013) e pelo contrato do gênero (MAINGUENEAU, 2013).

No Facebook, enfoque deste trabalho, as pessoas encontram uma nova forma de obter popularidade, muitas vezes não alcançada na vida real. Por isso, utilizam-se das mais diversas ferramentas virtuais para consegui-la. A partir das ferramentas como "curtir", "comentar" e "compartilhar", os usuários se sentem confortáveis para partilhar e propagar as mais diversas informações. Como defende Castells (2005, 2003) e Silva (2014), no espaço virtual e nas redes sociais, as pessoas se sentem livres para dizer o que pensam, mesmo que isso seja ofensivo ou, muitas vezes, violento. Ao descrever a relação entre gênero de discurso e ethos de violência, Silva (2014, p. 160) elenca como características do suporte[5] que influenciam na constituição do ethos de violência: "anonimato, discussões desinibidas, número ilimitado de leitores, distanciamento espacial e regras próprias dos ambientes virtuais".

A violência, na contemporaneidade e na escola, passou a ser banalizada (SPOSITO, 2001) e naturalizada (RODEGHIERO, 2012). Em certos contextos como o virtual, por exemplo, a violência toma um ar cômico e é muitas vezes subestimada, banalização da violência já alertada por Silva (2014, p.59), para quem a ciberviolência contra professores acontece por causa da inversão dos valores das novas gerações e pela busca de novos ídolos, no qual a boa conduta e o respeito aos mestres são deixados de lado. O fenômeno tratado pela pesquisadora em sua tese de doutorado abrange o discurso violento (HARTMANN, 2005) e a violência à escola (CHARLOT, 2002), indo desde a microviolência (DEBARBIEUX, 2002) até a agressão física ou a

4. O ethos discursivo é concebido por Maingueneau (2016, 2013, 2010, 2008, 2002, 1998) como a imagem de si que o locutor constrói na enunciação, a fim de conquistar a adesão do auditório. Para o autor, o modo de dizer revela o modo ser dos enunciadores, sendo o ethos constitutivo de toda e qualquer enunciação.

5. Concebido como o locus físico ou virtual que serve de ambiente de fixação para o gênero textual e que exerce influência ativa sobre ele (MARCUSCHI, 2008).

morte. Esse fenômeno pode ser relacionado ao que popularmente está se chamando nas redes sociais de “discurso de ódio”.

Nos resultados de Silva (2014), os diferentes níveis de violência encontrados nos discursos propagados em status pessoais na internet são analisados como diferentes categorias do “ethos de violência”, a saber: 1) ethos vinculado a representações de agressão física, imagem que o locutor constrói de si a partir de declarações explícitas do desejo de agredir ou violar fisicamente o professor; 2) ethos vinculado a representações de ofensa moral, imagem que o locutor constrói de si a partir de ofensas direcionadas ao docente através de xingamentos, ataque a moral ou divulgação de imagens degradantes dos professores; 3) ethos vinculado a representações de intolerância, imagem de si baseada em enunciados que demonstram a não tolerância ou o ódio gratuito contra professores.

A relação professor-aluno extrainstitucional, mais especificamente nas redes sociais, não ficou de fora das mudanças sociais ocorridas nos últimos anos. No ambiente virtual, o aluno tem mais autonomia, é menos oprimido e regulado e pode fazer/dizer qualquer coisa, inclusive insultar outras pessoas. A audácia de insultar ou agredir alguém, para os jovens, é considerada como algo positivo e corajoso, podendo virar sinônimo de conquista de popularidade e de audiência. De acordo com Zuin (2012), a violência contra professores na atualidade pode ser explicada pelo fato do professor ter sido, historicamente, um repressor do aluno. Hoje, através das redes sociais, o estudante, protegido pelas características do suporte virtual, tem a liberdade de se vingar por meio da ciberviolência.

Depois dessa breve reflexão teórica sobre as categorias analíticas que aplicaremos ao corpus, passemos, então, ao essencial deste trabalho: a análise discursiva de exemplares do corpus.

Análise do corpus, resultados e discussões

O corpus da pesquisa maior dispõe de 12 status pessoais públicos agressivos contra professores de usuários do Facebook, que declaram em seus perfis alguma relação com Garanhuns. Tais textos foram coletados entre agosto de 2016 e janeiro 2017. Para a análise neste artigo, selecionamos os 2 seguintes exemplares de status pessoais considerados significativos:

EXEM -PLAR	STATUS	COMENTÁRIOS/RESPOSTAS	REAÇÕES	RELAÇÃO COM GARANHUNS
P3				
P7				

Fonte: Produção das autoras

O Quadro 1 organiza os textos[6] que compõem nosso corpus, a partir de prints que tentam preservar o original das ocorrências. Cada coluna demonstra os gêneros e as ferramentas constatados, de acordo com a seguinte sistemática: a primeira coluna nomeia os exemplares, utilizando "P" para "publicação" seguido do número de ordem de seu aparecimento durante a coleta; a segunda apresenta o status pessoal

6. Pelas restrições especiais deste artigo, os textos ficaram pequenos e pouco confortáveis à leitura. Amplie o zoom do arquivo.

e os outros gêneros digitais nele presentes; a terceira condensa os comentários dos usuários e as respostas dos donos do status, ocorrências que revelam a adesão dos sujeitos ao discurso violento e caracterizam um outro gênero digital (PIRES, 2012); a quarta comprova o total de curtidas e os tipos de reações recebidos pelo status e a quinta traz a porção textual que comprova a relação entre o sujeito discursivo e o município de Garanhuns, escopo deste trabalho.

Do ponto de vista dos gêneros digitais, o Quadro 1 revela aqueles encontrados no corpus restrito deste artigo, tais como status pessoal (P3), tirinhas-meme no formato .gif (P3), corrente virtual (P7), questionário virtual e comentários de usuários (P3 e P7) e respostas dos donos do status (P7). Os três primeiros gêneros digitais constituem o ethos de violência (SILVA, 2014) para os sujeitos alunos, enquanto os dois últimos revelam a adesão dos leitores à ciberviolência instaurada pelos autores dos textos. Em todos os gêneros, é possível identificar rastros discursivos do discurso violento caracterizado por Hartmann (2005) e da encenação preconizada por Maingueneau (2008, 2006), assim como percebemos a interferência do contrato do gênero (MAINGUENEAU, 2013, 2008, 2006) na constituição do ethos de violência. Por exemplo, o humor da situação caricaturada em P3 só é possível por causa do acordo social que nos faz compreender que virá graça, galhofa, ironia e sarcasmo de uma tirinha-meme veiculada no Facebook. É tal sarcasmo típico do gênero, juntamente com os recursos visuais e multissemióticos proporcionados pela extensão .gif, ferramenta virtual, que faz com que agressão ao professor seja o efeito de sentido resultante daquele texto. Já que estamos tratando de recursos hipertextuais, observemos a seguir como eles contribuem para a constituição do ethos de violência.

Do ponto de vista das ferramentas virtuais, o Quadro 1 demonstra que as reações são adesões discursivas dos sujeitos leitores ao ethos de violência, como dissemos anteriormente, e importantes elementos não verbais que também entram em cena na constituição do seu próprio ethos discursivo (MAINGUENEAU, 2016, 2010, 2008). Ao clicar no “Curtir” e no “Haha” de P3 e de P7, os usuário mostram que curtiram a violência instaurada nos status, pois tomam para si a imagem do dedo em posição de “legal” e do sorriso, efeitos de sentido reveladores de que os usuários “gostaram” do conteúdo agressivo dos textos postados e compartilhados, os emojis clicados em P3 e P7 (disponíveis na quarta coluna do quadro) constroem efeitos de

sentido reveladores de adesão dos leitores e se instauram socialmente, através do contrato dos gêneros digitais do Facebook, como ícones das reações positivas ao textos. Essa análise é autorizada pelos dados também constatados por Silva (2014) e por Maingueneau (2016), ao discorrerem sobre o ethos dito de natureza não verbal e o icônico como rastros de discursos variados.

A fim de compreender parcialmente os usos desses gêneros e as ferramentas constatados durante a coleta dos dados, produzimos a seguinte tabela:

TABELA 1: Informações de uso dos exemplares analisados

PUBLICAÇÃO	**QUANTIDADE DE AMIGOS**	**PROFESSOR**	**DATA DA POSTAGEM**
P3 https://www.facebook.com/luiz.mariano.54/posts/1094004864040601	665	Não mencionado	22/08/2016
P7 https://www.facebook.com/vitoria.raissa.94/posts/759984720822711	Não informado	Física	10/12/2016
TOTAL	665	1 - Não mencionado 1 – Física	2 - 2016

REPERCUSSÃO/ADESÃO				
PUBLICAÇÃO	QUANTIDADE FINAL DE CURTIDAS	DISTRIBUIÇÃO DAS REAÇÕES*		COMENTÁRIOS/ RESPOSTAS E COMPARTILHAMENTOS
P3	4	2	👍	1 Comentário
		2	😆	
P7	10	9	👍	13 Comentários/ Respostas
		1	😆	
TOTAL	14	11	👍	14 Comentários/ Respostas
		3	😆	

*Nomes/significados respectivos das reações 👍❤️😆😮😢😡: "Curtir", "Amei", "Haha", "Uau", "Triste", "Grr".

Fonte: Produção das autoras

Os dados resumidos na Tabela 1 revelam que: i) os professores agredidos podem ser tanto mencionados quanto omitidos (cf. terceira coluna); ii) o fenômeno sociotecnológico e discursivo constatado por Silva (2014) ainda é produtivo atualmente no Facebook, uma vez que as datas das postagens são do ano de 2016 (cf. quarta coluna); iii) há realmente repercussão do e adesão ao ethos de violência (Cf. quinta, sexta e sétima colunas) instaurado pelos status pessoais, pois em P3 e P7 há curtidas(14) distribuídas nas reações "Curtir"(11) e "Haha"(3) e comentários/respostas diversos(14) em concordância com a ciberviolência impulsionada pela publicação do status pessoal (Cf. linha *Total*); iv) o compartilhamento não identificado nos dois exemplares deste artigo é encontrado nas demais ocorrências do corpus estendido, aquele da pesquisa maior.

Portanto, os dois exemplares descritos no quadro e na tabela anteriores, sinalizam como os gêneros digitais e as ferramentas do ambiente virtual do Facebook influenciam na adesão à ciberviolência contra professores, na construção da imagem agressiva de si dos sujeitos estudantes e na propagação do ethos de violência.

Os dados aqui analisados trazem as reações como ferramentas importantes na adesão dos leitores, como se vê na sexta coluna da Tabela 1, ferramenta não constatada por Silva (2014), por coletar dados em 2011, período em que o usuário apenas podia simplesmente curtir as publicações. Acreditamos que o clique nessas reações revela a adesão dos sujeitos ao discurso violento, assim como as curtidas e os compartilhamentos contatados por Silva (2014), explicitando o posicionamento dos sujeitos nessa adesão, pois elas demonstram se eles gostaram, amaram, se surpreenderam, entristeceram ou se irritaram (Cf. nota 7) diante da leitura do status pessoal.

Os textos veiculados a partir do status pessoal de P7 (segunda coluna da segunda linha do Quadro 1) são resultados de uma postagem recente, na qual o usuário faz uso do gênero corrente virtual na forma de questionário. Ele circula em redes sociais como o Facebook e o WhatsApp. No Facebook, ele se manifesta da seguinte forma: um usuário, em seu status pessoal, responde a um questionário virtual, geralmente sobre qualificações de coisas e pessoas, e no final desafia amigos a comentarem a publicação para que ele possa sugerir o conteúdo da próxima corrente. As replicações do questionário em novos status pessoais de outros usuários é típica da corrente virtual, por isso o nome. Esse gênero tem uma forte presença do emoji e costuma apresentar repercussão entre usuários, como acontece em P7, uma vez que é “febre” entre os internautas apaixonados pela “brincadeira virtual”.

O gênero corrente virtual é um fenômeno bastante popular, nele as pessoas são incentivadas a expor suas opiniões referentes a algum aspecto de sua vida pessoal e motivam outras a também se exporem. Ao se qualificarem, os usuários automaticamente constroem uma imagem de si; se essa qualificação é agressiva, esse ethos se constitui como ethos de violência, semelhantemente aos resultados de Silva (2014). O nosso exemplar do corpus refere-se à relação do usuário com o professor e a matéria que ele leciona, como podemos verificar na segunda linha do Quadro 1. P7, o que nos fez entender que há exposição da professora em questão, inclusive de seu nome, o que demonstra a agressão explícita à docente e comprova

a ousadia e coragem do ciberintimidador, num processo semelhante aos dados de Zuin (2010) ao constatar a vingança de estudantes em redes sociais.

Pela materialidade do texto e a forma como o gênero virtual foi produzido, a autora do questionário virtual participante da corrente constrói uma imagem de carrasca para a professora tema do texto, uma representação pejorativa que responsabiliza a docente pela experiência escolar difícil e pela perda da vontade de estudar. Dessa forma, verificamos que o exemplar P7 apresenta um nível intolerância, semelhante à categoria de ethos vinculado à representação de intolerância de Silva (2014), mas diferencia-se pela "crueldade" aferida à professora. Dessa forma, além da violência verbal, o autor do texto também traz pra seu ethos o traço de vítima da crueldade da docente, traço de seu caráter que lhe conferirá em análises futuras uma categorização relativamente diferente da de Silva (2014).

A adesão é um dos aspectos que se destacaram em P7, quantitativamente maior que P3. Como é esperado para o gênero corrente virtual, as pessoas comentaram a publicação ávidas para também participarem da "brincadeira", como podemos observar na terceira coluna do Quadro 1.

No primeiro comentário, A.A discorda de U7[7], dizendo que a professora tratada é "ótima" e U7 se contrapõe: "Nunca kkkk[8]". O leitor, por desejar participar da corrente, comenta com um ponto final. Quando U7 diz sobre qual matéria ele deve postar, M. L se recusa, talvez, por medo de expor sua opinião sobre o professor ou professora em questão, mas U7 não indica outra matéria. Mais dois estudantes se manifestaram com um ".", a fim de participar da corrente.

A presença dos emojis, elementos não verbais usados contemporaneamente no Facebook e em outros SRS, é frequente em nossos dados. P7 utiliza 6 variedades de emojis, que, além de chamarem a atenção dos leitores, são decisivos para entedermos os efeitos de sentido agressivos construídos por U7 em sua postagem. Quando o emoji 😊 vem acompanhado da palavra "odeio", constrói um tom de de-

7. Nomeamos os autores dos status de "U", abreviação de "usuário", seguido de seu número de ocorrência durante a coleta dos dados.

8. Kkkk representa na linguagem da internet risos, no caso acima, pelo contexto entendemos que "kkkkk" é como um deboche perante o comentário de A. A.

boche da ciberintimidadora 😫😣😭 (SILVA,2014). Ao revelar o nome da professora junto dos emojis 😐😐, percebemos sua indiferença para com a professora. Ao dizer que ela tirou sua vontade de estudar, usa o emoji 😏, que sinalisa um certo nível de ironia e de sarcasmo, pois ela afirma anteriormente não gostar também da matéria. Se ela realmente quisesse afirmar que a professora tira sua vontade estudar, usuaria emojis que se relacionam com o sentimento de tristeza, tais como, não identificados no exemplar.

A observação do corpus nos fez perceber que os emojis são ferramentas virtuais que mostram o modo de ser dos locutores através do específico modo de dizer não verbal, corroborando a concepção de ethos discursivo de Maingueneau (2016, 2013, 2010). Ao serem utilizadas em um gênero digital, a corrente virtual revela as estratégias textuais-discusivas que os sujeitos discursivos constroem no hipertexto para conseguir adesão ao seu discurso, funcionando como intensificadores dos sentidos construídos.

Ao final dessas análises, constatamos que os gêneros digitais status, comentários, tirinhas-meme, correntes e questionários virtuais veiculados por P3 e P7, assim como as ferramentas emojis, .gif , reações, comentários e compartilhamentos disponibilizam imagens agressivas dos enunciadores (U3 e U7), portanto, influenciam significativamente na constituição de seu ethos discusivo. Os gêneros digitais constatados materializam o discurso violento (HARTMANN, 2005), instauram ethos de violência e criam imagens pejorativas e degradantes para os professores tematizados nos textos.

Considerações finais

A análise dos dados anteriores revela, mesmo com a pesquisa ainda em andamento, importantes resultados sobre nossa problemática (Cf. *Introdução*). Constatamos, até o ponto atual da pesquisa, que gêneros como comentários, respostas, status, tirinhas-meme, correntes virtuais e questionários virtuais auxiliam significativamente na constituição do ethos de violência para estudantes garanhuenses resultante da ciberviolência contra seus professores. Averiguamos, também, que o uso de ferramentas típicas do SRS Facebook (tais como emojis, reações, curtidas

e compartilhamentos) contribui para a disseminação e a repercussão dessa ciber-violência, pois, quanto mais uma publicação repercute, mais ela se propaga, principalmente se ela for pública, pois pode aparecer no *Feed de Notícias* de pessoas com as quais elas não estabelecem nós hipertextuais (CAVALCANTE, 2004), estimulando ainda mais a adesão de novos sujeitos ao discurso violento.

Portanto, nossas análises sinalizaram a adesão como um dos aspectos relevantes do contrato comunicativo dos gêneros digitais corrente e questionário, uma vez que esses textos estimulam a participação de novos usuários na "brincadeira virtual".

Referências

BOL. *15 números sobre o Facebook,* a maior rede social do mundo. Disponível em: https://noticias.bol.uol.com.br/bol-listas/15-numeros-sobre-o-facebook-a-maior-rede-social-do- mundo.htm. Acesso em 17 Jan. 2017.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *A galáxia da internet.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias,* Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 12 set. 2006.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa*: um guia para iniciante. Porto Alegre: Penso, 2013.

HARTMANN, F. Violência e discurso. In: CAON, J. L.; HARTMANN, F.; ROSA JR., N. C. da F. da (Orgs.). *Violências e contemporaneidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005, p. 45-52.

MAINGUENEAU, D. Retorno crítico sobre o ethos. In: BARONAS, R. L.; MESTI, P. C.; CARREON, R. de O. (Orgs.). *Análise do discurso*: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes. Campinas: Pontes, 2016, p. 13-34.

_____. *Análise de textos de comunicação.* São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Doze conceitos em análise do discurs***o**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PIRES, C. L. Um olhar sobre comentários na internet a partir da teoria de gêneros textuais. In: RINALDO; MARCUSCHI; DIONISIO. *Gêneros textuais*: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: EdUFPE, 2012, p. 41-72.

RECUERO, R. *Redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RODEGHIERO, C. C. *Violência na internet:* um estudo do *cyberbullying* no Facebook. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2012. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Disponível em http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2012/Viol%EAncia%20na%20Internet%20-%20Um%20Estudo%20do%20Cyberbullying%20no%20Facebook%20-%20Carolina%20Campos%20Rodeghiero.pdf . Acesso em 11 Set. 2012.

SILVA, M. S. *Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais*: o professor como alvo. Recife: UFPE, 2014. Tese (Doutorado em Letras/Linguística). Disponível em http://www.pgletras.com.br/2014/teses/tese-Morgana-Soares.pdf . Acesso em 10 agos. 2015.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, n. 1, p.1-16, jan/jun. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100007&script=sci_arttext. Acesso em 9 Abr. 2005.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-180.

_____. *O hipertexto na sociedade da informação:* a constituição do modo de enunciação digital. Campinas: UNICAMP, 2002, 224f. Tese (Doutorado em Linguística).

ZUIN, A. A. S. *Violência e tabu entre professores e alunos*: a internet e a reconfiguração do ele pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

PÔSTER

HILDA HILST – O TRANSPOR TODOS OS LIMITES DA EXPERIMENTAÇÃO PESSOAL

YASMIN MARIA MACEDO TORRES GALINDO[1] (UFRPE)
LORENA FÉLIX DE ANDRADE[2] (UFRPE)

Introdução

Como Fernanda Volkerling de Oliveira (ano) disse no ensaio *Hilda Hilst: até a última letra* "quando se trata de Hilda Hilst, a literatura vira cenário de um plano mais ambicioso e radical: esgotar até a última letra do que há para ser dito. " Nesse sentido, tanto a produção literária quanto a própria vida da escritora representam uma transposição dos limites sociais e experimentais, o que fica evidente nas entrevistas que cedeu ao anunciar suas publicações ditas pornográficas, por exemplo.

Hilda nasceu em 21 de abril de 1930, em Jaú, interior de São Paulo. Filha do poeta e jornalista Apolônio de Almeida Prado Hilst, que sofria de esquizofrenia, e de Bedecilda Vaz Cardoso. Ainda muito nova, os pais separam-se e Hilda muda-se para Santos, onde estuda em um colégio interno. Aos 16 anos, visita o pai pela primeira vez depois de muitos anos e escreve o poema *Carta ao Pai* onde retrata a loucura dele que também a inquieta. Ingressa em Direito na Faculdade do Largo do São Francisco no ano de 1948, onde conhece Lygia Fagundes Telles, por quem nutre uma amizade durante toda a vida. Seus primeiros escritos são publicados ainda antes de se formar, *Presságio*, 1950 e *Balada de Alzira*, 1951. Forma- se no ano de 1952.

Na década de 1960, com a leitura de *Carta a El Greco*, do escritor grego Nikos Kazantzakis cuja primazia vem da "necessidade do isolamento do mundo em nome do conhecimento pessoal", Hilda dá um basta na intensa vida boêmia que levara e

1. Graduanda em Licenciatura Plena em Letras – UFRPE. <yasmin.m.galindo@gmail.com>

2. Graduanda em Licenciatura Plena em Letras – UFRPE. <lorenafelixdeandrade@gmail.com>

passa a viver reclusa, na Fazenda São José, para dedicar-se somente à literatura. Seis anos depois, constrói a Casa do Sol, onde viveu com o escultor e então companheiro Dante Cesarini. No ano seguinte, dando início a uma série de oito peças teatrais, publica *A Possessa* e *O Rato no Muro*. *Fluxo-Floema*, sua primeira obra em prosa, é lançado em 1970. Nessa mesma década, a partir dos experimentos do pesquisador sueco Friedrich Juergenson reunidos em *Telefone para o além* inicia sua dedicação a estudos paranormais, onde, através de ondas emitidas por rádio grava vozes que pertenceriam a pessoas mortas, além de ter declarado visitas de extraterrestres à sua propriedade. Físicos de notória visibilidade (César Lattes, Mário Schenberg e Newton Bernardes), acompanharam algumas das experiências propostas por ela.

Na década seguinte divorcia-se de Dante Cesarini e começa a publicar no periódico da Universidade Estadual de Campinas. Em 1982 lança *A obscena senhora D.* Já em 1983 lança a publicação *Cantares de Perda e Predileção* ganhando os prêmios Jabuti e Cassiano Ricardo. Na década de 1990 sua produção trilha caminhos para o que é dito como sua "fase pornográfica" - iniciada com *A Obscena Senhora D*, cuja motivação, segundo ela própria, seria a ampliação do público leitor, bem como forma de protesto por dizerem-na hermética demais. Em 1992, sofre uma isquemia cerebral, doença que acaba por prejudicar a escritora na produção de suas obras durante o restante da vida. Em 1999, sobre a cooperação e coordenação do escritor Yuri V. Santos entra no ar o site oficial de Hilda Hilst. Já em 2002 e 2003 ganha os prêmios Moinho Santista na categoria poesia e Associação Paulista de Críticos de Arte. Hilda Hilst faleceu no dia 04 de fevereiro de 2004, na cidade de Campinas- SP. O livro *Rútilos* cujo conto *Gestalt* foi extraído para fins de análise é uma edição que une *Pequenos Discursos. E um grande* e *Rútilo Nada*.

Teoria Gestalt e suas encruzilhadas no conto hilstiano

Tomando como ponto de partida essencial as discussões que serão promovidas acerca do conto de Hilda Hilst, o título da narrativa, *Gestalt*, chave de compreensão do texto, traz por significância fenômenos psicológicos com totalidades organizadas, indivisíveis e articuladas de modo que é a percepção absorvida como uma totalidade pelo indivíduo, mais do que como uma justaposição de partes que comporão a *Gestalten* (*Grande Enciclopédia Larousse cultural,* 1995/1998, p. 2703), ou seja, é uma

teoria na qual os eventos psicológicos estão articulados entre si e condicionados à subjetividade do sujeito frente os eventos do mundo, pois a *Gestalt* vem como um produto final sobre um ponto especifico de observação e experimentação do mundo, no entanto, no conto, isto será desvelado sobre a construção afetiva de Hilde e Isaiah. A teoria Gestalt, desenvolvida no século XX, na Alemanha, têm como seus principais expoentes Christian von Ehrenfels, Wertheimer e Köhler, que defendem *a teoria da forma* como norte para seus estudos sobre o comportamento humano, e, nesta simbologia da forma, o cérebro é considerado como o responsável por organizar os padrões racionais estabelecidos que aproximam ou distanciam o sujeito, de modo que isto dependerá de sua forma que este apreenderá do mundo.

Na realidade ficcional do conto, os eventos do mundo passam por um filtro perceptivo subjetivo, o de Isaiah, em que se considera o todo, de modo que este é composto por diversas partes, em que a partir da observação da totalidade é que seria possível alcançar o não-dito. Neste sentido, é fundamental estabelecer que os componentes estruturais da Psicologia Gestalt em seu desarrolho científico, considera alguns pontos nortes para observação e constituição da *Gestalten*, sendo eles: a linguagem, a inteligência, a memória, a motivação, a percepção visual, a conduta exploratória e a dinâmica de grupos sociais. É imprescindível elencar que os elementos da Gestalt trabalham em função de uma ordem, para se chegar à uma finalidade, de maneira, que no conto isto é expresso a partir da transgressão afetiva de Isaiah e do desmembramento da lógica de mundo que norteara sua percepção. Dentro desta discussão, o autor João Gomes Filho (2000), elenca que quanto melhor for a organização visual da forma do objeto, e mais rápida e fácil a compreensão de leitura, maior será o índice de pregnância. Infere-se que embora Hilde distoe do ambiente em que aparece e distoe, principalmente, do campo de expectativa do conto, pois rompe com isto através do reconhecimento de sua forma animal, pois sendo este o primeiro contato que os personagens têm, é que Isaiah generaliza o reconhecimento da forma e parte para uma dimensão mais subjetiva de reconhecimento com outro, à medida que a porca muda de configuração e continua mudando até o final do conto em que converte-se em esposa de Isaiah sob um lastro de reprodução da figura materna.

A Gestalt presente no conto como conceito, título e chave de compreensão, contrapõe-se ao que se é desenvolvido pelos Behavioristas, em que as ações huma-

nas se dão através de um Estímulo e uma Reposta, uma vez que os Gestaltistas defendiam que no meio desse processo existe um componente individual que influirá no modo como o sujeito se posiciona, que não é padrão porque as pessoas são complexas, não sendo obviedades detectáveis por experimentos como a caixa elaborada por Skinner. Infere-se que dentro desse percurso das individualidades, podemos desenvolver esses padrões subjetivos e estéticos dentro do conto *hilstiano*, em que podemos considerar que da aprendizagem ao pensamento criativo, em seres humanos, o pensamento se processa em termos totais e que as resoluções, só são possíveis por meio da apreensão dessa totalidade como postula Wertheimer (Schultz & Schultz, 1992).

A obra, basicamente, desenvolve-se sobre 3 acepções Gestaltistas que é a *similaridade* em que os produtos semelhantes tendem a ficar perto, o que podemos aludir à permanência de Isaiah com a porca pelo entendimento da solidão que coabitava os dois; a *proximidade* que gira em torno da atração de elementos distintos, embora que tenham completude que se figura em outro momento do conto com a dicotomia humano x animalesco, pois Isaiah, ora se assemelha ao porco, no que tange suas pulsões mais primitivas despertas pela presença do animal, ora abstrai cartesianismos e formas, como um ser humano moderno típico, desligado de seus impulsos primitivos; e, o que é a chave do conto, o princípio de *finalidade* que compreende elementos que são opostos complementares, dir-se-á alma-gêmeas, figuras que são diferentes mas que se complementam. Nesse sentido, Isaiah e a porca quando: *Isaiah foi plena. Hilde também.*

Os processos interiores de Isaiah, e desse contrafluxo estabelecido por ele no despertar da afetividade pela porca, aponta para a compreensão do sensorial. No conto, Isaiah logra uma perspectiva diferente das formas geométricas, muda. Este eu-lírico matemático rompe com as formas trigonométricas e alcança outra lógica de percepção sensorial, de existência no mundo; neste sentido, há uma conversão na condição de *absorto* do personagem, ou seja, há a compreensão do holístico e do afetivo, dessa totalidade em relação a si quando ainda sim, dentro do cartesianismo da ciência, há outros processos fisiológicos cerebrais que integram a subjetividade de Isaiah e os produtos advindos dela, como o estímulo afetivo. Assim, o sensorial sobrepõe-se a falta de afeto da lógica da ciênciaperecivelmente frígida-irredutível. Infere-se que a *Gestalten* vem para elucidar que através das (dis)formas e da obser-

vação do todo é que o leitor irá lançar sobre o texto uma lente de aumento regulável sobre o enredo, a estética e a figuração rompida com os padrões de normatividade e as percepções particulares através do todo. Assim, o grau de significância dos elementos ou componentes em *Gestalten* terão a carga enérgica contextual em mais fraco de influências e interferências e mais forte, por exemplo, como as formas matemáticas em detrimento do porco, que são formas secundárias em grau de relevância pois o sujeito revoluciona as formas através do contato empírico sensorial com o porco que o provoca, o inquieta e tira Isaiah do lugar de conforto que é inicialmente a monotonia científica.

A porcA

> Isaiah, o matemático, sobrolho peluginoso, inquietou-se quando descobriu o porco. Escuro, mole, seu liso, nas coxas diminutos enrugados, existindo aos roncos, e em curtas corridas gordas, desajeitadas, o ser do porco estava ali. E porque o porco efetivamente estava ali... (p. 21)

O conto hilstiano acontece em função da presença atípica do porco no quarto de Isaiah e dos desdobramentos desse fato sobre o eu afetuoso de matemático. No primeiro momento do conto, a personagem Isaiah, abstraindo equiláteros e formas geométricas, descobre, de súbito, o porco. Após a descoberta, Isaiah pondera as possibilidades da fatualidade do acontecimento para sustentar sua dúvida frente ao embate alude à voz de Spinoza: *"de coisas que nada tenham em comum entre si, uma não pode ser causa da outra".* É, então, a partir das primeiras inferências sobre Spinoza que Isaiah nega a ligação dele no processo *eu e outro* e a participação efetiva da existência desse outro, o porco, ali.

O desenvolvimento dos tópicos acerca do texto fluirão a partir do fato da diferenciação de ambas as figuras trazidas por Hilda Hilst no conto; de um lado Isaiah, asséptico, matemático e canônico, preso no nó das trigonometrias, e do outro, o porco, símbolo antigo do escatológico, simbologia do abate e, por fim, o animalesco ingenuamente livre. Sobre a construção desse outro, que é o porco, rompe com a convencionalidade da vida cartesiana-cristã e traz outras formas de observação

e expectativa sobre o grotesco e escatológico, Bataille acrescenta que "digo bem, 'como os porcos'. Os animais não são mais nesse mundo cristão – em que a moral e o rebaixamento se conjugam – que objetos de repugnância". (p. 161)

À medida que a presença se estabelece no conto, Isaiah logra para um outro tipo de estranhamento que o aproxima do porco, como quando em:

> Mas aos poucos, reolhando com apetência pensante, focinhez e escuros do porco, considerou inadequado para o seu próprio instante o Spinoza citado aí de cima, acercou-se, e de cócoras, de olho- agudez, ensaiou pequenas frases tortas, memorioso: se é que estás aqui, dentro da minha evidencia, neste quarto, atuando em minha própria circunstância, e efetivamente estás e atuas, diz-me por quê. (p. 22)

Essa aproximação vem da curiosidade e do estranhamento que a presença desse corpo estranho em seu domínio espacial provoca. Como um bom analítico e homem da ciência, Isaiah analisa o fator adverso ficando cara a cara com o porco e buscando respostas para sua presença. A inquietação é tanta que o matemático fala e indaga o próprio porco, esperando dele uma resposta, acentuando, dessa maneira, a mística nos movimentos do porco que, ainda que de forma muda, absteve-se da resposta, nos apontando para um lapso de sapiência do acontecimento também pelo porco e também da vontade própria dele. No decorrer da cena em que Isaiah e o porco se enfrentam há, de imediato, uma resposta do porco ao primeiro instinto afetivo de Isaiah na estória, como em:

> (...) quando o homem tentou alisá-lo como se faz aos gatos, aos cachorros, disparou outra vez num corre gordo, desajeitado, e de lá do outro canto novamente um esticado muito teso e pequeninos ruídos gorgulhantes. Bem, está aí. Milho, batatas, uma lata de água, e sinto muito o não haver terra para o teu mergulho mais fundo, de focinhez. (p. 22)

Neste instante do conto Isaiah aceita a afetividade do porco, busca-a e a tem reciprocamente. Dá-se assim, o reconhecimento do porco em Isaiah e de Isaiah no porco, o esticar do braço para efetuar o carinho, aparece aqui como ponte de primeira de conexão de ambas as instâncias, a presa, Isaiah e a livre, o porco; também

a partir desse movimento constitui-se a quebra efetiva e o contato do matemático com o que há nele também de escatológico, a servidão ao porco. Homem e animal quebram a barreira posta pela domesticação e dessa forma Isaiah conecta-se com a figuratividade primeira dos animais na história da sociedade, a sagrada:

> Aparentemente, o abismo que separa a nossos olhos o animal do homem é posterior à domesticação, que ocorreu nos tempos neolíticos. Os interditos tendiam bastante a separar o animal do homem: só o homem, com efeito, os observa. Mas, diante da humanidade primeira, os animais não se diferenciavam dos homens. Por não observarem interditos, os animais tiveram mesmo, inicialmente, um caráter mais *sagrado*, mais divino do que os homens. (Bataille, p.105)

É neste instante que o porco vira catalisador dos movimentos da vida de Isaiah, como se desempenhasse também um papel de portal para a interioridade da personagem que vai, desse ponto em diante, enfrentar a si próprio. E esse enfrentamento, proporciona a retirada de Isaiah do contexto presente e o envia para enfrentar-se com a faceta memorística de sua existência. É, no entanto, através da aceitação afetiva do porco em sua existência que Isaiah ultrapassa os limites de sua fatídica realidade de formas e número, simétrica, e logra para um momento de coexistência com o animal, como em "Retomou algarismos, figuras, hipóteses, progressões, anotava seus cálculos com tinta roxa, cerimoniosa, canônica, limpo bispal Isaiah limpou dejetos do porco, muito sóbrio, humildoso, sóbrio agora também o porco." (p.22) Isaiah rompe com seu convencionalismo e traz o porco para o mais íntimo dos seus dias, a rotina, e este porco também compõe o *locus amoenus* de Isaiah, sua casa, e como acrescenta a personagem, o porco também se dimensiona de outro modo no reconhecimento do outro pelo enlace afetivo.

O porco, a essa altura, transfigura-se em objeto de memória, os olhos do porco de um aguado-ternura também eram os olhos de Isaiah quando criança e essa deixa proustiana do acontecimento à retomada, deságua, finalmente, no viés psicológico do enfrentamento do Isaiah adulto, vale ressaltar novamente, preso no nó das trigonometrias, e o Isaiah criança que sempre de alguma coisa tinha medo, como em:

> Isaiah lembrou-se de si mesmo, menino, e do lamento do pai olhando-o: immer krank parece, immer krank, sempre doente parece, sempre doente, é o que pai dizia na sua língua. É doença não é, Hilde? Hilde, sua mãe, sorria, Ach nem, é pequeno, é criança, e quando ainda somos assim, sempre de alguma coisa temos medo, não é doença Karl, é medo. (p.22)

O porco atinge o ápice da sua significação, quando a imagem materna vem à tona por meio dele, a partir daí, há um movimento de suma importância no conto, o porco era porca, fêmea, tal qual a mãe de Isaiah, dessa maneira a ligação entre ambas as figuras é efetivada. A porca, animalesca, escatológica e naturalmente opositória, agora era simulacro de todo o afeto de Isaiah, pois, figurativamente, passou-se para o lugar materno, e coberta de afetos, merecia um nome, Isaiah chama-a por Hilde pondo-a no parêntese vazio da presença feminina em sua existência.

> Isaiah foi adoçando a voz, vou te dar um nome, vem aqui, não te farei mais perguntas, vem, e ele veio, o porco, a anca tremulosa roçou as canelas de Isaiah, Isaiah agachou-se, redondo de afago, foi amornando a lisura de couro, e mimos e falas, e então descobriu que era uma porca, um porco. (p.22-23)

Para além transgredir nas encruzilhadas afetivas através da porca e romper com as formalidades da vida cotidiana de um cientista, matemático, quando Isaiah se dá conta de que o porco era uma porca enquanto se aproxima do animal, o intuito afetivo muda em detrimento da construção memorística estabelecida com esseoutro ser feminino, como em "Deu-lhe o nome da mãe àquela frase remota: sempre de alguma coisa temos medo. E na manhã de um domingo celebrou esponsais. Um parêntese devo me permitir antes de terminar: Isaiah foi plena, visceral, lindamente feliz. Hilde também."(p.23) Nesse sentido, aferimos que a conotação afetiva converte-se, Isaiah para a porca, em objetivo de desejo sexual que encontra aval através da realização do sacramento matrimonial, que segundo Bataille (2013)

> O casamento é antes de mais nada a moldura da sexualidade lícita. 'O ato da carne não consumarás – a não ser no casamento'. Mesmo nas so-

> ciedades mais puritanas, o casamento ao menos não é questionado. Falo, entretanto, de um caráter de transgressão, que permanece na base do casamento. (p.133)

Para além de efetivar a ligação erótica com essa nova figura feminina presente efetivamente agora no decorrer de sua vida, Isaiah ainda não totalmente satisfeito, parece abraçar também esse caráter fêmea, como insinua a colocação dos adjetivos, a Isaiah não cabiam mais os do gênero masculino, ele-ela agora era visceral, mas, sobretudo, plenA. Essa fusão terminal com esse outro lado da constituição do ser também busca base em Bataille (2013), que diz: "O sentido último do erotismo é a fusão, a supressão do limite". E todos os limites, na vivência de Isaiah foram transgredidos.

A estética hilstiana flerta narrativamente com o impossível, neste caso, implica na não convencionalidade do animal em um contexto doméstico, assim como, a quebra com o rigorismo simétrico do matemático que vai gerar na internalidade do ser humano o despertar para a afetuosidade com o que o é diferente e, sobretudo, peculiar as suas próprias instituições internas. Outro aspecto a ser considerado no conto é o contrafluxo que se estabelece nele, pois Isaiah é descrito inicialmente na estória como homem da ciência, das precisões geométricas de modo que a descrição do ambiente inicialmente interfere diretamente na condição desse eu-Isaiah no mundo, o fluxo nesse sentido estabelece-se de fora para dentro; a posteriori do surgimento do porco, Isaiah para além de romper com o canônico, estabelece um contrafluxo no que diz respeito a própria compreensão desse eu na dimensão afetiva, memorística, sinestésica, erótica, de modo que a ambientação do texto passa da forma no sentido externo>interno e se converte no sensorial, externo>interno.

Transfiguração\Imagem da mãe\ incesto

Hilda Hilst é, ante de tudo, uma grande perseguidora. Grande poeta, grande dramaturga, grande prosadora; no âmago da sua produção está a caça pelo objeto outro, pelo perdido, que se transmuta e converge para um único apelo, segundo a própria: Deus. Porém, desconfia-se que o que deseja Hilda não é o encontro, mas o

gerúndio de estar sempre desejando alguma coisa, a gasolina de seu escrito está no desejo e este perpassa toda a sua poética.

Assim como Sade constata que o auge do prazer sexual é o assassinato e a incessante busca pela conjunção, a tal ponto que eu e outro não existam mais, Hilda busca algo que dialoga com este "absurdo", busca o escatológico, o perverso, o erótico no sacro, vai como perita achar manchas de sangue num sofá tão branco que chega a ser imaculado. Hilda flerta com porcos, traz o todo poderoso e sem falhas Deus à condição de menino-porco e também com ele, estabelece seu flerte. E sabe que todos os nossos instintos primitivos nos dirigem para a total aniquilação, seja essa vinda da morte como instaura Bataille (2015): "Nosso desejo de nos *elevar* não é mais que um sintoma, entre cem outros, dessa força que nos dirige para os antípodas da morte." (p.65), ou de uma outra morte, a morte da máscara social e o encontro com o *verdadeiro*. Encadeando essa noção com a perseguição ao divino de Hilda constata-se que a morte (seja ela que figuração tome) é sempre o plano de fundo do desenrolar de suas personagens, visto que, só através da transgressão da morte encontra-se a face de Deus.

"Meus personagens pensam muito", constata Hilda. Aí enrolasse a trama hilstiana que, ainda que erótica com vezes de pornochanchada nos retira do físico, o ato sexual em Hilda Hilst é transcendente ainda que categoricamente pornô, ainda que ela o diga pornô. A potência empreendida no ato de pensar dos personagens de Hilda faz com que o teor de sua produção seja um plano de fundo para a mesma perseguição que migra da lírica e também repousa na prosa. Acentuadamente neurótica, a literatura de Hilda, pensando como Roland Barthes, vai na contramão do *texto-tagarelice,* os textos de Hilda nascem de um exercício de fruição da palavra, nascem "no seio da loucura, têm em si, *se querem ser lidos*" (p.10), neles se forma o desejo, a neurose. Fala-se aqui da neurose à nível da histeria textual, porém, como o texto é um construto vivo espreme-se dele também as noções totêmicas que posteriormente Freud vai desenvolver pois há em Isaiah a potência de transgressão da ordem social que só é efetivada com o rompimento dos tabus, toma-se de exemplo posterior o incesto.

A autora tem um nítido projeto literário e em vida soube disso, tanto que lhe entristecia o fato de não ser lida, lamentava muito por si mesma, mas, com certeza,

lamentava muito mais por nós, leitores. A metafísica do texto está em Hilda, ele abraça-se, dialoga-se, conversa-se e aponta-se para essa obsessão de achar o conteúdo dos buracos perdidos do constructo humano, ora Deus, ora o desejo nessa reverberação infinita, ora encontra-se consigo mesmo em sua vertente primária, a que nega deuses e beija porcos.

Isaiah, nosso personagem principal, colide com a barreira de si mesmo, empreende uma escalada no difícil de aceitar, encontra um porco no quarto. Essa frase gramaticalmente simplória: "Encontra um porco no quarto" não nos aponta para muitas problemáticas, fosse esse texto de uma outra autora, não fosse Hilda Hilst, Hilda Hilst. Encontrar um porco no quarto quer dizer entender passionalmente o encontro com o que milenarmente foi corrigido, encontrar o porco é face a face encontrar a metade adversa e recebê-la enquanto alma gêmea, ou seja, comemorar esponsais com ela; o que diálogo com princípio de finalidade dos Gestaltistas em que dois elementos absolutamente distintos encaixam-se perfeitamente. Para Sade o prazer da leitura vem evidentemente de certas rupturas e/ou colisões. Tocar, diz-se tocar porque ler parece superficial para Hilda, tocar Hilda Hilst é colidir e despedaçar- se e reorganizar as partes opostas num quebra-cabeça em que ambas se complementam.

O plano de transfiguração na obra dá-se na relação que Isaiah estabelece com a porca, no sentido de ser ela a sua experiência astral, mística, química, pois no plano das *experiências surrealistas*, como traz Benjamin (2012, p.23) é um grande erro supor que só podemos conhecer das experiências surrealistas os êxtases religiosos ou os êxtases produzidos pela droga, embora se dê por uma *iluminação profana* que rompe com essa expectativa que preza um padrão ortodoxo em que não se é permitido desenvolver algumas questões, como no conto, o que se é desenvolvido através do encontro de Isaiah com Hilde e que a partir desse encontro podemos desenvolver temáticas que rompem como a previsibilidade das relações interpessoais e os construtos afetivo, como a associação que Isaiah faz da mãe, figura feminina de sua vida, assim com as relações eróticas que estão subjacentes ao conto, mas que fica claro quando Isaiah cita os "esponsais. No tocante as experiências individuais e experiências místicas promovidas pela experimentação literária, sensorial, Bataille (2015, p.22) traz que a literatura, livre e inorgânica, que é a sua via, em que

só a literatura pode desnudar o jogo da transgressão da lei de modo que, no conto, observamos uma ruptura com a expectativa coletiva, o *status quo*, da lei moral que se segue. No que sucede as *experiências místicas*, *estados míticos* de Isaiah, Baitaille, em a Literatura e o Mal (2015, p.23) embasa que pode-se conhecer uma verdade diferente das que estão ligadas à percepção dos objetos e que o que é reencontrado desse movimento de ruptura e de morte é sempre a inocência e embriaguez. Considerando, no entanto, a transição que Isaiah faz desde seus saudosismos com a mãe morta, desde a transgressão pela porca, é esse estado de plenitude,que perpassa pela perda, autoconhecimento e construção afetiva não- convencional. Desse modo, a Gestalt de Isaiah ultrapassa os limites e convencionalismo sociais sobre o nosso modo de apreensão do mundo, cultura, valoração moral etc.

Outra temática que é desenvolvida no texto, embora não esteja na dimensão do dito, é o incesto. A temática é um tabu que discute as dimensões do humano entre o ser social e natural, dicotomia esta evidente em Isaiah e Hilde. Levi-Strauss (1988, p. 36) em suas conceituações sobre o incesto indaga: *¿Dónde termina a naturaleza? ¿Dónde comienza la cultura?* Questiona a dimensão biológica\social discorrendo sobre como a idealização de como as normas sociais se dão através do condicionamento e desse componente espontâneo, instintivo\humano e que as limitações vêm em detrimento de um processo humano paradigmático e consciente no que se diz respeito ao comportamento desse sujeito dentro da esfera social. De modo que o todo universal do homem é correspondente a uma esfera biológica, espontânea e que há um componente condicionante que é a cultura, leia-se, convenções sociais que estabelecem padrões de conduta, de moralidade.

Freud (1993) em seus estudos sobre a psicologia dos povos primitivos considera que a sociedade é dividida em clãs e seus totens, explica que cada grupo deste é responsável por um conjunto de dogmas e que esse caráter ético em que todos eram condicionados era passado hereditariamente por linhagem paternal, de outro modo, nossos padrões de moralidade. O totem, nos estudos freudianos, corresponde ao grupo que não deve manter relações sexuais entre si, determinado como a Lei da Exogamia Inseparável, de modo, que esse conjunto de regras pode poten-

cialmente universalizar-se, como a não aceitação social do incesto. Desse modo, inferimos que na nossa sociedade existe um sistema totêmico condicionado, uma instituição ou moralidade integrante do imaginário coletivo consistente pela ortodoxia moral. O tabu vem para orientar os limites históricos sociais que perpassam pela construção do que é sagrado x repudiado entre os totens, povos. No conto, Hilst desconstrói essa consciência moral através do contato afetivo de Isaiah e Hilde e transgride as angústias da consciência condicionada pela moralidade, sendo o tabu uma formação social em que o "dèlirie du toucher" Freudiano não se cumpre pelo distanciamento que há entre afetos e instintos.

Referências

HILST, Hilda. *Rútilos*. São Paulo, SP: Globo, 2003.
PÉCORA, A. *Por que ler Hilda Hilst.* São Paulo: Globo. 2010.
_____. Pornô Chic. São Paulo, SP: Globo, 2014.
BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.
_____. *A literatura e o mal*. Belo Horizonte, MG: Autêntica,2015.
BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo, SP: Perspectiva, 1973.
BARTHES, Roland. Mario Laranjeira (trad.). O grau zero da escrita. 2 ed, São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.
BEIJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo, SP: Brasiliense, 2012.
FREUD, Sigmund. *Totem e tabu*. São Paulo, SP: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.
FILHO, João Gomes. *A gestalt do objeto*. 6 ed, São Paulo, SP: Escrituras Editora, 2000.
LEVI-STRAUSS, Claude. *Las estructuras elementares de parentesco*. Barcelona: Paidos, 1988.
SCHULTZ, D. P. & SCHLTZ, S. E.. *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix. 1992.
Sensibilidade e afetos humanos motivados em Gestalt, *Revista FronteiraZ*. Disponível em <file:///C:/Users/Osnir/Downloads/DialnetSensibilidadeEAfetosHumanosMotivadosEmGestalt-5777396.pdf > Acessado em 10 de março de 2017.
A psicologia da Gestalt e a ciência empírica contemporânea, *Psicologia*: teoria e pesquisa. Disponível em < http://pablo.deassis.net.br/wp- content/uploads/Engelmann-Psicologia- da-Gestalt.pdf > Acessado em 25 de dezembro de 2016.

Hilda Hilst: *O grande charme de ser livre*. Disponível em < https://elisabetecunha2008.wordpress.com/tag/hilda-hilst/ > Acessado em 07 de março de 2017.
OLIVEIRA, Fernanda Volkerling de. *Hilda Hilst*: até a última letra. Disponível em < http://tcc.bu.ufsc.br/Jorn299339.pdf > Acessado em 08 de março de 2017.
Abordabem gestáltica e psicopedagógica: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a03.pdf> Acessado em 05 de julho de 2017.

PÔSTER

LEITURA E MEMÓRIA – AS EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOILSON FRANCISCO DE OLIVEIRA[1] (UPE)
JAKELINE CLAUDIA DE ANDRADE[2] (UPE)

Introdução

A leitura é um dos mecanismos fundamentais para que o ser humano construa seu conhecimento. Através dela, somos capazes de compreender situações do mundo, além de propiciar o exercício da imaginação e da reflexão nos dando acesso às informações, tendo igualmente a capacidade de nos influenciar na vida adulta. Para tanto, é necessário que se tenha essa prática leitora desde muito cedo na vida do ser humano.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1992, p. 11-12).

Freire (1992) ressalta que a gênese da vida leitora de um indivíduo se dá por meio da leitura de mundo, sendo feita por expressões, objetos, figuras, muito antes da leitura de sinais gráficos.

O presente trabalho objetiva compreender, através da memória, as experiências literárias e sua influência na vida e na formação profissional dos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

---

1. Graduando em Pedagogia, UPE, joilsonoliveira_@hotmail.com

2. Graduanda em Pedagogia, UPE, jakelineclaudia@hotmail.com

Para tanto, traremos o conceito e a importância da leitura como parte do cotidiano do indivíduo desde a mais tenra idade, colocando em pauta as experiências literárias que nos vem à memória na vida adulta; em seguida, o letramento e suas facetas, ressaltando a importância da prática dessas ações e, por fim, o que nos revelam os estudantes sobre suas práticas leitoras durante sua formação.

Entre leitura e memória: as experiências literárias

Processo de leitura e suas práticas

> Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. (CLARICE LISPECTOR, 2013).

O ato de ler é uma tarefa indispensável para inserção do ser humano ao convívio coletivo. Sobre isso, é importante destacar que a leitura não é somente a decodificação de sinais gráficos, mas momento de interação entre leitor e autor, mediado pelo texto, seja através de uma linguagem verbal seja pela não-verbal.

Independentemente do tipo de leitura, faz-se necessário que a mesma seja apresentada desde cedo ao mundo da criança, de modo a propiciar-lhe uma boa formação leitora.

Estudos têm mostrado a relevância de se ter a leitura e a história como parte do cotidiano das crianças muito cedo. A situação de acharmos que elas não entendem o enredo de uma história como nós, não pode ser uma desculpa para não fazermos tal prática, pois isso não significa que não estejam captando. A simples relação da leitura em voz alta os coloca em contato com outras superfícies das linguagens, seja oral ou escrita, muito importante para o seu desenvolvimento. Além disso, admite-se que para que haja o interesse pelos livros na vida adulta, a palavra escrita precisa fazer parte desde cedo do seu cotidiano. Lajolo (2004, p.07) nos diz: “Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros ge-

ralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...].” Preferível dizer: estimular a leitura dentro do berçário com aqueles que nem aprenderam a falar, torna-se o caminho mais curto para a formação de um futuro leitor.

A leitura no Brasil consolidou-se como prática em suas várias significações. Torna-se produto da escola e critério para introdução e participação do indivíduo na sociedade. Nota-se o caráter social que a leitura promove ao ser humano no processo ao qual o sujeito passa por uma transformação interior ao se transportar da situação de analfabeto para a de leitor. A construção da aprendizagem da leitura como função social processa-se em relação interativa entre a criança, a cultura em que vive e os processos cognitivos de elaboração pessoal. Esse processo ocorre quando há um contexto que, não só fornece informações específicas, mas também motiva e dá sentido à leitura. Junto a isto, a leitura nos proporciona conhecermos nosso papel enquanto cidadão, possibilitando-nos defender nossos direitos e conquistas.

> Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2003, p. 24).

Visto isso, entende-se que a leitura não constitui somente uma ideia, mas contém toda uma configuração mais concreta. A mesma assume contornos e representações mais características; transforma o homem de modo a propiciar nele o comprometimento e a consciência com a transformação social. Pessoas que não são leitoras são restritas à comunicação oral e têm sua esfera limitada a apenas percepções mais próximas às suas. A leitura de um livro vai além do simples passar dos olhos. Ler implica o pensar e o interpretar sobre os textos, e isto requer muito mais que apenas decodificar sinais gráficos da escrita.

Diante disto, o ato de ler ocupa espaço importantíssimo na vida do ser humano. É através dele que adquirimos conhecimento, compreendemos valores e transmitimos cultura a novas gerações. O processo da leitura se dá de forma individual, assim como em qualquer aprendizagem, já que a construção ocorre a partir de conhecimentos e saberes de acordo com as experiências de cada indivíduo.

A leitura nos promove informação, conhecimento e prazer, e a análise mais crítica de um texto nos proporciona um saber mais aprofundado acerca de um contexto humano. Sabendo que cada escrita tem uma referência da realidade, sermos leitores é sermos capazes de aprender essas informações inscritas em qualquer mensagem, compreendendo igualmente o exercício do real.

A memória e as experiências literárias na formação do indivíduo

> O adulto em formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; as suas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação. Mais importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma [...] (ANTONIO NÓVOA, 1988, *apud* GASPAR, 2014, p. 44).

Em nossa vida adulta, somos pegos muitas vezes refletindo ou buscando na memória situações de nossa infância que de algum modo nos marcaram. Esse ato de retomar nossas vivências nos possibilita sermos sujeitos reflexivos no que condiz a nossa formação.

Em um de seus poemas, Adélia, ao descrever sobre o amor que tem por "Zé", faz menção sobre a memória e nos mostra a influência que ela proporciona no indivíduo, ao dizer que "o que a memória ama fica eterno. Te amo com a memória, *imperecível*." (PRADO, 1993, p.99, grifo nosso). Destaca-se duas situações que ela afirma. Primeiro, no que concerne a eternidade que a memória causa ao "amar" alguma coisa ou situação. Se refere exatamente a ela guardar aquilo que foi mais importante no indivíduo e eternizá-la. Algo que por algum motivo se destacou dentre as outras situações. A segunda situação é justamente a imperecibilidade da memória. Por mais que sejamos dotados das mais avançadas tecnologias, nada é mais indestrutível (no que se refere a conservação de lembranças) do que a nossa memória. Aquilo que o coração guarda e ama, se torna infindo.

Trato exatamente dessas conjunturas conservadas da infância que nos proporciona, ainda que na mais avançada idade, lembrarmo-nos do livro infantil favorito. Recorrer ao passado é vivenciar com a mesma alegria significados que marcaram nossa trajetória. Ecléa Bosi (2009, p. 411, *apud* GASPAR, 2014, p.31-32) diz que: "por muito que deva à memória coletiva é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador, e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum". Ela nos faz refletir sobre a construção da memória não ser tarefa individual. Tudo o que vivenciamos e experienciamos estão de alguma maneira ligada ao coletivo. O ser humano não é uma ilha. Ao contrário, desde a mais tenra idade sente a necessidade de se relacionar com o outro, e é nessa relação que há a contextualização de saberes e experiências.

As práticas do letramento literário

Para continuarmos tratando da importância da leitura no processo formativo de um indivíduo, é relevante expor sobre o letramento. São muitos os significados dados quanto à descrição do conceito de letramento. Soares (1998, *apud* YAMAKAWA, PAULA & ZAPPONE, "s.d.", p. 4) define-o como alfabetização, a eficiência de ler e escrever, o domínio por parte do indivíduo da tecnologia escrita. Seu conceito é empregado como um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da escrita. Sendo- os: a leitura de um livro, navegar na internet, assistir um filme legendado, dentre outros. Situações que fazem da escrita objeto essencial para a interação com o outro. Em suma, fazer uso do evento letramento é interagir socialmente por meio do uso da escrita.

> Sendo assim, os significados não estão impressos exclusivamente na imanência do texto, mas os significados são resultado da interação do leitor com o texto num determinado espaço social. Ler é um entendimento, uma interpretação que se realiza por partes, sendo predeterminado culturalmente, de modo que também existem interpretações mais adequadas e outras menos adequadas. Cabe, portanto, ao leitor atualizar o sentido mais adequado a leitura. (YAMAKAWA, PAULA & ZAPPONE, "s.d.", p. 6).

A partir dessas observações, pode-se partir para a questão de um letramento

mais específico: o letramento literário. Denomina-se às práticas sociais que fazem uso da escrita literária e essa escrita pode se dar em vários contextos, embora o ambiente escolar também seja o mais visível. Além disso, o leitor apenas repete a leitura de outro, já que esses escritos já estão cristalizados em manuais escolares. Por isso, espera-se que o leitor descodifique a materialidade linguística do texto com base em seus conhecimentos prévios e aspectos singulares do tipo da escrita. (YAMAKAWA et al, p. 6).

Deve-se atentar ao fato de que o letramento literário compreende não apenas textos valorizados pela cultura letrada. As práticas de letramento literário se estendem a todas que envolvem a escrita literária, ao qual o traço crucial é a ficcionalidade. Assim sendo, os indivíduos estão totalmente inseridos em eventos de letramento literário, porém tendo outros objetivos. Esses eventos podem ser a interação com filmes, gibis, seriados de TV, mangás e a internet, estabelecendo uma relação com o jovem leitor que concluem significados múltiplos e variados.

As experiências literárias – o que dizem os estudantes

A partir disso, foi realizada uma pesquisa de modo a buscar compreender, através da memória, quais foram as experiências de leitura que estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia vivenciaram durante seu percurso formativo (da infância à adolescência) e qual a importância dessas práticas leitoras para a formação profissional enquanto futuros formadores de leitores.

A pesquisa se deu na Universidade de Pernambuco – *campus* Mata Norte, com estudantes de Pedagogia do primeiro período na disciplina de Linguagem na Produção do Conhecimento, em 2017.1. Foram recolhidos e analisados trinta e seis questionários. Dentre as questões aplicadas, tomamos como base para análise três quesitos, sendo-os respectivamente: (2) Entre as histórias que lia ou escutava [quando criança], qual você mais gostava? Por quê?; (3) Na adolescência, leu quais livros? Algum inesquecível? O que o tornava inesquecível?; (5) O fato de ter experiências ou não com leituras, influenciou o gostar ou não de ler hoje? Justifique.

Tomamos como base dessa investigação a análise de conteúdo através da in-

terpretação acerca do que foi relatado pelos estudantes no questionário. A propósito, sobre o questionário, Gil (2008, p. 121) define-o:

> [...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

Essa análise de conteúdo permitiu elegermos três categorias temáticas relacionadas às práticas de leitura, com gêneros predominantes:

Quadro I: Temáticas das práticas de leitura

Práticas de leitura (categorias)	**Percentual**
Na infância – 1° Contos de fada	61%
2° Fábulas	11%
Na adolescência – 1° Romance	63%
2° Saga/Drama	27%
Importância na formação profissional	97%
Total	36/100%

Fonte: Grupo de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade Social e Práticas Docentes

Os trinta e seis questionários contemplam reflexões e autorreflexões sobre práticas de leitura. Nas respostas, foi possível identificar e distinguir dois gêneros de maior incidência nas respostas no que corresponde à fase infantil e adolescência dos estudantes.

A interpretação do período infantil

Acerca da fase infantil dos estudantes pesquisados, a análise pode nos proporcionar conhecimento à quais obras literárias eles tiveram acesso, tendo como gêneros os contos de fada e as fábulas, sendo-as:

- Contos de fada: A branca de neve, O mágico de Oz, Cinderela, Pinóquio,

A pequena sereia, Rapunzel, Chapeuzinho vermelho, A bela adormecida, Cachinhos dourados, dentre outras histórias que os estudantes classificaram como *das princesas*.

- Fábulas: A cigarra e a formiga, Os três porquinhos**,** A pomba e a formiga, dentre outras que os estudantes classificaram com apenas *fábulas.*

É possível compreendermos a preferência desses estudantes na fase infantil pelos contos por conta de suas características. É interessante ressaltarmos que na infância, o indivíduo está descobrindo e se descobrindo, e a imaginação é uma importante etapa nesse processo de modelagem para como ele enfrentará as circunstâncias que lhe aparecerão.

As narrativas dos contos de fada trazem justamente questões relacionadas à realização interior do indivíduo após vencer obstáculos posto pela maldade de alguém. Já os contos maravilhosos, se referem à realização socioeconômica do protagonista. São exatamente essas histórias, esses contos maravilhosos, que trazem temáticas sociais cotidianas, que se tornam singulares às crianças ao fazerem o uso de heróis ou seres poderosos para a resolução de conflitos.

Os contos vêm transmitindo conhecimento e valores inestimáveis de geração em geração e contribuído positivamente no que se refere a essa fase de descobertas que a criança enfrenta. Sobre isso, Abramovich (1994) diz que:

> [...] os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... (...) Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...).

Lendo e ouvindo histórias, o olhar de mundo da criança se expande, e esta será influenciada positivamente por meio das histórias, contribuindo a superar desafios, discriminações ou qualquer tipo de dificuldade que enfrente durante sua formação, pelo fato de que seus personagens de histórias também vivenciaram esses eventos.

O primeiro contato das crianças com a literatura muitas vezes se dá através dos contos, por influência dos pais ou dos professores, para que justamente haja essa estimulação à imaginação e a curiosidade das crianças a compreenderem as emoções.

As experiências literárias na adolescência

Na fase da adolescência, conseguimos identificar e preferencialmente destacar dois gêneros de leitura mais ocorrentes: o gênero romance e as leituras relativas aos gêneros de saga/drama/ação**,** sendo a leitura dos estudantes as seguintes obras:

- Romance: A culpa é das estrelas, Não se apega não, A menina que roubava livros, A marca de uma lágrima, Romeu e Julieta, Querido John, Quem é você, Alasca?, Diário de uma paixão, Cidades de papel, Enigma na capela real, dentre outras que os estudantes descreveram como *romance*;

Podemos ainda subcategorizar esse gênero, tal qual:

- Romance Clássico: Dom Casmurro, A moreninha, O cortiço e Memórias póstumas de Brás Cubas.
- Saga/Drama: A cabana, Harry Potter, O menino do pijama listrado, Sangue de anjo, Sobrenatural, The Lord, 1984, Percy Jackson, A história sem fim.

Pode-se, num primeiro momento, perceber a sequência literária que se deu da fase infantil para a adolescência. Nota-se a aproximação no que se refere à quantidade de alunos que na infância leram os contos, com características e personagens que ao decorrer da história se deparam com alguma situação de realização própria, com a leitura na adolescência, onde há a preferência por histórias de cunho romântico. Outra questão a salientar foi a justificativa de alguns estudantes quanto a preferência pela leitura dos contos e/ou histórias que continham a personagens das princesas ao dizerem que era por conta *dos finais felizes*.

Percebe-se também a continuidade do favoritismo por parte dos jovens a his-

tórias com caráter sobrenaturais. Histórias em que há personagens bruxos e magias podem acontecer sem nenhum conflito maior que dificulte nossa convivência, características da nossa fase infantil, são definidas como animismo, onde as crianças atribuem alma a todas as coisas, sejam elas materiais ou não. Essa é uma grande influência que a leitura proporciona ao indivíduo, favorecer sua imaginação. Tem ainda a capacidade de nos transformar, nos fazer refletir, além de nos manter interessados sobre os acontecimentos. A leitura é um hábito, e não podemos fazê-la sem a prática.

Outra coisa a se discutir é esse incentivo à leitura após a infância. Não se pode achar que uma vez influenciado, o indivíduo estará apto a realizar tal ato eternamente. Os dados podem nos revelar para esse silenciamento da leitura de deleite na fase adulta sendo ocupado por leituras ditas obrigatórias. O professor, durante a fase juvenil do estudante, precisa continuar estimulando para que o aluno não perca o interesse. Assim como diz Bamberger (2000, p.20):

> A leitura, na infância, satisfaz as necessidades e interesses das várias fases de desenvolvimento, de maneira demasiado unilateral. Quando, mais tarde, os interesses se modificam (diminuindo o amor da aventura), muitas crianças param completamente de ler. A motivação para a leitura é demasiado fraca.

A leitura é eterna, só mudam os interesses. A adolescência se torna outra fase essencial no indivíduo onde ele colocará em prática mais uma vez seu instinto de descoberta, partindo para interesses que o seguirão por toda a vida. Tornar acessíveis diversos tipos de leitura para essa classe juvenil é fundamental.

As experiências literárias enquanto objeto de formação profissional

A partir das análises das duas fases destacadas na pesquisa, partimos para a finalização quanto à influência que essas leituras proporcionaram no que se refere à formação desses indivíduos enquanto estudantes universitários. O argumento parte dessas experiências leitoras vivenciadas por esses estudantes no que condiz ao peso que elas tiveram no gostar ou não de ler atualmente. Pôde-se verificar que, dos trinta e seis questionários analisados, apenas um estudante afirmou que essas

experiências não tiveram influência no seu hábito contemporâneo. Praticamente todos os estudantes têm a consciência da importância que a leitura teve quanto ao aspecto do seu desenvolvimento, sua formação e a possível escolha de curso superior.

Trata-se de futuros formadores de leitores, e o gostar da leitura é tarefa norteadora em todo o curso para uma futura influência nos seus educandos. Vygotsky citado em Maurício (2010, p.63) relata que “o adulto é o mediador no processo de desenvolvimento da criança e oferece instrumentos para a apropriação do conhecimento”. Este primeiro contato da criança com a literatura é fundamental para seu processo de formação e construção de experiências. As experiências de leitura são formadoras e proporcionam momentos de prazer.

Aguiar (2001, p.134) diz que: “Formar leitores é tarefa complexa que desafia professores, bibliotecários e educadores em geral, especialmente nesta época tão dominada pelos meios de comunicação de massa, sobretudo pela televisão.” O trabalho com leitura em escolas é importantíssimo, bem como tem a mesma importância que o professor, formador de leitor, possa estar apto a proporcionar essa formação leitora no indivíduo, construindo valores de reconhecimento acerca da literatura.

Considerações finais

Com tudo isso, é inegável reconhecermos o papel tão importante que a leitura nos proporciona se a acessarmos desde as primícias. A leitura é uma atividade plural que se desenvolve em diversas direções e nos ajuda no desempenho do processo de imaginação, diálogo e conhecimento de mundo. O contato com a leitura possibilita tornarmos leitores assíduos e com acesso a descobertas.

As experiências literárias que esses estudantes tiveram no período de formação foi de suma importância no que concerne aos seus conhecimentos atuais, tornando-os muito mais reflexivos. Além disso, esse acesso a leituras seja como leitor seja por meio da contação de histórias, em contextos escolares ou extraescolares,

foi fundamental para a formação leitora desses alunos na adolescência e na fase adulta, promovendo o pleno gosto por esse ato na vida adulta.

Dessa forma, a leitura influenciou positivamente no que condiz às suas formações profissionais, enquanto futuros formadores de leitores.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil, gostosuras e bobices.* São Paulo: Scipione, 1994.

AGUIAR, Vera Teixeira de. et al. *Era uma vez...* na escola: formando educadores para formar leitores. 4. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. 161p.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura.* São Paulo: Cultrix, 1977.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha de Souza. *Acompanhamento do memorial de formação*: entre formar e formar-se. Natal, RN, 2014.

GIL, António Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6 ed. Editora Atlas S.A. São Paulo. Brasil, 2008.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* 6 ed. São Paulo: Editora Àtica, 2004.

LISPECTOR, Clarice. Contos, crônicas e poesias. *Felicidade clandestina.* 2013. Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/felicidade-clandestina-conto-de-clarice- lispector/>. Acesso em: 28 de jun. 2017.

MAURICIO, Aline Cristina Lofrese. *Psicologia da aprendizagem.* São Paulo: Know Know, 2010. 122p.

PRADO, Adélia. *Bagagem.* São Paulo: Siciliano, 1993, p. 99. Disponível em: <http://www.poesias-poemaseversos.com.br/adelia-prado-poemas/>. Acesso em: 09 de jul. 2017.

SILVA, E. T. da. Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: _____. *Conferências sobre leitura:* trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

YAMAKAWA, Ibrahim Alisson; PAULA, João Gabriel Pereira Nobre de; ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de letramento literário:* o papel da escola na formação do leitor. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/ibrahim.pdf>. Acesso em: 09 de jul. 2017.

PÔSTER

LETRAMENTO DIGITAL: A TECNOLOGIA CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

JÉSSICA SIQUEIRA MELO[1] (UFRPE)
RENATA BARBOSA VICENTE[2] (UFRPE)

Introdução

A difusão tecnológica baseia-se nos aplicativos e jogos encontrados na internet, em que não assumem apenas o papel de passatempo para adultos e crianças, mas que cada vez mais tem servido como ferramenta educativa, introduzindo a realidade virtual para os indivíduos. A partir disso, o mercado da tecnologia tem inovado mais e mais na tentativa de suprir a demanda, com uma ampla gama de jogos.

Com isso, é objetivo geral de nossa pesquisa desenvolvermos um aplicativo para a criança do ensino fundamental I, cursando 1º ou 2º ano, aprender e se divertir ao mesmo tempo. Desta forma, além de contribuir para a aprendizagem, também as auxiliaria no aperfeiçoamento da língua materna.

Através do aplicativo desenvolvido em estudos do grupo de pesquisa Letramento, Alfabetização e Tecnologia – LATEC, fazendo uso do letramento digital, as crianças terão a possibilidade de aprender diversos vocabulários comuns a sua faixa etária. O aplicativo desenvolvido incentiva na identificação de novas palavras, permitindo que a criança reconheça sua pronúncia e associe ao seu significado, relacionando imagens e palavras enquanto o aplicativo está sendo executado.

Para o desenvolvimento do aplicativo que atende crianças que estão iniciando o ensino fundamental I e estão em processo de alfabetização, tomamos por base conceitos linguísticos, entre os quais a concepção de linguagem interacionista, a

1. Jéssica Siqueira Melo (PIC-UFRPE).

2. Renata Barbosa Vicente (Orientadora-UFRPE).

concepção de letramento e letramento digital, pautadas por Soares (2002) e Xavier (2002), respectivamente.

Revisão de literatura

Travaglia (1997) destaca que a concepção de linguagem muda o modo de organizar o trabalho com a língua em termos de ensino. Assim sendo, para esta pesquisa a postura que adotamos para linguagem é de um lugar de interação humana, isto é, o lugar de constituição de relações sociais.

De acordo com Soares (2003) a redefinição da palavra letramento teve influência nos levantamentos censitários, que no Brasil vem sofrendo uma variação nesse aspecto, passando da simples verificação da habilidade de codificar e decodificar o nome à verificação da capacidade de usar a leitura e escrita para uma prática social. Já nos países desenvolvidos, o que importa é a verificação do nível de letramento e não o índice de alfabetização. Portanto, um indivíduo pode não saber ler nem escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma letrado, quando utiliza a leitura e escrita em práticas sociais. Modificando assim, a ideia de que analfabetos não praticam a leitura e escrita. Mesmo sem serem alfabetizados os sujeitos podem alcançar níveis de letramento superiores às pessoas com níveis mais altos de escolaridade. Então, o letramento caracteriza-se como estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, segundo Soares (2002).

Hoje em dia, se faz necessário alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no âmbito das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado de forma ativa. Assim, ler e escrever são um conjunto de habilidades e comportamentos que compõem o processo do conhecimento. A partir disso, existem diversos tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, do meio e do indivíduo.

O acréscimo na utilização de novas ferramentas tecnológicas (computador, internet, cartão magnético, caixa eletrônico, etc.), na vida social dos cidadãos, tem exigido uma aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos de acordo com Xavier (2002), a partir disso já se começa a analisar o início de um novo tipo de letramento, que vem sendo chamado de *letramento digital.* Surgindo a necessidade dos alunos serem capacitados pelas instituições de ensino, para viverem como legítimos cidadãos dentro de um mundo cada vez mais digital.

Um desafio pedagógico encontrado por educadores e que está sendo superado, é o de letrar digitalmente crianças e adolescentes em paralelo com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, usufruindo de ferramentas modernas como: internet, celular, computador, tablets, entre outros. A partir disso, Xavier diz que:

> O *letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever códigos e sinais não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro digital, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

O letramento digital luta contra a ideia de ensino/aprendizagem como preenchimento das "mentes vazias dos alunos", como bem frisou Freire (2001) quando criou a metáfora da "educação bancária" para ilustrar essa pedagogia. Para ele, muitas escolas veem o aluno como um depósito de informações a ser preenchido, uma espécie de banco de dados que é alimentado por um "mestre provedor" de conhecimento, o professor.

Metodologia

Como metodologia fizemos uma revisão bibliográfica para compreender conceitos como: letramento, alfabetização e letramento digital, os quais foram fundamentais para base de planejamento e elaboração do software.

Decidimos que o nosso público alvo seriam crianças do ensino fundamental I e que já estivessem em fase de frequentar a escola formal, ou seja, crianças de 5 a 7 anos de idade. Então, com base nas diretrizes curriculares nacionais, fizemos o levantamento do conteúdo que faz parte dos planos de ensino dessa faixa de idade, assim organizamos um protótipo que apresenta assuntos pertinentes a essas crianças.

O levantamento bibliográfico auxiliou durante a compreensão das principais dificuldades das crianças no decorrer do processo de leitura e escrita. Essas dificuldades podem interferir no domínio de habilidades escolares básicas, e que só

são identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola, podendo afetar qualquer área do seu desempenho acadêmico. Então, a inquietação e incapacidade da criança em prestar atenção durante a aula, escolas/salas superlotadas e mal equipadas com carência de materiais didáticos inovadores, método de ensino utilizado pela escola ou professor, e a falta de motivação dos alunos em sala de aula, foram fatores identificados na literatura que dificultam o processo de aprendizagem dessas crianças.

De acordo com os objetivos da pesquisa, realizamos também um levantamento de aplicativos e jogos disponíveis no mercado educacional. Tomamos por base a internet, que é uma plataforma de fácil acesso e muito utilizada por diversas empresas para difundir seus produtos. Nela encontramos aplicativos de mesmo objetivo para recolher informações sobre as ferramentas e conteúdos utilizados por eles para transmitir o ensino e divertir o jogador durante o processo de leitura e escrita.

Sites especializados em língua portuguesa foram consultados, como por exemplo, o Só Português (http://www.soportugues.com.br/) em que encontramos inúmeras páginas com conteúdos, exercícios, provas on-line, artigos, curiosidades, fóruns de discussão e etc.

Ao longo das discussões efetuadas para o desenvolvimento do projeto, estabelecemos os seguintes critérios, para selecionar as fábulas utilizadas no aplicativo:

- Conceitos éticos: Trazidos ao cotidiano das crianças, através de uma moral didática.
- Histórias curtas: Com a intenção de serem mais atrativas para as crianças, pensando na sua faixa educacional.

Já para as charadas, focamos em perguntas rápidas, para estimular o raciocínio de interpretação de textos.

É essencial saber o quão o aplicativo desenvolvido está contribuindo no processo de aprendizagem da leitura e escrita dessas crianças, por isso se faz necessário o acompanhamento dos testes do aplicativo. A partir disso, antes do *software* ser introduzido no mercado educacional, serão executados alguns pré-testes para identificação de prováveis problemas no sistema operacional durante a sua utilização. Desse modo, poderemos determinar de que maneira o aplicativo desenvolvido

pelo projeto de pesquisa está contribuindo no processo de aprendizagem de leitura e escrita dessas crianças.

Resultados e discussão

O projeto de pesquisa tem a finalidade de auxiliar crianças do ensino fundamental I, em processo de alfabetização e letramento, aperfeiçoando a leitura e escrita.

Como dito anteriormente, a identificação dos aplicativos e jogos disponíveis no mercado educacional foi elaborada através da internet, a fim de realizarmos uma avaliação dos recursos tecnológicos utilizados no processo de leitura e escrita, que nos permitiu descrever pontos restritivos e construtivos, com o propósito de evitar futuras falhas no aplicativo desenvolvido durante a realização do projeto de pesquisa.

Analisamos a seção de jogos que são voltados para o aprendizado de forma criativa, incentivando a capacidade de interpretação dos conteúdos abordados durante a execução dos jogos, com o intuito de fazer as crianças aprenderem brincando. Segue abaixo a análise de dois desses jogos encontrados:

- O jogo da forca, demonstrado na imagem 01, funciona da seguinte maneira: O jogador seleciona uma letra de cada vez para tentar formar a palavra sorteada. Se o jogador errar, o bonequinho na forca vai se formando, e cada erro é equivalente a uma parte do corpo do boneco. Quando o jogador acerta, a palavra vai se formando na parte inferior da tela. O jogador tem direito a uma dica sobre a palavra sorteada. Quando consegue descobrir e formar a palavra é contemplado com o seu significado. Trata-se de um jogo com mais de 13.000 palavras no seu banco de dados, em que enriquece o vocabulário do jogador com a definição das palavras utilizadas durante o jogo.

Imagem 01 – Tela do jogo da forca

Especificamente no jogo da forca, o ponto positivo é que ele trabalha de forma dinâmica com o jogador, de modo que a criança aprende a escrever a palavra de uma forma diferente do ensino tradicional escolar que muitas vezes envolve fases pré- silábicas, silábicas até chegar à fase alfabética. Por outro lado, se não consegue formar a palavra, a criança pode ficar desestimulada, perdendo o interesse pelo jogo, já que ele não oferece mecanismos de continuidade.

- O jogo dos substantivos (imagem 02) tem como objetivo testar e desenvolver os conhecimentos do jogador a respeito dos substantivos, em que cada classificação é representada por uma forma geométrica. Com o mouse, o jogador deve clicar, segurar e arrastar a figura escolhida para dentro do balão com a indicação “arraste aqui”. Em seguida, deve-se clicar no botão conferir, para saber se acertou.

Imagem 02 – Tela do jogo dos substantivos

No caso desses dois exemplos explanados, ambos apresentam como ponto positivo a gratuidade e a fácil disponibilidade na internet. No entanto, com base no levantamento que realizamos dos aplicativos já existentes no mercado educacional, em alguns casos a gratuidade nem sempre é possível, pois em alguns casos a gratuidade é parcial, ou seja, quando o jogador avança em determinadas fases só é possível continuar sob o pagamento de taxas. Em outros casos, a cobrança de taxas é imediata impedindo a acessibilidade de pessoas com limitações financeiras, resultando em um ponto restritivo.

Vale lembrar que o ponto construtivo, em geral, está no fato dos aplicativos em sua maioria serem voltados à aprendizagem de forma dinâmica, interativa e incentivadora da capacidade de interpretação do indivíduo. Isso faz com que a aprendizagem da leitura e escrita se afaste de práticas tradicionais.

Durante o processo de planejamento de estruturação do aplicativo, analisamos que separação de sílabas, vocábulos semânticos, interpretação textual e leitura, fariam parte dos conteúdos abordados no nosso aplicativo, inserido nas fases do jogo e na biblioteca virtual, este último é um *menu* para leitura que pode ser acessado em qualquer fase do jogo.

Portanto, todo mecanismo utilizado no aplicativo foi baseado em algum tema específico da linguagem, tal como, a interpretação textual utilizada como base nas charadas, a montagem/separação de sílabas e palavras aplicadas às classes de vocabulários (nomes próprios e comuns), e as fábulas pensadas para o aperfeiçoamento da leitura. Após o levantamento desses dados realizamos uma *brainstorming* e conseguimos elaborar as três fases do jogo mais a biblioteca virtual.

O nosso banco de dados apresenta palavras ou histórias relacionadas ao cotidiano das crianças. Tudo que é vivenciado no aplicativo, tem uma associação com contexto de interação da faixa de idade proposta do aplicativo. Exemplo disso são as charadas, nas quais focamos estimular a análise interpretativa de textos.

Para a elaboração da biblioteca virtual, selecionamos as fábulas, em que possuem arranjo literário curto, frequentes na literatura infantil, escritas em prosa, que atribuem aspectos humanos a animais em seus personagens e, em geral, muito requisitados pelas crianças. As fábulas dispõem de uma natureza educativa e fazem uma interação do cotidiano humano com as histórias vivenciadas pelos personagens, essa analogia é chamada de moral e geralmente é apresentada no final da

narrativa resgatando conceitos éticos, assim seriam mais atrativas para as crianças pensando na sua faixa educacional.

Através da associação de imagens com as palavras do cotidiano, o aplicativo buscou facilitar o entendimento e melhorar a fixação do conteúdo abordado para as crianças. A exemplo disso, utilizamos nomes próprios e comuns nas duas primeiras fases do aplicativo.

Para a produção de um aplicativo livre e gratuito, procuramos por *softwares* que oferecessem as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do aplicativo sem custos adicionais e assim conseguimos reunir um pacote de programas que supriram nossa necessidade na parte gráfica e lógica.

Recorremos à internet para levantamento das plataformas gratuitas que nos forneceram recursos de designer e extensões necessárias para o desenvolvimento do protótipo sem custos. Portanto, o protótipo foi projetado e constituído na *engine* de jogos *Unity 3D* usada para a programação na linguagem C# e para a organização dos recursos (imagens, sons, e textos, e etc.), que por sua vez foram editados com o programa *Gimp* para imagens e o *WavePad* para edição dos áudios.

Iremos agora ao desenvolvimento das fases do jogo, associada aos seus respectivos objetivos:

- Primeira Fase – Está fase tem o objetivo de desenvolver nas crianças a capacidade de compreensão do sentido das palavras através da união de letras e a interação de textos. Em que contempla questões e charadas, trabalhadas na forma de associação. Cada questão será composta por letras embaralhadas e uma imagem de acordo com a palavra a ser formada, o jogador deverá montar a palavra em até três chances a que lhe é ofertada. Já as charadas são distribuídas uma a cada duas questões e apresentadas pelo personagem escolhido pelo jogador, em que também realizará a leitura da charada. Para respondê-la, o jogador terá apenas que clicar na imagem correspondente a resposta. Essa forma de associação está presente no dia-a-dia das crianças, contribuindo no seu letramento e nas práticas de leitura e escrita.

- Segunda fase – Usando as sílabas para montar a palavra adequada, o jogador é induzido a pensar sobre qual sílaba deverá utilizar e onde coloca-la de forma correta. Nesta fase, proporciona-se a criança um entendimento semântico mais complexo, sendo este seu principal objetivo. O principio de funcionamento é baseado na primeira fase, havendo apenas a troca de letras por sílabas para formação de palavras.
- Terceira fase – As palavras vão se movendo na região superior da tela em direção a região inferior, para que as lacunas sejam preenchidas com as letras certas pelas crianças. À medida que as palavras vão caindo, a velocidade da fase vai aumentando gradativamente, nela busca-se o desenvolvimento da capacidade cognitiva da criança ao fazer uma análise das letras que estão ausentes nas palavras. Adotamos um estilo de jogo conhecido como "*endless*", em que não tem um fim ou uma 'chegada', permitindo que a criança jogue até cansar-se.
- Biblioteca virtual – Está fase estimula a leitura da criança, incentivando o jogador a incrementar sua rotina com o hábito da leitura. Através de uma minibiblioteca, composta por dez histórias que só serão contadas quando selecionadas, a criança irá ler e ouvir em conjunto com o personagem escolhido (narrador).

Nosso próximo passo de pesquisa é a realização de um pré-teste com crianças do ensino fundamental I, para identificação de possíveis problemas no sistema operacional durante a utilização do aplicativo. Após isso, escolheremos uma escola da cidade do Cabo de Santo Agostinho, para implantar o aplicativo. Em seguida, acompanharemos e avaliaremos o quão o aplicativo desenvolvido pelo projeto de pesquisa está contribuindo no processo de aprendizagem da leitura e escrita dessas crianças.

Considerações finais

A inovação do mercado da tecnologia busca aplicativos que tenham a diversão e o aprendizado em conjunto, sendo essa a nossa proposta desenvolvida pelo projeto de pesquisa.

Buscamos através do aplicativo, desenvolver a capacidade de utilização e interação das ferramentas do ambiente digital, permitindo o indivíduo conectar-se ao mundo social com as novas práticas de leitura e escrita.

Então, a partir do estímulo visual e sonoro em conjunto com a utilização de hipertextos presentes na rotina das crianças esperemos que elas aprendam e se divirtam enquanto estão sendo letradas, como também expandindo seu vocabulário.

Referências

Adivinhas. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/adivinhas.htm>. Acesso em: 06 fev. 2017.

BERNARDINO, Márcia C. S. *Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita na Primeira Série do Ensino Fundamental.* Monografia (Especialização em Educação e Psicopedagogia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campina, São Paulo, 2007. pp. 55.

Charadas e Adivinhações. Disponível em: <http://www.qdivertido.com.br/charadas.php>. Acesso em 06 fev. 2017.

Fábulas. Disponível em: <https://www.significados.com.br/fabula/>. Acesso em: 03 de jun. 2017.

FREIRE, Paulo. *Política e educação.* São Paulo: Cortez, 2001.

Metáforas. Disponível em: <http://metaforas.com.br/criancas>. Acesso em: 06 fev. 2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n.81, p. 143-160, dez. 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação:* uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

XAVIER, Antônio C. dos S. **L***etramento digital e ensino*. 2002. Núcleo de Estudos de Hipertextos e Tecnologia Educacional – NEHTE. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf> Acesso: 15. Out. 2016.

PÔSTER

LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO HOSPITALAR: "TRANSVENDO" A PRÁTICA DE ENSINO

ELIANE MARIA DOS SANTOS[1] (UFPE)

Introdução

Este trabalho tem por finalidade examinar a relação que a Literatura exerce no contexto hospitalar, a importância do Letramento, contação de histórias, música, poesia, e outras formas de arte que contribuem para a humanização do ambiente, promovem saúde e bem -estar a todas as pessoas que se encontram neste local.

Trata da questão Literária e do Letramento fora do ambiente escolar e também dos encontros diários que acontecem entre pessoas, pois através desses encontros buscamos a boa emoção, a alegria, o afeto e a sensibilidade.

A Literatura é arte transformadora e rica em possibilidades de enxergar o mundo de forma diferente. E o mundo pode ser visto sob vários ângulos: musical, do humor, através das letras que faz e refaz o nosso universo de tantas maneiras diferentes; bastando apenas um pouco de imaginação para explorar nossos sentidos, vendo e *trasvendo* o mundo, pois de acordo com Barros (1996, p. 75), "é preciso transver[2] o mundo".

---

1. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

2. Nesse contexto a palavra transver tem sentido de ir sempre mais além do que se vê. Com ela o poeta Manoel de Barros deu nova forma de ver, imaginar e sentir as palavras. Quando a "palavra" se transforma em outro elemento ela ganha novo significado. Os textos do Manoel de Barros nos mostram muitos significados nas palavras. É um verdadeiro encontro com a natureza. Daí vem a ideia da transformação trazida pelos olhos: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. BARROS, Manoel de. Livro sobre nada. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 1996. Disponível em: <https://msamoraes.files.wordpress.com/2014/07/livro-sobre-nada-manoel-de- barros.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

O trabalho é dividido em tópicos, cada um relacionando a magia do Letramento, com a Medicina e Literatura: encontros, emoções, o riso, humanização, histórias, os nossos sentidos, bem como outros aspectos que são trabalhados e vivenciados através da arte literária.

Objetivo geral:

Identificar como o Letramento fora da escola contribui para a recuperação de crianças hospitalizadas, influenciando também na humanização do ambiente hospitalar.

Objetivos Específicos:

Demonstrar que a Literatura Infantil desenvolve além da afetividade, a aprendizagem da criança, mesmo ela estando em um ambiente diverso da sala de aula.

Verificar o papel e importância da educação literária no âmbito hospitalar.

Compreender a situação que as crianças vivenciam no ambiente hospitalar favorecendo assim a sua recuperação através dos estudos literários.

Explicar o que é Biblioterapia e seu papel no contexto hospitalar.

Fundamentação teórica

Sobre os Encontros

O encontro com o outro é o momento da transformação, da emoção nova, é ali naquele instante que muda tudo: o olhar ganha novo movimento, brilha, reluz e traz para a alma a emoção do encantamento.

Quantos milhares de encontros temos ao longo de nossa vida? E desses milhares quantos vão mudar a nossa vida? Como medir a importância e significado de um encontro humano e verdadeiro? É a força do encontro que põe nossa vida em movimento. Na Literatura temos um tipo de encontro da criança com o personagem; das emoções dos personagens com as emoções delas.

Segundo Masetti (1998, p.10) “a arte cria um campo de compreensão dos fenômenos que englobam uma série de fatores que estão além do pensamento linear e lógico dos fatos”. É nesse campo que o poder da comunicação dá novo sentido ao contexto hospitalar.

Sobre as Emoções

No ambiente hospitalar estamos vivenciando situações que constantemente requerem o nosso olhar, a nossa percepção para o outro, para o que está acontecendo, e a todo instante estamos pensando em formas de mudar a nossa visão e percepção das coisas. Sendo assim, são as emoções o que temos de melhor. A Literatura, a música, a poesia, qualquer coisa que nos encante, nos transforme, mexe com nosso lado emocional.

A Consciência do riso: alegria e saúde

Ser um palhaço *besteirologista* implica um entendimento sério de que o encontro com o outro, nunca é um encontro à toa, pois ele promove uma série de mudanças comportamentais e intelectuais, mudando conceitos, modos de enxergar a si mesmo e o mundo a sua volta. É de extrema importância e significado esse entendimento de que o “outro” vai criar com o palhaço um vínculo de afeto e confiança.

Segundo Caires e Masetti (2015, p. 45), este tipo de trabalho que une o lúdico e o humor tem o grupo *Clown Care Unit*, Estados Unidos, como pioneiro. No Brasil o trabalho dos Doutores da Alegria tem mostrado a importância da presença da Literatura, música, histórias, na promoção de saúde e bem- estar de todos.

A humanização no ambiente hospitalar

De acordo com Lemos e Silva (2012, p.10), o médico e escritor Moacyr Scliar “ a Literatura serve para muitas coisas: divertir, informar, curar e minorar o sofrimento das pessoas”.

Entre médicos e pacientes existe um caminho que pode ser preenchido de muitas maneiras, pois aquele distanciamento já não cabe mais neste nosso mo-

mento histórico; comenta Viegas (2010, p. 26): "a humanização é um assunto que interessa a todos nós, porque um dia você ficará doente e precisará de nós, e nós, da sua compreensão".

Literatura no hospital

A Literatura é uma imensidão de coisas que podem ser apresentadas de diversas formas: música, poesia, poema, história, transformada e transfigurada em conhecimento, mostrando-nos um novo mundo que nos faz parar no tempo e no espaço. A palavra refaz os caminhos e nos conduz a lugares inesperados.

O livro na promoção da saúde: a biblioterapia

A palavra Biblioterapia[3] é de origem grega: *Biblion,* que se refere a qualquer material que possibilite leitura e *Therapein*, que faz alusão a terapia, ou seja, processo de cura e recuperação. Dessa forma biblioterapia pode significar indicação de livros com objetivo curativo.

A Literatura tem no livro o seu principal referencial para expor as histórias e mostrar que neste universo literário convivem leitor, narrativa, tempo, espaço, personagens que transportam o leitor para diferentes lugares.

Comenta OuaKnin (1996, p.15), é sempre a nossa palavra que movimenta a nossa vida, mas acontece que a palavra do outro ativa o nosso universo psíquico e nos transmite emoções. É por meio da linguagem que a pessoa pode comunicar afeto, emocionar, convencer o outro.

3. A palavra Biblioterapia é de origem grega: Biblion, que se refere a qualquer material que possibilite leitura e Therapein, que faz alusão a terapia, ou seja, processo de cura e recuperação. Dessa forma biblioterapia pode significar indicação de livros com objetivo curativo. Biblioterapia. Disponível em: http://www.infoescola.com/psicologia/biblioterapia/ Acesso em: 05 fev. 2017.

Sobre os nossos sentidos: estimulação sensorial

Atualmente os estudos da chamada Neurociência estão sendo cada vez mais valorizados. Segundo Ferreira (2015, p.9), "o cérebro adora aprender com imagens, sons e movimentos".

> Hipócrates, considerado o pai da Medicina, já afirmava, há cerca de 2.300 anos, que é através do cérebro que sentimos tristeza ou alegria, e é também por meio de seu funcionamento que somos capazes de aprender ou de modificar nosso comportamento à medida que vivemos. [...] (COSENZA – GUERRA, *apud* FERREIRA, 2015, p.10)

É por meio desse caminho de imagem, som e movimento que vai se estabelecendo a mudança e recuperando-se a saúde do indivíduo.

As práticas de leitura letramento fora da escola - perspectivas

O Letramento envolve práticas sociais, o que remete a pensar no seu conceito: O que é Letramento? Qual sua importância como prática social?

Segundo Soares (2010, p. 18), a palavra Letramento traduzida vem do inglês *literacy*: letra-, do latim *littera* e o sufixo – *mento*, que denota o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que se adquire ao se apropriar da escrita.

Nesse sentido relata Soares (2010, p. 72), "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades da leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais".

> A necessidade de habilidade de Letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou da produção de símbolos escritos. (...) (p.9) (SOARES, 2010, p 73)

Dessa forma o Letramento de acordo com Soares (2010 p.74), é "responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania".

Essas práticas de leitura e escrita no contexto hospitalar, ou seja, fora da escola reafirmam um dos objetivos da escola, que é formar cidadãos aptos para a cidadania, críticos de seu papel social e histórico na sociedade.

Menciona Soares (2010, p.75)

Para saber o que é o Letramento, depende de como a leitura e escrita são praticadas em determinado contexto social, é um conjunto que resultam na concepção de *o que, como, quando e por quê* ler e escrever. O papel do educador é desenvolver nos alunos estas habilidades, para que eles sigam seu caminho com maior segurança.

Reafirmam os PCN (1998, p.45), "em resumo, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho".

Ler, escrever, contar histórias, ouvir músicas, recitar poemas, são elementos que trabalham para a construção da cidadania, da humanização do ambiente, para a mudança de perspectivas, favorecendo assim um novo modo de enxergar uma realidade que é dura, que exige de cada um força e coragem para vencer os desafios.

Metodologia

A abordagem metodológica mais indicada para esta investigação é a do tipo qualitativa. Este trabalho foi desenvolvido em duas partes: pesquisa bibliográfica – utilizando material como e-books, artigos, anais, revistas eletrônicas que tratam do tema em questão, consulta a blogs, e pesquisa documental utilizando o documento Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015 e Parecer CNE/CEB N° 17/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.

Resultados

A educação Literária, pode ser redimensionada sob diversas formas. Lemos e Silva (2012, p. 19) citam o programa *A Arte na Medicina – às vezes cura, de vez em quando alivia, mas sempre consola*, da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Pernambuco (UPE). Dirigido pelo médico Dr. Paulo Fernando Barreto Campello de Melo, cujo público alvo são portadores de câncer e cardiopatas, adolescentes usuá-

rios de drogas, pacientes em geral, estudantes de medicina, profissionais médicos, professores universitários da área da saúde e funcionários dos hospitais.

Está comprovada a eficácia do papel e importância da educação literária no ambiente hospitalar, pois este programa conta com uma série de eventos que usam a arte para transformar o contexto hospitalar.

O programa inclui os seguintes projetos como cita Lemos e Silva (2012, p. 19)

> *Encontro médico-cultural de Pernambuco, Música é vida, Escolinha de iniciação musical e artes, Encontro cultural do paciente de Pernambuco, Oficina de contos de fadas, Arte na cabeça, Cirurgia musical, Aprendendo com arte, O som da vida, e Humanização pela linguagem.*

Além de promover a afetividade, através da interação que ocorre entre as pessoas, desenvolve sua aprendizagem intelectual, emocional, de linguagem, pois todos esses elementos estão presentes nas ações provocadas pela arte.

> O programa foi um dos vencedores do Prêmio Cultura e Saúde 2010, do Ministério da Cultura (MinC), que tem por finalidade premiar 120 iniciativas que atuem no campo sócio-cultural, tendo como objetos de suas atividades a promoção da saúde, a prevenção de doenças, a educação popular para o cuidado e o auto-cuidado em saúde. (LEMOS e SILVA, 2012, p.20)

De acordo com os mesmos autores a história desse projeto resultou em um livro: *No terreno das histórias. Sementes de uma medicina humanizada: histórias para acordar os homens e celebrar a vida*, e nesse sentido para os organizadores, a arte promove a saúde de várias maneiras:

- Estimulando a produção de anticorpos que fortalecem nossas defesas contra ataques de vírus, bactérias e fungos nocivos ao organismo, ajudando a combater infecções instaladas e a evitar novas infecções;
- Levando o cérebro a estimular a fabricação de endorfinas, substâncias que acalmam, alegram e relaxam;

- Funcionando como ponte entre as emoções e o organismo, facilitando a catarse. O sofrimento inexpresso pode manifestar-se de diversas formas no corpo, causando os mais diversos tipos de doenças, sobretudo dermatológicas, cardiológicas e gastroenterológicas. Estudos recentes vêm constatando um componente emocional em praticamente todas as patologias conhecidas; (...) (LEMOS e SILVA, 2012, p.21)

Segundo Brandão em avaliação do resultado do trabalho dos Doutores da Alegria em hospitais realizado em 2008 sobre a atuação dos palhaços permite uma reflexão importante deste trabalho e seu significado no contexto hospitalar.

Observa-se:

Relação das crianças com o próprio tratamento

- As crianças apresentam evidencias clínicas de melhora.
- As crianças se alimentam melhor.
- As crianças aceitam mais os exames e procedimentos médicos.
- As crianças ficam mais ativas (movimentadas e falantes).
- As crianças ficam mais colaborativas com os profissionais de saúde.
- As crianças ficam mais à vontade com o ambiente do hospital.

(BRANDÃO, 2008, p.3)

Fonte: DOUTORES DA ALEGRIA. Disponível em: https://www.doutores-daalegria.org.br/2017/01/. Acesso em: 10 fev. 2017

A comprovação dos benefícios da leitura é possível observar em projetos como o que acontece no *Instituto Nacional da Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente*, na Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro, cuja ideia é promover espaços de cultura e educação no ambiente hospitalar. O projeto *Biblioteca Viva* "cria uma atmosfera mais leve de preservação e desenvolvimento da saúde psíquica de todos através da leitura". (FIOCRUZ, 2013)

Conclusão

No presente trabalho, a proposta é ressignificar a leitura e a escrita mostrando outras funções importantes que conduzem à aprendizagem.

A educação é o processo que prepara o indivíduo para viver bem em sociedade, exercendo seus direitos e deveres, colaborando assim para o seu bem-estar pessoal e dos outros. Nesse sentido o preparo que o educando recebe para viver em coletividade acontece dentro da escola, no entanto *aprender* é um ato constante que faz o ser humano dar sentido e significado à sua existência a todo momento.

É o modo de ser/estar no mundo que torna as pessoas mais humanas. A aprendizagem não é apenas atos de ler e escrever, mas um modo de viver a vida, ajudar, mudar e transformar a vida do outro e a sua própria.

O papel da Literatura no hospital é proporcionar além da humanização do ambiente, a aprendizagem da criança, mesmo ela estando num ambiente adverso, pois as práticas de Letramento contribuem para o tratamento e recuperação de crianças através de contação de histórias, palhaços, músicas, arte, brincadeiras.

Não é apenas escrever e contar histórias, é um universo maior que transforma e dá novo sentido à vida.

Referências

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada.* Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 1996. Disponível em: <https://msamoraes.files.wordpress.com/2014/07/livro-sobre-nada- manoel-de-barros.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BIBLIOTERAPIA. Disponível em: http://www.infoescola.com/psicologia/biblioterapia/ Acesso em 05 fev. 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. Constituição (2001). *Parecer nº 17, de 15 de agosto de 2001*. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. Constituição (2015). *Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015.* Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Brasília, DF. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

BRANDÃO, Daniel. *Avaliação do resultado do trabalho dos Doutores da Alegria em hospitais.* São Paulo: Instituto Fonte, 2008. Disponível em: https://www.doutoresdaalegria.org.br/wp- content/uploads/2012/04/Pesquisa_sobre_o_trabalho_dos_Doutores_da_Alegria_nos_h ospitais.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015.

FERREIRA, Carolina Duarte*. Educadores e Neurociência: um estudo sobre o processo de ensino aprendizagem.* 2015. 44 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K229972.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

FIOCRUZ**.** *Instituto Fernandes Figueira usa leitura para aliviar tensão no ambiente hospitalar.* Disponível em: https://portal.fiocruz.br/pt-br/content/instituto-fernandes-figueira-usa-leitura-para-aliviar-tens%C3%A3o-no-ambiente-hospitalar Acesso em: 25 set. 2016

CAIRES, Susana; MASETTI, Morgana. Uma pedagogia através do olhar do palhaço no contexto de saúde: subsídios para a humanização pediátrica. *Revista de Ciência da Educação*, Americana*,* v. 33, n. 17, p.39-57, 2015. Disponível em: <file:///D:/Meus documentos/Downloads/433-1038-1-PB (1).pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

LEMOS, Ana Carolina; SILVA, Nyêdja Cariny Gomes. A função terapêutica da arte de contar histórias. *Intersemiose: Humanidades Médicas,* Recife, v. 1, n. 1, p.7-23, 2012. Semestral. Disponível em: <http://www.neliufpe.com.br/revista-intersemiose/>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MASETTI, Morgana. *Soluções de Palhaços:* Transformações da realidade hospitalar. São Paulo: Palas Athena, 1998.

OUAKNIN, Marc- Alain. *Biblioterapia.* São Paulo: Edições Loyola, 1996. 339 p. Disponível em: <https://goo.gl/353heH>.
SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
VIEGAS, Drauzio*. Em busca da humanização*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010. Acesso em: 10 out. 2015.

PÔSTER

LÍNGUA ESTRANGEIRA E SURDEZ: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS

IRIS CYNTHIA DE SOUZA FERREIRA[1] (UNICAP)
ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES[2] (UNICAP)

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é um sistema linguístico utilizado para comunicação pelos integrantes das comunidades surdas do Brasil, de acordo com a Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05. De modalidade visual-espacial, ou seja, é realizada através de sinais feitos acima da cabeça, na cabeça, nos membros superiores, no tronco e no espaço neutro (à frente do tronco), a Libras é a primeira língua (L1) do surdo no Brasil, sendo assim, a Língua Portuguesa é sua segunda língua (L2), sendo trabalhada na modalidade escrita.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96, o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório a partir da quinta série, sendo assim, é necessário que o aprendiz surdo tenha em seu currículo três línguas. É, portanto, objetivo dessa pesquisa, analisar e compreender o funcionamento do ensino da língua inglesa a partir da experiência de observações de aulas feitas em uma escola estadual localizada na cidade do Recife (PE). Como resultado de uma pesquisa realizada para a disciplina de Estágio Curricular no Ensino de Língua Inglesa, buscamos, também, dar aos professores em formação a oportunidade de

1. Graduanda em Letras – Licenciatura Plena em Português e Inglês pela Universidade Católica de Pernambuco. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: íris.cynthia1@gmail.com.

2. Doutorando e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Graduado em Letras pela mesma instituição. Professor Assistente I da graduação em Letras da Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: antonio.moraes@unicap.br.

estimular uma reflexão sobre as dificuldades que tangem o ensino de uma língua estrangeira para surdos.

A elaboração deste relato foi realizada a partir da observação de aulas de língua inglesa em turmas de segundo ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual localizada no município do Recife, em Pernambuco. Esta é, pois, uma escola de referência em educação inclusiva, que tem como objetivo inserir na escola regular "alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (MEC, 2016); sendo assim, sob o ponto de vista desta pesquisa, é possível afirmar que alunos surdos e ouvintes compartilham o mesmo ambiente escolar, aprendendo (ou não) da mesma maneira e sob as mesmas metodologias.

Ensino de Inglês e o surdo

O ensino da língua inglesa como língua estrangeira passou por diversos tipos de abordagens que se adequam ao contexto de cada época. De forma geral, "os métodos e as abordagens são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância" (SILVA, 2004 apud JALIL e PROCAILO, 2009).

Aqui, portanto, pretendemos discorrer sobre algumas dessas abordagens consideradas de maior importância dentro do contexto observado em sala de aula.

Abordagem audiolinguística/audiolingual

Esta abordagem, originária dos modelos behavioristas, consiste na repetição oral de uma estrutura da língua, trabalhando-a fora de contexto e deixando de lado, portanto, sua função comunicativa (MORAES, 2012). Aqui a repetição é considerada a melhor forma de estímulo, uma vez que "acredita-se que a aprendizagem dos padrões estruturais da língua acontece por meio de condicionamento ou formação de hábitos" (JALIL e PROCAILO, p. 775, 2009). Sendo essa repetição, portanto, seguida de substituições de pequenas estruturas dentro de uma estrutura maior, como elucida Coutelo de Moraes (apud MORAES, 2012):

Professor: There's a book on the table.
Alunos: There's a book on the table.
Professor: On the bed.
Alunos: There's a book on the bed.

Abordagem comunicativa

Professores e linguistas, nas décadas de 70 e 80 do século XX, observaram que os alunos, apesar de serem capazes de produzir sentenças gramaticalmente corretas, não as utilizavam em situações reais de comunicação. Chegou-se, portanto, à conclusão de que a competência comunicativa requer mais do que o conhecimento linguístico do indivíduo, mas um conjunto de competências, desenvolvidas por Hymes (1970, apud JALIL E PROCAILO, 2009), tais quais:

Competência cultural: consiste no conhecimento sobre o contexto sociocultural em que se fala a língua estudada, considerando os países em que esta língua é falada, suas tradições, costumes e hábitos locais, entre outros.

Competência sociolinguística: é saber adequar seu discurso de acordo com a situação em que ele será utilizado.

Competência discursiva: é a competência de elaborar seu discurso.

> (...) capacidade de construir textos no seu conjunto, trabalhando, além de aspectos como a seleção, previsão, inferência e diferenciação de gêneros, também questões relacionadas ao discurso. Aqui, o texto deixa de ser um pretexto para ensinar a gramática e passa a ser o pilar de sustentação da aula (...) (JALIL e PROCAILO, 2009, p. 779).

Competência estratégica: é a capacidade do falante de saber utilizar estratégias para que não existam lacunas em seu discurso e no entendimento do discurso do outro, para que a comunicação possa ser realizada.

Inspirada nas teorias de Chomsky e Krashen, nessa abordagem são ensinadas as funções da linguagem, ao invés de puramente vocabulário e gramática. Sendo assim, é importante que as atividades realizadas desenvolvam desejo de comunicação entre os alunos, que estas apresentem motivos para a comunicação, que haja uma

preocupação maior com o conteúdo, e que variadas estruturas sejam oferecidas e trabalhadas (MORAES, 2012). Deste modo, é possível afirmar que a finalidade dessa abordagem é estimular a comunicação dos alunos, independente do cometimento de erros, que serão corrigidos à medida que forem ocorrendo, de acordo com sua necessidade.

Pós método

Após a aplicação de várias abordagens de ensino da língua inglesa como língua estrangeira e após várias discussões sobre qual seria a abordagem ideal, chegou-se à conclusão de que nenhuma sala de aula é igual a outra, uma vez que cada uma possui alunos diferentes, com objetivos e expectativas diferentes em relação ao aprendizado da língua inglesa, além disso, também são diferentes os professores, com histórias diferentes em relação ao uso de abordagens de ensino. Sendo assim, o tipo de abordagem em cada sala de aula deve ser diferente.

Segundo Kumaradivelu (2001, apud JALIL e PROCAILO, 2009), o pós-método é um sistema tridimensional baseado nas pedagogias da:

a) Particularidade: referente a um grupo de professores específicos que ensina a um grupo de alunos específicos com objetivos particulares, dentro de um determinado contexto. O professor, portanto, a partir da observação, vai adequar sua metodologia e suas teorias dentro da realidade de ensino.
b) Prática: aqui o professor cria suas teorias a partir da aplicação das mesmas na prática, em sala de aula, não podendo aplicar teorias geradas por terceiros.
c) Possibilidade: baseada na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, essa pedagogia sugere que o professor seja o produtor do material utilizado em sala de aula a partir da observação, atividade de suma importância para que seja desenvolvida a conscientização do aluno e do contexto em que está inserido.

De acordo com Lightbow & Spada (2011, apud Moraes e Cavalvanti, 2012), o aprendizado da primeira língua é diferente daquele de uma segunda, uma vez que a comparação entre as duas faz parte do processo de aprendizagem. Com relação aos ouvintes, é comum que ocorram erros devido a essa comparação, uma vez que a L1 e a L2 normalmente são da mesma modalidade, oral-auditiva.

Entretanto, no caso do surdo, como se tratam de línguas com modalidades diferentes, já que Libras é visual-espacial e a L2 oral-auditiva, é natural que esses erros também apareçam, principalmente no início da aprendizagem. Deste modo, quando o surdo começa a adquirir a L3, por esta ser de mesma modalidade da L2, o mesmo fenômeno ocorre e, consequentemente, os mesmos erros referentes à comparação das línguas (SOUZA, 2008).

As quatro habilidades básicas para a fluência em língua inglesa são *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Considerando isto, é possível perceber que os objetivos e expectativas de alunos surdos e ouvintes quanto ao aprendizado de língua inglesa são diferentes. Ao aprender uma L3, espera-se que o surdo tenha um aprendizado do ponto de vista instrumental da língua, uma vez que este não poderá desenvolver o *listening* e o *speaking*.

Entretanto, o professor precisará trabalhar as quatro habilidades com os ouvintes que compartilham a mesma turma dos surdos, ou seja, apesar de objetivos diferenciados de cerca de metade da turma em sala, o professor tem que acolher uma abordagem que consiga atingir todos os alunos.

Metodologia

A metodologia empregada neste trabalho foi a qualitativa, segundo as orientações de Trivinõs (2010), uma vez que permite uma melhor descrição dos eventos em sala de aula. Como instrumento de coleta, utilizamos as observações que foram realizadas entre fevereiro e abril de 2017, de modo a dar aos professores em formação a experiência necessária para os estágios posteriores no decorrer do curso e para a futura prática docente, além de estimular uma reflexão sobre dificuldades que tangem o ensino de uma língua estrangeira para surdos.

A análise e discussão dos dados, exposta no item a seguir, apontou como resultado uma defasagem entre o processo de aprendizagem de surdos e de ouvintes, que estudam sob os mesmos métodos de ensino, apesar de possuírem necessida-

des diferentes e buscarem objetivos diferentes quanto ao conhecimento da língua inglesa. Um olhar atento à realidade revela que há uma carência quando se trata de capacitação profissional para o ensino de uma língua estrangeira para o surdo.

Análise e discussão de dados

O professor de língua inglesa que acompanha as turmas observadas possui uma vasta experiência nessa área e traz para suas aulas o máximo de vocabulário e cultura para imergir seus alunos no contexto de suas aulas. Além disso, ele utiliza diversos utensílios para que suas aulas fiquem mais interativas e para que, com isso, haja uma proximidade maior na relação professor-aluno.

Por compreender as diferenças no processo ensino-aprendizagem, suas aulas normalmente têm momentos diferenciados para os surdos, em que ele utiliza o conhecimento de Libras que possui para interagir com seus alunos através de brincadeiras como soletrando, ou traduções de Libras para língua inglesa ou vice-versa.

Portanto, é possível afirmar que este professor caminha entre a *abordagem comunicativa* e o *pós-método*, visto que utiliza recursos para que seus alunos ouvintes façam uso do vocabulário que possuem em momentos de comunicação entre si ou com o professor, além de adaptar sua abordagem de acordo com a realidade de seus alunos surdos.

É importante ressaltar que, mesmo fazendo parte do corpo docente de uma escola de referencia em ensino inclusivo, o conhecimento que o professor possui em Libras é resultado de seu interesse pessoal em aprender a língua, pois o Estado não ofereceu capacitação para que esse e outros professores da escola pudessem ter um conhecimento em Libras.

Nas aulas de inglês, pudemos reparar que alguns alunos surdos têm curiosidade em saber mais sobre o assunto trabalho em sala de aula e que a presença de um professor que seja empenhado em lhes passar uma parcela do conhecimento da língua é um forte motivador desse interesse. Apesar disso, a dificuldade existente no aprendizado da L2 é a mesma, ou até maior, quanto ao da L3, portanto, sabendo que estas duas línguas são de mesma modalidade (oral-auditiva), para alguns alunos é demasiado desmotivador.

Em uma das aulas observadas, um dos alunos se comunicou com o professor afirmando que não gostava da língua inglesa, pois, segundo ele, a língua inglesa é complicada e ele não consegue compreendê-la. Observando seu conhecimento da língua portuguesa, pudemos perceber que há, também, uma falha no aprendizado de sua L2. Ao relatar, por escrito, como se sente nas aulas de inglês o mesmo escreveu:

> Difícil acho. Libras primeira lingua. portugues segunda ingles terceira. não entendo muito. aula difícil. gosto não.
> As vezes interprete vai nao.

Segundo Weigle (2002, apud SOUSA, 2008), há uma grande dificuldade na escrita da L2 ou numa língua estrangeira, e isso pode ocorrer devido a determinados fatores como:

a) Pouca fluência na segunda língua;
b) Fatores sociais e culturais que influenciam o uso da L2, muitas vezes desconhecidos pelos alunos surdos;
c) Fatores afetivos, como ansiedade e apreensão presentes na escrita da L2
d) Pouco planejamento ao escrever em uma L2.

Sousa (2008) ainda afirma que, no caso dos surdos, escrever na língua portuguesa pode ser uma tarefa mais difícil devido à toda história de contenção da língua de sinais, da exaltação ao ouvinte e da declaração da surdez como inaptidão. Outro ponto mencionado pela autora é a falta de uma modalidade escrita na língua materna do surdo, aumentando a resistência à escrita. Nesse caso, o aluno não tem uma outra língua como base para realizar a organização de suas ideias, além de lhe faltar familiaridade com aspectos da L2, como a pontuação, ortografia (que poucos professores se preocupam em trabalhar com os aprendizes), utilização de parágrafos, entre outros.

Observando mais uma vez o relato do aluno, uma outra problemática pode ser discutida, uma vez que ele menciona que há momentos em que o intérprete falta às aulas. De acordo com o Decreto 5.626/05, a presença do intérprete em sala de aula é direito do aluno.

No início das observações em sala, uma das turmas ainda não possuíam intérprete, sendo assim, os surdos não eram totalmente inseridos no contexto da aula, pois a mediação que havia entre eles e o contexto era realizada pelo próprio professor, que apesar de ter conhecimento básico em Libras, não o possuía suficientemente. Mesmo após a chega da intérprete nessa sala de aula, pode-se perceber que as dificuldades de aprendizagem devido aos fatores gramaticais tanto da L3 quanto da L2 (que tende a influenciar aquela), são maiores do que a curiosidade de aprender.

Além disso, assim como acontece com o professor de L3, não há um investimento do Estado no desenvolvimento do conhecimento do intérprete em língua estrangeira para que este possa trabalhar de forma mais adequada e confortável nessas aulas específicas. É importante observar que nessa escola há intérpretes com tal conhecimento em língua estrangeira que facilitam demasiadamente o processo ensino- aprendizagem. Este processo, pois, é realizado pelo professor, pelo intérprete e pelo aluno, dessa forma, são três contribuintes para que a aprendizagem seja realizada.

Conclusão

Estudantes ouvintes e surdos, numa escola de inclusão, dividem a mesma sala de aula apesar de possuírem diferentes objetivos quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira. O professor desta língua, por sua vez, busca adaptar sua metodologia de ensino para que todos os alunos sejam beneficiados com, pelo menos, uma parcela do conhecimento dessa língua.

Considerando isso, é possível afirmar que a aprendizagem ocorre de forma desnivelada, uma vez que a sala de aula é integrada majoritariamente por alunos cuja primeira língua é a mesma do professor, ou seja, apenas o ato da comunicação já ocorre de maneira mais próxima e fácil entre alunos ouvintes e o professor. Por outro lado, há um distanciamento entre os alunos surdos e este mesmo professor que possui um conhecimento em Libras que não é suficiente para que haja uma

proximidade maior entre ambos facilitando o processo ensino-aprendizagem. Isso contribui para a propiciação de um desinteresse do aprendiz surdo.

Além disso, há uma dificuldade do intérprete em mediar as aulas da L3 que auxilia no desenvolvimento desse desinteresse. É importante destacar que o intérprete não deixa de fazer seu trabalho como mediador, acontece que, nas turmas observadas, foi percebida uma dificuldade nesse processo de mediação, entretanto, para solucionar este problema, o intérprete se reportava ao professor após o término de sua explicação para que pudesse completar seu trabalho.

Para solucionar este problema, seria necessário que ambos, professor e intérprete, tivessem capacitações e especializações específicas nesse aspecto, para que o professor de inglês pudesse se aproximar de seu aluno surdo e mostrá-lo, pessoalmente, a melhor forma de aprendizado da L3. Da mesma maneira, o intérprete deveria ter capacitações em língua estrangeira para que pudesse ajudar o professor nesse processo de mediação e, em conjunto, ambos pudessem diminuir o desnivelamento de aprendizagem.

A dificuldade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos parece ser refletida no ensino de língua estrangeira. Por não terem um amplo conhecimento da L2, os alunos surdos tendem a não desenvolver interesse no aprendizado da L3, de mesma modalidade da L2. Assim, os intérpretes deveriam receber treinamentos para saberem como trabalhar em sala de aula, visto que, assim como o professor de L3, esses têm que lidar com alunos que possuem objetivos diferentes no mesmo espaço de aprendizagem.

Deste modo, faz-se necessário um olhar mais atento do Estado para as instituições de referência em inclusão, para que seus profissionais tenham um ambiente de trabalho e recursos adequados para a realização de seu exercício. E, acima de tudo, para que os alunos tenham um ambiente confortável para aprender, além de profissionais com o devido preparo trabalhando com eles, pois todos na escola trabalham para a mesma finalidade de conceder a seus alunos as condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação Inclusiva* – Apresentação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/educacao-inclusiva>. Acesso em: 15 abr. 2017

BRASIL. *LEI Nº10.436,* DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>. Acesso em 15 abr. 2017

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras:* perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós método. Paraná: PUCPR, 2009.

MORAES, A. H. C. *Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos:* novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. Recife: UNICAP, 2012.

_____; CAVALCANTI, W. M. A. Humanising Language Teaching: Reviewing Concepts for the Teaching of English to the Deaf. *Humanising Language Teaching Magazine*, UK, v. 14, n. 4, ago. 2012

SOUSA, A. N. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês:* uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. Fortaleza: UECE, 2008.

_____. *Educação plurilíngue para surdos:* uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). Florianópolis: UFSC, 2015.

PÔSTER

O CONFLITO DO ESCLARECIMENTO NA SOCIEDADE MODERNA: UMA VISÃO SOCIAL DO CONTO CENTAURO, DE JOSÉ SARAMAGO

MARIA ADRIANA SIQUEIRA DE OLIVEIRA[1] (UFRPE)
ANNIE TARSIS MORAIS FIGUEIREDO[2] (UEPB)

Considerações iniciais

O conto *Centauro*, publicado em 1978, integra – com mais cinco contos – o livro *Objecto Quase,* do autor português José Saramago, cuja contribuição para a literatura portuguesa e universal é inquestionável. A pertinência em verificar algumas nuances da obra supracitada justifica-se pela riqueza estética e pela essência temática dissolvidas no seu universo narrativo.

Em seu enredo, o conto apresenta os conflitos identitários vivenciados por um homem e um cavalo que habitam num Centauro. Este sobrevive escondido há milhares de anos e observa como, uma por uma, as criaturas fantásticas, como ele, vão sendo exterminadas pelo homem. Depois de sequestrar uma mulher numa insensatez erótica, a existência do Centauro é revelada ao mundo e ele torna-se um fato da mídia. Os homens o caçam, encurralado, o Centauro despenca de um penhasco e cai sobre uma pedra pontiaguda que o corta ao meio, "naquele preciso sítio em que o tronco do homem se mudava em tronco de cavalo" (SARAMAGO, 2010, p.82) é assim que, dividido em dois, fez-se um homem por completo.

---

1. Graduanda do curso de Licenciatura plena em Letras-Português e Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE- Unidade Acadêmica de Serra Talhada- UAST. Bolsista pelo Programa de Educação Tutorial (PET) / Conexões de Saberes Linguística, Letras e Artes da UFRPE-UAST.

2. Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB).

Por considerar o conto uma oportuna e assertiva crítica às relações e convicções da moral moderna, marcada pelo processo ilusório de racionalidade tecnológica e científica que encaminha o homem para sua própria destruição, consideram-se válidas e bastante pontuais para esta análise as premissas defendidas na obra *Dialética do esclarecimento*, dos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer.

Nesse livro, Adorno e Horkheimer refletem criticamente sobre os valores que permeiam a sociedade moderna, onde os indivíduos tornam-se subordinados ao copioso processo de esclarecimento humano, amplamente difundido pelos ideais iluministas do século XVIII. Os autores criticam o ideal de "esclarecimento"/conhecimento como arma de dominação do homem e da natureza. Uma vez que os detentores do saber controlam a política, a economia e as demais formas de contenção social, atuam sobre o mundo por meio da alienação individual que submete o sujeito a enganar-se pela aparência da sociedade capitalista que dita o estilo de vida e o comportamento social.

A razão criticada pelos frankfurtianos, simbolizada pelo termo "esclarecimento", é a razão técnica, ou seja, aquela que decorre do desenvolvimento do industrialismo e do homem capitalista: a racionalidade que eleva o homem à "posição de senhores" ao libertarem-se do medo das potências míticas da natureza. Uma vez que os indivíduos não temem mais a natureza, nem se sentem subordinados a ela, utilizam-na como aparelho de dominação para atuar contra ela e contra os homens. Como efeito dessa dominação dar-se-á o fim do pensamento crítico e a desvalorização da filosofia que dá lugar ao pensamento técnico.

Deste modo, a presente pesquisa estrutura-se da seguinte forma: na sessão seguinte abordar-se-á, brevemente, sobre a influência que a passagem temporal exerce na instabilidade identitária do personagem principal, para tanto, serão analisados trechos do conto onde o fluxo temporal compreende certa carga ideológica.

A transição temporal como artifício narrativo para refletir sobre a crise do esclarecimento e o conflito identitário humano

Dentre os elementos constitutivos da narrativa em questão, o local de maior tensão se firma no conflito do personagem protagonista – o Centauro – figura totalmente distinta, em essência, da sua linhagem. O conto evidencia a conhecida figura mitológica grega como um ser errante e acovardado que se esconde da humanidade que não lhe exprime identificação. O Centauro que outrora pertenceu a uma raça feroz e valente, agora se esconde e encontra-se resumido às suas necessidades fisiológicas: "Passou a dormir durante o dia e a caminhar de noite. Caminhar e dormir. Dormir e caminhar. Sem nenhuma razão que conhecesse, apenas porque tinha patas e sono. Comer, não precisava. E o sono só era necessário para que pudesse sonhar" (SARAMAGO, 2010, p.74), desta forma, acha-se limitado à parte orgânica, destituindo o elemento transcendental que lhe habita para transformá-lo cada vez mais num puro animal.

Embora o conto aparente relatar as últimas desventuras do Centauro isto pouco acontece, quem protagoniza as cenas ora é o homem, ora é o cavalo, nunca o Centauro, característica explícita já na primeira frase do conto: "*O cavalo parou*. Os cascos sem ferraduras firmaram-se nas pedras [...] O *homem afastou* com as mãos, cautelosamente, os ramos espinhosos que lhe tapavam a visão [...]" (SARAMAGO, 2010, p.70, *grifo nosso*). O autor nos apresenta esta latente distinção descritiva, observa-se, pois, que a caracterização do cavalo é objetiva e precisa – "o cavalo parou" – evidenciando a natureza instintiva do animal, já a descrição do homem, por sua vez, demonstra a racionalidade técnica humana ao "afastar cautelosamente os ramos espinhosos que lhe tapavam a visão". Esse distanciamento descritivo se prolonga por toda a obra.

O narrador continua a nos relatar a oposição entre as figuras expondo a discordância entre as partes constituintes do mesmo ser, como se pode verificar na citação que segue: "*O cavalo atravessou* o leito do rio num trote *inseguro* e quis romper a direito pelo emaranhado vegetal, mas o *homem preferia uma passagem mais fácil*" (SARAMAGO, 2010, p.70, *grifo nosso*), percebe-se que a natureza humana, por vezes, exerce certo controle sobre a natureza animal. A caracterização humana marcada

pela preferência em uma "passagem mais fácil" também revela uma crítica à comodidade humana e a não reflexão dos fatos que resulta em um conhecimento superficial.

No trecho a seguir, o narrador nos revela que o tempo é o responsável pela atuação da natureza humana sobre a natureza animal, tal afirmação é de inteira significação, pois revela que o fluxo temporal é o agente transformador da identidade do homem-cavalo:

> Com *o tempo*, e tivera *muito e muito tempo para isso*, aprendera os modos de moderar a impaciência animal, algumas vezes opondo-se a ela com uma violência que eclodia e prosseguia toda no seu cérebro, ou porventura num ponto qualquer do corpo onde se entrechocavam as ordens que do mesmo cérebro partiam e os instintos obscuros alimentados talvez entre os flancos, onde a pele era negra; *outras vezes cedia, desatento*, a pensar noutras coisas, coisas que eram sim deste mundo físico em que estava, *mas não deste tempo.* (SARAMAGO, 2010, p.71, *grifo nosso*)

A palavra "tempo" apresentada repetidas vezes, nos revela não somente uma transição temporal, esta é carregada de significações possíveis de serem inferidas. Uma vez que o narrador nos apresenta que o tempo é o principal responsável pela atuação do homem no comportamento animal – "Com o tempo, e tivera muito e muito tempo para isso, aprendera os modos de moderar a impaciência animal" – é possível afirmar que o tempo é a própria materialização da mudança de valores que transformou e afetou a humanidade moderna pelo racionalismo. O Centauro, que outrora foi heroico e valente, personificou-se em uma criatura amedrontada, acovardada e totalmente afetada pelos valores do tempo que não é o seu.

No final do trecho, o narrador expõe o termo "tempo" como um sentido ideológico ao exprimir que, por vezes, o homem concentrado em outros valores "não deste tempo" acaba por libertar os impulsos animais. Tal assertiva simboliza, mais uma vez, que a trajetória temporal-espacial percorrida por "muito e muito tempo" pelo Centauro atuou como modificadora das suas convicções. Por medo da recusa, a parte "esclarecida" do Centauro – o homem – faz grande esforço para utilizar a razão não se deixando guiar pelo ímpeto animal, no entanto, muito embora a natureza cautelosa humana ao "pensar noutras coisas, coisas que eram sim deste mundo físico em que estava, mas não deste tempo" deixa-se sucumbir pela vontade do

Centauro, ou seja, ao concentrar-se nos valores do tempo da identificação o homem "cedia" às vontades do animal.

Como afirmam Adorno e Horkheimer, com a ascensão do racionalismo a humanidade caminhou para um processo de ilusória razão onde se desfaz o medo da natureza mística transformando-a em objeto de dominação:

> O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objectividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las [...]. (ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max, 1969, p. 8)

Com o tempo, assim como o homem influenciou na figura do animal, aprendendo a domar o Centauro, a humanidade em sua técnica racional também atuou sobre a natureza, obrigando as figuras mitológicas a esconderem-se. Esta perspectiva fica evidente nas citações abaixo, onde o narrador revela a mudança comportamental entre o tempo em que Centauro se identificava como tal, e no tempo transformado, no qual reside o conflito identitário do personagem, observemos:

> Durante *muito tempo*, enquanto o mundo se *conservou também ele misterioso*, pôde andar à luz do Sol. Quando passava, as pessoas vinham ao caminho e lançavam-lhe flores entrançadas por cima do seu lombo de cavalo, ou faziam com elas coroas que ele punha na cabeça. Havia mães que lhe davam os filhos para que os levantasse no ar e assim perdessem o medo das alturas [...] (SARAMAGO, 2010, p. 73, *grifo nosso*).

> Então chegou o *tempo* da recusa. O mundo transformado perseguiu o centauro, obrigou-o a esconder-se. E outros seres tiveram de fazer o mesmo: foi o caso do unicórnio, das quimeras, dos lobisomens, dos homens de pés de cabra, daquelas formigas que eram maiores que raposas, embora mais pequenas que cães [...] uns como o unicórnio, morreram; as quimeras acasalaram com os musaranhos, e assim apareceram os morcegos; os lobisomens introduziram-se nas cidades e nas aldeias e só em noites marcadas correm o seu fado [...] (SARAMAGO, 2010, p. 74, *grifo nosso*).

Observa-se, através da comparação, que a palavra "tempo", mais uma vez, aparece carregada de simbologia, e, por sua vez, representa os valores de épocas distintas, distantes tanto cronologicamente quanto em princípios morais. No primeiro, trecho o narrador nos revela o "tempo" da identificação por parte do Centauro, ou seja, quando o "mundo se conservou também ele misterioso", isto, com a ausência do "esclarecimento" – criticado por Adorno e Horkheimer – o Centauro "pôde andar à luz do Sol" sem temer mal algum, sem se questionar sobre a sua identidade ou sobre o seu pertencimento ao espaço. No segundo trecho, o narrador nos mostra o "tempo da recusa", o tempo da não identificação, no qual "o mundo transformado perseguiu o centauro, obrigou-o a esconder-se" revelando, claramente, a alternância de valores que racionalizou o homem e que o fez agente na natureza, sobre isso Adorno e Horkheimer (1969) defendem que:

> O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, p. 7)

Partindo da premissa defendida pelos autores citados acima, e contrapondo -as com os trechos do conto, verificamos, pois, que o conflito do personagem deriva, principalmente, da distância de valores que afastam o mundo do Centauro do mundo que o homem-cavalo habita, esse intervalo destruidor de princípios se chama a humanidade.

No desenvolver do conto, o narrador firma a sua descrição no hiato angustiante que separa o homem do cavalo. A natureza humana sente-se incompleta, oprimida e presa ao corpo do animal:

> Vencido por *uma fadiga de séculos e milénios*, o cavalo ajoelhou-se. Encontrar posição para dormir que a ambos conviesse, era sempre uma operação difícil. [...] *o homem, para não mortificar o ombro e todo o mesmo lado do tronco, tinha de vencer a resistência do grande corpo inerte* e adormecido para o fazer voltar-se para o lado oposto: era sempre um sonho difícil. Quanto a dormir de pé, o cavalo podia, *mas o homem não[...] O*

> *homem nunca podia deitar-se de bruços sobre a terra, cruzar os braços sob o queixo e ficar assim a ver as formigas ou os grãos de terra, ou a contemplar a brancura de um caule tenro saindo do negro húmus*. (SARAMAGO, 2010, p.72, *grifo nosso*).

O narrador revela, de maneira atormentada, os conflitos existentes entre ambos, evidenciando que muito embora o homem fosse capaz de controlar os instintos animais, nunca seria um homem de fato, isso fica evidente pelos trechos acima citados (itálico), onde o homem é submetido às ações indesejadas e é impossibilitado de realizar simples vontades. Posteriormente, é ilustrado a não completude real do ser, exprimida pelo não reconhecimento:

> Nunca sonhava como *sonha um homem*. Também nunca sonhava como *sonharia um cavalo*. Nas horas em que estavam acordados, as ocasiões de paz ou de simples conciliação não eram muitas. Mas o sonho de um e o sonho do outro faziam o sonho do centauro. (SARAMAGO, 2010, p.72, *grifo nosso*).

No trecho acima, verifica-se que somente através do sonho, onde homem e cavalo regressam ao passado, ambos atingem "o sonho do Centauro". É possível inferir que o tempo presente, ou seja, o presente da não identificação é expresso pelas "horas em que estavam acordados", onde "as ocasiões de paz ou de simples conciliação não eram muitas", sinalizando o conflito existencial de ambos. Já no tempo passado, apresentado no conto através dos sonhos, a idealização de completude fica clara, pois ambos – homem e cavalo – integram "o sonho do Centauro".

O que se busca evidenciar aqui é que a ideia de não reconhecimento foi desenvolvida pelo Centauro ao longo do tempo, ocasionada pelo progresso da humanidade que o transformou em "mito", apoderando-se do seu espaço e enclausurando-o:

> *O tempo foi passando*. Por fim, já lhe não sobrava terra para viver com segurança. Passou a dormir durante o dia e a caminhar de noite. Caminhar e dormir. Dormir e caminhar. Sem nenhuma razão que conhecesse, apenas porque tinha patas e sono. Comer, não precisava. E o sono só era necessário para que pudesse sonhar. E a água, apenas porque era a água. (SARAMAGO, 2010, p.74, *grifo nosso*).

Por meio do trecho acima, pode-se, mais uma vez, identificar a ideia de "tempo" como sinônimo de mudança, onde sua passagem simboliza a perda de identidade do Centauro. É de se observar, também, que este é resumido às necessidades fisiológicas do animal, sem motivos ou razões claras para existir, pois, para a humanidade ele é só um "mito", logo, não existe, para reconhecer-se, lhe resta apenas o sonho e a busca. O tempo do sonho (passado) parece sinalizar uma espécie de regresso da identificação. Sobre isso, Adorno e Horkheimer afirmam que o homem não temendo mais a natureza, acaba por utilizá-la como objetivo de dominar a ela e aos demais homens:

> Na autoridade dos conceitos universais ele crê enxergar ainda o medo pelos demónios, cujas imagens eram o meio, de que se serviam os homens, no ritual mágico, para tentar influenciar a natureza. Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento. A partir do momento em que ele pode se desenvolver sem a interferência da coerção externa, nada mais pode segurá-lo. Passa-se então com as suas ideias acerca do direito humano o mesmo que se passou com os universais mais antigos. Cada resistência espiritual que ele encontra serve apenas para aumentar sua força. (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, p. 13)

Nas descrições seguintes constatamos diversas simbologias marcadas pela ideia de "tempo":

> O sol, alto, cobre o centauro de manchas de luz. Não é um rosto velho, o do homem. Novo, também não, porque não o poderia ser, porque os anos se contam por milhares. Mas pode comparar-se com o duma estátua antiga: o *tempo gastou-o*, não tanto que apagasse as feições, o bastante apenas para as mostrar ameaçadas. (SARAMAGO, 2010, p.75, *grifo nosso*).

Na descrição acima, fica evidente a marca temporal expondo a aparência física do Centauro. Observa-se que a palavra "tempo" é agente do verbo "gastar", exemplificando o processo de transformação física sofrida pela figura mitológica, mudan-

ça esta que não foi suficiente para apagar a essência do Centauro, mas o bastante para torná-lo amedrontado, isto é, não fez com que ele esquecesse sua origem, mas vem transformando-a ao longo dos "anos que se contam por milhares".

Nos trechos a seguir, o narrador continua a evidenciar a insatisfação da natureza humana por estar preso no corpo do Centauro, através das batalhas travadas pelo homem e o seu próprio corpo:

> O homem quis olhar para trás, ver donde vinha o perigo, mas o cavalo antecipou-se, e rodando veloz sobre as patas da frente, desferiu um violento coice que apanhou o cão no ar. O animal foi bater contra as pedras, morto. Não era a primeira vez que o centauro se defendia assim, mas de todas as vezes *o homem se sentia humilhado*. No seu próprio corpo batia a ressaca da vibração geral dos músculos, a vaga de energia que deflagrava, ouvia o bater surdo dos cascos, *mas estava de costas voltadas para a batalha, não era parte nela, espectador quando muito*. (SARAMAGO, 2010, p.77, *grifo nosso*).

Através de um relato inquietante, pode ser verificada a transfiguração do homem que, racionalmente, sente-se humilhado pelo instinto que outrora lhe era natural, o homem mudado, sente o que sente um homem, mas age como age um animal e por isso sofre. Ao final do trecho, percebe-se a utilização de um termo bastante simbólico, "costas voltadas para a batalha", a partir do termo, infere-se que o homem olha para frente, vislumbra outro tempo, anseia fugir e não batalhar, afinal ele não se enxerga enquanto parte daquilo, era "espectador quando muito", pois o que lutará era a parte que lhe cabia de animal, não a de homem. Portanto, é possível afirmar que o homem representa a racionalidade conflitante do tempo atual, a figura do animal, por sua vez, representa o tempo passado, o tempo da identificação e do reconhecimento. O tempo é, pois, responsável pela mudança da natureza do Centauro, personificou-o, apresentou-lhe a humanidade e o "esclarecimento", o resumiu ao mito.

Nos trechos seguintes o Centauro aparece inquieto e perplexo, não compreende a recusa do mundo refletida na sua própria autonegação, é o que se observa no seguinte trecho: "Lembrava-se da perseguição, dos gritos, dos tiros, dos outros homens do lado de lá da fronteira. Do incompreensível ódio. Esta terra era a sua,

mas quem eram os homens que nela viviam?" (SARAMAGO, 2010, p.78). Ao passo que se questiona sobre a incompreensível intolerância dos homens, o Centauro não percebe que ele também foi modificado pelos valores atuais: ele não se reconhece mais enquanto Centauro ao tentar controlar sua natureza animal e ao sentir-se humilhado pelos seus próprios instintos.

O conflito de maior tensão entre homem e animal se firma no momento em que o Centauro vê uma mulher emergir das águas de um rio e encanta-se por ela de tal modo que, em um impulso animal, a toma nos braços levando-a consigo para longe, no entanto, diferente do que pensa, a mulher sente-se ainda mais encantada em saber que o ser que permeava seus sonhos realmente existia. Ela pede que ele a cubra, mas ele não pode. O homem não pode:

> Mas a parte que lhe cabia do mundo em que *as mulheres viviam, era só a que satisfaria o cavalo, talvez o centauro, não o homem. E foi o homem que olhou*, que viu a mulher aproximar-se da roupa, *foi ele que rompeu por entre os ramos*, correu para ela no seu trote de cavalo e depois, ao mesmo tempo que ela gritava, a levantou nos braços [...]— Tu és um centauro. Tu existes. Pousou-lhe as duas mãos sobre o peito. As patas do cavalo tremiam. Então a mulher deitou-se e disse: — Cobre-me. O homem via-a de cima, aberta em cruz. Avançou lentamente. Durante um momento, a sombra do cavalo cobriu a mulher. Nada mais. *Então o centauro afastou-se para o lado e lançou-se a galope, enquanto o homem gritava, cerrando os punhos na direção do céu e da lua.* (SARAMAGO, 2010, p.81, *grifo nosso*)

Através da citação acima, podemos identificar o mais expressivo conflito entre o homem e o animal presente no conto, ele, o homem, sente desejo sexual pela mulher, contudo, é somente metade de um homem, não possui a parte que julgam fundamental para afirmar-se como tal e para satisfazer seu desejo de homem, não de cavalo, tampouco de Centauro. Vê-se preso às patas do animal e por isso entra em conflito. Através dessa perspectiva, constata-se que a transição temporal e a mudança de valores foram responsáveis pela transformação da natureza animal em natureza humana e, consequentemente, pela crise identitária que não possibilitou que um "homem por metade" realizasse seu desejo por uma "mulher inteira".

José Saramago ainda ilustra no conto uma assertiva intertextualidade entre o conflito do protagonista e o clássico da literatura espanhola, Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, ambas as figuras que transitam foram dos seus tempos, com valores que não pertencem à moral das suas épocas. Para tanto, José Saramago coloca a figura do Centauro como espectador do capítulo em que Dom Quixote se arremessa aos moinhos de vento que ele acredita serem dragões. O Centauro, por sua vez, é responsável por vingar a queda de Dom Quixote, quebrando as asas de todos os moinhos, essa brilhante comparação é bastante elementar, pois demonstra que o Centauro compreende a dor de Dom Quixote, por viverem ambos fora dos valores temporais:

> [...] Já neste milénio último, quando no meio de um descampado árido viu um homem de lança e armadura, em cima de um mirrado cavalo, investir contra um exército de moinhos de vento. Viu o cavaleiro ser atirado ao ar e depois um outro homem baixo e gordo acorrer, aos gritos, montado num burro. Ouviu que falavam numa língua que não entendia, e depois viu-os afastarem-se, o homem magro maltratado, e o homem gordo carpindo-se, o cavalo magro coxeando, e o burro indiferente. Pensou sair-lhes ao caminho para os ajudar, mas, tornando a olhar os moinhos, foi para eles a galope, e, postado diante do primeiro, decidiu vingar o homem que fora atirado do cavalo abaixo. Na sua língua natal, gritou: «Mesmo que tivesses mais braços do que o gigante Briareu, a mim haverias de o pagar.» Todos os moinhos ficaram com as asas despedaçadas. (SARAMAGO, 2010, p.75 a 76)

Para finalizar o conto, consequentemente, o mito tem que morrer para firmar-se enquanto um. Ao ser perseguido pela humanidade, homem e cavalo lutam pela sobrevivência, no entanto, de maneira simbólica, homem e cavalo – Centauro – despencam de uma montanha e se dividem na precisa fronteira onde o homem transforma-se em animal:

> *O homem quis recuar*. Lutaram ambos, atrás, em frente. E na borda da escarpa as patas escorregaram, agitaram-se ansiosas à procura de apoio, e os braços do homem, mas o grande corpo resvalou, caiu no vazio. Vinte metros abaixo, uma lâmina de pedra, inclinada no ângulo necessário,

> polida por milhares de anos de frio e de calor, de sol e de chuva, de vento e neve desbastando*, cortou, degolou o corpo do centauro naquele preciso sítio em que o tronco do homem se mudava em tronco de caval*o. A queda acabou ali. O homem ficou deitado, enfim, de costas, olhando o céu. Mar que se tornava profundo por cima dos seus olhos, mar com pequenas nuvens paradas que eram ilhas, vida imortal. O homem girou a cabeça de um lado para o outro: outra vez mar sem fim, céu interminável. Então olhou o seu corpo. O sangue corria. *Metade de um homem. Um homem*. E viu que os deuses se aproximavam. *Era tempo de morrer*. (SARAMAGO, 2010, p.82, *grifo nosso*)

Observa-se que a morte se torna fundamental para o desfecho do conto, no momento da morte e em sua terra original, o homem pela metade, enfim se reconhece como um homem completo, fator decorrente da ruptura que o afasta definitivamente do corpo do animal. Percebe-se que, mais uma vez, a ideia de tempo vem carregada de sentidos, uma vez que a humanidade totalmente "esclarecida" acaba com o mito ao transformá-lo em um. Ao separar do corpo do animal, o homem que já não se enxergava enquanto Centauro, a humanidade, enfim, consegue atuar sobre a natureza, matando, agora fisicamente, a última figura mitológica. Sobre isto, Adorno e Horkheimer (1969, p. 3) afirmam que "o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber", feito isso "era tempo do Centauro morrer". Adorno e Horkheimer ainda afirmam que:

> No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. (ADORNO; HORKHEIMER, 1969, pp. 2- 3)

Totalmente libertos do medo do mito e da natureza, os homens agora podem se elevar à "posição de senhores" das suas relações e transações. O mundo "esclarecido" degrada os valores morais e éticos da humanidade, transforma-a em refém

do sistema que aliena e de uma tecnologia que encaminha para autodestruição. O processo de racionalidade fortalece o homem para a destruição da sua própria essência.

Considerações finais

Na pesquisa em questão, através de uma análise argumentativa, buscou-se evidenciar que o autor ilustra o ideal de tempo como uma metáfora de mudança e de degradação de valores, portanto, acredita-se que este é o responsável por transfigurar a persona da figura mitológica, gerando o seu não reconhecimento e posterior crise identitária.

Ao trazer a figura mitológica para a contemporaneidade, Saramago demonstra que o processo de alienação moderno é tão devastador que leva o homem à sua autodestruição, pois o mito (filosofia que significou por muito tempo o mundo e a natureza) é totalmente corrompido e destruído pelos valores humanos modernos que têm a razão tecnológica e científica como prisma elementar.

De uma forma pessimista e distópica, Saramago expõe o forte potencial que a humanidade tem para odiar o que não é semelhante e a perversa atuação do homem no espaço como forma de dominação. A humanidade foi responsável pelas duas mortes do Centauro: a primeira, morte da identidade, fruto do não reconhecimento e a segunda, a morte física. Deste modo, infere-se que Saramago, assim como Adorno e Horkheimer (1969, p. 13), acreditam que “a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”.

Foi possível constatar, através da morte da figura mitológica, que Saramago, assim como ou autores de Frankfurt, reafirmam a culpabilidade da razão moderna pelo estado de barbárie que se instaura no mundo. A razão, sendo ela utilizada como arma de dominação, encaminha o homem para a destruição das suas crenças, morais e, sobretudo, da sua essência.

O progressivo e incessante esclarecimento técnico, aliado ao processo de desencantamento do mundo, responsável por substituir o mito pelo raciocínio lógico, originam indivíduos também desencantados. Essa ideia de desencantamento

fica evidente no conto a partir da figura conflitante do próprio mito, o Centauro. Os indivíduos contemporâneos, assim como o Centauro, são racionalizados e integralmente ajustáveis ao totalitarismo econômico, são vazios, são quase objetos, *Objecto Quase*.

Sob essa perspectiva parece-nos conveniente afirmar que se Adorno e Horkheimer, na obra em questão, fazem um aprofundamento reflexivo que simboliza as convicções que regem as relações contemporâneas, José Saramago ilustra ficcionalmente o aprofundamento feito pelos autores na "dialética do esclarecimento".

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1969.

SARAMAGO, José. O Centauro. In: *Objecto quase*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PÔSTER

O INCENTIVO À APRECIAÇÃO DA LEITURA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIZÂNGELA MARIA DA SILVA[1] (UFPE)
JOSÉ EDSON DA SILVA[2] (UFPE)

Introdução

O ensino da leitura e escrita na educação infantil é um dos maiores desafios enfrentados pela escola, em especial o da leitura, pois nem sempre os objetivos esperados são atingidos, já que, muitas das vezes, a abordagem dada à leitura é superficial, isto é, uma mera reprodução do escrito; falta, portanto, um trabalho mais significativo para o desenvolvimento (e incentivo) da leitura.

A implementação de práticas que, de fato, fortaleçam o desenvolvimento e aprendizagem dessa destreza entre crianças não é fácil, principalmente por um déficit na formação docente no que concerne à relação entre unidade teoria-prática e formação leitora que, consequentemente, leva-nos a desvalorizar os momentos dedicados a tal prática na escola. Apenas permitir o acesso à leitura não é válido, é necessário, também, vê-la como ferramenta potencializadora para o desenvolvimento de outras competências e aquisição de conhecimento.

Nesse sentido, entendendo que o ato de ler é algo mais complexo e que necessita ser planejado e não apenas para passar o tempo, vemos na literatura infantil um caminho para que permita e incentive ao aprendiz o ingresso no mundo da leitura,

1. Graduanda em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

2. Graduando em Licenciatura em Letras/Língua Espanhola e suas Literaturas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

haja vista que segundo Bakhtin (1992) citado por Confessor (2014) a literatura infantil é “um instrumento motivador e desafiador, capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade”. Ademais, atualmente uma parcela considerável das escolas públicas de educação básica é atendida pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), isto é, possui um acervo de obras gratuitas, visando a democratização e o fomento à leitura e formação leitora.

O trabalho com a literatura infantil também leva a criança a desenvolver os aspectos psíquicos que dizem a respeito do emocional, bem como o desenvolvimento da imaginação de forma prazerosa e fluída, a partir do trabalho em conjunto, no caso da experiência que será relatada. Afinal, afirma Bezerra (2013) que “é necessário que os educandos percebam o texto literário como produção humana que remete a questões sociais e a questões próprias do ser humano, e que revelam muitas vezes a sua realidade, o seu contexto”.

Assim, o presente trabalho objetiva relatar uma experiência de contação de história na educação infantil vivenciada na Escola Municipal de Educação Infantil Mãe Bela, localizada na cidade de Itapissuma- PE, na turma Pré- III.

Relato da experiência com literatura infantil

Esta experiência foi produto de uma atividade prática solicitada como requisito parcial de avaliação na disciplina eletiva Educação Literária na Escola e na Biblioteca, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2016.1. O processo de planejamento da ação foi coordenado/orientado pela Professora Doutora Ester Calland de Sousa Rosa e seguiu os referencias teóricos básicos da disciplina, os quais abordavam temáticas inerentes ao letramento literário e à mediação literária para uma prática de leitura significativa no primeiro estágio da educação básica, visando a formação do pedagogo/licenciando mais efetiva no que concerne a problemática central.

Em nesse sentido, nossa contação de história foi realizada em uma creche localizada no munícipio de Itapissuma- Pernambuco, Região Metropolitana, na turma de Pré-III que era composta por crianças de idade entre 4 e 5 anos. Antes da realização da roda, houve um contato prévio com a professora titula da turma e através

de conversas e observação tivemos a oportunidade de conhecer um pouco do perfil do grupo.

A partir disso houve o planejamento da Roda de Leitura levando em consideração aspectos como faixa etária das crianças, dinâmica e estrutura da instituição escolar e sobretudo, da escolha do livro, que segundo Riter (2009), a escolha do livro não pode ser aleatória, "o contador precisa ter domínio da história que irá narrar a fim de explorar sua riqueza de modulações orais, diferenciando os tons e timbres de voz de cada uma das personagens..." (RITER, 2009, pág. 68), conhecer bem o livro que será lido é de grande importância para que aja uma fluidez na narrativa, e um dos outros critérios indicados por Riter (2009) para uma boa escolha de obra literária é escolher livros que sejam amados por seu contador.

Seguindo essas orientações escolhemos o livro "Era uma vez três velhinhas" (Ana Claúdia Ramos- Editora Globo), que faz parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2012), cuja narrativa possui uma linguagem fácil e que trabalha significativamente o seu projeto gráfico, instigando à leitura e permitindo uma leitura visual do que está sendo narrado. As imagens, então, possibilitam a percepção dos signos e o aspecto lúdico às experiências de práticas de leitura, tornando-a mais atrativas, pois, nas palavras do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.91) "operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos".

O livro: "Era uma vez três velhinhas..."

A obra publicada pela Editora Globo e de autoria de Ana Cláudia Ramos tratase de um livro contemporâneo e conta a história de três velhinhas: Marina, Mercedes e Virgínia, que insistiam em continuar meninas e cada uma possuía um talento participar. Eram como fadas, distribuíam o que tinham de melhor para as crianças, até que um dia a única coisa que restou delas foi a saudade.

Por esse breve argumento do livro podemos perceber que tanto as personagens, quanto as ações estão bem presentes no nosso cotidiano, logo, é um ponto positivo e que pode ser explorado, a fim de atingir o que se objetiva com a realização da contação. Podemos, então, explorar o livro por ele mesmo (competência literária), com fins comunicativos (competência comunicativa), com fins culturais

(competência intercultural[3]), objetivando o desenvolvimento crítico-reflexivo e que o momento de leitura seja visto pelos professores como ferramenta com grande potencial para alcançar os objetivos esperados por uma educação que visa a formação humana e cidadão so sujeito.

As etapas

A prática da contação de história constitui-se a partir do roteiro de leitura indicado por Riter (2009) com atividades motivacionais, de leitura, de exploração do texto e de extrapolação. Procurou-se trabalhar com leitura literária de forma lúdico-reflexiva, visando que a prática estimulasse, também, o trabalho com o imaginário das crianças.

Atividades de motivação e leitura

Durante conversa com a professora regente da turma soubemos que as crianças têm leitura deleite diária, faz parte da rotina delas após o café da manhã ter esse momento que se inicia com a professora cantando: "*E agora minha gente bem quietinho vamos ficar, pra(sic) ouvir a historinha que a tia vai contar...".* Esse refrão se repete várias vezes até que as crianças atendam ao pedido de atenção dado pela professora.

No primeiro momento houve a apresentação dos mediadores de leitura e das crianças, logo em seguida, seguimos o ritual da professora regente e cantamos o trecho até que todas as crianças estivem atentas, depois mostramos a capa do livro e realizamos algumas perguntas objetivas e subjetivas.

Essas perguntas de antecipação foram criadas levando em consideração imagens que são abordadas ao longo do livro e também no intuído que as crianças façam conexões durante a leitura. Planejamos e organizamos o ambiente da biblioteca para receber as crianças, colocamos lençóis no chão e travesseiros para que todos se

3. Tais competências são apresentadas e discutidas por Acquaroni (2007) no âmbito do ensino de língua espanhola como língua estrangeira tomando como ferramenta didático o texto literário.

acomodassem, o mediadores ficaram à frente das crianças sentados em uma cadeira. O livro ficou na altura dos olhos das crianças, facilitando o contato visual.

Durante a leitura o mediador retomava as perguntas de antecipação em partes estratégicas da história, sempre fazendo a exploração das imagens ilustradas no livro. Assim,opta-se pela estratégia de mediação denominada de dois tempos (Bajard, 2007). Dessa maneira, consideramos a necessidade de irmos ao longo da leitura estimulando a compreensão dos alunos a respeito do texto, dando pistas sobre um jeito de ler, considerando que o processo de compreensão é algo que deve ser ensinado nas escolas (BRANDÃO; ROSA, 2010).

Extrapolação

Levamos as crianças para o refeitório e chegando lá elas se depararam com uma mesa cheia de doces e pequenos bolos, os mediadores explicaram que assim como uma das vovós citada no livro gostava de fazer doces para presentear pessoas queridas, as crianças foram motivadas a decorar um bolo de bacia com guloseimas e dá-lo a um de seus colegas. Durante esse momento as crianças mostraram-se muito afetivas com seus colegas e também foi momento muito divertido e criativo.

Considerações Finais

Diante dessa experiência notamos que o trabalho com a leitura não se limita a reproduzir oralmente um texto escrito e tampouco ser algo aleatório, é necessário um planejamento, e, que se crie condições para que tal prática seja positiva. Nesse sentido, vemos a literatura infantil como uma ferramenta que pode auxiliar nesse processo, visto que contribui para a construção de conhecimento, bem como o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo e formação de leitores.

Por outro lado, não apenas escolher o instrumento a ser usado para potencializar o desenvolvimento de uma destreza, também, é importante planejar e organizar um ambiente agradável para a leitur.

As etapas seguidas para a realização da roda de leitura buscaram estimular a participação dos envolvidos antes, durante e após a leitura, visando um desenvol-

vimento crítico-reflexivo, que mesmo sendo uma leitura deleite se possa refletir e construir coletivamente.

Por fim, visou-se despertar no aluno um maior interesse para com a leitura, por meio de um processo mais satisfatório, significativo e ímpar para todos os participantes. Ademais, vale ressaltar que a leitura é um importante mecanismo social e humanizador (CÂNDIDO, 2004), pois, a leitura nos possibilita a ver e conhecer vários mundos e ideias, visando o desenvolvimento de um ponto de vista mais crítico e sensível.

Referências

ACQUARONI, R. *Las palabras que no se lleva el viento:* literatura y enseñanza del español como LE/L2. Madrid, Santillana- Universidad de Salamanca, 2007.

BAJARD, Elie. *Da escuta de textos à leitura.* São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, A. R. R. *Contribuições da pedagogia freireana à roda de conversa sobre textos literários*. Colóquio Internacional Paulo Freire (2013). Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-%20coloquio/paper/view/204%3E>. Acesso em 14 jul. 2017.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.) *Coleção Explorando o Ensino – Literatura/ Ensino Fundamental.* 2010. MEC/SEB, vol. 20, pp. 69-106, (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Ite mid=1139)

Brasil. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos.*
São Paulo: Duas cidades, 1995.

CONFESSOR, R. S. G. *A Literatura infantil como recurso de inclusão social nas escolas.* Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_09_57_00_idinscrito_1510_c3564b3858d541e73778b636cc883d73.pdf>. Acessado em 14 jul. 2017.

RITER, Caio. *A formação do leitor literário em casa e na escola*. São Paulo: Biruta, 2009.

PÔSTER

OS GÊNEROS ORAIS E OS LIVROS DIDÁTICOS: A REALIDADE EM SALA DE AULA

JAIANE BEATRIZ CAVALCANTE DOS SANTOS[1] (UFAL)

Introdução

O estudo dos gêneros textuais na atualidade começou com Bakhtin (1992), grande referência dessa área. A partir desse início, outros estudiosos passaram a realizar pesquisas relacionadas a essa temática, o que proporciona desvendar novos olhares acerca das nossas práticas comunicativas, já que a cada vez que fazemos uso da linguagem, seja pela oralidade ou pela escrita, estamos produzindo um texto, que por sua vez só existe enquanto gênero. A partir dessa relação, percebemos uma importante propriedade dos gêneros textuais: sua infinitude.

É visível que a quantidade de estudos concretizados nessa área vem aumentando, mas ainda não de maneira suficiente, principalmente no que se refere aos gêneros da oralidade, campo ainda pouco explorado. Diante disso, visando contribuir para a pesquisa nessa área e com o intuito de verificar como acontece a prática de ensino dos gêneros orais, analisamos dois livros didáticos do ensino médio, tendo por base a concepção de Bakhtin (1992) sobre gêneros discursivos.

Os livros didáticos exercem suma importância para execução desta pesquisa, visto que são ferramentas auxiliares do professor na prática do ensino. Ressaltamos que a maioria dos livros didáticos possui inserido entre seus conteúdos o trabalho com os gêneros textuais, devido ao que está prescrito nos documentos oficiais, porém os gêneros escritos possuem maior visibilidade e orientações para o ensino, enquanto os gêneros orais dificilmente estão dispostos nos livros.

---

1. Graduanda do curso de Letras: Português, Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca

Dentro desta perspectiva, faz-se necessária uma investigação para comprovar essa realidade e possibilitar a busca por meios de superação, posto que somos seres comunicativos e a fala é um dos maiores instrumentos para que a interação aconteça, desse modo, é imprescindível que os gêneros da oralidade adentrem as salas de aula, como caminho para possibilitar a aprendizagem, especialmente, para o entendimento da adequação que deve ser realizada aos diferentes contextos comunicacionais aos quais estamos envoltos. Dessa forma, é claro que,

> Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.” (MARCUSCHI, 2010, P.22)

Tomando esse pensamento como base, trataremos, no presente estudo, de expor a definição dos gêneros discursivos, nossa teoria basilar; efetuaremos a contextualização dessa teoria com os gêneros da oralidade, questão central de estudo; explanaremos as leis que regem a educação; apresentaremos a análise realizada nos livros didáticos, fechando com as nossas considerações como conclusão.

Desse modo, abrimos um mergulho na prática dos gêneros da oralidade em sala de aula, pelo olhar do livro didático, para permitir a reflexão e o surgimento de novas ideias, que oportunizem novas atitudes frente a essa questão.

Fundamentação teórica

O precursor dos estudos, Bakhtin (1992), leva em consideração o processo de produção dos gêneros quando pensa em estudar o gênero, ou seja, considera a esfera de ação humana nas quais os sujeitos interagem. Dando ênfase aos gêneros orais, podemos correlacionar isso com o que explicam Fávero, Andrade e Aquino (2012, p.13) ao expor a seguinte citação de Biber (1988, p. 8):

> Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o status primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária.

Como foi explicitado, aprendemos primeiramente a falar, por isso o que se propõe não é o ensino da fala nas salas de aulas, mas o preparo dos estudantes para se expressarem nos diversos contextos de interação, uma vez que desenvolveriam sua capacidade de se adaptar nessas situações comunicativas, como por exemplo: debates, seminários, palestras, entre outros gêneros orais. Isto é, o ensino dos gêneros orais corrobora para tornar os indivíduos poliglotas em sua língua, conforme defende Bechara (1985).

Schneuwly e Dolz (2004) também abordam esse tema, ao argumentar que saber utilizar uma língua é saber dominar os gêneros formados historicamente, por conseguinte, evidenciam que "trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagens diversas;" (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.117).

Isso se relaciona com o que Koch e Elias (2011) denominam de competência metagenérica, referindo-se ao conhecimento que adquirimos durante nossa trajetória de vida sobre os gêneros textuais, aliás, é essa competência que permite ao sujeito interagir de forma apropriada, de acordo com cada atividade social. Daí decorre a importância de o professor trabalhar os gêneros da oralidade em sala de aula, já que o discente ampliaria sua capacidade metagenérica.

O livro didático, principal instrumento de apresentação dos conhecimentos aos estudantes, carece de uma inclusão ampliada dos gêneros orais, para servir como guia ao docente, que consequentemente se baseia nesse auxílio. Por isso, Tagliani (2009, p.2) afirma que,

> O livro didático (LD), que desponta como um dos principais instrumentos mediadores no sistema de atividades da escola, parece não estar contribuindo efetivamente para a ampliação de habilidades de usos da língua em diferentes práticas sociais.

Gêneros do Discurso

Tomamos como caminho para compreender o pensamento Bakhtiniano o livro de Fiorin (2008), intitulado "Introdução ao pensamento de Bakhtin", o qual traz a seguinte definição dos gêneros discursivos:

> Os gêneros são, pois, tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atividade. (FIORIN, 2008, P.61).

Além disso, ressaltamos uma característica intrínseca aos gêneros textuais, que é a sua dinamicidade, sua plasticidade, pois os gêneros não são formas estanques, e sim heterogêneas, uma vez que as esferas humanas de uso da língua também são.

Os gêneros do discurso, já definidos anteriormente, viabilizam depreender que existe um elo entre o uso da linguagem e as práticas humanas, como orienta Bakhtin (1992) ao instruir que os enunciados devem ser estudados de acordo com a funcionalidade que exercem no processo de comunicação, visto não ser possível criar um enunciado exterior ao contexto de comunicação, sendo qualquer enunciado demarcado pelas condições e finalidades de cada esfera da ação humana.

Portanto, Fiorin (2008, p.63) afirma que "a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis e cada esfera de ação comporta um repertório significativo de gêneros do discurso."

Gêneros Orais: definição e tipos.

Podemos compreender por gêneros orais todas as práticas de linguagem efetivadas por meio da fala. Essas atividades comunicativas exigem determinadas formas de se dizer e agir a depender do contexto, dessa maneira, ensinar os gêneros

orais consiste em demonstrar formas que também são relativamente estáveis e que solicitam outra desenvoltura, divergente das práticas cotidianas, pois há gêneros da oralidade presentes em inúmeras situações às quais somos expostos, que vão desde a simples conversa até a mesa-redonda, vista em congressos.

Travaglia (2013, p. 4) define que,

> gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando- se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita.

Sendo assim, os gêneros que possuem versões escritas, mas que primordialmente têm uma utilização oral, devem ser considerados gêneros orais.

Dessa forma, é essencial preparar cidadãos aptos a falar nessa diversidade de gêneros orais existentes. Cabe, assim, aos professores executar atividades de ensino dos gêneros orais, envolvendo os estudantes para que se desenvolvam e se construam como pessoas aptas a se expressar nas mais variadas situações. Assim, Schneuwly e Dolz (2004, p. 114) afirmam que, "não existe o 'oral', mas 'os orais' em múltiplas formas." E ainda acrescentam que "aprender uma língua é aprender a se comunicar".

O que dizem os documentos oficiais

Aclararemos, aqui, o que os documentos oficiais que comandam a educação e guiam as práticas de ensino, orientam a respeito do ensino dos gêneros orais.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB.

Durante o ensino médio, os gêneros da oralidade dificilmente são focalizados como pilares de ensino. Logo, trazemos um trecho do inciso I, do artigo 36 da LDB, que estabelece "a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania."

Assim, inferimos que estudar a língua materna, é apreender a interagir em sociedade, e, como os outros documentos (PCNS, BNCC e PNLDEM) especificam,

para desenvolver as diversas formas possíveis de interação, torna-se necessário se apropriar dos gêneros textuais orais e também escritos, pois isso é um critério para obter conhecimentos e para exercer a cidadania.

Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também salientam a importância do ensino pautado nos gêneros discursivos para promover o desenvolvimento do educando quando apontam que "os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua" (BRASIL, p.21). Além do mais, o documento ressalta a necessidade de serem trabalhados os gêneros discursivos em suas modalidades, ou seja, de forma contínua, pois os gêneros se constituem na oralidade e na escrita e se inter-relacionam.

Base Nacional Comum Curricular-BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz quatro eixos essenciais para o ensino da língua materna, sendo eles: leitura, escrita, oralização/sinalização e conhecimento sobre a língua e sobre a norma. Verificando o que se refere à oralidade, a BNCC determina que esse eixo abarque as práticas de linguagem, realizadas por meio da oralidade, e que estas devam ser praticadas dentro das instituições de ensino. Além disso, a BNCC (p.97) estabelece, dentre seus objetivos gerais do componente Língua Portuguesa na Educação Básica, a necessidade de

> Planejar e realizar intervenções orais em situações públicas e analisar práticas envolvendo gêneros orais (conversa, discussão, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral), assim como desenvolver escuta atenta e crítica em situações variadas.

Para, assim, tornar possível a formação de um cidadão apto a atuar oralmente na diversidade de esferas humanas existentes que exigem o uso da oralidade.

Plano Nacional do Livro Didático – Ensino Médio - PNLDEM

Ao efetivarmos a leitura do Plano Nacional do Livro Didático para o ensino médio, documento que propicia reflexões para auxiliar na escolha dos livros que serão utilizados nas instituições de ensino de nível médio, notamos que é estabelecido no presente documento que o livro didático de língua portuguesa deve contemplar conteúdos que objetivem a

> manutenção do compromisso com o desenvolvimento de proficiências orais e escritas socialmente relevantes — e, portanto, a continuidade necessária do ensino de leitura, escuta crítica e produção de textos, tanto orais quanto escritos; (BRASIL p.8)

O documento demonstra também preocupações a serem atingidas no ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, que se estendem até o ensino médio, isto é, a priorização de "atividades de leitura, produção de texto e exercício da oralidade, em situações reais de uso, devem ser, também neste grau, prioritárias no ensino- aprendizagem da área." (BRASIL, p. 12). Decorre daí, a necessidade de escolher um livro que abranja os quatro eixos do ensino determinados pela BNCC, que foi enfatizado no PNLDEM e que possibilite uma abertura para que seja possível a contextualização com o real funcionamento da língua.

Gêneros orais nos livros didáticos

Tal como exposto anteriormente, efetivamos a busca pelos gêneros orais em dois livros didáticos pertencentes ao terceiro ano do ensino médio, estando um em uso atualmente e o outro não, porque fazia parte do seguinte triênio: 2012, 2013 e 2014. Como a busca pelos gêneros orais nos livros didáticos constitui uma tarefa contínua, buscamos estabelecer essa relação entre dois livros usados em períodos distintos, justamente para obter um resultado que propicie uma visão comparativa do quanto a inserção desse eixo do ensino determinado pelos nossos documentos oficiais foi concretizada.

Descrição dos livros analisados

Analisamos dois livros, como já foi citado, pertencentes a diferentes triênios, por conseguinte, de autores, editora e coleção distinta. Um dos livros utilizado nos dias atuais, escolhido para realização da análise, pertence à coleção *língua e cultura,* estabelecido pelo PNLDEM para o triênio: 2015, 2016 e 2017, dessa maneira, seu uso será praticado até o ano presente. O autor deste livro é Carlos Alberto Faraco e ele teve como editora a Base Editorial.

O livro que já não está em uso denomina-se "Português Linguagens (Literatura, produção de texto, gramática)" e seu uso foi executado no sequente triênio: 2012, 2013 e 2014, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, teve edição da Editora Saraiva.

Ambos apresentam linguagem clara e objetiva, perceptível pelo sumário, o qual nos permite ter uma visão ampla de cada temática abordada no livro. Além disso, o livro em desuso apresenta um sumário com linguagem verbal e não-verbal para incitar a curiosidade dos estudantes.

Análise

Efetuada a verificação do livro didático "Língua e cultura", atualmente em uso, conseguimos constatar que o livro dedica um enfoque aos gêneros do discurso, conforme instituem os documentos que regem a educação. Isso é notável pela nomeação dos capítulos, uma vez que até o quinto, os capítulos são intitulados por gêneros, e os demais denominam-se literatura, guia normativo e apêndice. Porém, devemos ressaltar que, dentre esses capítulos, não há nenhum que seja designado por um gênero oral.

Ao observar o sumário do livro supracitado, percebemos que um gênero oral aparece uma única vez de forma explícita: o debate das ideias. Na página determinada para exposição do debate de ideias, apresenta-se um breve texto destacando o trabalho com um texto de opinião nos capítulos anteriores, para realçar a importância da execução de um debate; após isso, é disposto um texto a respeito do recebimento de críticas, já que, depois de nos colocarmos publicamente com uma opinião, estamos abertos a ouvir pontos de vistas contrários aos nossos, por isso

o texto objetiva fazer os discentes entenderem que receber críticas faz parte do processo, uma vez que podem ser construtivas, isto é, podem contribuir para nossa formação como cidadãos ativos e conscientes. Isso é colocado para induzir o estudante a falar sem receio, posto que o gênero em questão é o debate.

Posteriormente, são apontadas algumas questões para o estudo do texto, sem que haja qualquer orientação para a condução do debate. Além disso, identificamos ainda nesse livro, a apresentação do gênero entrevista, porém somente encontrado numa demonstração escrita. Dessa forma, não é afirmado a sua função que é originalmente oral.

Como a versão do livro analisado é um manual do professor, encontramos um texto que versa, justamente, sobre como deve ocorrer o ensino dos gêneros orais, evidenciando a importância dessa prática de ensino. O autor do livro discorre sobre isso, salientando que a escola é o lugar de amadurecimento da fala do aluno, para promover sua participação em situações mais formais de uso da língua. Apesar de conter, no decorrer do livro, a ideia do debate, não há nenhuma outra abordagem explicita dos gêneros da oralidade.

É diante de situações como essa que Faraco (2013) propõe o uso da autonomia por parte do professor, já que ele, a partir das leituras presentes no livro, pode praticar a oralidade, propondo representações teatrais e exposição oral individual.

Além do mais, sugere a união entre escrita e oralidade, atividade por meio da qual os alunos podem escrever histórias e dramatizá-las, o que é uma atividade de bastante contribuição para o desenvolvimento dos eixos: oralização, leitura e escrita, que são estabelecidos pelos documentos.

É evidenciada ainda, a prática do debate regrado, como gênero que propicia o amadurecimento do convívio democrático, já que permite ao aluno falar e ouvir o próximo falando, aliás, esse tipo de prática é uma fonte riquíssima para compartilhar conhecimentos. Ainda nesse livro, são colocadas algumas seções para a realização de leituras de poemas, a fim de trabalhar a entonação e a dicção dos estudantes, sendo, mais uma vez, colocado o trabalho com os gêneros orais a partir dos gêneros escritos.

O livro “Português Linguagens 3, Literatura, Produção de texto e Gramática”, que já não está mais em uso, apresenta no sumário alguns capítulos intitulados como gêneros textuais, havendo, inclusive, um capítulo nomeado por um gênero

oral, pois recebe o seguinte título: “O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação”. Nas páginas que tratam desse gênero, exprime-se a proposta de um debate acerca de um texto que tem o sequente título “Por que a escola é chata?” exposto no jornal Folha de S. Paulo. Esse texto é uma síntese de um debate ocorrido entre um jornalista, um educador e um sociólogo, sobre a escola e também referente a maneiras de fazê-la interessante para os estudantes. A síntese é colocada para servir como base para o trabalho com o gênero debate.

Depois disso, são aplicadas questões sobre o texto e expostas maneiras de contra-argumentação para possibilitar a apreensão de estratégias que podem ser utilizadas durante a prática desse gênero. Além desse, em um outro capítulo chamado “O texto argumentativo: a seleção de argumentos”, é apresentado o tópico “Produzindo o texto argumentativo – oral e escrito”, o qual focaliza as duas formas de produção da argumentação, não se restringindo somente aos textos escritos.

No livro, temos o tópico “Intervalo”, trazendo ideias de trabalhos em grupo, no qual aparece o projeto “Poesia e música”. Esse projeto consiste na elaboração de um show literomusical. Para sua consolidação, um educando será o apresentador do programa e os outros irão realizar apresentações por intermédio da voz. Além disso, traz a oportunidade da produção de um programa de rádio, com a inserção de músicas, entrevistas, chamadas, enfim, algo repleto de gêneros orais.

Ao efetuarmos comparações entre esses livros didáticos, utilizados em momentos diferentes, de autores distintos, podemos perceber que a presença dos gêneros orais neles ainda é escassa, o que nos possibilita a visão de um ensino que foca mais nos eixos: escrita, leitura e gramática, em que a oralização acaba não sendo tão valorizada, mesmo sendo um eixo com intensa representatividade nos documentos que guiam o funcionamento do ensino.

Schneuwly e Dolz (2004, p.112) nos apresentam um argumento bem consistente sobre o ensino dos gêneros orais na sala de aula, quando dizem, “o oral que se aprende é o oral da escrita”, ou seja, o que vemos ocorrendo nas escolas é a efetuação de leituras em voz alta para criação de uma fantasia de que a oralidade está sendo praticada, o que acaba colocando práticas orais a serviço dos gêneros escritos, como visto no livro da coleção língua e cultura, quando são dispostos poemas para serem lidos em voz alta.

Algo que podemos perceber é que, nos dois livros, o gênero oral mais apresentado é o debate regrado, o que é um ganho por se tratar de um gênero bem presente em variadas situações, porém sentimos a falta da inclusão de alguns dos diversos gêneros orais existentes, pelo menos os que são frequentes no âmbito escolar, como seminários, palestras, entre outros.

Numa outra pesquisa realizada sobre a inserção dos gêneros orais no ensino fundamental, especificamente na análise de dois livros do sétimo ano, em uso atualmente, mas de autores e coleções diferentes, visualizamos maior integração dos gêneros orais, apesar de também mínimas, mas correlacionando com os dois livros do terceiro ano do ensino médio, cuja análise aqui foi exposta, vemos que, no ensino fundamental, a incorporação dos gêneros orais ainda é maior.

Portanto, os gêneros orais não se fazem inteiramente inclusos no livro didático e, por conseguinte, na sala de aula, o que acarreta fortes consequências para o trajeto de vida desses alunos, visto que não obterão um aprendizado dos gêneros orais que os possibilite atuar em diversos contextos discursivos.

Essa análise torna-se uma contribuição para enxergarmos a realidade do ensino dos gêneros orais, mas serve como um incentivo para que haja uma modificação real do ensino desse eixo, essencial no que tange à construção dos alunos como sujeitos sociais.

Conclusão

Após a realização dos estudos teóricos e a análise efetuada, depreendemos, como previsto anteriormente, que a inclusão dos gêneros orais no livro didático e na sala de aula é insatisfatória. Mesmo com o que preveem os documentos que regem a educação e com o que defendem grandes estudiosos da área, na prática o que se consuma são poucas colocações a respeito desse gênero.

Outro fator é que, mesmo a mínima quantidade de gêneros inserida nos livros didáticos, não é totalmente aplicada na sala de aula, o que torna o ensino dos gêneros orais pouco efetivo. Lembrando que os gêneros orais e os gêneros escritos formam um campo complexo e infinito, e que exercer um ensino pautado nos gêneros é envolver os estudantes no entendimento de como devem agir, falar, na heterogeneidade dos contextos de interação.

Com este estudo, esperamos ter colaborado para que haja um envolvimento reflexivo, que possibilite a promoção de uma mudança futura, inicialmente nos livros didáticos, que são instrumentos importantes para o exercício da prática docente, e logo depois na sala de aula.

Sabemos da limitação inicial desse estudo, já que aponta para uma realidade visível, mas percebemos sua importância para reflexão nessa área, e para servir como caminho de intervenção, ou seja, para que possa ter outros frutos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio. Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do- pnld/item/5940-guia-pnld-2015> Acesso em:10 de junho de 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português linguagens: volume 3 – 7. Ed. Reform. – São Paulo: Saraiva, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Português: língua e cultura: língua portuguesa, 3º ano: ensino médio: manual do professor – 3º ed. – Curitiba, PR: Base Editorial, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira de. Oralidade e escrita- perspectivas para o ensino de língua materna.- 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Escrever e argumentar. São Paulo: contexto, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) Gêneros textuais e ensino. São Paulo:Parábola Editorial, 2010.cap. 1.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (coleção As Faces da Linguística Aplicada)
TAGLIANI, Dulce. Gêneros orais, livro didático e ensino: perspectivas de interação. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

PÔSTER

POPOL VUH: DO MANUSCRITO "ORIGINAL" A SUA TRADUÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

ANDRÉIA FLORÊNCIO DE FIGUEIREDO[1] (UFPE)
DARÍO DE JESÚS GÓMEZ SÁNCHEZ[2] (UFPE)

Introdução

Desde o surgir dos primeiros povos americanos até a mencionada conquista, existiram literaturas muito peculiares, possuidoras de seus traços próprios de cultura e povo. E dentre elas, três em consonância com três grandes culturas americanas pré- colombianas se destacaram com grande êxito: a Asteca, a Maia e a Inca. Ao que concerne as obras literárias Maias, uma das de maiores destaques é o *Popol Vuh*, que tem como tema a cosmogonia dos Maias Quiché. Está organizado basicamente em três partes: a descrição da criação e a origem dos homens; as aventuras míticas dos deuses gêmeos Hunahpú e Xbalamké; e o relato da vida do povo quiché desde sua saída do mítico Tualán até os últimos reis quichés assassinados por conquistadores espanhóis. Conhecido também como a bíblia Maia e/ou o Livro dos Conselhos, o *Popol Vuh* é a transcrição da gesta nacional realizada por escribas nativos em alfabeto latino partindo possivelmente de hieroglíficos e tradições orais pré-hispânicas, cujo manuscrito original encontra-se perdido. Diante de sua importância frente a compreensão da cultura Maia, pois explora suas crenças, os dogmas religiosos, a vida produtiva e o idioma que era utilizado, varias foram as traduções realizadas do *Popol Vuh*, onde se centra o objetivo de nossa pesquisa, a

1. Aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desde agosto de 2016 pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: andreiafflorencio@hotmail.com.

2. Professor Doutor, da Universidade Federal de Pernambuco e orientador da presente pesquisa. – UFPE. E-mail: dajego@hotmail.com.

investigação acerca do percurso que a obra realizou antes de chegar a língua portuguesa. Buscando assinalar as mais evidentes transformações na estrutura do texto original e detectar as possíveis particularidades, de sua tradução a nossa língua. Desse modo, este trabalho visa apresentar os resultados parciais do projeto "*Popol Vuh*: Do manuscrito nautle à versão em português" que encontra-se em andamento pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq).

Resultado e discurssão

Os povos do Continente americano na época da denominada conquista espanhola, qual acreditamos que por seu caráter invasivo e destrutor regido pela ganância de ouro e prata, vem a ser bem melhor nomeada de invasão, não se encontravam em estado de atraso como ainda se dissemina. Pelo contrário, na Mesoamérica[3], séculos antes da chegada de Cristóvão Colombo foram erguidas civilizações espantosas no que se concerne ao nível de desenvolvimento civilizatório, embora isoladas do resto do mundo as organizações sociais e políticas, bem como as conquistas de ordem intelectual e as obras de arquitetura das civilizações pré-colombianas, quais precisamente damos mais destaque as Maias, são uma clara evidencia do avançado nível de desenvolvimento desses povos.

De acordo com estudos arqueológicos, a cultura Maia data de aproximadamente 300 a.C. à 250 d.C., e no total seus domínios englobavam toda Península de Yucatán, parte do moderno território do México, como Tabasco e Chiapas, toda a Guatemala, Belize e as regiões ocidentais de Honduras e El Salvador, isto é, mais de trezentos mil quilômetros quadrados. Ademais, durante esse período estabeleceram uma elaborada hierarquia política e social, onde eram governados por uma autoridade política masculina hereditária, passada de pai para filho sucessivamente, que delegava autoridade desde comunidades populares a chefes locais que cumpriam

3. Termo com o qual se denomina a região do Continente americano que inclui aproximadamente o sul do México, os territórios de Guatemala, El Salvador, Belize e as porções ocidentais da Nicarágua, Honduras e Costa Rica.

funções civis, militares e religiosas. Também dispuseram de avançadas técnicas de agricultura, ampliaram sua rede comercial para lugares distantes e produziram uma arquitetura monumental, composta por palácios com arcos de pedras, pirâmides escalonadas, templos cerimoniais e campos pavimentados para o jogo de bola, parte constituinte de alguns rituais.

Por serem influenciados pela tradição cultural dos Olmecas, os Mais difundiram uma concepção de mundo onde a contagem cíclica do tempo era fundamental, visto que, o tempo para eles eram uma serie de ciclos interrompidos por catástrofes, que significavam o retorno ao caos primordial e por isso não possuía nem princípio e nem fim. Ademais, a observação do movimento dos astros e dos fenômenos climáticos ou até mesmo uma complexa combinação de calendários, embasavam o pensamento Maia acerca de que os fenômenos eram marcados por uma repetição, e por isso o mundo nunca se acabaria de fato, pois acreditavam na regeneração física do universo. O livro de *Chilam Balam* que compila textos históricos, mitológicos, adivinátorios, entre outros, fazendo referência à ordem dos Sacerdotes Jaguares, acaba por expor algumas predições acerca desses ciclos de destruição e renascimento, visto que entre os textos principais tratavam principalmente do calendário.

Os Maias acreditavam por meio de seu sistema cósmico que o universo terminaria em 21 de dezembro de 2012, entretanto, a morte do mundo ao qual eles pertenciam chegou bem mais cedo, precisamente no século XVI juntamente com os colonizadores, soldados e monges espanhóis, que decididos a refazerem o Novo Mundo de acordo com suas ambições e crenças, acabaram por dizimar civilizações inteiras.

Em meio as guerras e os abruptos surtos de enfermidades européias a vida de milhões de Maias foram ceifadas, e aos poucos sobreviventes lhes foi dada praticamente a condição de escravo.Em nome da Santa Fé Cristã os missionários submetiam a população local a rituais esdrúxulos de purificação, que iam de chicotadas, esguichos de jatos de água fervente à estiramento de suas articulações com roldanas. Assim como destruíam também, tudo que pudesse ter algum tipo de relação com as religiões pré- colombianas. E a esse respeito o nome do franciscano Diego de Landa, líder responsável pelos atos de purificação em Yucatán, que determinou inclusive que o uso da “escrita demoníaca” dos Maias (pictográfica) fosse punida com a morte, se sobressaí. Visto que ao descobrir que os maias possuíam uma

literatura completa, parte da qual sem dúvida mergulhava em seu passado remoto, determinou que todos os códices pictográficos encontrados fossem queimados. Afirmando que as obras maias continham conhecimentos exotéricos, e como "não traziam nada além e superstições e falsidades do demônio, então queimamos todos, provocando neles grande tristeza e muita dor" (BELLINI, 1997, p.39).Inclusive é bem possível que o original pictográfico do *Popol Vuh,*objeto de nossa investigação, tenha sido queimado em um desses atos "auto-de-fé", como o próprio Diego de Landa intitulava a apreensão e queima de centenas de volumes de livros.

Por suas atitudes severas que durante os três meses da inquisição presidida por ele em 1562, que teve um saldo de5 mil nativos torturados e 158 mortos, de acordo com BROWN (1998, p.16), o franciscano Diego de Landa foi obrigado a voltar para Espanha ao ser acusado de abuso de autoridade. E enquanto esperava seu julgamento elaborou um grande tratado sobre a civilização Maia, intitulado *Relación de las Cosas de Yucatán*, motivado talvez pelo fato de que os freires que aportavam nas novas terras conquistadas pelos espanhóis assumiam além de sua missão evangelizadora a curiosa tarefa de transcrever e representar por escrito as línguas aborígenes, servindo-se para isso, basicamente do alfabeto latino. Exatamente como fez Diego de Landa ao intrigar- se coma quantidade de hieroglíficos existente naquele povo, sentando-se em uma tarde "com um informante nativo e lhe pedindo para representar por escrito determinados sons, à medida que ele pronunciava várias letras do alfabeto espanhol" (BROWN, 1998, p.14). Por imaginar provavelmente, assim como tantos outros franciscanos, que a escrita Maia assim como o espanhol e tantas outras línguas ocidentais, fosse puramente alfabética, com os símbolos diretamente ligados aos sons.

Mesmo com algumas limitações para a representação de realizações fonéticas desconhecidas no Castelhano, os franciscanos tentavam sempre obter um acerto aproximado na identificação de significados relacionados com uma visão ritualística do universo. Identificação essa, que infelizmente aliada a interpretação catolicista cristã, foi responsável pela destruição de incontáveis obras com valor literário produzidas na América antes da chegada de Cristóvão Colombo e da conseguinte conquista espanhola.

O conjunto literário de obras escritas em língua Maia e por indígenas Maias é o que se denomina como literatura Maia, que sempre esteve a serviço da religião,

visto que a relação com a divindade foi para os Maias o eixo central da vida comunitária. A escrita mesmo, era sagrada, e só a conheciam uns poucos homens, em geral sacerdotes, a quem lhes eram revelados os desígnios dos deuses e as leis divinas que mantinham a ordem cósmica. É possível que quando os espanhóis chegaram pela primeira vez, os Maias possuíssem milhares de livros em hieroglíficos escritos em papel de córtex, tais como os que o franciscano Diego de Landa entregou às chamas. Uma ínfima parte dessa abundante literatura pré-colombiana escapou da destruição, passando de mão em mão por curiosidade e chegou até nós, entre eles o livro de *Chilam Balam* e o *Popol Vuh*, conhecido como o "Livro dos Conselhos" e/ou o "Livro da Comunidade".

> "El Popol Vuh es sin duda el más importante de los textos mayas que se conservan. Se distingue no solo por su extraordinario contenido histórico y mitológico, sino por sus cualidades literarias, las que permiten que se le pueda colocar a la altura grandes obras épicas como el Ramayana hindú o la Ilíada y la Odisea griegas. Como está el Popol Vuh no es un simple registro histórico, es a final de cuentas [...] una declaración universal sobre la naturaleza del mundo y el papel del hombre en él" (Enrique Vela, 2007, p.47 IN CARVALHO, 2013, p.21).

Ademais, é um dos mais antigos e completos textos literários pré-colombianos que sobreviveram à Conquista espanhola e trata-se da cosmogonia e a origem das tribos Maia-Quiché, povo maia que habitavam as terras altas da Guatemala, especificação que se faz necessária visto que embora boa parte da cosmogonia fosse aceito majoritariamente no território Maia, existiam especificidades entre as tribos e regiões em que os Maias eram divididos.

No que se relaciona a sua composição, o *Popol Vuh* é escrito em versículos repetidos organizados ao redor de palavras-chave, e se encontra organizado em três partes. A primeira destina-se a descrição da criação e a origem dos homens, onde a narração se remete ao mito cosmogônico, quando finalmente foi criado o homem de milho, depois de várias tentativas com outros materiais, como o barro e a madeira. A segunda parte se volta ao mito principal dos Quichés, no qual são contadas as aventuras dos deuses gêmeos Hunahpú e Ixbalanque e sua respectiva vitória sob os senhores do submundo. E a terceira parte contém uma grande narração que

relata a vida do povo Quiché desde sua saída do mítico Tualán, passando por sua migração até o altiplano da Guatemala,a distribuição no território, suas guerras, o predomínio da raça Quiché sob as outras, até os últimos reis Quichés assassinados por conquistadores espanhóis.

Para mais, é comumente referenciada como a "Bíblia Maia", em razão da semelhança ou paralelismo existente entre o *Popol Vuh* com certas passagens da bíblia cristã, bem como por sua profundidade temporal e fundamentos cosmológicos abrangentes.

Acredita-se que a primeira versão do *Popol Vuh*, foi realizada entre os anos de 1540 e 1569 por um indígena alfabetizado, provavelmente impulsionado pela necessidade e pela obrigação de preservar a herança de seus antepassados e sua identidade, que foi posta em risco pelos conflitos com os espanhóis no momento da Conquista e da conseguinte catequização cristã realizada pelos monges espanhóis. Versão que permaneceu oculta até o início do século XVIII, quando foi encontrada (ou ouvida em uma narração oral) em 1701 na localidade de Chichicastenango pelo padre da Ordem Dominicana Fráncisco Ximénez.

> "La necesidad de reconocer su origen y conservar sus tradiciones, que esta presente desde los tempos prehispánicos, pervivió entre los mayas coloniales quienes al aprender el sistema de escritura latina transcribieron sus antiguos textos y los emplearon entonces también como un mecanismo activo de resistencia ante el dominio español"(SOTELLO&VALVERDE IN CARVALHO, 2013, p.16).

A primeira tradução e transcrição que se tem conhecimento é a do século XVIII realizada pelo sacerdote Fráncisco Ximénez, um religioso espanhol da Ordem de Santo Domingo, nascido em Sevilla, em 23 de setembro de 1666 e falecido em Santiago de los Treita Caballeros em 1730. O sacerdote Fráncisco Ximénez desempenhava o curato do pitoresco povo de Santo Tomás de Chuilá, atual Chichicastenango, lugar onde se conservava a antiga tradição dos índios quiches.

Por sua compreensão para com os índios e seu carácter bondoso, o sacerdote construiu uma relação amistosa e de confiança com os caciques de Chichicastenango, que lhe deram a conhecer ademais de uma ampla informação sobre os costumes e as crenças religiosas de seus antepassados pré-hispânicos, a existência

do *Popol Vuh*. Livro escrito poucos anos depois da conquista espanhola, na língua quiché com auxílio do alfabeto castelhano.

Ximénez a partir dessa descoberta dedicou-se com afinco a estudá-lo e traduzi -lo a seu próprio idioma, e para garantir a veracidade de sua versão o frade realizou uma tradução literal e, em coluna paralela colocou a transcrição do texto quiché. Realizando um trabalho bilingue que leva o título seguinte: *Empiezan las historias del origen de los indios de esta provincia de Guatemala, traducido de la lengua Quiché en la castellana para más comodidad de los Ministros del Santo Evangelio por el R.P.F. Francisco Ximénez, Cura doctrinero por el real patronato del pueblo de Sto. Thomas Chiuila.*

Entretanto, o trabalho de transcrição e tradução literal não satisfez completamente o sacerdote Ximénez,tanto que posteriormente por consequência, produziu uma segunda versão revisada e corregida, de leitura mais fluída e menos literal, que incluiu no primeiro volume de sua obra nomeada *Historia de la Provincia de San Vicente de Chiapa y Guatemala*.De acordo com SACKL (2015, p.63) a referida obra vem a narrar "*oque o sacerdote chama de 'conquista espanhola de Guatemala', a fundação da cidade e o trabalho dos frades dominicanos na evangelização na província de Chiapas e de Guatemala e outros assuntos importantes como a rebelião de Cancuc*[4]*, em 1712*". Como também continua com a história dos reis quichés e adiciona outro capitulo relacionado a religião e aos costumes Maias.

Após sua morte, os escritos de Fráncisco Ximénez ficaram sobre custodia do Convento de Santo Domingo em Guatemala, onde permaneceram esquecidos até a expulsão das comunidades religiosas devido a tomada do governo por uma revolta política encabeçada por tropas salvadorenhas e hondurenhas, que de ainda de acordo com SACKL (2015, p.65) "*decretaram a expulsão dos frades franciscanos e domínicos de Guatemala, confiscando seus conventos e bens*". Ficando em 1830 sob responsabilidade da Biblioteca da Universidade de San Carlos, na cidade de Guatemala, atual Antiga Guatemala.

Em 1854 o austríaco Karl Scherzer em uma busca documental realizada em sua estancia de seis meses em Guatemala, encontrou na biblioteca de San Carlos o

4. Movimento messiânico produzido pelo sincretismo religioso indígena cristão, que durou três meses e deixou profundas marcas nos rituais religiosos e na conduta política dos maias.

terceiro volume da *Historia General de la provincia de Chiapa y Guatemala*, e dando-se conta de seu valor, se pôs interessado e elaborou uma cópia da primeira tradução de Ximénez. Levando-a para Europa, onde a publicou, mais especificamente em Viena, Áustria no ano de 1857, sob o título de *Las Historias del origen de los índios de esta província de Guatemala*. Publicação que despertou interesse ao curato de Rabinal Charles Etienne Brasseur de Bourbourg, que chegou a Guatemala movido pelo interesse nesse manuscrito prodigioso do povo Maia-Quiché um ano após a chegada do o austríaco Karl Scherzer em Guatemala, ou seja, em 1855.

De acordo com XOCHIQUETZAL (2015, p. 126) Brasseur de Bourbourg utilizou-se de todo conhecimento obtido acerca da língua quiché aprendida durante o curato de Rabinal, para traduzir ao francês o volume adquirido não se sabe ao certo como, de a *Historia General de la provincia de Chiapa y Guatemala*, e publicá-lo em Paris no ano 1861, sob o título de *Popol Vul. Le livre Sacré et les mythes de l'antiquité américaine.* Publicação que provocou o surgimento de diferentes traduções em torno do *Popol Vuh*, visto que graças à circulação do manuscrito encontrado em Chichicastenango pelo sacerdote Ximénez, o mundo ocidental recebeu tanto a notícia da existência da poesia oral dos Maias como uma recepção de seus conteúdos e formas de expressão referidas basicamente a sua cosmovisão. Ademais, Charles Etienne Brasseur de Bourbourg foi o primeiro tradutor que deu a esse documento o nome de Popol Vuh, assim como um comentário erudito acerca do conteúdo da obra, recortando-o e demarcando bem em três categorias: mito, antiguidade e história.

Entre as diversas traduções impulsionadas pela de Brasseur de Bourbourg, está a segunda versão francesa do *Popol Vuh,* realizada pelo professor Georges Raynaud, que se dedicou durante muitos anos ao estudo das religiões e dos manuscritos indígenas americanos para publicar sua tradução em Paris no ano 1925 sob o título de *Les dieux, les héros et les hommes de l'ancien Guatémala d'aprèsle Livre du Conseil*. Versão que posteriormente, em 1927 foi traduzida ao espanhol por Miguel Ángel Asturias e J. M. González de Mendonza, com o título de *Popol-Vuh: O libro del Consejo de los Indios Quichés*, e em 1939 reeditada na coleção Biblioteca del Estudiante Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México, com o título de *El libro del Consejo* (XOCHIQUETZAL, 205, p.128). E a tradução realizada porJosé Antonio Villacorta e o professor Flavio Rodasem 1927, sob o título de *Manuscrito Chichicastenango: El Popol Buj*, versão que traziao texto quiché tomado da obra de

Brasseur de Bourbourgcom o intuito de o fonetizar novamente, só que dessa vez para o uso do leitor espanhol.

Logo, podemos indicar que as primeiras traduções do *Popol Vuh* à língua espanhola advieram diretamente ou indiretamente da tradução francesa realizada por Brasseur de Bourbourg. E que por consequência, como nos afirmar QUIROA (2012):

> "la traducción del padre Ximénez dejó de existir como un tratado eclesiástico de conversión, para que el cual fue más precisamente diseñado por el misionero, para convertirse en lo que en la actualidad se conoce como el Popol Wuj: un texto ancestral representativo de la expresión indígena precolombina" (QUIROA, 2012, p.1).

Depois da obra consumada por Villacorta e Rodas, Adrián Recinos, historiador guatemalteco e estudioso dos manuscritos em quiché e cakchiquel, nascido na Antiga Guatemala em 1886 e falecido em 1962, localizou e traduziu a primeira versão dada pelo sacerdote Fráncisco Ximénez do Popol Vuh,*El Manuscrito de Chichicastenango*, que se encontra atualmente na Biblioteca de Newberry, Chicago. Nos brindando com uma versão espanhola que advém diretamente da fonte Maia-Quiché, publicada no México pelo Fondo de Cultura Económica em1947, com o título de *Popol Vuh: Lasantiguas historias del Quiché*, que há sido editada muitas vezes, visto que como ressalva o próprio autor em sua introdução:

> "conociendo la importancia de ese documento, y con la esperanza de poder añadir algo nuevo a la interpretación de los anteriores traductores, emprendí desde aquel año la difícil tarea de trasladar las historias de los indios de mí país al idioma castellano y de aclarar por medio de notas los pasajes oscuros, añadiendo los datos geográficos y de otra naturaleza que contribuyeran a su mejor inteligencia" (RECINOS, 1947, p.14).

Adrián Recinos traduz o *Popol Vuh* o organizando em quatro partes, sendo a primeira composta por nove capítulos, rememorando a criação e as normas éticas desejáveis entre a interação dos homens uns com os outros e com os deuses. Já a segunda parte é formada por quatorze capítulos e reitera a importância das normas éticas e as "coisas memoráveis" do desafio e do acatamento destas. A terceira parte, constituída de dez capítulos, retoma o relato sobre a criação dos homens, agregan-

do-o uma relação sobre a organização do homem no território quiché. E por fim, a quarta parte dividida em doze capítulos, se dedica a história da expansão dos descendentes dos primeiros homens pelo território mesoamericano.

Aversão de Recinos foi traduzida ao inglês e publicada em 1950 por Goetz e Morley na Universidade de Oklahoma nos Estados Unidos, sob o título de *Popol Vuh: The Sacred Book of the Ancient Quiché Maya*. E há se configurando como a primeira tradução publicada integralmente em inglês. Também foi traduzida ao italiano por Terracino em 1960, e ao japonês por Eikichi Hayashiya em 1961.

Por ter empreendido uma nova tradução do Popol Vuh partindo do original, Adrián Recinos se constitui atualmente, no mais recorrente ponto de referência para tradutores contemporâneos. E por essa razão alicerça nossa pesquisa, sendo a versão de Recinos a utilizada no próximo capítulo para assinalarmos as transformações e peculiaridades contidas entre a estrutura do texto "original" do *Popol Vuh* e a tradução em língua portuguesa de Gordon Brotherston e Sergio Medeiros.

Buscando apresentar de modo pontual e resumido uma ordem cronológica acerca das traduções do *Popol Vuh* citadas até o momento, trazemos o esquema de GONZÁLEZ (2007):

> "→1550-1555, se escribe el manuscrito → 1701-1703, copia Chichicastenango-traducción castellana, Francisco Jiménez→J 1857, karl Scherzer → 1861, Etienne Brasseur de Bourbourg (una vez obtenido el manuscrito de Chichicastenango y la traducción castellana de Jiménez) lo publica en francés con el nombre Popol Vuh (señala algunos errores en que incurrió Jiménez y ofrece su propia versión, lo divide en cuatro partes y acomoda la fonética a las necesidades del francés). II modificación (esta versión se convirtió en modelo de nuevas versiones-interpretaciones- traducciones: → 1927, José Antonio Villacorta y Flavio Rodas (Guatemala), manuscrito de Chichicastenango (Popol Buj) Estudio sobre las antiguas tradiciones del pueblo quiché → 1972, José Luís Arriola (Guatemala), traducción del francés al español [...] → 1947, Adrián Recinos, traducción del documento ki-ché, Popol Vuh, la que ha tenido más difusión y la que nosotros conocimos en nuestra segunda escolaridad. Con base en la copia de Francisco Jiménez de la colección de Brasseur (obtenida en 1861), que después de un largo periplo terminó en la Biblioteca Newberry de Chicago" GONZÁLEZ (2007, p.42).

Outras traduções do manuscrito do *Popol Vuh* de Ximénez foram realizadas também em russo, chinês, alemão, finlandês, hebreu, coreano, entre outros idiomas.Entretanto, partindo de nosso objetivo para com essa pesquisa, ressaltamos entre elas, a tradução inglesa do *Popol VuhThe Book of Counsel: the Popol Vuh of the Quiche Maya of Guatemala,*realizada por Munro Edmonson e publicada pela Universidade De Tualane em 1971. Pois dela advém a tradução à língua portuguesaintitulada *Popol Vuh* realizada por Gordon Brotherston e Sergio Medeiros, como deixam em evidencia no prefácio da obra; "*ao preparar esta versão em língua portuguesa, a primeira em seu gênero, baseamo-nos, sobretudo, na pioneira tradução para o inglês do falecido Munro Edmonson, de 1971*, *feita diretamente do original quiché*" (BROTHERSTON&MEDEIROS, 2007, p.9).

De acordo com XOCHIQUETZAL (2015) a versão realizada por Edmonson levanta discussão acerca das cópias que há se realizado do Popol Vuh. Considerando como original o manuscrito em códice pictográfico qual denomina de *Manuscrito de Utalá,;* cogitando como uma segunda cópia o *Manuscrito Quiché (*escrito com caracteres latinos e que se encontra perdido) e supondo uma possível terceira cópia a realizada pelo frade Fráncisco Ximénez, o *Manuscrito Chichicastenango*. Ademais concebe como uma quarta cópia a versão encontrada por Scherzer e Brasseur de Bourbourg na Universidade de São Carlos; a versão do *Popol Vuh* que o frade Ximénez escreveu para a *Historia General de la província de Chiapa y Guatemala*.

Ademias, a tradução de Edmonson divide a cosmogonia Maia-Quiché em duas partes, onde a primeira contém a narrativa da criação do homem de barro e de madeira, de Vuqub Kaqixe e família, e da descida Xibalba. Enquanto a segunda contém a narração da criação das pessoas demilho e a história dos Maias-Quichés. Procura reproduzir o texto quiché em uma ortografia padronizada, buscando a estilística literária pelo "*disfraísmo: la formación de coplas semânticas, um género comúnmente llamado paralelismo*" (EDMONSON,1978), na concepção de que a literatura indígena mesoamericana é caracterizada pelo uso de imagens verbais para significar uma terceira, frequentemente bastante diferente.

Já ao que concerne a tradução em língua portuguesa, realizada por Gordon Brotherston e Sergio Medeiros no ano de 2007, atualmente a única tradução do Popol Vuh em língua portuguesa, segue cuidadosamente como os próprios autores afirmam no prefácio da obra, o exemplo da tradução de Munro Edmonson. Diver-

gindo apenas com relação aos nomes próprios, de personagens e de lugares, que ao contrário da tradução inglesa de Edmonson, mantém o nome original quiché, oferecendo sua tradução entre parênteses, e o não incluir dos ocasionais versos "desaparecidos", que foram hipoteticamente reconstituídos por Edmonson.

Considerações finais

Nesse sentido, tomando em consideração todos os dados obtidos até o momento de nossa pesquisa, podendo, por conseguinte já detectar algumas dessemelhanças e particularidades entre elas (mesmo que algumas ainda de modo muito sutil), nossa pesquisa se volta a partir de agora a investigar as particularidades, semelhanças e dessemelhanças entre a tradução espanhola do Popol Vuh de Adrián Recinos e a tradução e língua portuguesa de Gordon Brotherston e Sergio Medeiros, oriunda da tradução inglesa de Munro Edmonson.

Referências

CARVALHO, Joyce Pinto Almeida. *A concepção de humano no pensamento maia do período colonial (meados do século XVI a meados do século XVII)*. 2013.139 f. Tese (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

EDMONSON, Munro Sterling.*The Book of Counsel: the Popol Vuh of the Quiche Maya of Guatemala*. (1971). Trad. Universidad Nacional Autónoma de México.**Los Popol Vuh**. Estudios de Cultura Maya. Vol. XI. Centro de Estudios Mayas – UNAM, 1978. Disponível em: <http: //revistas-filologicas.unam.mx/estudios-culura- maya/index.php/ecm/article/view/516/511>. Acessado em: 28 de abril de 2017.

GONZÁLEZ, Juan José Barreto. *Mutación semiótica de un texto: Tensión entre el Popol Vuh y el Pop Wuj.* Coatepee. Núm. 12, janeiro-junho, 2007. Disponivel em: < http: //www.saber.ula.ave/bitstream/123456789/16653/1/mutuacion-semiotica.pdf>. Acessado em: 20 de abril de 2017.

QUIROA, Néstor I. *El Popol Wuj en la versión de Francisco Ximénez (1701–1702)*. Alicate: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2012. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcp5677>. Acessado em: 28 de abril de 2017.

SACKL, Ana Maria Barrera Conrad. *Tradução & Paratradução do Popol Wuj: Paratextos e Excertos do Gênesis*. 2015. 210 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2015.

XOCHIQUETEZAL, Raquel Rivera Almaguer. *El Popol Wuj y sus traducciones por mayahablantes. Memoria histórica y resistencial culrtural del pueblo maya en Guatemala, 1970–2014*. 2015. 289 f. Tese (Doutorado em Historiografia). División de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. México, 2015. Disponível em: <http://posgradocsh.az.uam.mx/egresados/086_RiveraRX_Popol_Wuj_trad.pdf>. Acessado em: 28 de abril de 2017.

PÔSTER

PREFERÊNCIAS OFF-LINE CRONOMÉTRICAS NA AMBIGUIDADE DE APOSIÇÃO ESTRUTURAL DE ADJETIVOS EM DP'S COMPLEXOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO: APOSIÇÃO SINTÁTICA E PROSÓDIA

GRAZIELE SOARES[1] (UFRJ)
LORRANE MEDEIROS[2] (UFRJ)

Introdução

A estratégia de processamento sintático conhecida como Princípio da Aposição Local foi proposta por Frazier (1979) com a denominação *Late Closure*, a partir da reformulação da estratégia *Right Association* de Kimball (1973). Este princípio propõe que:

> "quando possível, aponha os itens lexicais, que vão sendo encontrados, à oração ou sintagma correntemente sendo processado, ou seja, o nó não-terminal mais baixo possível dominando o último item analisado" (FRAZIER, 1979).

Trata-se, portanto, de uma estratégia de localidade. Em português brasileiro (PB), o princípio foi testado na aposição de orações relativas (cf. RIBEIRO, 2005, MAIA 2007, entre outros), na aposição de atributos como adjunto adnominal ou como predicativo do objeto (MAGALHÃES & MAIA,2006). Efeitos de animacidade têm também sido aferidos na aposição de orações relativas, como em Maia e Finger (2007), mas não temos conhecimento de que tenham sido testados na aposição de adjetivos no âmbito de um DP complexo.

1. Graduanda em Letras-Literaturas/ UFRJ

2. Doutoranda em Linguística/ UFRJ

Objetivo

O objetivo do estudo foi verificar a influência de fatores prosódicos na interpretação de adjetivos em SN's complexos, durante a audição de sentenças e respostas às frases interpretativas, acerca de ambiguidades no português do Brasil. O presente experimento faz parte de um programa de pesquisa em que vem se vem investigando construções como o DP "Vendedor de produto árabe", em que o princípio *Late Closure* favoreceria a aposição do adjetivo "árabe" localmente, ou seja, ao SN "produto", na ausência de informações semânticas ou prosódicas que pudessem interferir na decisão imediata do processador sintático. Resultados preliminares, oriundos de estudo de questionário, demonstraram que quando informações de natureza semântica (animacidade) foram manipuladas obteve-se redução significativa dos índices de decisão de aposição sintática em função do fator animacidade (e.g. pulseira de menina bonita vs menina de pulseira bonita).

Hipóteses e Previsões

Seguindo o princípio *Late Closure* (FRAZIER,1979), em construções como o DP "Vendedor de produto árabe", haveria um favorecimento pela aposição do adjetivo "árabe" localmente. Partindo do pressuposto de que a prosódia influenciaria a decisão dos participantes na escolha pela aposição do atributo ao SN mais baixo ou ao SN mais alto, a depender da pista prosódica dada, o objetivo do experimento foi verificar a preferência do participante ao ouvir os DP's, manipulando-se pistas prosódicas que intencionam desfazer a ambiguidade. De acordo com a hipótese adotada, esperava-se que a pausa alta, ou seja, pausa após o primeiro SN facilitaria a análise da estrutura em termos do Princípio *Late Closure* (o produto é árabe), enquanto que a pausa baixa, ou seja, pausa após o segundo SN, deveria facilitar a análise da estrutura em termos de *Early Closure* (o vendedor é árabe).

O experimento

No presente estudo, explorou-se a interface sintaxe/prosódia, em um estudo *off- line* cronométrico, em que se apresentaram DP's, manipulando-se pausa e acento de intensidade sistematicamente na posição do primeiro SN (vendedor) ou do segundo SN (produto). Após ouvir cada sintagma, os participantes deveriam julgar afirmativas como "o produto é árabe" ou "o vendedor é árabe", pressionando a tecla SIM ou a tecla NÃO, no computador. O experimento teve, portanto um design 2x2, gerando-se 4 condições experimentais: ECLC, ECEC, LCLC, LCEC, conforme exemplificado na tabela abaixo.

As duas variáveis dependentes do estudo foram os índices de decisão e os tempos médios de decisão.

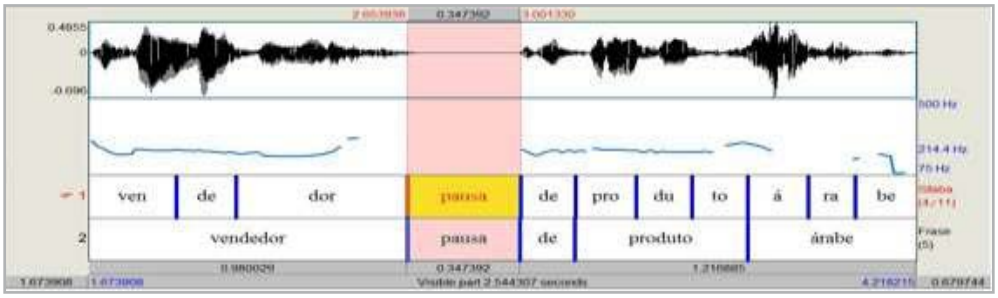
Tabela 1: Exemplo do material experimental

ECLC **Áudio:** Vendedor de produto árabe **Frase**: o produto é árabe
ECEC **Áudio:** Vendedor de produto árabe **Frase:** o vendedor é árabe
LCLC **Áudio:** Vendedor de produto árabe **Frase:** o produto é árabe
LCEC **Áudio**: Vendedor de produto árabe **Frase:** o vendedor é árabe

A prosódia das frases foi manipulada de forma que esta pudesse facilitar, de alguma maneira, a interpretação dos participantes ao desfazer a ambiguidade. Para melhor esclarecimento de como foi feita tal manipulação prosódica, é possível observar nos espectogramas e formas de onda, abaixo, um exemplo de produção de uma dessas frases. A figura 1, mostra a curva entonacional da frase

“vendedor de produto árabe”, relativa à interpretação de que o produto é árabe. Conforme observado na representação prosódica, a curva de F0 apresenta um movimento ascendente, com pico alto, na sílaba tônica da palavra “vendedor”, que antecede a pausa, indicando a pista prosódica. A pausa prosódica realizada apresenta duração de 0,34 ms.

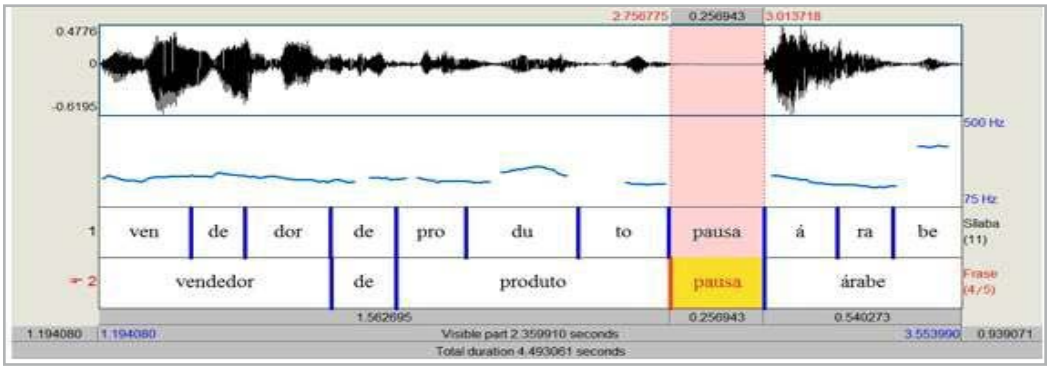
Figura 1: Forma de onda e curva de F0 da sentença “vendedor de produto árabe”, com a interpretação de que o produto é árabe. (Interpretação *Late Clore*)



Fonte: Autor, obtida no software Praat.

A figura 2, representa a curva entonacional da frase “vendedor de produto árabe”, relativa à interpretação de que o vendedor é árabe. A curva de F0, apresenta um movimento ascendente-descente, com pico alto, na sílaba tônica da palavra “produto”, que antecede a pausa, indicando a pista prosódica. A pausa realizada nesta condição, tem duração de 0,25 ms.

Figura 2: Forma de onda e curva de F0 da sentença “vendedor de produto árabe”, com a interpretação de que o vendedor é árabe. (Interpretação *Early Clore*)



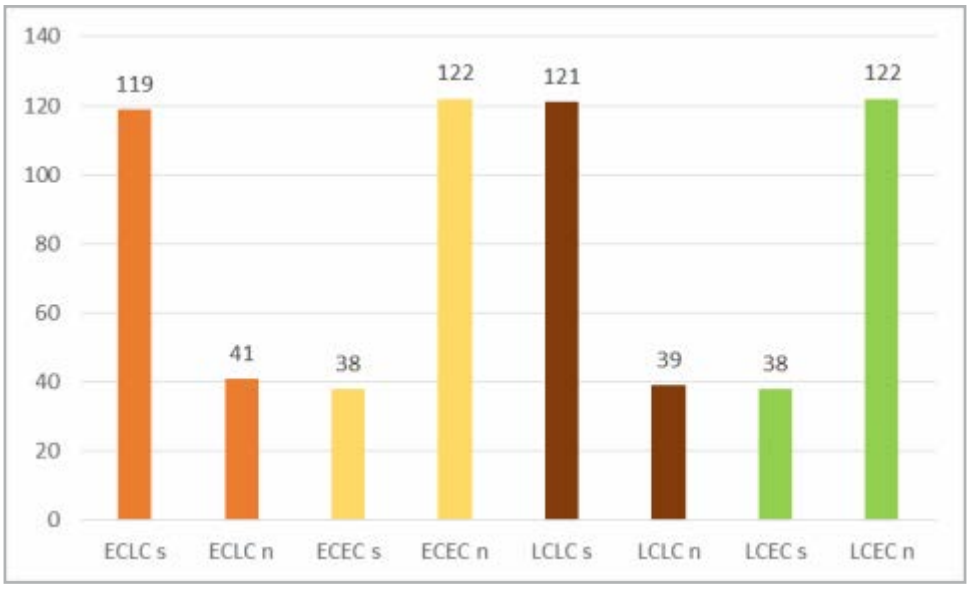
Fonte: Autor, obtida no software Praat

Resultado

Análise das respostas dos participantes, referentes à preferência de aposição do atributo

O gráfico abaixo mostra o índice de decisão pela aposição local (LC) ou não - local (EC), após a audição das sentenças relevantes.

Gráfico 1: Índices de preferência de aposição ao SN1(EC) ou ao SN2 (LC)



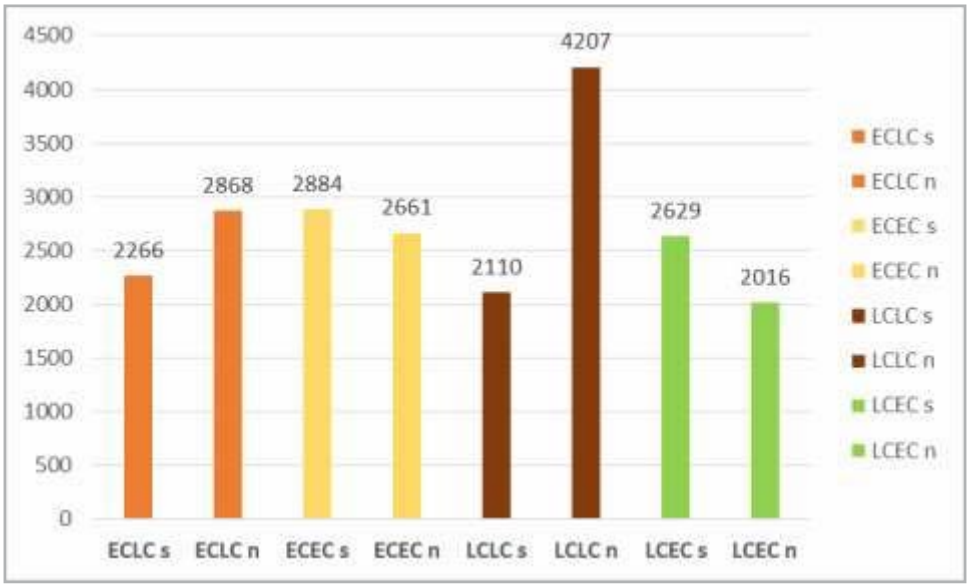
Observe-se que os índices de decisão comparando aceitação vs recusa indicam que quando a pista prosódica facilita EC, mas a aposição sintática apresentada era LC, os índices de decisão demonstram preferência pelo princípio sintático, contra a modulação prosódica (X^2 = 76, p<0,0001***). Interessantemente, quando a pista prosódica favorece EC, mas a aposição sintática apresentada era mesmo EC, os índices significativos de recusa, novamente indicam preferência pelo princípio de aposição local, rejeitando-se a análise sintática não local (X^2 = 88, p<0,0001***). Em linha com o efeito do princípio sintático Late Closure, observe -se que o índice de aceitabilidade de LC é significativamente maior do que a sua rejeição quando a pista prosódica é facilitadora da aposição baixa (X^2 = 84, 0,0001***). Quando a pista prosódica é facilitadora de LC, mas apresenta-se construção EC, o índice de rejeição é maior do que a de aceitação (X^2= 88, p<0,0001***). Analisando-se os

índices de decisão apenas para as respostas SIM, também se percebe que o princípio sintático sobrepuja a manipulação prosódica. Dizer sim para a construção LC recebe sempre maiores índices do que dizer sim para a construção EC, tanto com prosódia facilitadora (LCLCs x ECECs, X^2 = 87, p<0,0001***), quanto com prosódia contrária (ECLCs x LCECs, X^2 = 84, p<0,0001***).

Análise referente aos tempos médios de decisão

Os resultados referentes aos tempos médios de decisão podem ser observados no gráfico 2.

Gráfico 2: Tempos de decisão (s)



O resultado da ANOVA bivariada por sujeito indicou efeito principal de aposição F(1,159) = 4,88 p<0,028549, significativo, bem como efeito principal de aceitabilidade F(1,159) = 12,9 p<0,000427, altamente significativo. No entanto, não foi observado um efeito principal de pausa F(1,159) = 0,328 p<0,567356 . Observou- se ainda, interação entre os fatores aposição e pausa F(1,159) = 19,5 p<0,000018 e entre os fatores aposição e aceitabilidade F(1,159) = 26,1 p<0,000001, não observando-se interação entre os fatores pausa e aceitabilidade F(1,159) = 6,26 p<0,013370. No geral,

os resultados indicam interação entre os fatores Pausa*Aposição*Aceitabilidade F(1,159) = 12,2 p<0,000607.

Análise das sentenças com prosódia facilitando aposição EC

Os testes-T pareados entre as condições indicam que nas frases onde a pista prosódica facilita uma interpretação EC, mas a aposição sintática apresentada era LC, os tempos médios de decisão demonstram preferência pela aposição mais baixa, registrando-se maior tempo de decisão quando as respostas apresentavam preferência EC, indicando maior custo no processamento. Os testes-t apresentam diferença estatística significativa entre as condições EC_LC_s x EC_LC_n t(159)=2,80 p< 0,0058. Nas frases onde a pista prosódica facilita EC, mas a possibilidade de aposição apresentada é EC também, os tempos médios de decisão demonstram uma preferência pela aposição LC, novamente, registrando -se tempos maiores, quando a resposta indicava preferência pela aposição EC. No entanto, os testes-t não apresentam diferença estatística significativa, entre os pares EC_EC_s x EC_EC_n t(159)=0,55 p< 0,5852. Tal diferença pode ser constatada nos índices de decisão (X^2 = 88, p<0,0001***).

Análise das sentenças com prosódia facilitadora para aposição LC

Quando a pista prosódica facilita LC e a aposição sintática apresentada também é LC, observa-se preferência pela aposição LC, indicando menor custo de processamento. Os testes-t indicam diferença estatística altamente significativa para tal condição (LC_LC_s x LC_LC_n t(159)=8,35 p< 0,0001). Observe-se que, nesta análise, registraram-se tempos médios de decisão significativamente maiores quando a preferência foi pela aposição EC (sendo 4207s para aposição EC, contra 2110s, para aposição LC), indicando um custo maior no processamento. Quando a p ista prosódica facilita LC, mas a aposição sintática apresentada é EC, registram -se tempos médios de decisão maiores para a preferência de aposição EC, indicando maior custo de processamento. Os testes-t pareados também indicam diferença estatística significativa nesta condição (LC_EC_s x LC_EC_n t(159)=3,17 p< 0,0018). Analisando-se os tempos médios de decisão apenas das condições onde a aposição

sintática era LC, observa-se diferença significativa, tanto na prosódia facilitando a aposição LC, quanto facilitando a aposição EC, sendo na comparação EC_LC_s x LC_LC_n t(159)=7,67 p< 0,0001 ou EC_LC_n vs LC_LC_s t(159)=3,79 p< 0,0002. Preferir concatenar o atributo ao SN mais baixo, mesmo com prosódia indicando o contrário, apresenta menor custo no processame nto. Ademais, é interessante observar que a prosódia parece influenciar a decisão dos participantes, apenas quando o princípio e a prosódia são harmônicos, conforme observa-se nos testes-te entre as condições LC_LC_s vs LC_EC_s t(159)=3,45 p< 0,0007. É interessante salientar que a condição LCLCs obteve menor tempo de decisões entre todas as condições respondidas como SIM, neste experimento.

Discussão

Em conformidade com o Princípio *Late Closure,* os resultados sugerem que parece haver uma preferência de aposição ao SN mais baixo, mesmo quando as pistas prosódicas não facilitam esta concatenação. Isto é, o princípio sintático parece sobrepujar a manipulação prosódica. Conforme observado no gráfico 1, referente aos índices de decisão, comparando-se aceitação vs recusa, os resultados indicaram que independentemente da pista prosódica facilitar uma interpretação local ou não-local, há sempre preferência a uma aposição em termos do princípio *Late Closure*, seja quando a aposição sintática força a uma interpretação EC (X^2 = 88, p<0,0001***) ou quando força a uma interpretação LC (X^2 = 76, p<0,0001***).

Na mesma direção, os tempos de decisão indicam que há um maior custo no processamento quando a aposição sintática não favorece LC, não dependendo, inclusive, da facilitação atribuída na prosódia. A prosódia apenas exerce efeito significativo quando em harmonia com o princípio sintático, conforme observado no pareamento entre as condições LC_LC_s vs LC_EC_s t(159)=3,45 p< 0,0007.

Os resultados obtidos neste experimento trazem relevantes contribuições para o assunto proposto e nos instigam a continuar na investigação, optando por outras técnicas. Como próximos passos, pretende-se aferir agora o curso temporal do processamento, através de metodologia *on-line*, denominada *visual world paradigm*, onde teremos a possibilidade de aferir o processamento linguístico através de rastreamento ocular, utilizando-se *input* auditivo.

Referências

FRAZIER, L. *On Comprehending Sentences: Syntactic Parsing Strategies.* Connecticut: University of Massachusetts, (1979). Reproduced by Indiana University Linguistics Club. Doctoral Dissertation, 1979.

KIMBALL, J. Seven Principles of surface structure parsing in natural language.Cognition, 2 (1), 15-47, 1973

MAGALHÃES, J; MAIA, M. *Pistas prosódicas implícitas na resolução de ambiguidades sintáticas: um caso de adjunção de atributos***.** Revista da ABRALIN, v. 5, p. 143-168, 2006.

MAIA, M; FINGER, I. *Referencialidadee domínio temático na compreensão de orações relativas curtas e longas em português*. Linguística (PPGL/UFRJ), v. 3, p. 245- 275, 2007.

MAIA, M. et al. (2007). *Early and late preferences in relative clause attachment in Portuguese and Spanish.* Journal of Portuguese Linguistics, v.5/6, pp. 227-250, 2005.

RIBEIRO, A. *Late closure em parsing no português do Brasil.* In: Maia, M. &Finger, I. (org.) Processamento de Linguagem. Pelotas, pp. 51-69, 2005.

PÔSTER

PROCESSOS REFERENCIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO

JOVANA ROBERTA LIRA DE SOUZA[1] (UFPE)
SUZANA LEITE CORTEZ[2] (UFPE)

Introdução

Este artigo é parte do projeto de iniciação científica em andamento de mesmo título, o qual tem por objetivo analisar a maneira como se apresentam as exposições teóricas e os exercícios acerca do processo referencial anafórico nos livros didáticos de português do ensino médio. Para tal, adota uma concepção interacionista e sociocognitiva de língua e, consequentemente, assume a referenciação não como um processo estático de retomada de objetos anteriores na superfície textual, mas como um complexo processo de atribuição de significados a esses objetos, os quais, por terem a significação construída de maneira situada, são *objetos do discurso* (KOCH, 2004), e não objetos de mundo, como costuma-se postular na semântica de tradição referencialista.

No projeto de iniciação científica do qual este trabalho faz parte, propõe-se a análise de duas coleções didáticas do ensino médio. Entretanto, porque este projeto ainda encontra-se em andamento, o *corpus* do presente artigo é composto por apenas uma coleção didática: *Português: língua e cultura* (FARACO, 2013), aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. A análise deste *corpus* é de cunho qualitativo e realizou-se visando a observar como as anáforas nominais e pronominais são trabalhadas nesses livros, buscando: (i) diagnosticar os exercí-

---

1. Graduanda do Curso Letras Licenciatura em Português da UFPE e bolsista do PIBIC/CNPq/UFPE, processo n. 136931/2016-2.

2. Doutora em Linguística pela UNICAMP e professora do Departamento de Letras da UFPE.

cios e proposições que tratam de recursos e mecanismos de coesão referencial em livros didáticos do ensino médio: sinônimos, relações de hiponímia e hiperonímia, repetição; relações anafóricas por estratégias nominais e pronominais; (ii) observar se existe uma progressão no tratamento destes conteúdos entre os três anos do ensino médio e (iii) observar se a abordagem destes conteúdos propicia a articulação dos eixos de ensino, favorecendo a análise linguística.

A discussão proposta faz-se relevante, em primeira instância, pela observação do que determinam os *Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco*. Nesse documento, a análise linguística é definida como um eixo vertical que perpassa os eixos da leitura, escrita e oralidade. Define-se, ainda, que o ensino deve ser baseado na concepção interacionista de língua, pois, mais do que aprender a reproduzir modelos gramaticais, com exercícios de identificação e classificação, o aluno precisa aprender os aspectos discursivos e funcionais dos elementos linguísticos; deve ser ensinado a refletir e agir sobre a língua de forma criativa.

Outro fator que torna relevante esta pesquisa é a importância dos livros didáticos para o ensino de língua. Tal como aponta Rangel (2015), o livro didático, que deveria ser um material de apoio à docência, vem assumindo um papel cada vez mais protagonista no ensino de língua portuguesa, muitas vezes tornando-se um guia da prática docente. Por isso, o autor atenta para o fato de que este material apresenta uma "tendência a homogeneizar práticas e rotinas de sala de aula" (idem, p. 19). Devido à relevância que o livro didático tem para seleção dos conteúdos para o planejamento das aulas, torna-se importante analisar o tratamento dado aos processos referenciais neste material. A discussão das consequências do tratamento dado a essas formas anafóricas nos livros didáticos para a educação linguística é, portanto, o tema principal deste artigo. Neste sentido, esta pesquisa alinha-se àquelas que, a fim de proporcionar um maior entendimento sobre as relações estabelecidas através do texto, pretendem discutir a relevância de uma reforma no material didático de língua portuguesa.

Este artigo encontra-se organizado em dois tópicos de fundamentação teórica, nos quais serão tratados, respectivamente, *da referenciação e os processos referenciais* e *da relação entre referenciação e ensino*. Há, além desses, um tópico dedicado à análise das exposições teóricas e às atividades referentes à anáfora nominal e pronominal em uma coleção didática do ensino médio.

A referenciação e as anáforas nominais e pronominais

Para a concepção interacionista, a língua é uma ferramenta de interação entre interlocutores. O sociocognitivismo, por sua vez, admite que o conhecimento é um construto social, e não um resultado do processamento individual das informações com as quais o sujeito se depara (MARCUSCHI, 2002). Dessa forma, admitir o viés sociocognitivo interacionista de língua significa admitir a língua como a ferramenta de interação através das quais os sujeitos, juntos, constroem conhecimentos.

É de senso comum ao estudo da referência pela semântica vericondicionalista ou de tradição referencialista que se assuma a língua como um reflexo exato do mundo. Dessa forma, a referência seria uma relação de correspondência exata entre a representação textual dos objetos e a sua empiricidade. Entretanto, afirma Marcuschi (2004), apenas conhecemos o mundo tal qual ele é construído por nossos discursos. O que leva à conclusão de que a configuração do mundo é instável e tende a mudanças, pois essas são características intrínsecas do próprio discurso. Assim, assumir a perspectiva sociocognitiva do estudo da referenciação significa assumir que esta é uma atividade sóciointeracionista, pois não existe, de um lado, um mundo já discretizado em todos os seus elementos e, do outro, uma língua pronta para ser usada de forma a espelhar esse mundo (idem). A participação humana na configuração do mundo é, portanto, essencial.

Não se trata, porém, de negar que existe certa estabilidade na relação entre a língua e o mundo, mas de negar que esta "seja uma relação transparente, universal, e a mesma para todo sempre" (idem, p. 269). Esta estabilidade é mínima ao funcionamento da língua e configura-se como aquilo que permite que o(s) leitor(es) entenda(m) com certa facilidade a mensagem que o(s) autor(es) de um texto deseja(m) transmitir. Entretanto, ela não é unânime. Ao contrário, superiores a ela no processo de construção do significado são as inferências que o contexto comunicativo permite construir. Dessa forma, o entendimento de léxico, para o sociocognitivismo, desloca-se daquele de lista de significados, como se tem em um dicionário, e passa a ser o de construção situada de significados, a qual é fruto das interferências dos interlocutores sobre os objetos e se manifesta no texto. Por isso, para Marcuschi (2004), o léxico opera num estado de rede, tecida pelos fatores situacionais da construção de significado, tais como o contexto sócio-histórico e a subjetividade.

A referenciação, portanto, não é um processo de estabelecimento de uma relação de correspondência entre o mundo e a representação que se faz dele através da língua. Trata-se, antes disso, de um *processo criativo* (MARCUSCHI, 2002), pois depende muito mais dos significados construídos pelo trabalho intersubjetivo do que daqueles que se encontram nos dicionários.

Em posição similar, Koch (2004) defende que a referenciação é uma *atividade discursiva*. Por isso, para o sociocognitivismo, os referentes não são objetos de mundo, como costuma-se postular na semântica de tradição referencialista. São, na verdade, objetos de discurso (idem), visto que têm caráter dinâmico; permitem que seu significado seja reconstruído durante o texto, a depender da perspectiva dos interlocutores e dos conhecimentos que eles mobilizarão durante a escrita/a leitura de um texto.

A referenciação, como explica Cavalcante, Custódio Filho & Brito (2014), é o estudo das *cadeias referenciais* que construímos ao tratarmos de um objeto, um referente, introduzindo-o ou retomando-o, no texto. Para o sociocognitivismo, lembram os autores, o texto é concebido como uma unidade comunicativa, isto é, uma construção social através da qual os sujeitos interagem e cujos elementos, por isso, relacionam-se visando à manutenção coesiva. O processo de construção de cadeias referenciais é uma importante estratégia de manutenção coesiva, pois a maneira como introduzimos ou retomamos um referente faz-se essencial à construção de sentido e, ainda, ao direcionamento argumentativo do texto.

A construção das cadeias referenciais ocorre através de três *processos referenciais*: *a introdução referencial*, *a anáfora* e *a dêixis* (idem). A introdução referencial ocorre na primeira vez em que um objeto é tratado na superfície textual, é a sua "estréia" no texto. A dêixis é uma forma, que pode também ser anafórica, de ligar a superfície textual ao contexto. Um exemplo de dêitico é o termo "dia d", muito utilizado em estudos históricos. Qualquer data importante pode ser referida como um dia d, por isso, para entender a que dia refere-se à expressão, deve-se conhecer o contexto no qual ela é empregada.

A anáfora, processo referencial ao qual se dá destaque nesta pesquisa, é, por sua vez, a estratégia de retomada de um objeto a partir de elementos explícitos na superfície

> textual ou detectáveis pelo contexto comunicativo. Sobre o processo anafórico, há de se considerar, primeiro, que existem mais de um *tipo de anáfora*, que se define a depender do elemento textual do qual se faz referência (KOCH, 2004). Estes elementos podem ser *objetos previamente explicitados na superfície textual* ou *âncoras* (ou *gatilhos*). No primeiro caso, tem-se uma *anáfora direta*. No segundo, há uma *anáfora indireta*.

As anáforas indiretas representam um desafio particular ao estudo da referenciação. Apesar de Cavalcante, Custódio Filho & Brito (2014) afirmar não ser possível a coexistência de uma introdução referencial e uma anáfora, é justamente disto que se trata a anáfora indireta. Isso porque, ao mesmo tempo em que introduz-se um novo referente, reativa-se, de certa forma, um referente anterior com qual se estabelece uma relação através de *planos conceituais* (MARCUSCHI, 2005). Nesses casos, "o referente da expressão nominal terá de ser construído com base em um elemento ou conjunto de elementos presentes no co-texto, a que se tem denominado âncora ou gatilho do antecedente" (KOCH, 2004, p. 245).

Ao retomar esse objeto, adiciona-se informações e, em alguns casos, impressões ou opiniões a respeito dele. Por isso, há, também, diferentes *tipos de relações textuais* que o emprego das anáforas propicia: a relação de *correferência* e a de *recategorização* (CAVALCANTE, *apud* KOCH, 2004). Ocorre a correferenciação quando o objeto é apenas retomado pela repetição ou por alguma forma de substituição lexical. Já a recategorização ocorre quando, além da retomada no texto, tem-se uma adição de informações ou de opiniões a respeito do objeto retomado a qual transforma seu significado de forma que haja, no decorrer do texto, uma evolução do sentido dado ao referente.

Essas relações estabelecem-se a partir das *estratégias* pelas quais a anáfora se dá. Pode-se dizer que a correferenciação materializa-se através da repetição, da sinonímia e da hiperonímia, enquanto que a recategorização usa da retomada por termos genéricos e da descrição nominal — quando o autor retoma um referente citando características dele as quais deseja ressaltar (KOCH, 2004). Observa-se ainda que, enquanto a anáfora indireta apenas ocorre pela recategorização, a anáfora direta pode ser uma forma tanto de correferenciação quanto de recategorização (idem).

Assim, dizemos que a anáfora é um processo referencial que, além de muito ocorrente, é essencial para a construção textual, ou seja, para o estabelecimento de relações entre as partes do texto. Pode-se afirmar que o entendimento de como funcionam estas estratégias proporciona ao aluno, em primeira instância, uma intimidade com o processo de construção textual, bem como uma maior capacidade de organização textual, desenvolvendo da habilidade leitora para a identificação de referentes e reconhecimento das relações anafóricas para a construção da significação dos objetos do texto e, por fim, uma maior compreensão sobre o funcionamento da coesão e da coerência textual. Esses conhecimentos são essenciais à produção e à compreensão de textos escritos e orais.

A referenciação e o ensino de língua portuguesa

Existe, segundo afirma Koch (2004), uma íntima correlação entre a seleção dos núcleos anafóricos e a (re)construção de objetos de discurso. Por isso, o entendimento sobre os processos de referenciação é essencial à compreensão das relações que se estabelecem entre as partes de um texto, bem como do funcionamento do texto em práticas sociais.

Cavalcante (2011), em posicionamento parecido, afirma serem as estratégias anafóricas essenciais à organização textual, pois, quando empregadas, colaboram no desenvolvimento de uma cadeia de significação dos objetos e, consequentemente, de uma sequência argumentativa do texto. Isto significa que o uso de anáforas permite que haja uma evolução na construção de sentidos textuais e, simultaneamente, uma manutenção do tópico, do argumento principal do texto, e de seus subtópicos. As anáforas indiretas têm também sua importância para a construção dos sentidos do texto, pois seu emprego exige que se mobilizem conhecimentos compartilhados entre os interlocutores, de modo que, quando não ocorre esse compartilhamento, a compreensão textual pode ser comprometida.

Dessa forma, vê-se que o processo anafórico é crucial para a manutenção da coerência. Por isso, levar o trabalho a respeito da anáfora, no ensino de língua, para além da simples retomada (visando, principalmente, a não repetição lexical ou a mera indicação de que não se pode repetir palavras no texto) de termos é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, haja vista o que é preconizado pelos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco.

Para este documento, o ensino deve valorizar o ensino da língua como uma ferramenta com a qual agimos para interagir com o mundo. Visando a isso, definem-se os tópicos de estudo e as expectativas de aprendizagem para cada eixo do ensino de português. No eixo da leitura, tem-se como um dos tópicos de estudo "Organização temática", sobre o qual afirma-se: "a competência de „reconhecer aspectos de tematização„ é bastante complexa, pois exige o estabelecimento de relações entre partes do texto, a identificação de tópicos de parágrafos e a depreensão da disposição/sequenciação desses tópicos na estrutura textual, para que se chegue ao assunto global do texto" (p. 72), todas estas funções atribuídas à referenciação. Quanto às expectativas de aprendizagens, vê-se a referenciação no eixo de leitura: "analisar recursos de coesão referencial e lexical na construção do texto narrativo: sinônimos, hiperônimos, repetição e reiteração" e, também, no eixo da escrita: "estabelecer relações adequadas entre partes de um texto pelo uso adequado de elementos de coesão (pontuação, conectores, recursos de referenciação)".

Por fim, sobre o ensino de referenciação, afirma-se, em consonância com Cavalcante (2011), que não se defende um trabalho docente baseado na transmissão de informações teóricas aos alunos; "bombardeando-os" com dados a respeito do viés sociocognitivismo interacionista de pesquisa da referenciação. Trata-se da defesa da relevância do conhecimento do professor a respeito desta teoria para proporcionar o melhor desenvolvimento das habilidades de construção e compreensão textual dos alunos.

Análise do *corpus*

Buscou-se observar, na análise do *corpus*, de que maneira as exposições teóricas e os exercícios a respeito das estratégias anafóricas relacionam-se ao trabalho com texto e como eles propiciam o desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre essas relações textuais tão relevantes para a coerência.

Para tal, focou-se primeiro na organização interna de cada capítulo (seções, leituras e exercícios sugeridos), buscando neles as exposições teóricas e os exercícios acerca das anáforas nominais e pronominais as quais são o foco da análise. Em seguida, observou-se cada coleção como um todo; se ocorre, de fato, uma progressão teórica a respeito dos conteúdos. Estes diagnósticos foram alcançados a partir da

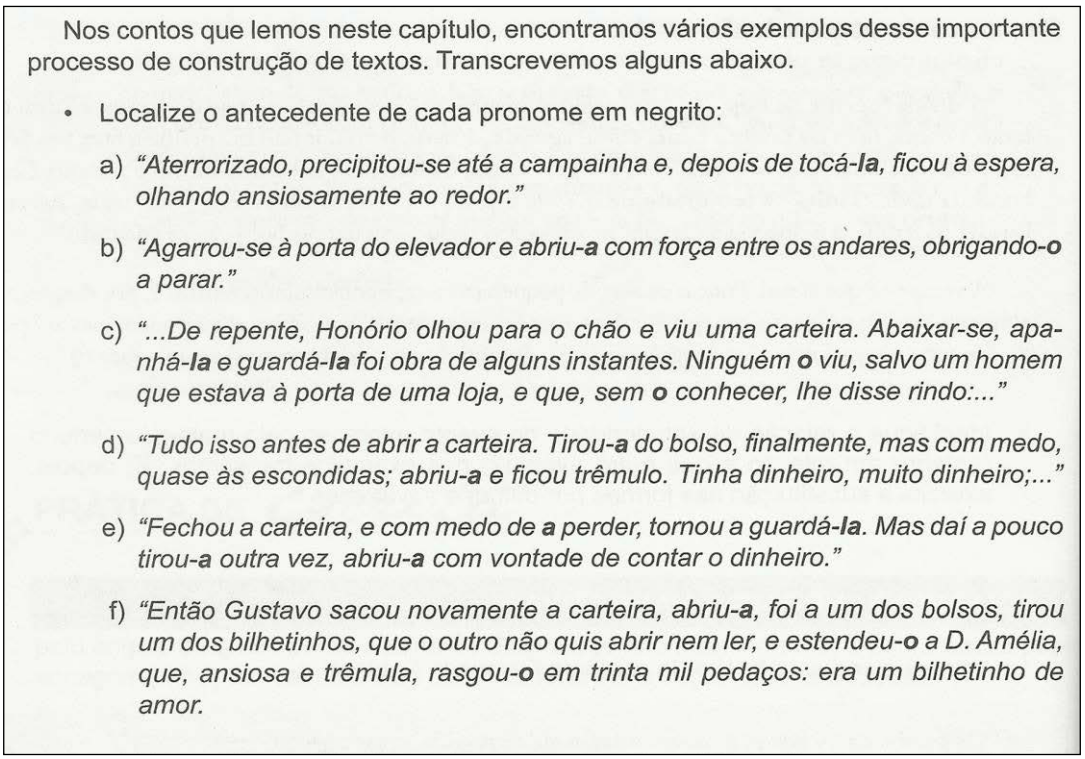
observação dos impactos da abordagem teórica assumida nos livros sobre o desenvolvimento da textualidade, ou seja, da habilidade de compreensão e produção textual dos alunos, a qual se constrói a partir do entendimento sobre as relações estabelecidas no texto.

Os dados da análise quantitativa das ocorrências de exposições teóricas e exercícios acerca das anáforas nominais e pronominais encontram-se na tabela abaixo, referentes à coleção analisada:

Tabela 1: Ocorrências de exposições teóricas e exercícios a respeito das anáforas nominais e pronominais na Coleção Português: língua e cultura (FARACO, 2013).

Volume	Tipo de dado	Conhecimentos linguísticos	Leitura e escrita	Oralidade
Vol. 1	Exposições teóricas	6	0	0
	Exercícios	5	2	0
Vol. 2	Exposições teóricas	0	0	0
	Exercícios	1	5	0
Vol. 3	Exposições teóricas	1	0	0
	Exercícios	1	1	0

A análise quantitativa já explicita uma primeira insuficiência que a coleção didática apresenta quanto ao tratamento das anáforas: há apenas 23 ocorrências no total. Além disso, nota-se que a maioria destas ocorrências encontram-se no volume 1 e, ainda, que as ocorrências diminuem entre o primeiro e o último volume da coleção, o que compromete a progressão teórica do assunto. Outro problema explícito pelos números relaciona-se à distribuição deles, pois, enquanto a modalidade da oralidade apresenta-se completamente negligenciada, a maior parte das ocorrências são exercícios relacionados à modalidade de conhecimentos linguísticos. Essa distribuição é sintoma de um tratamento da anáfora focado muito mais em seus aspectos linguísticos do que no seu papel na organização textual.



Nos contos que lemos neste capítulo, encontramos vários exemplos desse importante processo de construção de textos. Transcrevemos alguns abaixo.

- Localize o antecedente de cada pronome em negrito:

a) *"Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-**la**, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor."*

b) *"Agarrou-se à porta do elevador e abriu-**a** com força entre os andares, obrigando-**o** a parar."*

c) *"...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-**la** e guardá-**la** foi obra de alguns instantes. Ninguém **o** viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem **o** conhecer, lhe disse rindo:..."*

d) *"Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-**a** do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-**a** e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro;..."*

e) *"Fechou a carteira, e com medo de **a** perder, tornou a guardá-**la**. Mas daí a pouco tirou-**a** outra vez, abriu-**a** com vontade de contar o dinheiro."*

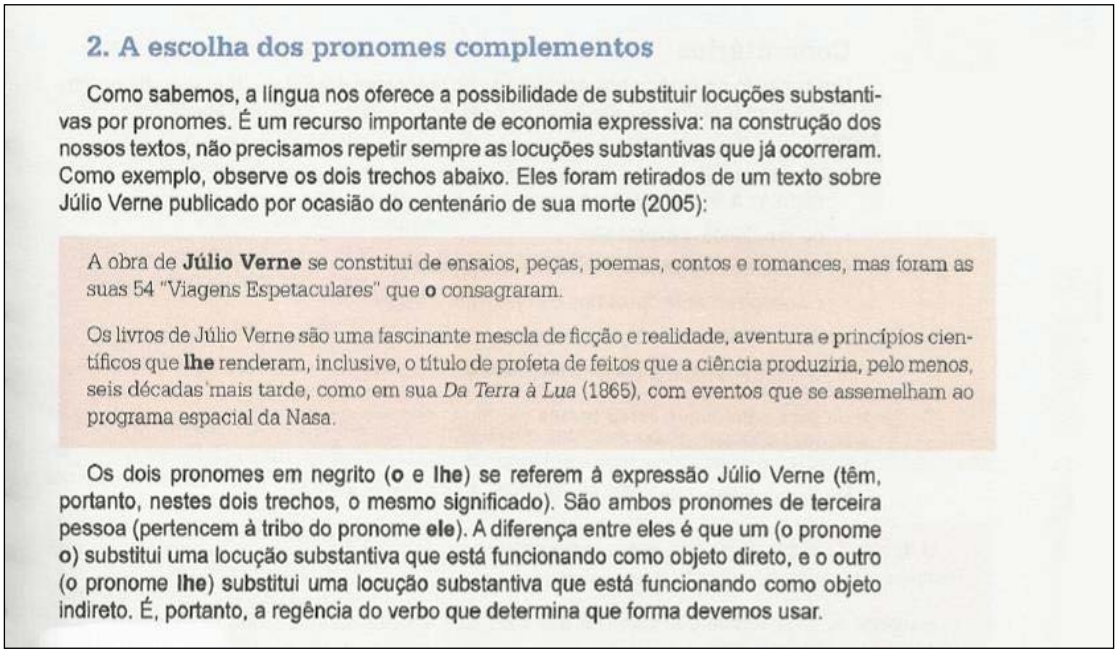
f) *"Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-**a**, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-**o** a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-**o** em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.*

(FARACO, 2013, vol.1, p. 54)

Percebeu-se, durante a análise qualitativa destes dados, que o trabalho com as anáforas foca-se muito mais nas formas pronominais do que nas nominais. Os exercícios são mais recorrentes que as exposições teóricas, mas, mesmo assim, são escassos. Esses exercícios são, em geral, construídos com trechos retirados dos textos previamente apresentados no capítulo, a fim de observar o funcionamento destes recursos na construção textual. Entretanto, percebe-se, como ilustra o *exemplo 1* abaixo, que esta observação tem cunho simplesmente substitutivo, ou seja, de identificação dos termos anafóricos ou dos referentes sendo retomados — não havendo um trabalho em prol do entendimento do processo de construção das cadeias referenciais, e dos sentidos do texto, que se dá a partir desses recursos. Por isso, pode-se afirmar que, nesta coleção, o texto é tido como um acessório para o estudo do código linguístico; da prescrição normativa.

Além disso, percebeu-se que, no terceiro volume da coleção, a abordagem teórica empregada sofre uma mudança e, se nos dois primeiros livros assume-se um sociointeracionismo amorfo para o qual o texto serve apenas como um acessório ao estudo do código linguístico, no terceiro volume, percebeu-se uma clara prefe-

rência pela abordagem prescritiva da gramática normativa a respeito da anáfora pronominal. A anáfora pronominal, por exemplo, passa a ser tratada como o *emprego dos pronomes* e fala-se das regras prescritas na gramática tradicional, como ilustra o *exemplo 2* abaixo.



2. A escolha dos pronomes complementos

Como sabemos, a língua nos oferece a possibilidade de substituir locuções substantivas por pronomes. É um recurso importante de economia expressiva: na construção dos nossos textos, não precisamos repetir sempre as locuções substantivas que já ocorreram. Como exemplo, observe os dois trechos abaixo. Eles foram retirados de um texto sobre Júlio Verne publicado por ocasião do centenário de sua morte (2005):

A obra de **Júlio Verne** se constitui de ensaios, peças, poemas, contos e romances, mas foram as suas 54 "Viagens Espetaculares" que **o** consagraram.

Os livros de Júlio Verne são uma fascinante mescla de ficção e realidade, aventura e princípios científicos que **lhe** renderam, inclusive, o título de profeta de feitos que a ciência produziria, pelo menos, seis décadas mais tarde, como em sua *Da Terra à Lua* (1865), com eventos que se assemelham ao programa espacial da Nasa.

Os dois pronomes em negrito (**o** e **lhe**) se referem à expressão Júlio Verne (têm, portanto, nestes dois trechos, o mesmo significado). São ambos pronomes de terceira pessoa (pertencem à tribo do pronome **ele**). A diferença entre eles é que um (o pronome **o**) substitui uma locução substantiva que está funcionando como objeto direto, e o outro (o pronome **lhe**) substitui uma locução substantiva que está funcionando como objeto indireto. É, portanto, a regência do verbo que determina que forma devemos usar.

(FARACO, 2013, vol. 3, p. 199)

Esta brusca mudança na abordagem empregada, por ocorrer justamente no último ano de ensino médio, dá a entender que o conhecimento da gramática normativa, particularmente quanto ao emprego da forma pronominal, é mais importante que o entendimento das relações textuais; e isto tem grandes consequências para o ensino de língua e para a formação dos alunos.

Observou-se, a partir da análise do *corpus*, principalmente, que existe uma insuficiência no tratamento dado ao processo referencial anafórico e suas estratégias; especialmente no que tange ao trabalho com o texto, tanto de compreensão quanto de produção — mesmo que haja uma preocupação com o ensino pautado na concepção sociointeracionista da língua. Estas insuficiências expressam-se principalmente na configuração dos exercícios sugeridos, marcados pela priorização do aspecto substitutivo das anáforas nominais e pronominais. Por isso, cita-se como justificativa destas insuficiências discutidas o fato de que o ensino das estratégias anafóricas ainda é motivado pela não repetição de palavras, e não pela relevância

destes recursos na articulação das partes do texto e na construção de cadeias de significados para os objetos textuais.

Considerações finais

A análise da coleção didática realizada nesta pesquisa explicitou as insuficiências do tratamento dado ao processo anafórico nos materiais didáticos em circulação atualmente. O caso da oralidade, por exemplo, expõe uma ainda existente ideia de que textos orais não requerem tanta organização e não movimentam tantas estratégias coesivas quanto textos escritos. Já o fato da maior parte das ocorrências estarem relacionadas à modalidade de conhecimento linguísticos ilustra uma tendência ao privilégio da prescrição normativa em detrimento do desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos. Por isso, afirma-se que a maneira como a coleção analisada apresenta a anáfora não favorece a análise linguística nem propicia o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção textual dos alunos, pois não apresenta a anáfora como elemento articulador textual e construtor de sentidos.

Por fim, afirmamos que esta pesquisa não pretende negar a validade da análise formal da língua. Entretanto, reconhecemos que o ensino de língua que preza a análise da estrutura sobre a das relações textuais é insuficiente à formação de autores e leitores de textos, pois não se preocupa com o entendimento das questões da textualidade. No entendimento sobre essas relações, o qual é tão necessário ao desenvolvimento da produção e da compreensão textual, a abordagem sociointeracional tem se mostrado mais eficiente.

Referências

CAVALCANTE, M.M. Leitura, Referenciação e Ensino. In: ELIAS, V.M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, M.M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, A.C. *Coerência, Referenciação e Ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

KOCH; I.V. Sobre a Seleção do Núcleo das Formas Nominais Anafóricas na Progressão Referencial. In: In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M.J.; OLIVEIRA, R.P. (Orgs.). *Sentido e Significação. Em Torno da Obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, p. 244-264, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Atos de Referenciação na Interação Face a Face. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 41, p. 37-54, 2001.
MARCUSCHI, L.A. Do Código Para a Cognição: o processo referencial como atividade criativa. *Veredas*. Juiz de Fora, v. 6, n.1, p. 43-62, 2002.
MARCUSCHI, L.A. O Léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M.J.; OLIVEIRA, R.P. (Orgs.). *Sentido e Significação. Em Torno da Obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, p. 263-284, 2004.
MARCUSCHI, L.A. Anáfora Indireta: o barco anafórico e suas âncoras. In: KOCH, I.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (Orgs.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
RANGEL, E.O. Livro Didático de Língua Portuguesa Para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, C. (Org.). *Livro Didático de Português: políticas, produção e ensino*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

PÔSTER

REPRESENTAÇÕES DE LINGUAGEM: DESTERRITORIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS IDENTITÁRIAS DA PERIFERIA EM SALVADOR

CINTIA BÁRBARA SILVA BORGES[1] (UFBA)
MANUELLE DE OLIVEIRA INÁCIO[2] (UFBA)

Introdução

Tendo em vista quer ser cidadão da língua é ser político no sentido de fazer intervenções e tomar posicionamentos diante da língua, concordamos com (RAJAGOPALAN, 2010, p.78) quando afirma que "a questão da cidadania é, enfim, uma questão de escolha e, enquanto uma questão de escolha, eminentemente política". Além disso, o sujeito se familiariza e empodera-se da língua por processos identificatórios distintos a partir de práticas linguísticas heterogêneas. Assim, apontamos a importância de se refletir acerca das subjetividades e identidades – que são constituídas pela língua –, o que faz necessário referendar as vozes deste sujeito nas suas práticas discursivas que são interpeladas por crenças e ideologias. Este trabalho visa problematizar as representações de linguagem a partir de noções como desterritorialização (BLOMMAERT; VERSCHUEREN,2012), desestrangeirização (PALMA, 2011), práticas identitárias (DI RENZO, 2008; RAJAGOPALAN, 2010) e alteridade (MIOTELLO; MOURA, 2014). Essa reflexão se justifica por estarmos em consonância com os estudos da Linguística Aplicada (LA) quando busca pensar os sujeitos e as práticas de

1. Mestranda do Programa de Pós-graduação Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Participante do Grupo de Pesquisa do CNPq Práticas identitárias, ensino e formação de professores de línguas em contextos de (super)diversidade.

2. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Participante do Grupo de Pesquisa do CNPq Práticas identitárias, ensino e formação de professores de línguas em contextos de (super)diversidade.

linguagem por meio de contextos sócio-históricos específicos. Nesse sentido, trazemos uma canção e excerto de uma entrevista do cantor e compositor Igor Kannário para refletir acerca das constituições identitárias dos sujeitos. Tais materialidades linguístico-discursivas apontam para um sujeito de identidades múltiplas que pode ser pensado a partir dos seus deslocamentos linguísticos, sociais, culturais e políticos. Desta forma, é relevante discutir a política linguística que exclui o sujeito das tomadas de decisões; questionar a padronização da língua em detrimento de outra; compreender as práticas identitárias que regem a relação sujeito e língua; e refletir acerca das fronteiras territoriais da língua. Este trabalho tem a perspectiva de discutir, a partir do olhar sobre língua de um representante da música das comunidades ditas favelas na cidade de Salvador/BA, o contexto do cenário musical soteropolitano e suas representações, com vistas a desmistificar a visão de língua sob um viés homogêneo.

As práticas identitárias e as relações com a língua

A subjetividade, as ideologias, as suas crenças e identidade fazem parte do sujeito, consequentemente, da língua no momento do seu discurso. Nesse sentido, a música "tudo nosso, nada deles", traz a identidade deste lugar, onde sua voz também tem seu espaço e posicionamento e é representado pela língua e incorporado no discurso, conforme aponta (DI RENZO, 2008,p.38); "todo sujeito ao significar, produz um gesto de interpretação, entre tantos possíveis inscritos no interdiscurso, lugar onde trabalha a ideologia". Desta forma, não se "assujeitando", assim, às normas e padronização da língua, inferindo sua singularidade e marcas identitárias das suas práticas sociais – neste caso, às pessoas dessas comunidades chamadas de favelas. Assim, é necessária a crítica à valorização da norma da língua que desconsidera a subjetividade e alteridade do sujeito, pois as práticas heterogêneas estão atreladas à língua, na qual esse envolve-se em processos identificatórios distintos.

É por meio dessa perspectiva que a identidade deve ser construída pela alteridade: "O que poderia me completar me incompleta sempre; o que deveria me preencher me abre novos vazios" (MIOTELLO; MOURA, 2014, p. 159). Portanto, não há lugar para pacificidade e, sim, para o confronto, para o embate, para as lutas diárias para nos constituirmos enquanto sujeitos. Esses discursos que se chocam,

devem ser tomados como ponto de partida para o processo cotidiano do ensinar e do aprender.

Dessa forma é preciso que discutamos língua/cultura pensando na diferença como algo inerente às constituições identitárias dos sujeitos, que atuam nas diversas realidades sociais e discursivas. Esta ponderação torna visível neste excerto da entrevista de Igor Kannário[3] quando diz:

> "Tudo Nosso, Nada Deles" retrata o dia-a-dia. Se você é um cara batalhador, trabalhador é tudo seu. Por que eu não posso ser um doutor? Porque moro na favela? É tudo meu. Minha letra não é uma letra maquiada. Será que as pessoas entendem a linguagem de rua? Não é isso que ensinam na escola, mas é isso que as pessoas estão entendendo. (KANNÁRIO, 2015)

Nesse momento, o cantor questiona as normas que perpassam a relação de poder ao produzir um texto, sem que ponderem as histórias, ideologias, e identidade do indivíduo, desse modo impondo um "assujeitamento" ao padrão da língua que é legitimado pelas escolas, mídias, rede sociais e sociedade. Desse modo, segundo afirma (DI RENZO 2008, p.40); "A subjetividade é, então, exilada da relação do simbólico com a história e o sujeito, assujeitado, é responsabilizado como indivíduo", assim a língua torna-se um lugar de escravidão para o falante. Por outro lado, Igor Kannário valida a ruptura dessas normas ao dar voz aos indivíduos das comunidades em suas músicas, trazendo a linguagem da rua através de expressões "tá ligado", "eu sou barril", "tudo nosso", "nada deles" e outras confrontando o caráter opressor e ditador da língua na medida em que possibilita deslocamentos para a compreensão destas representações de linguagem, as quais também constituem o universo da língua.

A escolha por trazer Igor Kannário como um exemplo para pensar as representações linguísticas da periferia não é à toa. Ele se considera o "príncipe do gueto" justamente por ter sido criado na favela. Como professores/as, devemos ser mais

3. Conhecido como "o príncipe do gueto" por se identificar com a favela. Cresceu no bairro da Liberdade, em Salvador. O recorte do Igor Kannário que elegemos aqui estão ligadas às declarações destacadas em forma de excerto no corpo do texto.

culturalmente sensíveis e construir sentidos a partir de contextos reais, falantes reais com desejos e anseios próprios e possíveis de serem realizados. Ao nosso redor, lidamos com sujeitos que possuem realidades e constituições identitárias diversas. E essas diferenças constroem, interpelam e problematizam quem somos. Por isso que a diferença importa. Educa. Sensibiliza. Angustia. Arquiteta.

Este cantor representa a figura do herói para as comunidades, por referendar sua linguagem, e, sobretudo, marcar suas identidades, fazendo intervenções na língua, descortinando os preconceitos linguísticos existentes; justifica-se esse heroísmo quando (RAJAGOPALAN, 2010, p.77) afirma que "o sacrifício de indivíduos dedicados na árdua e incansável tarefa de lutar e zelar pela independência daquele povo, etc", ou seja, ratificar seu lugar de pertencimento nos discursos linguísticos. Afinal, a língua é a materialização das produções identitárias e socioculturais decorrentes das suas práticas heterogêneas vivenciadas e experimentadas com o outro.

Para além das fronteiras da língua

A língua desempenha um papel dinâmico, instável e, também, transcendente, pois ela rompe as barreiras dos espaços sociais e culturais, ela é o território do sujeito e expressa a realidade do mesmo. Embora, a língua que é perpetuada e transplantada seja a do colonizador e dominador, a qual silencia ou apaga a língua do outro. Neste sentido, o excerto da entrevista[4] de Igor Kannário problematiza essa questão quando o mesmo enfatiza a necessidade de maquiar a sua linguagem musical, ou seja, transformar do "favelês" para "português", a fim de que as outras comunidades o compreendam e percebam que ele também faz parte da sociedade e imprime na língua suas vivencias e forma de olhar o mundo através das suas práticas linguísticas, presente neste comentário do cantor:

4. Entrevista dada ao jornal da Rede Bahia para a jornalista Maiana Belo.

> Eu sempre abordei esses assuntos. Mas as minhas músicas nunca foram tão maquiadas como estão sendo agora. Porque existe o favelês e existe o português. Então, era isso que estava faltando nas minhas músicas: transformar do *favelês* pro *português* pra poder passar a mensagem desse povo *daqui* para o povo de *lá*. (KANNÁRIO, 2015)

Embora haja um rompimento de fronteiras e um caminho para a heterogeneidade da língua, ainda está presente o status de monolinguismo, com vistas ao seguimento das regras, dos padrões da língua, sem compreender que a mesma transita em diferentes espaços e se materializa de acordo a realidade destes, ou seja, a língua está onde os sujeitos se encontram, dessa forma, confrontamos o pensamento "uma língua, uma nação", com:

> o conceito de comunidade imaginada associada às nações, uma vez que para unificar um grupo que se constitui pela diferença é preciso forjar lealdade a uma tradição compartilhada, a um passado que nos identifique e ao qual acreditamos pertencer. (PALMA, 2011, p.17)

As questões históricas, sociais, econômicas e políticas determinam e influenciam a concepção de nacionalismo, por conseguinte a de uma língua e território, segundo (BLOMMAERT; VERSCHUEREN, 2012) "a língua é um campo de batalha", porque certos sujeitos querem estabelecer uma única língua como representação de uma nação, de um território, logo, de um povo, e, nesse sentido, que as práticas linguísticas dessa comunidade considerada minoritária subvertem a fronteira deste conceito, quando através de sua música expressa as concepções ideológicas deste lugar. Afinal, a língua é movimento e, sendo assim, transita em diferentes contextos de uso.

Língua – sujeitos – desestrangeirização

A língua é algo estranho ao sujeito, a partir do momento em que este não se apodera dela, mesmo sendo sua língua materna. Logo, desestrangeirizar é preciso, no sentido de desnudar o prestígio e a supervalorização da língua, e compreender que o indivíduo se familiariza e se apropria da língua nas suas dimensões históricas,

sociais, culturais e ideológicas. Dessa forma, o que é idealizado ou pré-concebido ou pré-construído é posto em xeque a partir da interação e representações linguísticas com o real, ou seja, a língua é cultura e representa os espaços sociais nos quais são falados e, nesse sentido, a relação com ela não é algo ingênuo e puro, mas, sobretudo, dinâmico e hibrido:

> As representações linguísticas não correspondem necessariamente a uma realidade objetiva, mas elas apontam na direção das práticas linguísticas, constituindo objetos discursivos, impregnados pelas condições nas quais foram produzidos. (COSTA, 2012, p.172)

Partindo dessas considerações, falar uma língua seja ela materna, estrangeira ou adicional, não está atrelado a ascensão social, econômica ou cultural, mas a como as práticas linguísticas se entrelaçam com os sujeitos do discurso, em seus processos constitutivos identitários. Vale ressaltar que na relação entre sujeito e língua no que tange a música de Igor Kannário "tudo nosso, nada deles", há um empoderamento dos indivíduos no que concerne a sua linguagem, ou seja, a do gueto, sobretudo por ser a língua familiar, próxima aos seus seguidores e admiradores. Nesse sentido, percebe-se que os sujeitos estão inclusos na língua, principalmente através das expressões e intervenções feitas pelo cantor, uma vez que há uma participação deles na escolha de quais imagens linguísticas nos representam, presente no conceito do imaginário linguístico de HOUDEBINE-GRAVAUD (2008, apud COSTA; PEREIRA, 2012, p.174) em que há

> a ideia de sentimentos linguísticos sobre as línguas, sobre a valorização e desvalorização das formas linguísticas, sem negligenciar a relação das representações com as práticas linguísticas. HOUDEBINE-GRAVAUD (2008, apud COSTA; PEREIRA, 2012, p.174)

Assim, concordamos com (RAJAGOPALAN, 1997) em "a ideia da homogeneização" quando percebemos o que acontece nas políticas linguísticas que são opressoras, nas quais o cidadão é excluído das decisões e é legitimada a padronização da língua padrão em detrimento daquela falada pelas comunidades.

Portanto, a língua terá suas nuances de acordo com os posicionamentos dos usuários e dos contextos sociais nos quais estão inseridos. Revelando práticas linguísticas distintas e desenhadas pela sua compreensão da mesma, e, principalmente, pelas singularidades dos sujeitos nas práticas discursivas com os usos.

Considerações finais

Diante dessas ponderações, a língua é algo em trânsito, ou seja, perpassa em diversos contextos sociais, ideológicos, culturais e geográficos, logo terá sua figura mediante o contato com estes sujeitos híbridos e instáveis que marcam sua identidade na língua. Portanto, ela toma forma e contorno a partir de práticas linguísticas que expressam a realidade do indivíduo, conforme é notado nas músicas do cantor Igor Kannário, o qual destaca a comunidade, isto é, "a favela", utilizando as expressões linguísticas presentes neste lugar.

Além disso, ele toma posicionamento como cidadão linguístico quando diz em sua canção "tudo nosso, nada deles", que o lugar também pertence a eles, sobretudo a língua no que concerne sua singularidade e subjetividade ao revelar-se para o outro, conforme pondera OLIVEIRA (2009, p.2 apud CORREA; GÜTHS, 2015, p.157) que "é urgente que o Estado Brasileiro veja essa importante faceta da diversidade constitutiva do Brasil. A diversidade não é só racial, étnica, de gênero, regional, a diversidade também é linguística". Neste propósito, a língua é identidade, pois o sujeito imprime suas crenças, ideologias e desejos, assim como também marca seu território linguístico para além das fronteiras impostas por uma sociedade dogmática e doutrinadora da língua.

Deste modo, pensar que a língua é de todos e para o uso de todos, é compreender seu aspecto plural na relação com outro, com as outras línguas e com os espaços territoriais, pois a partir destes fatores os sujeitos expressam suas práticas discursivas sejam eles pertencentes a qualquer esfera política, social e cultural. Por eles percebemos o quão fascinante é a diversidade linguística.

Referências

BLOMMAERT, J.; VERSCHUEREN, J. El papel de la lengua en las ideologías nacionalistas. In: SCHIEFFELIN, B.B.; WOOLARD, K.A.; KROSKRITY,P.V. (Org.) *Ideologías lingüísticas*. Bilbao, Catarata, 2012, p.245-273.

CORREA, D. A.; GÜTHS, T. R. Por um constante repensar de nossas visões sobre língua: revisitando o conceito de política linguística. *Cadernos de linguagem e sociedade.* 16 (2). Brasília, 2015.

DI RENZO, A.M. A língua materna e a língua nacional. In: BARONAS, R.L.(Org.) *A língua materna e a língua nacional. Estudos discursivos no Mato Grosso: Limiares*. São Carlos-SP: Pedro e João editores, 2008, p. 37-44.

FIGUEREDO, C.J. O falante nativo de inglês *versus* o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 67- 92, jan./jun. 2011.

HOUDEBINE-GRAVAUD, A-M. Théorie de l'imaginaire linguistique: de l'imaginaire linguistique á l'imaginaire culturel et modélisation**.** Sêmeion 7. Revue du laboratoire DynaLang -SEM. Université Paris Descartes, 2008. In: PEREIRA, T. ; COSTA, D. Representação linguística: perspectivas teóricas e práticas. In: *Gragoatá*. Niterói, n.2, p. 171- 188, 1. sem. 2012.

MIOTELLO, Valdemir, MOURA, Maria Isabel de. Deslocando a identidade. Um novo jeito de pensar a respeito de mim mesmo. In: *A alteridade como lugar da incompletude.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

PALMA,A.M. B. Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias. Dissertação de Mestrado, FFLCH- USP, 2011, 164p. [Leitura do capítulo 1].

OLIVEIRA, G. M. *Línguas como patrimônio imaterial.* 2009. Disponível em: http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281. In: CORREA, D. A.; GÜTHS, T. R. Por um constante repensar de nossas visões sobre língua: revisitando o conceito de política linguística. *Cadernosde linguagem e sociedade.* 16 (2). Brasília, 2015.

PEREIRA, T. ; COSTA, D. Representação linguística: perspectivas teóricas e práticas. In: *Gragoatá*. Niterói, n.2, p. 171-188, 1. sem. 2012.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem, identidade nacional e a importância da perspectiva geopolítica. NÚÑEZ, A.; PADOIN, M.M.; OLIVEIRA, T.C.M. Dilemas e diálogos platinos. In: Relações e práticas socioculturais. Dourados, MS, Ed.UFGD, 2010. [capítulo 2].

Vídeos

Igor Kannário-Tudo Nosso e Nada Deles. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-Da7SnIZUiV4> Acesso em: 09/02/2017

KANNÁRIO, Igor. Entrevista concedida à Maiana Belo para a Rede Bahia. Salvador, 23 fev. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/carnaval/2015/videos/t/carnaval-2015/v/igor-kannario-fala-sobre-musica-popularidade-e-drogas-veja-na-entrevista-ao- g1/3986065/>Acesso em: 09/02/2017

Igor Kannário fala sobre a Lá Fúria - Salvador Fest 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sBg8pEYvKms> Acesso em: 09/02/2017

PÔSTER

VISÃO DIACRÔNICA DOS PALAVRÕES: UMA ANÁLISE ETIMOLÓGICA NO LIVRO PALAVRAS, PALAVRINHAS E PALAVRÕES DE ANA MARIA MACHADO

SUZANA BRITO CAVALCANTI[1] (UNICAP)
ISABELA BARBOSA DO RÊGO BARROS[2] (UNICAP)

Introdução

Os palavrões ilustram muito bem a complexidade e variabilidade da língua conforme o tempo e espaço. Isso se deve ao fato de que as línguas são heterógenas, assim como o significado que as palavras podem assumir diacronicamente. O português brasileiro, por exemplo, enraíza do latim, e é uma das línguas mais diversificadas culturalmente, resultado de influências de outros diversos idiomas como o francês, o inglês, dialetos africanos e indígenas (RIBEIRO, 1996).

Esse português possui muitas divergências – lexicais, dialetais e estruturais, como exemplo – em relação ao que se fala em Portugal. Mas não é necessário ir tão longe para averiguar distinções do idioma. A língua falada no território brasileiro em 1965 muito pode diferir do que é falado hoje. Ao pensar em um indivíduo nascido há cinquenta anos e em um nascido há doze, certamente se verificaria divergências entre os dois falantes. Se por um lado, verbetes como “vitrola”, “broto” (sendo utilizado como elogio a uma mulher) e “lambisgoia” seriam muito provavelmente com-

1. Suzana Brito Cavalcanti: discente de Letras- Licenciatura Plena em Português e Inglês na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) pela mesma instituição. Email: suzanabritocavalcanti@gmail.com

2. Isabela Barbosa do Rêgo Barros: possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1998), especialização em psicomotricidade pela Universidade Cândido Mendes (2001), mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (2006) e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Email: ibelabarros@gmail.com

preendidos com facilidade por um cinquentenário, mas não por um adolescente dos tempos atuais; por outro lado, expressões como “MP3 player”, “boazuda” (sendo utilizada como elogio a uma mulher) e “periguete” - em caráter de equivalência de significado com as outras três palavras utilizadas mais acima – teriam efeito contrário: um adolescente possivelmente compreenderia, mas uma pessoa de cinquenta anos, sem contato com uma linguagem mais atualizada, não.

A situação hipotética acima ilustra o caráter inconstante da língua. O dicionário se atualiza conforme o homem muda. O ramo da Semântica que estuda essas modificações da língua conforme o tempo é a Semântica Histórica. Esse ramo da semântica surgiu no período dos estudos evolucionistas, embasado nas teorias darwinistas. Até o nascimento da Semântica Histórica, os estudos linguísticos eram mais voltados para a análise das mudanças fonéticas ocorridas na língua. Michel Bréal, um dos primeiros a consolidar os estudos semânticos, propôs-se “a examinar por que as palavras, uma vez criadas e providas de um certo sentido, são levadas a [...] mudá-lo” (BRÉAL, 1992, p.77). Esse fenômeno semântico - a mudança de significado ao longo do tempo - se dá por um estudo diacrônico das palavras, o que nos leva diretamente aos estudos etimológicos, ou seja, a sua origem.

Da mesma forma que existem mudanças e criação de novos significados para palavras existentes e até mesmo o estabelecimento de novas palavras na língua; palavrões acompanham este mesmo viés modificativo. Os questionamentos lexicais feitos no livro infantil “Palavras, palavrinhas e palavrões” (MACHADO, 1998) guiam o leitor crítico para diversas análises. Numa delas, questiona-se em qual aspecto situacional uma palavra comum pode se tornar um palavrão; em outra, uma discussão sobre a partir de que período histórico uma palavra ordinária adquiriu uma representação chula, ou, em outras palavras, tornou-se um palavrão. Assim, esta pesquisa objetiva o estudo e a compreensão etimológica de alguns palavrões, relacionando-os aos tabus de decência.

Mas o que é mesmo um palavrão?

- O que é palavrão?
-Um nome feio que minha mãe não deixa falar.
-E palavrão tem tamanho?
-Não sei.

Estas perguntas foram feitas a Pedro – nome fictício –, um garoto de 4 anos de idade. As respostas inconclusivas do menino ilustram o quanto pode ser duvidoso tentar compreender as razões sociais pelas quais palavras de baixo calão são comumente censuradas. De acordo com alguns dicionários, um palavrão é visto como "uma palavra obscena" (FERREIRA, 2001) ou "uma palavra que ofende os bons costumes" (MATTOS, 1996). Então, palavrão é associado a itens que ultrapassam o limite da decência e da moralidade.

Para Bona (2008, p.21): "podemos, então, definir como palavrão um item que não é aceito pelas convenções sociais, cuja utilização em público é socialmente sancionável". Todavia, o dicionário de Mattos traz consigo o verbete "cu ", tendo como significado o ânus, de fato. Segundo o Minidicionário da Língua Portuguesa dicionário (FERREIRA, 2011), esta palavra também está associada ao buraco das agulhas de costura, remetendo então ao que era um jargão dos alfaiates. Este lexema é visto socialmente como um palavrão nos dias atuais, porém aparece em um dicionário comum da língua portuguesa; esta afirmação corrobora a ideia que Maior (1980) tem sobre o uso social dos palavrões " o mundo inteiro diz palavrões: homens, mulheres, velhos, moços, crianças, ricos, pobres".

No âmbito apenas das mudanças semânticas, Antoine Meillet (apud ULLMANN,1964), aponta três tipos de causas para as mudanças semânticas - linguísticas, históricas e sociais. Além dessas, há as causas de natureza psicológica, nas quais este artigo foi fundamentado. Dentro desse estudo encontram-se os tabus, dos quais Oliveira (2008) destaca três tipos básicos: tabu de medo, tabu de delicadeza e tabu de decência. Nos ateremos ao último.

O tabu criado em torno dos palavrões é um tema debatido há muito tempo entre linguistas e está geralmente relacionado com a decência dos dizeres. Tabus de decência geralmente referem-se a partes do corpo humano e a questões sexuais

(OLIVEIRA, 2012, p.55). As partes do corpo relacionadas a eles costumam ser justamente as envolvidas no sexo – pênis, vulva, ânus e seus merônimos**.**

Percebe-se que muitos dos palavrões costumam remeter a aspectos visuais (ou a metáforas) que se relacionem com temas sexuais. Assim, do mesmo jeito que falar de sexo e assuntos do tipo é um tabu social, aludir a ele de uma forma análoga, torna-se também. Com o tempo, fez-se necessária a substituição dos termos considerações pejorativas, o que, na maioria das vezes, ocorre através de eufemismos.

Segundo Ferreira (2001), eufemismo é uma forma de suavizar a ideia de determinada expressão através da substituição desta por um termo considerado mais polido. Heinz Kröll (1984), fala sobre um fenômeno chamado de esteira de eufemismos, afirmando que "quando um eufemismo, pelo muito uso, já não é sentido como expressão veladora tornando-se assim sinônimo do termo objetivo, seco e cru, contaminado por ele, não pode servir mais para conseguir o seu intento original", o que resulta em variações semânticas. Um exemplo comum ocorre com a palavra "aro", que possui o sentido inicial de "uma peça de metal com formato circular", contudo, devido ao tabu de decência, passou a ser utilizada como forma de substituição para o termo pejorativo "cu", tornando-se, com o passar do tempo, seu sinônimo, o que incide numa esteira de eufemismos.

Em "Palavras, palavrinhas e palavrões" (MACHADO, 1998), observa-se o quão complexa pode ser a relação entre a criança e as palavras. Palavrão, para a protagonista da historieta infantil, se torna uma dúvida quando se pensa na relação entre o aumentativo de "palavra" e nas conhecidas palavras impublicáveis "[...] Se uma palavra desse tamanho todo não é palavrão, como é que outras tão menores podem ser? " (MACHADO, 1998, p. 12-13).

Na obra, a protagonista, de comportamento curioso e natural de uma criança, faz reflexões inocentes a respeito dos porquês que a envolvem. Em seus pensamentos, questionou o uso da palavra "pinto ", que, em um contexto poderia ser falado, e em outro não poderia. Ainda, os palavrões são apresentados com o uso da expressão "impublicáveis", e fortalece seu argumento expondo o uso de palavrões em revistas de quadrinhos, com a substituição do verbete de baixo calão por símbolos negativos (cobras, caveiras e explosões, por exemplo).

Os palavrões são unidades léxicas disparadas, são projéteis verbais, de acordo com Tartamella (2006). Ele fez uso do termo "projétil" para explicitar o fato de que os palavrões, na maioria das vezes são jogados de forma viril a fim de canalizar raiva ou algum tipo de revolta.

De acordo com o informativo The Guardian (2009), um estudo da Universidade Keele, do Reino Unido constatou que o uso moderado de palavrões pode ajudar a administrar emoções e, inclusive, a diminuir dores. Isto gera questionamentos quanto ao porquê de evitar certas palavras por convenção, como se o proferir das mesmas causasse alguma espécie de maldição.

Uma característica interessante sobre o palavrão está em sua característica psicológica. Cada dia parece ser mais frequente o uso dos itens léxico-eróticos em situações informais por pessoas de todas as idades e classes sociais. O linguista Bakhtin (2005) define discurso como "uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido". Assim, qualquer lexia obscena pode ser considerada um palavrão, pois pode ser utilizada pelos falantes para expressar insulto, manifestar sentimentos ou para mascarar o nome de algum órgão sexual a fim de evitar sua forma oficial. Foucault (1970) analisa a sexualidade da seguinte forma:

> "Seria difícil e abstrato, em todo caso, empreender esse estudo sem analisar ao mesmo tempo os conjuntos dos discursos, literários, religiosos ou éticos, biológicos e médicos, jurídicos igualmente, nos quais se trata da sexualidade, nos quais esta se acha nomeada, descrita, metaforizada, explicada, julgada. Estamos muito longe de haver constituído um discurso unitário e regular da sexualidade. Talvez não cheguemos nunca a isto e, quem sabe, não estejamos indo nesta direção". (FOUCAULT, 1970, p. 67)

O filósofo francês aborda em sua obra o fato de que a sociedade poderá nunca estar suficientemente resolvida quando o assunto envolve sexualidade e discurso. Falar de sexualidade e afins ainda constrange, cria dúvidas e envolve as mais diferentes áreas do pensamento. Este problema é reflexo – e também reflete – no tabu do comportamento humano. Não é confortável uma conversa sobre o assunto entre pais e filhos. O tabu comportamental e o tabu linguístico interligam-se.

Significado e origem de alguns palavrões

Algumas das palavras que são hoje classificadas como palavrões sofreram desenvolvimento pejorativo, ou seja, passaram por uma mudança semântica negativa a partir de seu significado original (OLIVEIRA, 2009). Reitera-se também que, geralmente, o que é visto como palavrão remete, historicamente, a alusões sexuais, como "estaca" e "cavar" remetendo a "pênis" e "fazer sexo" respectivamente, por exemplo.

Tabela 1 - Visão diacrônica dos palavrões

VERBETE	SIGNIFICADO / ETIMOLOGIA
Buceta	Refere-se ao órgão genital feminino. Parônimo do diminuto "boceta" (bolsa pequena), alude ao lugar em que está o tesouro da mulher.
Caralho	Representa o órgão sexual masculino. Tem em sua raiz etimológica "characulu", que é um diminutivo latino do verbete grego "charax", que significa estaca ou pedaço de pau.
Cu	O monossílabo significa "ânus" no linguajar popular e coloquial. Uma de suas origens remete ao espesso buraco da agulha de coser. Outro significado remete à parte inferior de um poleame (peça naval).
Foder / Fuder	A expressão é utilizada para representar o ato sexual e tem origem no verbo latino fodere, que significa escavar, furar ou picar.
Porra	Significando "esperma" ou, de forma interjetiva, algo que deu errado, a palavra tem origem numa arma medieval homônima: um bastão de madeira pontudo – daí possivelmente obtém-se a palavra porrada –, que logo foi associado ao órgão genital masculino e, consequentemente ao sêmen. Outra teoria etimológica sugere a origem advinda da palavra latina "porrum", que significa "alho-poró".
Puta	Puta representa uma meretriz, "mulher da vida" ou prostituta. As raízes latinas indicam que a palavra tem origem homônima e significava "moça" ou "garota". Em Portugal, o significado latino permanece. Atualmente o uso de "Puta" tem ganhado significado sinônimo a indignada, irritada ou inconformada.

Os verbetes de baixo calão são comumente disseminados na língua dentro de expressões-chave ou em contextos interjetivos. Expressões como “filho da puta”, “puta que o pariu”, “vai tomar no cu” e “foda-se” são comumente disseminados no meio social. Muitas são as expressões-chave que podem contornar um palavrão e, inclusive, alterar seu significado original. Para exemplificar, podemos comparar “com o cu na mão” – que representa medo excessivo –, “cu de ferro” – que significa alguém muito dedicado aos estudos – e “cu-doce” – significando um indivíduo que faz muitas exigências ou faz muito charme.

Pode-se observar na tabela abaixo algumas palavras que podem ser classificadas ora como palavrões, ora não – dependendo do contexto –, devido ao seu caráter polissêmico, isto é, sua propensão a representar muitos significados. O significado geral está pautado no Minidicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2011).

Tabela 2 – Palavrões: significados possíveis

VERBETE	SIGNIFICADO GERAL	SIGNIFICADO PEJORATIVO
Periquita	Ave psitacídea pequena em seu gênero feminino	Órgão genital feminino
Pica	Conjugação do verbo “picar” na terceira pessoa do singular do presente do indicativo	Órgão genital masculino
Pinto	Filhote de galinha	Órgão genital masculino
Rola	Ave columbídea menor que uma pomba	Órgão genital masculino
Veado/ Viado	Mamífero cervídeo / Relacionado à via	Homossexual; gay

As diferenças entre as definições de Ferreira (2001) e os significados populares ilustram que nem sempre é possível especificar com exatidão a o processo pelo qual algumas palavras tornam-se pejorativas. Segundo Saussure (1969), a língua não pode ser modificada por um indivíduo só. Muitas das alterações observadas aconteceram por meio de modificações de um grupo social e posterior expansão desse novo significado.

Um curioso padrão observa-se ao notar que órgãos genitais acabam remetendo a aves. O pênis pode ser apelidado socialmente por “pinto”, “rola” e até mesmo “peru” e “passarinho”. É provável que haja, também neste caso, alguma analogia visual com esta classe de animais que também remete ao fato de que os pássaros costumam viver “escondidos” em ninhos e se mantém aquecidos, aludindo ao fato de que o pênis costuma ser coberto e implícito. Neste caso, esta última explicação relacionada a não exposição de genitais pode se referir ao uso de “periquita” para representar o órgão sexual feminino. É interessante observar que palavras como “pica”, “puta”, “puto” e “rapariga” em Portugal não possuem significados obscenos, em contraste com algumas ocorrências do português falado no Brasil.

Roque (2014) pontua uma observação importante que consiste na associação entre o animal cervídeo veado e o homossexual do sexo masculino. De acordo com a fonte, que também levanta hipóteses acerca da justificativa para isto, o Brasil é o único lugar em que esta representação é feita, e outros países inclusive relacionam o animal à virilidade, ostentando-o em brasões de times, por exemplo. Esta exclusividade brasileira possui algumas teorias. Em uma delas, a palavra “viado” se apresenta como uma derivação regressiva da palavra “desviado” ou “transviado”, remetendo ao fato de que o comportamento homoafetivo diverge dos padrões sociais; em outra, há a ligação do comportamento homossexual masculino com a personagem veado Bambi, da Walt Disney. Há ainda outras possíveis explicações que associam os hábitos e comportamentos do animal aos comportamentos de homens gays, ilustrando o fato de que as palavras de baixo calão quase sempre remetem a uma identidade visual.

Conclusão

A partir de reflexões advindas de um livro infantil, foi possível compreender que os palavrões não são em si palavras aterrorizantes, mas que, geralmente adquirem significados pejorativos com o tempo. Entender esse fenômeno é verificar empiricamente o efeito diacrônico da língua por meio da Semântica Histórica e assim, justificar porque essas palavras não costumam ser bem vistas socialmente.

Dentre o conteúdo analisado, foi possível atestar que os tão censurados palavrões, geralmente, têm origens históricas não pejorativas, embora o uso cotidiano

dos verbetes de baixo calão sempre remeta a aspectos sexuais e tragam consigo certo desconforto e posterior censura. Esse tabu de decência é resultado de escrúpulos sociais, decorrentes da proibição de se pronunciar e de dizer itens lexicais considerados inadequados, com o intuito de demonstrar que, se empregados, poderão trazer alguma consequência não agradáveis a quem os empregou.

Referências

BAKHTIN, M. *Contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos.* Porto Alegre: Saggra Luzatto, 2005.

BRÉAL, M. *Ensaio de Semântica – Ciência das significações.* São Paulo: Educ/PUC, 1992.

FERREIRA, A. B. H. *O minidicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso.* São Paulo: Loyola, 1998.

KRÖLL, H. *O eufemismo e o difemismo no português moderno.* Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1984.

MACHADO, A. M. *Palavras, palavrinhas e palavrões.* Curitiba: Editora Champagnat_PUC- PR, 2011.

MATTOS, G. *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa.* São Paulo: FTD, 1996. OLIVEIRA, L. A. Manual de Semântica. 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2012.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROQUE, P. *Como se fala em Portugal?* Cultuga. Publicado em 27 de Maio de 2014. Disponível em: <http://www.cultuga.com.br/2014/05/palavroes-como-se-fala-em-portugal/ > Acesso em 20 de novembro de 2015.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

SOUTO MAIOR, M. *Dicionário do palavrão e termos afins.* Recife: Ed. Guararapes, 1980. TARTAMELLA, Vito. *Parolacce. Perché le diciamo, che cosa significano,qualieffettihanno.* Milano: BUR, 2006.

THE GUARDIAN. *Study at Keele University shows that swearing can lessen pain.* Disponível em: <http://www.theguardian.com/science/2009/jul/12/swearing-pain-scientific- research-keele> Acesso em 24 de novembro de 2015

ULLMANN, S. Semântica – *Uma introdução à Ciência do Significado*. 2. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

Jornada Itinerante

1ª PARADA: UFRPE/RECIFE

GELNE 40 anos

REALIZAÇÃO

GELNE

Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste

APOIO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

CAPES

CNPq

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Editora Universitária da UFRPE

editoracontexto

MERCADO LETRAS

Pontes EDITORES

Parábola

CORTEZ EDITORA