CLEBER ATAÍDE
ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
RAQUEL MEISTER KO FREITAG
[orgs.]

Linguística e Literatura

teoria, análises e aplicações

GELNE
40 anos

2ª PARADA: UFS/ARACAJU

CLEBER ATAÍDE
ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
RAQUEL MEISTER KO FREITAG
[orgs.]

Linguística e Literatura

teoria, análises e aplicações

Pipa Comunicação
Recife, 2018

COPYRIGHT 2018 © CLEBER ATAÍDE, ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO, RAQUEL MEISTER KO FREITAG (ORGS.) E PIPA COMUNICAÇÃO. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa do autores e organizadores. Por se tratar de uma publicação produzida a partir de artigos, cuja responsabilidade pela revisão gramatical é dos respectivos autores, a comissão organizadora da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste se isenta de qualquer responsabilidade autoral de conteúdo, ficando a cargo do autor de cada artigo tal responsabilidade.

ORGANIZAÇÃO EDITORIAL E REVISÃO

Cleber Ataíde (UFRPE), Alexandre de Melo Andrade (UFS), André Pedro da Silva (UFRPE), Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE), Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS), Raquel Meister Ko Freitag (UFS), Ricardo Nascimento Abreu (UFS), Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS), Sherry Morgana Justino Almeida (UFRPE) Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE), Valéria Severina Gomes (UFRPE)

MARCA E IDENTIDADE VISUAL DO EVENTO

Pipa Comunicação - www.pipacomunica.com.br

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

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

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

At12

ATAIDE, C. A.; AZEVEDO, I. C. M.; FREITAG, R. M. K.
Linguística e literatura - teoria, análises e aplicações / Cleber Alves de Ataíde; Isabel Cristina Michelan de Azevedo; Raquel Meister Ko Freitag. [orgs.]. – Pipa Comunicação, 2018.
1.408 p.

1ª ed.
ISBN 978-85-66530-80-3

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Língua. 4. Gelne.
I. Título.

410 CDD
81 CDU

c.pc:06/18ajns

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

Dr. Cleber Alves de Ataíde (UFRPE) - Presidente

Drª Valéria Severina Gomes (UFRPE) - Vice-Presidente

Dr. Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE) - 1º Secretário

Dr. André Pedro da Silva (UFRPE) - 2º Secretário

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

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

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
2ª PARADA: UFS/ARACAJU

GELNE
40 anos

COMISSÃO ORGANIZADORA EM PERNAMBUCO

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

COMISSÃO ORGANIZADORA EM SERGIPE

Drª Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS)
Drª Raquel Meister Ko Freitag (CNPq/UFS)

COMISSÃO EDITORIAL E DE AVALIAÇÃO

Cleber Ataíde (UFRPE)
Alexandre de Melo Andrade (UFS)
André Pedro da Silva (UFRPE)
Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE)
Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS)
Raquel Meister Ko Freitag (UFS)
Ricardo Nascimento Abreu (UFS)
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS)
Sherry Morgana Justino Almeida (UFRPE)
Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE)
Valéria Severina Gomes (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

AQUISIÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
Prof. Dr. Eduardo Calil (UFAL)
Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira (UFBA)
Profª Drª Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS)
Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Profa. Dra. Marina Assis Pinheiro (UFPE)
Profa. Dra. Vera Pacheco (UESB)

AQUISIÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS
Prof. Dr. Laura Camila de Almeida Braz (UFS)
Profa. Dra. Leda Pires Correa (UFS)
Profa. Dra. Socorro Claudia Tavares de Sousa (UFPB)
Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa (UFRPE)

ESTUDOS DE FORMAS E GÊNEROS LITERÁRIOS
Prof. Dr. Alexandre Mello Andrade (UFS)
Profa. Dra. Ayane Nazarela Santos Almeida (UFRB)
Profa. Dra. Christina Ramalho (UFS)
Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)
Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva (UFAL)
Profª Drª Valquíria Cavalcante Moura (UFRPE)

ESTUDOS DESCRITIVOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)

ESTUDOS DIALÓGICOS DO DISCURSO
Profª Drª Bruna Lopes Fernandes Dugnani (UFRPE)
Prof. Dr. Urbano Cavalcante da Silva Filho (UESC)
Profª Drª Vânia Lúcia Meneses Torga (UESC)

ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSOS FRANCESA
Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris (UESC)
Prof. Dr. Fabio Elias Verdiani Tfouni (UFS)
Profª Drª Fernanda Luzia Lunkes (UFSB)
Prof. Dr. Helson Flávio Sobrinho (UFAL)
Profª Drª Morgana Soares da Silva (UFRPE)

ESTUDOS EM ENSINO DE LITERATURA
Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno (UFS)
Prof. Dr. Helder Pinheiro (UFCG)
Profª Drª Iraneide Santos Costa (UFBA)
Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho (UPE)

MORFOLOGIA E SUAS INTERFACES
PROF. DR. DANNIEL CARVALHO (UFBA)
Prof. Dr. Elias André da Silva (UFAL)
Profa. Dra. Maria Cristina Vieira de Figueiredo Silva (UFBA)

NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUAS
Prof. Dr. Luiz Gomes (UFAL)
Prof. Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)
Prof. Dr. Ribamar Júnior (UFPI)
Prof. Dr. Vanderlei Zacchi (UFS)
Profª Drª Vânia Soares Barbosa (UFPI)

COMISSÕES CIENTÍFICAS

ESTUDOS EM LITERATURA COMPARADA
Prof. Dr. Amador Ribeiro Neto (UFPB)
Prof. Dr. Jean Paul´Antony (UFRPE)
Profa. Dra. Josalba Fabiana dos Santos (UFS)
Profª Drª Sherry Morgana Almeida (UFRPE)

ESTUDOS EM LITERATURA E ESTUDOS CULTURAIS
Prof. Dr. Carlos Magnos Santos Gomes (UFS)
Prof. Dr. Luiz Eduardo Oliveira (UFS)
Profª Me. Rafaela Rogério Cruz (UFRPE)

FONÉTICA E FONOLOGIA
Prof. Dr. Aldir de Paula Santos (UFAL)
Prof. Dr. André Pedro da Silva (UFRPE)
Prof. Dr. Dermeval da Hora (UFPB/CAPES/CNPq)
Prof. Dr. Leonardo Wanderley Lopes (UFPB)
Prof. Dr. Miguel Oliveira Jr. (UFAL)
Profa. Dra. Vanessa Gonzaga Nunes (UFS)

GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS
Prof. Dr. Clécio Buzen (UFPE)
Profª Drª Denise Porto Cardoso (UFS)
Profª Drª Glícia Azevedo Tinoco (UFRN)
Profª Drª Márcia Regina Curado Pereira Mariano (UFS)
Profª Drª Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL/UNEAL)

HISTÓRIA DA LEITURA E DA ESCRITA
Prof. Dr. Thiago Trindade Matias (UFAL)

LINGUÍSTICA APLICADA
Prof. Dr. Carlos Heric de Olveira (Pio X)
Prof. Dr. Deywid Wagner de Melo (UFAL)
Profª Drª Dóris Cristina Vicente Matos (UFS)
Profa. Dra. Eliane Oliveira (UFAL)
Profª Drª Maria Do Socorro Oliveira (UFRN)
Profª Drª Marcia Paraquetti (UFBA)

LINGUÍSTICA DO TEXTO E MULTIMODALIDADE
Profª Drª Dóris Cristina Vicente Matos (UFS)
Prof. Dr Franklin Oliveira Silva (UESPI)
Profª Drª Leila Janot de Vasconcelos (UFPE)
Profª Drª Lucia Helena Medeiros da Cunha Tavares (UERN)
Profª Drª Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE)

LINGUÍSTICA HISTÓRICA E ESTUDOS DAS Tradições Discursivas
Profa. Dra. Ana Cláudia de Ataíde Almeida Mota (Unit)
Profª Drª Áurea Zavam (UFC)
Prof. Dr. Sandro Drumond Alves Marengo (UFS)
Profª Drª Valéria Severina Gomes (UFRPE)

LINGUÍSTICA E COGNIÇÃO
Prof. Dr. Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE)
Profª Drª Geralda de Oliveira Santos Lima (UFS)
Profª Drª Karina Falcone (UFPE)
Profª Drª Valquíria C. M. Borba

COMISSÕES CIENTÍFICAS

ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO
Profª Drª Cleide Emilia Faye Pedrosa (UFS)
Profa. Dra. Daniela de Oliveira (UFBA)
Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva Santos (Pio X)
Profª Drª Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno (UFS)

PSICOLINGUÍSTICA E PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM
Prof. Dr. Márcio Martins Leitão (UFPB)
Profa. Dra. Elisângela Nogueira Teixeira (UFC)
Prof. Dr. René Alain Santana de Almeida (UFS)

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
Profª Drª Fábia Pereira (UFAL)
Profª Drª Iveuta de Abreu Lopes (UESPI)
Profa. Dra. Joyce Pallha (UFS)
Prof.Dr. Ricardo Nascimento Abreu (UFS)

SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA
Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)
Profª Drª Leilane Ramos da Silva (UFS)
Profª Drª Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB)

SINTAXE E SUAS INTERFACES
Prof. Dr. Adeilson Pinheiro Sedrins (UFRPE)
Prof. Dr. Camilo Rosa (UFPB)
Profª Drª Dorothy Bezerra Silva de Brito (UFRPE)

SOCIOLINGUÍSTICA E DIALECTOLOGIA
Prof. Dr. Alan Jardel Oliveira (UFAL)
Profa. Dra. Elynne Vitório (UFAL)
Profª Drª Glícia Azevedo Tinoco (UFRN)
Profa. Dra. Marcela Moura Torres Paim (UFBA)
Profª Drª Renata Lívia de Araújo Santos (UFRPE)
Prof. Dr. Sandro Drumond Alves Marengo (UFS)
Profa. Dra. Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS)

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

Universidade Federal de Sergipe

CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Drª Isabel Cristina Michelan De Azevedo (Coordenadora)

Drª Taysa Mercia Dos Santos Souza Damaceno (Vice-coordenadora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Drª Christina Bielinski Ramalho (Coordenadora)

Drª Cleide Emilia Faye Pedrosa (Vice-coordenadora)

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

Dr. Ricardo Nascimento Abreu (Chefe)

Drª Raquel Meister Ko. Freitag (Sub-Chefe)

CURSO DE LETRAS ESTRANGEIRAS

Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira (Chefe)

DEPARTAMENTO DE LETRAS LIBRAS

Me. Alzenira Aquino de Oliveira (Chefe)

Dr. Fernando de Mendonça (Sub-Chefe)

CAMPUS ITABAIANA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Drª Jeane Cássia Santos Nascimento

Drª Márcia Regina Curado Mariano

DEPARTAMENTO DE LETRAS - CAMPUS ITABAIANA

Dr. Derli Machado de Oliveira (Chefe)

Jornada Itinerante

2ª PARADA: UFS/ARACUJU

GELNE 40 anos

Por se tratar de uma publicação do tipo ANAIS, a comissão organizadora da 2ª parada da Jornada Itinerante 40 anos do Gelne, Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, e a editora responsável por esta publicação se isentam de qualquer responsabilidade autoral sobre o conteúdo, que fica a cargo dos autores de cada texto publicado.

Apresentação

Caros congressistas,

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 e de diferentes regiões do País.

No ano em que comemoramos as quatro décadas de existência do GELNE, a atual diretoria lançou a **Jornada comemorativa dos seus 40 anos**, um congresso organizado de forma itinerante pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). O primeiro evento comemorativo aconteceu em **Recife, em junho de 2017. Na ocasião, conseguimos reunir** mais de 600 congressistas oriundos de diversas regiões do país **que** participaram ativamente das 02 conferências, 10 mesas-redondas, 17 minicursos, 43 simpósios temáticos e mais de 100 apresentações em formato de pôster.

Neste segundo evento da Jornada dos 40 anos do GELNE que acontece em Aracaju, no período de 07 a 09 de dezembro de 2017, em parceria com a **Universidade Federal de Sergipe (UFS)**, reuinimos mais de 420 congressistas que participarão das atividades de conferências, mesas-redondas, minicursos, plenárias, sessões de comunicações temáticas e de pôster.

Acreditamos que a realização da Jornada do GELNE com essa característica permitirá a criação de contextos de interações entre os alunos de graduação, pós-graduação, professores da educação básica e pesquisadores das diversas instituições de ensino superior do Norte e Nordeste do país. Por isso, convidamos todos os associados a participarem dos encontros acadêmicos e de confraternização em comemoração aos 40 anos do GELNE em que se apresentarão trabalhos de pesquisas, com temáticas contempladas pela Associação, referentes à linguística e à literatura, bem como às suas interfaces.

Neste livro, encontram-se publicados os Anais Eletrônicos do evento de aniversário do GELNE em Aracaju referente aos trabalhos apresentados nas conferências, nas mesas-redondas, nos simpósios temáticos e nas sessões de pôsteres.

A todos, um excelente Evento! Vida longa ao GELNE!

Comissão Organizadora

Relação dos Trabalhos

PÔSTERES

PO 01

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO CORPO FEMININO NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS DA DÉCADA DE 50: NORMATIZAÇÕES DA FEMINILIDADE

Lara da Silva Cardoso (UEFS)

PO 02

A CONSTRUÇÃO DO BEIJO NOS CONTOS "UNS BRAÇOS" E "O PRIMEIRO BEIJO"

Mikaelly Keila Pereira da Silva (UFRPE)

Jean Paul d'Anthony Costa Silva (UFRPE)

PO 03

A PELE DE VÊNUS: O PODER ENTRE AS PELES

Gabriel Souza Soares (UFS)

Paloma Batista Cardoso (UFS)

Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros (UFS)

PO 04

A PROSÓDIA DOS VOCATIVOS NO PORTUGUÊS ANGOLANO DO LIBOLO: PRIMEIRA ABORDAGEM

Vinícius Gonçalves dos Santos (USP)

PO 05

A SUBMISSÃO IMPOSTA À MULHER PERANTE OS ENSINAMENTOS BÍBLICOS - UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Luan Gama de Oliveira (UFS)

PO 06

ANÁLISE DE PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS VOLTADAS À APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA

Janis Joplin Silva Pereira (UFS)

Adriene dos Anjos Santos (UFS)

PO 07

AS RELAÇÕES DE PODER PERPASSADAS NO FILME A ONDA

Janiele Santos Pires (UFS)

Ionária Santos da Silva (UFS)

PO 08

BLOG INFORMATIVO: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO NOTÍCIA
Karine de Oliveira Cândido (UFAL)
Adna de Almeida Lopes (UFAL)

PO 09

CODOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: A PRÁTICA COMPARTILHADA COMO EXPERIÊNCIA DE MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NO ENSINO
Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior (UFPB)
Lauro Ananias da Silva Neto (UFPB)
Barthyra Cabral Vieira de Andrade (UFPB)

PO 10

COMO ESTUDANTES SERGIPANOS ACHAM QUE FALAM? ATITUDES LINGUÍSTICAS QUANTO À VARIAÇÃO DA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL
Paloma Batista Cardoso (UFS)
Victor Rene Andrade Souza (UFS)
Rayane Rocha Quirino (UFS)

PO 11

CORDEL DO FOGO ENCANTADO: A MUSICALIDADE NO NORDESTINÊS
Bruna Rafaely dos Santos Amorim (UFAL)
Pedro Félix de Farias Junior (UFAL)
Gustavo Henrique de Souza Leão (UFAL)

PO 12

DISCURSO E REPRESENTAÇÃO CULTURAL: TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS NA LENDA DO GEOSSÍTIO CACHOEIRA DE MISSÃO VELHA
Maria Carolina Pereira da Costa (URCA)
Ellem Ellyzabeth Barbosa Quirino (URCA)
Aluizio Lendl (UERN)

PO 13

EDIÇÃO COM USO DO eDICTOR DE MANUSCRITOS BAIANOS OITOCENTISTAS: ATAS, CARTAS E PROCURAÇÕES
Lara da Silva Cardoso (UEFS)

PO 14

GÊNEROS ARGUMENTATIVOS PRESENTES NA COLEÇÃO PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE E NO ENEM
Letícia Carvalho Araújo (UFS)

PO 15 **INTERCULTURALIDADE E CULTURA DO REMIX NO ENSINO DE PLE**
James Rocha Smith (UFS)

PO 16 **LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E ORALIDADE NA SALA DE AULA COM O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA**
Laécio Eugênio da Silva (UFRPE)

PO 17 **MÚSICAS EM INGLÊS CANTADAS POR BRASILEIROS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUA INGLESA**
Rodrigo Selmo da Silva (UFRPE)
Rebeca Rocha Novaes Silva (UFRPE)
Larissa de Pinho Cavalcanti (UFRPE)

PO 18 **NOTAS SOBRE GÊNERO TEXTUAL E LIVRO DIDÁTICO: A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NOS VOLUMES DAS 3 SÉRIES DO ENSINO MÉDIO**
Gládiston Pereira dos Santos (UFS)
Mariza de Jesus Santos (UFS)
Eliane Modesto dos Santos (UFS)

PO 19 **O DISCURSO MIDIÁTICO-JORNALÍSTICO SOBRE O ACONTECIMENTO DISCURSIVO MANIFESTAÇÃO DE RUA PRÓ E CONTRA GOVERNO**
Larissa dos Santos Lima (UFS)

PO 20 **O ESTUDO DE PALAVRAS COMPOSTAS EM DOCUMENTOS PORTUGUESES DA CHANCELARIA DE D. AFONSO III (séc. III)**
Yasmim Conceição Borges (UFBA)
Antonia Vieira dos Santos (UFBA)

PO 21 **O JOGO LITERÁRIO E A DINÂMICA DO TEATRO: O ENSINO DE LITERATURA NA REPRESENTAÇÃO TEATRAL**
Luciano Santos Xavier (UNEB)

PO 22 **O MORRO DOS VENTOS UIVANTES: ANÁLISE À LUZ DO ROMANCE GÓTICO E A LITERATURA FANTÁSTICA**
Gabrielle Rodrigues da Silva (UNEAL)
Maryana Josina Tavares da Rocha (UNEAL)

PO 23 **PALAVRAS DO ESPÍRITO: ANÁLISE DE CARTAS ESPIRITUAIS DE CENTROS RELIGIOSOS NO BRASIL**
Afonso Henrique Novaes Menezes (UPorto)
Eduardo de Lima Beserra (UFRPE)

PO 24 **TESTAMENTO DO SÉCULO XIX: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-FILOLÓGICA**
Juliane Tenório (UFS)

PO 25 **UM TETO TODO SEU E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTORIA FEMININA CONTEMPORÂNEA**
Victor Hugo Farias de Araújo (UFAL)

PO 26 **VARIAÇÃO LEXICAL PARA MULHERES QUE NÃO SEGUEM O PERFIL: CASADA, RECATADA E DO LAR**
Suly Brota (UFS)
Stefane Ribeiro Lima (UFS)
Maria da Glória dos Anjos Santos (UFS)

SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

ST 01 **A ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇAO BÁSICA: REALIDADE DE SERGIPE**
Emilly Silva dos Santos (UFS)
Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS)

ST 02 **A COMPLEXIDADE SEMÂNTICA DO ITEM LEXICAL “UNIVERSIDADE”**
Thiago Magno de Carvalho Costa (UFPB)
Sergiane David Rodrigues (UFPB)
Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB)

ST 03 **A CONCORDÂNCIA VERBAL DE PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL DO PORTUGUÊS DE ALMOXARIFE (SÃO TOMÉ)**
Thamiris Santana Coelho Assis (UFBA)

ST 04	**A EXPRESSÃO DE FUTURO NO PORTUGUÊS POPULAR DO INTERIOR DA BAHIA** Isabel Silva Silveira (UESB)
ST 05	**A HABILIDADE DA LEITURA E A HABILIDADE DA ESCRITA: CONSTRUÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA** Evellin Heide Souza Aragão (UFS) Aline Fabiana Amorim Santos (UFS) Laura Camila Braz de Almeida (UFS)
ST 06	**A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NA CRIAÇÃO DE UM QUIZ DIGITAL PARA O ENSINO DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA** Ingrid Kelly de Oliveira Correia (UFS) Fabiana Santos de Sousa Matos (UFS)
ST 07	**A MODALIZAÇÃO DEÔNTICA NO PERFIL DO TWITTER DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA: UM ESTUDO DA INTERGENERICIDADE** Aleise Guimarães Carvalho (UFPB) Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)
ST 08	**A ORDEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: UM CAMINHO PROPOSTO PELO CÍRCULO DE BAKHTIN** Rosângela Gonçalves Cunha (UFBA)
ST 09	**A PRESENÇA DO ROCK NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA** Antonio Eduardo Soares Laranjeira (UFBA)
ST 10	**A PRODUÇÃO DE NOTÍCIA ESPORTIVA ESCRITA EM TURMAS DA EJA ATRAVÉS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ASPECTO DA CONSTRUÇÃO DE UM TÍTULO** Sérgio Claudino de Santana (SEDUC-PE)
ST 11	**A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA** Erika Fonseca Maciel (UFBA/IFBA)

ST 12	**A PROGRESSÃO REFERENCIAL NO GÊNERO RELATO DE ALUNOS DOS 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** Marcos Suel dos Santos (UFAL)
ST 13	**A RELATIVA CORTADORA NAS NORMAS CULTA E POPULAR DO PORTUGUÊS FALADO EM FEIRA DE SANTANA-BA** Jéssica Carneiro da Silva (UEFS) Silvana Silva de Farias Araújo (UEFS) Maria Cristina Vieira de Figueiredo Silva (UFBA)
ST 14	**A REPERCUSSÃO DO CONCEITO DE RETRADUÇÃO NA TRADUTOLOGIA BERMANIANA** Juliana Cecci Silva (Unicamp)
ST 15	**A UMA MULHER DE DUAS CARCUNDAS – O CORPO FEMININO NA SÁTIRA DE GREGÓRIO DE MATOS** Juliana Cecci Silva (Unicamp)
ST 16	**A VARIAÇÃO NÓS/A GENTE: COMPARAÇÃO ENTRE CORPORA DO PB** Josany Maria de Jesus Silva (UESB) Cristiane Namiuti Temponi (UESB)
ST 17	**ANÁLISE DE GRAMÁTICAS E LIVROS DIDÁTICOS** Carlos Wilson de J. Pedreira (UFPB) Fabione Gome da Silva (UFPB) Luciana de Lavor (UFPB)
ST 18	**ANÁLISE FUNCIONAL E ENTOACIONAL DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS "ASSIM", "ENTÃO" E "NÉ"** Marílya Augusta Araújo Laurentino (UFAL) Luciana Lucente (UFAL)
ST 19	**ANÁLISE LINGUÍSTICA SOBRE A PRESENÇA OU A AUSÊNCIA DE FORMAS VERBAIS NOS TEMAS DE REDAÇÃO DO ENEM** Antonio Cesar da Silva (UNEAL/UFAL)

ST 20	**ANÁLISE TEXTUAL A PARTIR DOS ESTUDOS DE ADEQUAÇÃO VOCABULAR** João Paulo Holanda de Assis (UFAL)
ST 21	**AS RELAÇÕES ENTRE O "PODER PÚBLICO" E A PALAVRA "DEFICIÊNCIA" NO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA** Raísa Ribeiro Leal (UESB) Adilson Ventura da Silva (UESB)
ST 22	**AS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS E A REGULARIDADE DA DISFLUÊNCIA DE REPETIÇÃO COMO UM ASPECTO CONSTITUTIVO DA ORALIDADE** Elba Silveira Chagas Silva (UFS)
ST 23	**ASPECTOS SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA** Aline Guedes de Lima (UFS)
ST 24	**CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIDISCURSIVO: UMA (RE)LEITURA DAS PROPOSTAS DE UM CADERNO DE PRODUÇÃO TEXTUAL** Michaella Araújo Farias (UFPB)
ST 25	**"CIDADÃOS BRAZILEIROS": UMA ANÁLISE SEMÂNTICA SOBRE OS MEMBROS DO IMPÉRIO DO BRASIL NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1824** Jorge Viana Santos (UESB) Anna Cláudia Pereira Queiroz (UESB)
ST 26	**CONTATO LINGUÍSTICO E INTERCULTURALIDADE** Thamiris Santana Coelho Assis (UFBA)
ST 27	**CONTEXTUALIZAÇÃO E ENSINO: ABORDAGEM GRAMATICAL DOS PRONOMES DEMONSTRATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO** Nicélia Nunes Azevêdo Pereira (UFS)

ST 28	**CONTOS D'ESCÁRNIO. TEXTOS GROTESCOS ENTRE AS ZONAS DA PORNOGRAFIA** Rita de Kássia de Aquino Gomes (IFRN)
ST 29	**CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA PARA A COMUNIDADE ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO FONTES FREITAS: ¡NOSOTROS HABALAMOS!** Andressa dos Santos Morais (SEED) Acassia Anjos (UFS)
ST 30	**DA FALA PARA A ESCRITA: ANÁLISE DO PROCESSO DE ORTOGRAFIZAÇÃO DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** Maria de Lourdes Oliveira Almeida (UFS) Priscila Mendonça Moura (UFS) Thiago Domingos Freire (UFS)
ST 31	**DAS MUTAÇÕES NA CULTURA CONTEMPORÂNEA A UMA CRISE DE LEGITIMIDADE DA AUTORIDADE NO SOCIAL** Bruno de Andrade Reis (UNEB)
ST 32	**DENOMINAÇÕES PARA LIBÉLULA E MOSCA VAREJEIRA NA FALA DE QUILOMBOLAS PERNAMBUCANOS: UM ESTUDO BASEADO EM DIMENSÕES DIATÓPICAS E DIASTRÁTICAS** Edmilson José de Sá (UFPB)
ST 33	**DIÁLOGO SOCIAL E FORÇAS ESTRATIFICADORAS DA LÍNGUA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA ATRAVÉS DAS RÉPLICAS ATIVAS NAS PUBLICAÇÕES DO MOVIMENTO BRASIL LIVRE (MBL) NO INSTAGRAM** Manuel Álvaro Soares dos Santos (UFAL)
ST 34	**DISCURSO MIDIÁTICO COMO CRISTALIZADOR DA IMAGEM DA MULHER: UMA ANÁLISE DA COLUNA RETRATOS FEMININOS** Yasmin Barreto Déda Chagas (UFS)

ST 35	**DO MEIO DIGITAL PARA A SALA DE AULA: O MEME COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM LEITURA** Alessandra Maria Silva Nascimento (UFS) Renata Ferreira Costa Bonifácio (UFS)
ST 36	**EM VIAS DA LITERATURA: UMA PROPOSTA COM O GÊNERO CRÔNICA** Sheila Vieira Nanes dos Santos Galvão (UPE)
ST 37	**ENSINO DE GRAMÁTICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II** Elisangela Maria da Silva (UFRPE) Eliane Maria do Nascimento (UFRPE)
ST 38	**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: TRAÇANDO CAMINHOS NA LINGUÍSTICA APLICADA** Murillo da Silva Neto (UFBA)
ST 39	**ENSINO E COGNIÇÃO: O PRONOME NO LIVRO DIDÁTICO** Iderlânia Costa Souza (UFS) Diana Silva Santos (UFS) Marcia Oliveira Moura (UFS)
ST 40	**ENTRE A ESCRITA E A REVISÃO: A CRIAÇÃO DE FÁBULAS POR DÍADES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** Salezia Magna de Oliveira Costa (UFAL) Adna de Almeida Lopes (UFAL)
ST 41	**ENTRE MEMÓRIA E ATUALIDADE: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO** Amanda Vanele Prates Domingues (UESB) Edvania Gomes da Silva (UESB)
ST 42	**ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA: EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS PELA MODALIZAÇÃO DEÔNTICA NO GÊNERO ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO** Francisca Janete da Silva Adelino (UFPB) Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)

ST 43	**ESTRATÉGIAS DE LEITURA: O TRABALHO COM O GÊNERO NOTÍCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL** Iderlânia Costa Souza (UFS)
ST 44	**ESTUDOS SOBRE ESCRITA NO BRASIL: UMA CARTOGRAFIA DAS PESQUISAS PUBLICADAS EM PPG NO PERÍODO DE 2008 A 2013** Jane Cristina Beltramini Berto (UFRPE)
ST 45	**EXPRESSÃO ORAL NO ENSINO MÉDIO: SOB A PERSPECTIVA DO LIVRO I DA COLEÇÃO ENLACES** Andressa dos Santos Morais (SEED)
ST 46	**FILMES QUE MATAM MULHERES** Marcos Vinícius da Silva Neves (UFBA)
ST 47	**FORMAÇÃO DISCURSIVA, INTERDISCURSO E GOVERNAMENTALIDADE: UMA ANÁLISE DAS PROPAGANDAS DO MEDICAMENTO NEOSALDINA** Aleise Guimarães Carvalho (UFPB) Karol Costa Guedes (UFCG)
ST 48	**HAPLOLOGIA E BALANCEAMENTO DO NÚMERO DE SÍLABAS NA JUSTAPOSIÇÃO** Emerson Viana Braga (UESB) Vera Pacheco (UESB)
ST 49	**HARMONIA VOCÁLICA NA FALA DOS QUILOMBOLAS PERNAMBUCANOS: ANÁLISE PELA TEORIA DA OTIMALIDADE** Edmilson José de Sá (CESA-PE)
ST 50	**IMAGINÁRIO E IDENTIDADE NOS EPITÁFIOS FLORESTANOS: UMA RELAÇÃO COM A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO** Vera Lúcia Santos Alves (IF Sertão-PE)
ST 51	**ISOLAMENTO DE EXPRESSÕES ADVERBIAIS POR VÍRGULA E EFEITOS DE SENTIDO NO PORTUGUÊS DO BRASIL (PB)** Fabrício de Farias Melo (UFAL) Elias André da Silva (UFAL)

ST 52 **LABORATÓRIO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE PROTAGONISMO JUVENIL**
Luiz Francisco da Silva Barros (CTF/PI)
Filange Soares Vieira Neto (CTF/PI)
José Ribamar Lopes Batista Júnior (CTF/PI)

ST 53 **LEITURAS ROSIANAS: COMICIDADE, CULTURA E LITERATURA**
João Paulo Santos Silva

ST 54 **LETRAMENTO: FORMANDO LEITORES CRÍTICOS**
Jésika da Silva Araújo (UFAL)

ST 55 **LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DA DECLAMAÇÃO DE POEMAS DE LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DA EJA**
Herlan José Tenório Ferreira (UPE)

ST 56 **LETRAMENTO VISUAL E MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA**
Juliana Barbosa dos Santos (UFPB)
Giuseppe Andrew Ferreira Dantas (UFPB)

ST 57 **LETRAMENTOS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA**
Gilson Cavalcante (UFAL)
Manoel Pedro Netto (IFAL)
Patricia de Oliveira Santos (IFAL)

ST 58 **MEMÓRIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA SÉRIE CHAPEUZINHO VERMELHO DE FRANCISCO BRENNAND**
Cristiane Renata da Silva Cavalcanti (UNICAP)
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo (UNICAP)

ST 59 **O AGORA CONECTOR/JUNTOR NO ONTEM E NO HOJE**
Maria José de Oliveira (IFRN)
Gisonaldo Arcanjo de Sousa (UFRN)
Camilo Rosa da Silva (UFPB)

ST 60	**O CONHECIMENTO EM SEMÂNTICA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENADE** José Wellisten Abreu de Souza (UFPB) Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB)
ST 61	**O CORDEL E O EMPODERAMENTO DA MULHER NORDESTINA** Ronaldo Alves de Oliveira (UNEB) Marlúcia Ribeiro Sobrinho (UNEB) Denise Dias de Carvalho Sousa (UNEB)
ST 62	**O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL: O COMENTÁRIO** Maryana Josina Tavares da Rocha
ST 63	**O ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS LETRADAS** Acassia Anjos (UFS)
ST 64	**O LETRAMENTO DIGITAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA** Lisandra Paola Santos de Oliveira (UFAL) Jésika da Silva Araújo (UFAL)
ST 65	**O PAPEL DA SEMÂNTICA E DO DISCURSO NA SINTAXE DOS CLÍTICOS PRONOMINAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS FENÔMENOS DA SUBIDA E DO REDOBRO DE CLÍTICOS NA DIACRONIA DA LÍNGUA PORTUGUESA** Cristiane Namiuti Temponi (UESB) Raiana Cristina Dias da Cruz (UESB) Sirlene Freire dos Santos Pereira (UESB)
ST 66	**O TRATO COM OS PRONOMES NOS LIVROS DIDÁTICOS PORTUGUÊS: LINGUAGENS E TECENDO LINGUAGENS** Adilson Oliveira Almeida (UFS) Maria de Lourdes Oliveira Almeida (UFS)

ST 67 **O SENHOR DOS ANÉIS (AS DUAS TORRES): RELIGIÃO, PODER/SABER**
Ionária Santos da Silva (UFS)
Maria Emília de R. de A. B. Barros (UFS)
Nicaelle Viturino dos Santos de Jesus (UFS)

ST 68 **OS CONTOS DE FADAS COMO EXPERIMENTO GESTÁLTICO EM UM SETTING PSICOTERAPÊUTICO À LUZ DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO**
Michelle Cristine Garrido Araújo (UNEB)

ST 69 **OS DESENHOS E AS NARRATIVAS ORAIS NA ALFABETIZAÇÃO: ESTILO E SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DISCURSIVA**
Wellington Barbosa Silva (IFAL)

ST 70 **OS EFEITOS METAFÓRICOS NO DISCURSO DA IMPRENSA: UMA ANÁLISE DA CONDENAÇÃO DO EX-PRESIDENTE LULA NA SENTENÇA DO CASO TRIPLEX**
Jaqueline Feitoza Santos (UESB)
Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)

ST 71 **OS NAMORADOS DA FILHA: PROVOCAÇÕES SOBRE EMPODERAMENTO FEMININO EM TURMA DE NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Marcia Moura (UFS)

ST 72 **OS POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS DE PROFESSOES SURDOS A PARTIR DE CURRÍCULOS LATTES**
João Paulo Lima Cunha (UFS)

ST 73 **OS PRONOMES DEMONSTRATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO**
Maria Cristina Fontes da Cruz (UFS)
Priscila Mendonça Moura (UFS)

ST 74 **OUTRO PROBLEMA PARA APOLÔNIO: O DESCOBRIMENTO DA CIRCUNFERÊNCIA EM AMILCAR BETTEGA BARBOSA E EM MURILO RUBIÃO**
Raul da Rocha Colaço (UFPE)

ST 75	**PARA ENTENDER AD: ENTRE A TEORIA E A METODOLOGIA** Gilvan da Costa Santana (UFBA) Mário Jorge Pereira da Mata (UFBA)
ST 76	**PERFIL SOCIAL DE EDUCANDAS DO COLLEGIO DE NOSSA SENHORA DOS HUMILDES NO SÉCULO XIX** Carolina Antonia Silva Trindade (UFBA) Emília Helena Portella Monteiro de Souza (UFBA)
ST 77	**PERSPECTIVA DIALÓGICA EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS SOCIAIS** Rosângela Gonçalves Cunha (UFBA)
ST 78	**POR ONDE ANDAS CHICO BENTO?... PRÁTICAS DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO LEITORA NUMA ESCOLA MUNICIPAL NO SERTÃO DA BAHIA** Adão Fernandes Lopes (UNEB) Denise Dias de Carvalho Sousa (UNEB)
ST 79	**PROSÓDIA E TELEJORNALISMO: ANÁLISE DA VARIAÇÃO DA F0 NAS FALAS DE WILLIAM BONNER E MARCELO REZENDE** Maria Imaculada Pereira Azeredo (UESB) Vera Pacheco (UESB) Marian Oliveira (UESB)
ST 80	**RETEXTUALIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS ESCRITAS DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** Gleice Rayane Macedo Silva (UFS)
ST 81	**RETRATOS DO ENSINO DA ESCRITA: O LUGAR DA LEITURA NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO** Cláudia Martins Moreira (UNEB)
ST 82	**REVISITANDO A NOÇÃO DE SUJEITO NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM** Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio (UESB) Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (UFPE)

ST 83	**SEMIÓTICA E ENSINO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A LEITURA DE TEXTOS SINCRÉTICOS DO GÊNERO EMBALAGEM** Michaella Araújo Farias (UFPB) Juliana Barbosa dos Santos (UFPB)
ST 84	**SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES E ENSINO DE GÊNERO TEXTUAL: RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTO A CURTA-METRAGEM** Vanusia Maria dos Santos Oliveira (UFS) Denise Porto Cardoso (UFS)
ST 85	**SINCRONIA DOS GESTOS NA FALA DE UMA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN: BREVE DESCRIÇÃO** Thaís Ferreira Brito (UESB) Marian Oliveira (UESB)
ST 86	**SOBRE A ANTONÍMIA EM UMA ABORDAGEM SEMÂNTICA LÉXICO-CULTURAL: PROPOSTA DE ATIVIDADES** Mariana Lins Escarpinete (UFPB)
ST 87	**UM DEBATE METODOLÓGICO PARA ESTUDOS MULTIMODAIS E ANÁLISE DE AUDIOVISUAL** Larissa de Pinho Cavalcanti (UFRPE-UAST)
ST 88	**UM ESTUDO SOBRE O DISCURSO DE SEBASTIÃO SALGADO: NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS QUE EXPRESSAM DIGNIDADE** Denise Marques Carneiro Neves (UNEB)
ST 89	**UM OLHAR SOBRE A CRÔNICA "MESTIÇA" DO INCA GARCILASO** Érica Thereza Farias Abrêu (UNEAL)
ST 90	**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LETRAMENTOS: A OCORRÊNCIA DE MARCAS DA RALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** Nicélia Nunes Azevêdo Pereira (UFS) Maria Luciene de Moura (UFS) Lilian Santos Morgado Dias (UFS)

Trabalhos publicados

PÔSTERES

PÔSTER

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO CORPO FEMININO NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS DA DÉCADA DE 50: NORMATIZAÇÕES DA FEMINILIDADE

LARA DA SILVA CARDOSO[1] (UEFS)

Introdução

A revista Jornal das Moças foi um semanário que esteve à venda no território brasileiro entre 1910 e 1960, sendo, por muito tempo, a revista mais vendida no Brasil. Através de propagandas, reportagens e entrevistas relacionadas à mulher, o referido periódico propagou a ideologia dominante das décadas em que esteve presente nas casas de famílias brasileiras. Ideias sobre corpo, beleza e comportamento femininos eram expostas na revista, estabelecendo normas sobre o que é ser mulher.

A década de 50 foi o período em que as condições de produção contribuíram para o auge do Jornal das Moças. Nesse momento histórico, integrado ao intervalo de tempo conhecido como "Anos Dourados" (1945-1964), houve o crescimento do consumo, associado à fixação do salário mínimo. Segundo Pinsky (2014), as mulheres passaram a ter maior participação no trabalho, mesmo que em profissões culturalmente femininas, tais como empregada, secretária, entre outros. A concepção de família e mulher manteve, nos anos 50, a mesma das décadas anteriores: cabia à mulher a responsabilidade doméstica e da criação dos filhos e, ao homem, o sustento do lar.

A partir da Análise de Discurso de Linha Francesa (ADLF), desenvolvida por Michel Pêcheux, este trabalho analisa o sentido de normatização gerado pelas edições de Jornal das Moças publicadas no ano de 1950. As questões investigadas abordam

1. Graduanda em Licenciatura em Letras Vernáculas (UEFS). Integrante do GEPEAD – Grupo de Pesquisas em Análise do Discurso, da UEFS.

as condições de produção, o funcionamento da ideologia sobre o papel da mulher na sociedade e como isso era passado pela revista para as leitoras, as quais deveriam seguir as regras de comportamento e beleza ditadas pelo Jornal a fim de cumprir o papel dado a ela na década de 50.

O Jornal das Moças e a concepção de mulher

Nos anos 50, como já visto, houve uma manutenção de conceitos e ideias arraigadas sobre família e mulher. Apesar de, nesse período, existir, um grande número de moças em escolas, alcançando algumas esferas de trabalhos, o casamento era um principal objetivo das meninas da época: "a mulher solteira com mais de 25 anos recebe o rótulo de 'solteirona'. (...) acaba 'solteirona' a mulher que perdeu as oportunidades de casamento em razão de ter 'passado da idade'" (PINSKY, 2014, p. 112). Ou seja, além do matrimônio ser o principal foco das moças, este deveria ocorrer antes dos 25 anos, correndo risco, caso aconteça mais tarde, de ficar solteira e, portanto, não tornar-se mulher perante a sociedade da época.

Segundo Althusser (1998), a mídia é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), o qual tem a função de manter a ideologia dominante. A concepção de casamento e demais ideais vistos como "femininos" nos anos 50 eram (re)afirmados a partir da revista Jornal das Moças. Intitulada como "A revista da mulher no lar e na sociedade" e voltada às pessoas do sexo feminino (mas não de forma única), podem ser encontradas em suas matérias, dicas para um relacionamento duradouro, reportagens sobre atrizes hollydianas, conselhos para moças conseguirem chamar atenção, positivamente, dos rapazes e seção sobre moda, corte e costura. Através de "conselhos", a revista passava informações de como conseguir um marido e manter a aparência física agradável, segundo os moldes dá época.

O corpo feminino era inserido dentro dos textos de reportagens e propagandas, direcionados à normatização da mulher. A revista identificava o que era bonito e feio para o corpo feminino, dando conselhos de como aperfeiçoá-lo para conseguir os principais objetivos da mulher, entre eles, o casamento. Encaixar-se dentro dos padrões da revista era, ao mesmo tempo que estar na moda, fazer parte de uma sociedade que via a mulher como mãe e dona de casa, responsável pelo sucesso ou fracasso do lar.

Aspectos básicos da Análise de Discurso Pecheutiana

Michel Pêcheux propôs, em sua teoria, ver a Análise de Discurso como um entremeio entre a Psicanálise, o Marxismo e a Linguística. De cada uma dessas três disciplinas, Pêcheux redefiniu e/ou ampliou conceitos a fim de desenvolver uma análise discursiva que conseguisse ver a língua como um sistema constituído pela e através da ideologia. Segundo Heine (2015, p. 63), "o sentido das palavras pode sempre ser outro, sempre desliza, sendo sempre marcado pela metáfora", Diferentemente do Estruturalismo, que via a língua como um sistema fechado em si mesmo, Pêcheux propõe o sentido de língua ligado à materialização de efeito de sentidos.

A ideologia mostra-se, na ADLF, como parte constitutiva do discurso. Em uma releitura de Althusser (1998), Pêcheux vê o homem como um animal ideológico: não há discurso nem sujeito sem ideologia. A noção de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), proposta por Althusser é redefinida na concepção pecheutiana: os AIE não só são a forma de expressar a ideologia burguesa, como constituem o local e o meio para a realização da dominação (PÊCHEUX, 1996).

O sujeito do discurso, segundo essa teoria, é marcado pela incompletude, pelo inconsciente, conceito discutido incialmente por Freud e Lacan. O sujeito não se dá conta que é interpelado pela ideologia e que sua posição no momento do discurso está condicionada à fatores ideológicos. Para Orlandi (2011, p. 48) "a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história, para que haja sentido". Ou seja, o sujeito, interpelado pela ideologia, utiliza da língua para materializar o seu discurso, que, por sua vez, é concebido pela ADLF como efeito de sentido entre os interlocutores.

Os sentidos produzidos a partir de um discurso são gerados dentro de determinadas condições, conceituadas por Pêcheux como condições de produção. Essas condições englobam a situação imediata da produção de discurso, junto com as formações discursivas, aspecto determinador do que deve ou não deve ser dito. Cada sujeito possui uma formação discursiva específica, que direciona os discursos possíveis de serem gerados, a partir da posição que ele ocupa no momento do discurso.

Os discursos são atravessados pelo interdiscurso, conceito que engloba todos os enunciados pré-existentes. A cada formação discursiva, partes do interdiscurso são retomadas. Entretanto, o sujeito não se dá conta de que seu discurso já foi dito

antes: é através desse esquecimento que o interdiscurso se efetiva e permite, através da paráfrase (repetição de sentidos) e da polissemia (sentidos novos), constituir novos sentidos a discursos já-ditos.

A normatização feminina no Jornal das Moças da década de 50: análises

A propaganda abaixo foi retirada do Jornal das Moças do primeiro semanário de Janeiro de 1950. O título "Elimine o ponto negativo de sua personalidade", através da concepção do não-dito (quando se diz algo, se exclui alguma outra coisa), o efeito de sentido gerado é de necessidade de tratamento do corpo feminino.

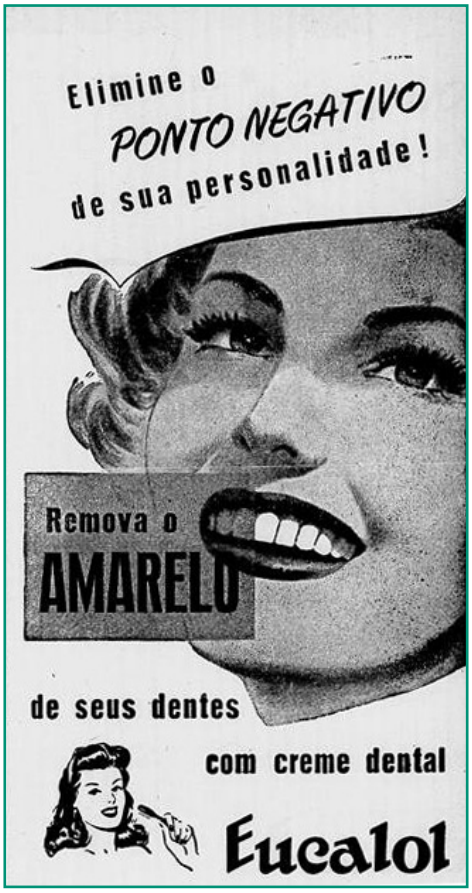


Figura 01: "Elimine o ponto negativo de sua personalidade! Remova o AMARELO dos seus dentes com creme dental Eucalol'
Fonte: http://memoria.bn.br/DocReader/cache/3066702873393/I00000486Alt=001465Lar=000994LargOri=003974AltOri=005859.JPG

Conforme Silva (2008, p. 43)

> na relação entre o dizível e o não-dizível, dá-se a produção do sentido; que tanto o sujeito como os sentidos de seus discursos, o dito e o não-dito são determinados pelas formações discursivas, as quais operam através dos saberes constituídos na memória do dizer.

A escolha do verbo “Elimine” gera um sentido de que a mulher precisa acabar com algo do seu corpo feminino: o ponto negativo da personalidade. Partindo do pressuposto de que o corpo feminino precisa ser melhorado, a revista produz um efeito de que a mulher encontra-se em situação estética imperfeita, segundo a ideologia vigente da época. O ponto negativo da personalidade, apontado no título da propaganda, refere-se ao amarelo dos dentes. Associa-se, portanto, a personalidade, característica intrínseca ao indivíduo, à parte estética, visual da mulher, ou seja, ao seu corpo. Segundo Beauvoir (2016, p. 332) os costumes de feminilidade relativos à mulher e impostos ao seu corpo, incitam-na a produzir uma alienação de sua própria imagem: a de que o cuidado com a beleza é essencial para que a mulher consiga ser aceita perante a sociedade. O corpo da mulher torna-se a significação do “ser” mulher, atrelado à personalidade.

A figura 02 foi publicada no segundo semanário de fevereiro de 1950. O título da imagem associa-se ao efeito de sentido gerado pela figura 01. Com o verbo acabar, e ao dizer que a mulher precisa acabar com os pelos supérfluos, a revista produz um não-dito, de que a mulher possui pelos em excesso e necessita acabá-los a fim de obedecer aos padrões de beleza impostos na época.

Figura 01: “A presença de pêlos no rosto, braços ou nas pernas é sempre desagradavelmente feia. Em vez de lâmina de barbear – utensílio inegavelmente masculino – que raspa os pêlos, mas torna áspera a epiderme, use PORLAC, depilatório – PORLAC é delicadamente perfumado, de aplicação fácil, positivo em resultados, elimina os pêlos supérfluos, retardando o crescimento dos cabelos que tanto enfeiam. Conserva sua pele agradável ao contato. Começo hoje a usar PORLAC”.
Fonte:http://memoria.bn.br/DocReader/cache/1776003622508/I00001232Alt=002032Lar=001330LargOri=003834AltOri=005859.JPG

No texto da propaganda, há a descrição de quais pelos são exagerados e aponta a presença deles como “desagradavelmente feia”. A noção de não-dito também é retomada na análise, já que o sentido de feio, gera, em contraposição, o sentido de bonito, encaixado, segundo os efeitos de sentido gerados pela propaganda, numa pele sem os pelos nas pernas, braços e rostos. O termo desagradável é retomado em sentido oposto ao final do texto: “O porlac (...) deixa sua pele agradável ao con-

tato". E a propaganda ainda afasta a mulher a possibilidade de usar o aparelho de laminar, visto como "inegavelmente masculino". Entra nessas duas observações, o efeito de sentido, submetido às formações discursivas e ideológicas da época, que tentam afastar e separar o sexo feminino do sexo masculino.

Segundo Orlandi (2011, p. 36) "os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer". Os já-ditos que podem ser retomados nos efeitos de sentidos produzidos pelo discurso dessa propaganda veiculada pelo Jornal das Moças indicam que, à mulher, cabia retirar esses pelos, ao homem cabia mantê-los, visto que representavam, na época a essência da masculinidade. Essa concepção também retoma o interdiscurso da separação entre masculino x feminino, até mesmo na indústria de produtos de beleza, já que, conforme o anúncio, o aparelho de barbear não é a forma adequada, para as mulheres, de retirar os pelos, já que a indústria de cosméticos produziu um produto especificamente para o sexo feminino, com particularidades vistas como essenciais: o perfume, o atraso no crescimento do pelo e sua eliminação.

O termo aplicabilidade fácil também aparece durante a propaganda, apresentando o interdiscurso de que as mulheres deviam priorizar o lar, o marido e os filhos, tendo agilidade no momento de cuidar de si. Além disso, as memórias discursivas que podem ser retomadas através desse termo é o de que, o dinheiro da família, oriundo majoritariamente pelo marido, deve ser gasto com despesas essenciais da casa e aos prazeres masculinos. Salão de beleza não era visto como um gasto essencial, cabendo à mulher, portanto, saber cuidar de si dentro da casa, evitando ser vista fora de casa sem a companhia do esposo.

Considerações finais

Com fundamental importância para a manutenção da ideologia dominante dos anos 50, a qual pregava a permanência da mulher dentro do ambiente doméstico e a atenção ao cuidado com o corpo, a revista Jornal das Moças, durante a década de 50, normatiza o corpo feminino. Com propagandas que produzem efeito de sentidos relacionados à necessidade de adequação do corpo das moças, o periódico se alinha dentro de uma formação discursiva que impõe determinado padrão de

beleza. Esse padrão imposto gera sentidos sobre a beleza feminina, tais quais o corpo diretamente ligado à personalidade e a venda de cosméticos exclusivamente femininos, para atender ao padrão da época.

A análise de discurso de linha pecheutiana, ao trabalhar com a ideologia, a língua e a noção de sujeito inconsciente, produz análises discursivas inserindo os discursos dentro de uma gama de historicidade de sentidos. As análises realizadas nas propagandas veiculadas pelo Jornal das Moças na década de 50 inserem a revista dentro de um viés voltado à normatização feminina e a construção do que é ser mulher, coerentes com a ideologia vigente na mesma época.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 3 ed. Rio de Janeiro, vol 2.: Nova Fronteira, 2016.

HEINE, Palmira. Corpo e discursivização da mulher na revista Jornal das Moças da década de 50*. Redisco*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, p. 62-72, 2015. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/5327/5104. Acesso em 05/12/2017.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3 ed., Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p. 61-105.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Mulheres dos anos dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. *FACED*, Salvador, n.14, p.39-53. jul./de. 2008.

PÔSTER

A CONSTRUÇÃO DO BEIJO NOS CONTOS “UNS BRAÇOS” E “O PRIMEIRO BEIJO”

MIKAELLY KEILA PEREIRA DA SILVA[1] (UFRPE)
JEAN PAUL D’ANTHONY COSTA SILVA[2] (UFRPE)

Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a construção beijo nos contos “Uns braços “ de Machado de Assis e “O primeiro beijo” da escritora Clarice Lispector, procurando evidenciar aspectos que permitem que tais obras possam dialogar. para a presente análise tomo como base os estudos de Tânia Carvalhal acerca da literatura comparada e sua posição de que a mesma é o confronto de um elemento comum entre obras literárias em contexto diferente de produção. A escolha de tais contos deu-se ao fato de serem narrativas que circulam em torno de um tema semelhante, e tem o beijo como papel importante no desenrolar da narrativa, e por serem contos conhecidos dos autores.

A pesquisa foi dividida em três etapas, Primeiro traço um panorama geral acerca da literatura comparada, trazendo sua origem, suas ramificações no Brasil etc, Na segunda parte uma análise sistematizada sobre ambos os contos e para finalizar uma possível conclusão.

Literatura comparada: origem e contexto

O termo literatura comparada é comumente associado a simples comparação entre obras literárias, no entanto ao adentrar no campo metodológico desse ramo

---

1. Graduanda em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, Unidade Acadêmica de Serra Talhada-UAST.

2. Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, Unidade Acadêmica de Serra Talhada-UAST.

da literatura percebe-se que a literatura comparada se constitui como um vasto campo de indagações.

O surgimento da literatura comparada enquanto objeto de análise remete ao século XIX, época em que a comparação entre elementos diversos com o intuído de extrair noções gerais foi dominante nas diversas áreas do conhecimento. O termo literatura comparada foi utilizado exaustivamente em estudos realizados em diversos países europeus, mas foi na França que o termo firmou-se de forma mais rapidamente.

> Embora empregada amplamente na Europa para estudos de ciências e linguística, é na França que mais rapidamente a expressão "literatura comparada" irá se firmar. Ali o emprego do termo "literatura" para designar um conjunto de obras era aceito sem discussão desde o seu aparecimento, com essa acepção, no Dictionnaire philosophique de Voltaire, enquanto na Inglaterra e na Alemanha a palavra "literatura" custou mais a ganhar esse conceito. (...) (CARVALHAL, 2006, p.9).

Carvalhal afirma ainda que:

> O rápido desenvolvimento do comparativismo literário na França foi favorecido pela ruptura com as concepções estáticas e com os juízos formulados em nome de valores reputados intemporais e intocáveis, preconizada pelo historicismo dominante. A difusão da literatura comparada coincide, portanto, com o abandono do predomínio do chamado "gosto clássico", que cede diante da noção de relatividade, já estimulada, desde o século XVII, pela "Querelle des anciens et des modernes". Nesse contexto, as noções de evolução, continuidade e derivação integram-se com facilidade aos ideais "cosmopolitas" vigentes, sendo animadas, ainda, pela visão romântica, que, na sua busca de exotismo, alimentou o interesse por literaturas diferentes. (CARVALHAL, 2006, p.10-11).

O termo literatura comparada é empregado inúmeras vezes em substituição à definição de literatura geral, por ambas terem surgido no século XIX em território francês, e no início dos estudos os teóricos não apresentarem definições e limitações acerca de ambas. Paul Van Tieghen em 1931 publicou a obra *La littérature*

comparée, a mesma virou um marco nos estudos da literatura comparada, e serviu de subsidio a estudos posteriores , nesta obra o autor defende uma divisão sistematizada e métodos mais rigorosos na distinção entre a literatura comparada e a literatura geral, como coloca Carvalhal (2006),

> Na proposta de Van Tieghem, a literatura comparada passa a ser uma análise preparatória aos trabalhos de literatura geral. Na verdade, a intenção do autor era elaborar uma História Literária Internacional, que se organizaria em três etapas: a história das literaturas nacionais, a literatura comparada (que se ocuparia com a investigação de afinidades) e, finalmente, a literatura geral, que sintetizaria os dados antes colhidos. (...) Essa rápida transcrição já permite que se veja que o autor confere à literatura comparada um caráter complementar, tornando-a subsidiária da historiografia literária e da literatura geral. A atuação do comparativista, desse modo, ficaria restrita à pesquisa de "fatos comuns a duas literaturas parecidas. (p.18-19).

No Brasil os estudos acerca da literatura comparada começa a ganhar espaço com a publicação de um breve artigo elaborado por Tasso da Silveira (1964),

> em literatura comparada procedem-se a comparações de caráter especial e com finalidade positiva. Com a finalidade,extremamente fecunda para a história do espírito, de verificar a filiação de uma obra ou de um autor a obras e autores estrangeiros, ou de um momento literário ou da literatura interna de um país a momentos literários ou a literaturas de outros. (p. 15).

A partir do artigo de Silveira outros estudos acerca da literatura comparada em território brasileiro aparecem, tais teóricos buscam analisar o fenômeno de forma mais profunda e fazem relação com outros contextos.

Carvalhal sintetiza sua análise afirmando que:

> Em síntese, o comparativismo deixa de ser visto apenas como o confronto entre obras ou autores. Também não se restringe à perseguição de uma imagem, de um tema, de um verso, de um fragmento, ou à análise da imagem/miragem que uma literatura faz de outras. Paralelamente a

> estudos como esses, que chegam a bom término com o reforço teórico crítico indispensável, a literatura comparada ambiciona um alcance ainda maior, que é o de contribuir para a elucidação de questões literárias que exijam perspectivas amplas. Assim, a investigação de um mesmo problema em diferentes contextos literários permite que se ampliem os horizontes do conhecimento estético ao mesmo tempo que, pela análise contrativa, favorece a visão crítica das literaturas nacionais. (2006, p. 86).

Compreende-se portanto, que a literatura comparada busca mais que a mera comparação entre duas obras literárias, ela seleciona um elemento para que se estabeleça uma comparação sistematizada e rigorosa na construção desse objeto em contextos distintos de produção-recepção, E tenha-se uma posição de criticidade diante do fato analisado.

Tomando como base tudo que foi exposto sobre a literatura comparada e considerando e seus possíveis diálogos, sendo assim analisarei a construção do beijo nos contos “Uns brações” de Machado de Assis e “O primeiro beijo” da escritora moderna Clarice Lispector, procurando evidenciar aspectos estruturais e temático que permite que tais obras possam dialogar entre si, a escolha de tais contos deu-se ao fato de serem narrativas que circulam em torno de um tema semelhante, e tem o beijo como papel importante no desenrolar da narrativa. É importante considerar o espaço de tempo entre ambas e consequentemente seu momento de publicação.

Uns braços

O conto “Uns braços” foi publicado em 1885 na Gazeta e posteriormente em 1893 em uma coletânea que reúne os melhores contos de Machado de Assis, o conto está inserido no período literário que é denominado de realismo, e apresenta as características que são marcantes nas obras de Machado tais como: uma análise detalhada acerca do psicológico dos personagens, as relações sociais entre outros.

A narrativa apresenta-se com um narrador em terceira pessoa onisciente, tem como núcleo narrativo o amor do jovem Inácio por dona Severina, que além de ser mais velha era casada com o patrão do jovem. Inácio nutria esse amor secretamente e tinha uma atração peculiar pelos braços da bela mulher.

> Não foi; sentiu-se agarrado e acorrentado pelos braços de D. Severina. Nunca vira outros tão bonitos e tão frescos. A educação que tivera não lhe permitia encará-los logo abertamente, parece até que a princípio afastava os olhos, vexado. Encarou-os pouco a pouco, ao ver que eles não tinham outras mangas, e assim os foi descobrindo, mirando e amando. No fim de três semanas eram eles, moralmente falando, as suas tendas de repouso. (...) (ASSIS, 1893, p. 7).

Ao percebe o interesse do jovem a dona fica dividida entre sua posição de mulher casada e seu carinho por ele. O clímax dar-se no momento em que dona Severina dá um beijo em Inácio, sem saber que neste momento o jovem estava sonhava com tal ato.

> (...) E tornando, inclinava-se, pegava-lhe outra vez das mãos e cruzava ao peito os braços, até que inclinando-se, ainda mais, muito mais, abrochou os lábios e deixou-lhe um beijo na boca. Aqui o sonho coincidiu com a realidade, e as mesmas bocas uniram-se na imaginação e fora dela. A diferença é que a visão não recuou, e a pessoa real tão depressa cumprira o gesto, como fugiu até à porta, vexada e medrosa. Dali passou à sala da frente, aturdida do que fizera, sem olhar fixamente para nada. Afiava o ouvido, ia até o fim do corredor, a ver se escutava algum rumor que lhe dissesse que ele acordara, e só depois de muito tempo é que o medo foi passando. (ASSIS, 1893, p. 11).

Dona Severina se recompõe e na manha seguinte convence o marido a levar Inácio para a casa dos pais.

O primeiro beijo

O conto “O primeiro beijo” foi publicado em 1971, na coletânea “Felicidade Clandestina” no qual foram publicados os melhores contos da escritora, o conto apresenta o amor entre jovens, no entanto esse é colocado de forma peculiar, o narrador é em terceira pessoa e apresenta-se como onisciente.

A narrativa é centrada em um casal de adolescentes que estavam conversando, e em um determinado momento a namorada pergunta como foi o primeiro beijo de seu parceiro,

> Amor com o que vem junto: ciúme.
> - Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? Ele foi simples:
> - Sim, já beijei antes uma mulher.
> - Quem era ela? perguntou com dor.
> Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer. (...) (LISPECTOR, 1991, p. 1).

Em um passeio da escola, o jovem estava com muita sede e chegando a um determinado local o mesmo percebe que na praça encontrava-se um chafariz, ele se aproxima e toma água, ao abrir os olhos percebe que o chafariz tinha o formado de uma mulher e que tinha tocado na boca da estátua para tomar água, assustado ele se afasta um pouco e percebe que aquele ato o tinha tornado “homem”.

> “(...) Ele a havia beijado. (...).
> Até que, vinda da profundeza de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele à verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...
> Ele se tornara homem.” (LISPECTOR, 1991, p. 8)

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 que se caracteriza por acontecer de dentro, ou seja, do interior do personagem ao que lhe é externo, e tal fato torna-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).

O beijo: características nos contos

Após essa breve apresentação acerca de cada conto observa-se que ambas tem elementos possíveis de comparação como o papel da figura feminina desempenhado em ambos, o sonho entre outros aspectos possíveis de análise comparativa, analisando a construção do beijo nos contos percebe-se aspectos peculiares. No conto de Machado especificamente, tem-se o beijo como símbolo de afeto, um carinho que mescla entre amor de mãe e de mulher.

> Depois do beijo dado por D. Severina no moço dorminhoco, que, naquele exato momento, sonhava ser beijado pelo mesmo beijo, ela sentiu primeiramente medo, em seguida vergonha pelo ato incestuoso de se aproveitar de um filho inconsciente, e irritação por ele talvez estar só fingindo que dormia. Sentia e pensava isso tudo sem a certeza de nada. A linguagem do amor só podia ser por ele interpretada em sonho, longe de sua amada real. (Sigrist, 2008, p. 13).

No conto de Lispector, o beijo é marco na vida do adolescente, é o símbolo de crescimento e amadurecimento e encontro com o outro.

Em ambos o ato do beijo desencadeia consequências, no conto de Machado após dona Severina tomar consciência de tal ato há um sentimento de culpa, e Inácio nunca saberá que o contato com a dona dos braços cheios aconteceu em sonho e na realidade. No conto de Lispector tem-se a surpresa inicial, depois o reconhecimento que tal ato o tornou um homem, é notório que a importância não está na estátua, mas na consciência que o contato com o outro modificou sua visão de mundo.

Referências

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 34 ed. São Paulo: Cultrix, 1996-1999.

CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Gênero. In: *Palavras da crítica*. Rio de janeiro: Imago Ed., 1992. p. 111-112.

CANDIDO, Antônio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. *A personagem de ficção*. 11 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CÂNDIDA Villares. *Como analisar narrativas*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 1986.

CARVALHAL, Tania Franco. *O próprio e o alheio*: ensaios de literatura comparada. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

_____; COUTINHO, Eduardo (Orgs.). *Literatura comparada*: textos fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

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.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Quincas Borba*. São Paulo: Ática, 1969.

_____. *Dom Casmurro*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ática, 1978.

_____. *50 contos de Machado de Assis*. Organização de John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARZ, Roberto. A poesia envenenada de Dom Casmurro. In: _____. *Duas meninas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, pp. 7-41.

PÔSTER

A PELE DE VÊNUS: O PODER ENTRE AS PELES

GABRIEL SOUZA SOARES[1] (UFS)
PALOMA BATISTA CARDOSO[2] (UFS)
MARIA EMÍLIA DE RODAT DE AGUIAR BARRETO BARROS[3] (UFS)

Introdução

O presente trabalho resulta de uma análise discursiva, do filme "A pele de Vênus" (2013), dirigido por Roman Polanski, à luz da Análise do Discurso, de linha francesa (AD), realizada na disciplina de Análise do Discurso, como requisito para avaliação discente.

O filme começa em um cenário mostrando o final de tarde, em uma Paris chuvosa. Inicialmente, o telespectador é conduzido por uma via arborizada, que lembra um bosque. Subitamente, a câmera nos leva a girar para a direita, avistando-se um antigo teatro. Na primeira cena, percebe-se que aquele trajeto percorrido no início poderia ser o de uma candidata, cuja chegada estava atrasada para o teste que estava acontecendo no teatro, para vaga de atriz principal na peça, uma adaptação do livro "A Vênus das peles", de Leopold Von Sacher-Masoch, lançado em 1870.

Objetiva-se, com essas análises, questionar de que forma o discurso machista, da sexualidade, as relações de poder são *reatualizadas* no/pelo cinema. Para apoiar tal análise, utilizamos alguns conceitos discutidos na mencionada disciplina: sujeito, ideologia, formação ideológica, formação discursiva, posição imaginária, memória discursiva e intradiscurso. Como aporte teórico, utilizamos, principalmente, os estudos de Foucault (1972;1996; 1999; 2003; 2004; 2009), Orlandi (2000), Gregolin (2007), Barthes (2009).

---

1. Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

2. Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

3. Professora Doutora Associada 1, Universidade Federal de Sergipe (UFS/DLEV/PPGL/PPGCOM).

No primeiro item dessa análise, são expostos alguns dados históricos sobre o filme e o livro inspirador desse.

Aporte histórico

Para possibilitar qualquer análise discursiva, faz-se necessário um apanhado histórico sobre tudo o que envolve o instrumento dos discursos analisados, pois estes são construídos em consonância com a história. Para isso, é importante um olhar sobre a origem do filme "A pele de Vênus", produtor, atores participantes. A pele de Vênus (La Vénus à La fourrure) é um filme de origem francesa, (Paris, 2013), gênero dramático; dirigido por Roman Polanski, com roteiro de David Ives, encenado por Emmanuelle Seigner, Mathieu Amalric; inspirado no romance austríaco "A Vênus das peles" (Venus in Furs), de Leopold Ritter Von Sacher-Masoch (1836-1895), escrito em 1870.

O roteiro trata da relação estabelecida entre duas personagens, em dois âmbitos: no primeiro, Wanda e Severin (personagens do livro de Masoch); no segundo, Vanda e Thomas, candidata ao papel de atriz e diretor da peça que nomeia o filme, respectivamente. Emmanuelle Seigner, esposa de Polanski, atua como Vanda (personagem do filme) que, por sua vez, interpreta Wanda (personagem do livro). Mathieu Amalric atua como Thomas Novacheck que, por seu turno, interpreta Severin. Num entrelaçamento entre livro e filme, o único ambiente aparente de encenação no filme é um teatro, onde todo o filme é passado. O filme surpreende, quando as fronteiras entre ficção (no sentido de teste para peça) e realidade se dissolvem. Nota-se uma sobreposição entre Wanda/Vanda; Severin/Thomas, originando a novas figuras que colocam em questão as relações de poder entre esses personagens.

Na próxima seção, são discutidos alguns conceitos que foram essenciais para subsidiar a análise do *corpus* deste trabalho.

Referencial teórico

Segundo Orlandi (2000), a análise do discurso concebe a linguagem como mediação entre o homem e a realidade histórica e social. Ela, portanto, não é transparente e constrói sentidos de acordo com sujeitos envolvidos em determinada for-

mação discursiva. A análise do discurso, tal como concebida no presente artigo, precede duas outras fases, sobre as quais falamos a seguir. Pêcheux (1997) divide essa disciplina em três momentos. Na AD-1, o discurso é compreendido como uma máquina cujas relações são estabelecidas de forma cíclica, entre duas dimensões: superestrutura e infraestrutura; classes dominante e dominada; permanecem nessas posições por consequência dos fatores econômicos concernentes ao sistema capitalista. Althusser (1998), ao fazer uma releitura do marxismo, concebe a língua como local de materialização das relações de poder.

Nessa direção, a ideologia é central para a AD-1. Contudo, ressaltamos que seu conceito varia nas três fases dessa disciplina. Para Althusser, a ideologia é sistemática, resultante das práticas das instituições sociais, apresenta-se como mantedora das classes dominantes, além de "representar a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência" (ALTHUSSER, 1998, p. 77). Nessa perspectiva, a língua serve como instrumento político. Enfatizamos ainda que, para esse autor, a superestrutura e a infraestrutura são homogêneas. O sujeito, nessa fase, não é individual.

Na AD-2, Pêcheux (2008), considera o discurso como acontecimento definido por sujeitos situados em um determinado contexto histórico e social. Para esse autor, a significação não pode ser apreendida apenas pelo sistema linguístico, pois sofre alterações de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam. Para Pêcheux, o discurso, objeto da AD, constitui-se na materialidade do sistema linguístico, unido à noção de sujeito e historicidade. Nesse segundo momento, por influência de Foucault (2004), a concepção de máquinas discursivas fechadas sofre modificações: acredita-se que as relações de força são desiguais. Entre elas há confrontos, relações de aliança e dominação que interferem na formação ideológica na qual o sujeito está inserido, além de possibilitar a noção de formação discursiva que, para Pêcheux, deixa de ser "um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais." (PÊCHEUX, 2008, p. 314).

Além de *formação discursiva*, nessa fase é introduzida a noção de interdiscurso, que diz respeito à memória histórica dos sujeitos. Pêcheux (2008) concebe o discurso de maneira distinta de Foucault, embora suas teorias dialoguem. Para o primeiro

autor, o discurso constitui-se na materialidade; para o segundo, nas relações travadas entre os sujeitos, estabelecidas institucionalmente.

Observamos ainda que, se na AD-1 as relações de poder eram fixas, na AD-2, essas mesmas relações são móveis e, consequentemente, variam. O poder não é exercido por uma classe, mas por indivíduos que, no discurso, lutam por ele. Na AD-3, a noção de máquina discursiva é abandonada. Conceitos como sujeito, ideologia, formação ideológica, discursiva, posição imaginária, memória discursiva, intradiscurso e intradiscurso; aqui adotados na perspectiva de Orlandi (2000), são de suma importância para a construção de um dispositivo analítico. Anteriormente, o sujeito era concebido em uma perspectiva empírica como pertencente a uma determinada classe e ocupante de uma posição social definida. A influência da psicanálise lacaniana transformou essa situação. O indivíduo, interpelado pelas ideologias, transforma-se em um sujeito que não é de todo consciente.

A interpelação ideológica produz a ilusão de transparência do signo. Acredita-se, desta forma, que todos os sentidos são visíveis, naturais, destituídos de historicidade. Assumimos, como proposto por Orlandi (2000, p. 47), que "o sentido é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história." Consideramos, por conseguinte, que a função das ideologias é tornarem-se naturais ao ponto do sujeito não as reconhecer, não perceber sua presença.

> A análise de discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. (ORLANDI, 2000, p. 26)

Compreender a produção de sentidos significa perceber como eles são estabelecidos, a partir de quais relações, de qual situação de produção. Significa ir além do que está escrito no texto e pode ser percebido a partir do sistema linguístico.

Na próxima parte do trabalho são apresentados alguns apontamentos quanto ao gênero analisado, aos discursos perpassados nele.

O signo cinematográfico e os sentidos perpassados

Na contemporaneidade, as mídias, em especial o cinema, apresenta-se como importante ferramenta para a propagação de discursos, para a manutenção de sua ordem. Os componentes do signo cinematográfico, como mencionado, constituem discursos que reclamam sentidos concernentes a uma formação discursiva. Os primórdios do cinema estão associados aos irmãos Lumiére, criadores do cinematógrafo, máquina que origina essa arte, como conhecemos hoje. Ela era concebida, quando no seu surgimento, como a arte do verdadeiro, do real, visto que, a partir da projeção na tela, têm-se a impressão de que a narrativa não é contada por terceiros.

Criação da burguesia, o cinema nasceu como uma forma de entretenimento, revelou-se um importante instrumento de propagação de ideologias. Segundo Gregolin (2007), na década de 1980, iniciou-se a sociedade do espetáculo, em que a imagem passou a ter um papel importante como formador de memória coletiva que retoma, reatualiza e ressignifica os discursos. No que concerne ao trabalho, por exemplo, os primeiros filmes produzidos, segundo Bernardet (1985, p. 28), levavam o sujeito a acreditar que a situação de exploração era normal. Tinha-se, portanto, uma naturalização da realidade estabelecida por quem estava no poder.

Destacamos também as personagens do filme, observadas em dois âmbitos: no primeiro, o da "realidade" proposta pelas câmeras, tem-se uma atriz, Vanda, a realizar um teste para a peça dirigida por Thomas; no segundo, Wanda, personagem interpretada por Vanda; e Severin, interpretado pelo próprio diretor da produção. Entre essas personagens, consideradas universais, por representarem as posições designadas aos gêneros feminino e masculino pela sociedade patriarcal, em inúmeros momentos, as fronteiras são dissolvidas e as posições imaginárias de onde cada uma delas enunciam se mostram indefinidas. Isso nos leva a retomar a seguinte afirmação de Orlandi (2000, p. 40): "não são os sujeitos físicos nem seus lugares empíricos que funcionam no discurso."

O artifício cinematográfico da quebra de fronteiras entre as personagens contribui para que seja explicitada a relação de poder estabelecida entre elas, evidenciada pelas frases no imperativo e pelo ângulo da câmera, como é possível evidenciar nesta cena em que Vanda aparece com uma estatura maior que a de Thomas, ordena o que ele deve dizer à pessoa com quem fala ao telefone.

Figura 1 (01:19:22)

Conforme explicitado, o cinema é fruto do desenvolvimento da burguesia, classe enriquecida pelo comércio. Ele é, como afirma Bernardet (1985, p. 10), força de dominação ideológica e econômica, uma mercadoria.

Na próxima seção são discutidos os recortes discursivos utilizados para compor este artigo.

Recortes discursivos

Todo o filme é interpelado por alguns discursos, entre os quais estão o mítico, machista, religoso da sexualidade. Neles, alguns elementos são utilizados para construir sentidos frente a seus espectadores. Alguns desses são abordados nesta análise e, para comprovar sua existência, são mostrados os momentos em que ocorrem no filme.

A presente análise parte do título do livro, do título do filme: o primeiro chama-se “A Vênus das peles”; o segundo, “A pele de Vênus”. Essa inversão entre o nome da Deusa mítica e sua pele possibilita a compreensão de que, no livro, a atenção é dada à deusa Vênus. No filme, em contrapartida, a importância é direcionada à pele. Entendemos “pele” não somente como parte constituinte de um vestuário, mas como parte integrante do vestuário de quem detém o poder (monarcas e aristocratas). Ou seja, a pele é vista como um símbolo de poderio e, justamente por isso, Severin interessa-se por Wanda apenas vestida com peles. Assumimos que, no filme, dire-

conia-se à pele certa atenção para salientar a relação de poder entre essas duas personagens.

Na imagem abaixo, é possível comprovar que Thomas, interpretando Severin, ao colocar uma pele em Wanda, está completamente entregue por aquela sensação de vestir essa mulher com o poder.

Figura 2 (00:43:24)

Severin apaixona-se por Wanda, pois acredita que ela é a personificação de Vênus. O nome da deusa também requer sentido, uma vez que, na mitologia grega, nomeada Afrodite; na mitologia romana, Vênus, ela é vista como a deusa da beleza, da fertilidade, da sexualidade, do prazer, não apenas como deusa do amor. Na mitologia, essa divindade também é vista como vingativa, cruel e impiedosa. Essas características, estabelecidas na memória da cultura ocidental, correlacionam-se com a história contada no livro, no filme. Wanda é a Vênus de Severin, uma mulher bela e despótica a quem ele necessita servir. Podemos, então, afirmar que, mais uma vez, os discursos machista e religioso supondo a mulher como perigo para o homem são reiterados. Nas imagens abaixo é possível confirmar tal passagem no filme:

Figuras 3, 4, 5 e 6 (00:14:48/00:48:56)

Existem outros elementos que reclamam sentidos no filme, além dos citados acima. Destacamos aqui a relação metafórica entre martelo e bigonra, pois ambos são elementos de força. Enquanto um “bate”, o outro “leva a batida/apanha”. Essa relação metafórica utilizada tanto no livro quanto no filme, está ligada ao jogo de poder entre os personagens (Wanda/ Severin) e (Thomas e Vanda). Um bom exemplo de que martelo e bigorna são usados como símbolos de poder é no ambiente judiciário, em que o juiz, para colocar ordem perante os outros, faz uso desses objetos. Tanto no filme quanto no livro, o sentido percebido é: enquanto uma pessoa manda, a outra obedece, como pode ser observado na parte abaixo:

Figura 7 (00:35:41)

Na próxima parte do trabalho, são expostas as relações do mito de Vanda, quais relações de poder são percebidas sobre esse mito na obra analisada.

Vanda: a construção de um novo mito

O mito, tal como concebido no presente trabalho, não está restrito aos deuses e à criação do mundo. Para tratarmos desse signo, baseamo-nos em Barthes (2009), segundo o qual o mito é uma fala que se estabelece como sistema de comunicação em variadas formas, tais quais: escrita, fotográfica e cinematográfica; capazes de possuir significação. Para Barthes (2009, p. 203), o mito possui três termos: significante, significado e signo.

Wanda, personagem do primeiro âmbito, apresenta-se a Severin como significado, ou seja, personificação da deusa romana Vênus, por sua vez, significante. Após o estabelecimento do contrato que rege a relação entre esses dois, Wanda torna-se um mito: a amada cruel algoz, que ressignifica as características da deusa romana. Desta feita, o lugar de onde ela enuncia já não é o mesmo: Wanda assume a posição de autoridade reservada ao homem.

Como exposto, o mito é histórico. Por isso, retomamos a noção de memória discursiva postulada por Gregolin (2007). Wanda, como mito, carrega consigo características da mulher de classe alta na idade média: rica, bela, culta; vive de maneira reclusa. Vanda, por sua vez, é uma mulher contemporânea, veste-se, expressa-se como deseja.

Na próxima seção do trabalho é discutido como o discurso da sexualidade, perpassado no filme, gerou um saber.

Discurso da sexualidade – saber

Para Foucault (2009), dispositivos são técnicas, estratégias e formas de assujeitamento utilizadas pelo poder. É um conjunto de discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentadoras, enunciados científicos. Nesse sentido, sexualidade é vista como um dispositivo de poder-saber. Foucault (1999) traz um apanhado histórico a respeito da mudança do discurso da sexualidade, de que forma ele se torna um dispositivo de controle. A sexualidade, consoante Foucault (1999), não diz respeito àquela estudada pela botânica ou pela biologia. Ainda conforme esse filósofo, a partir da expansão industrial, final do século XVII, começo do século XVIII, a igreja católica começou a dar maior importância à questão moral, trazendo assim, novos procedimentos de purificação. de controle discursivo. Iniciou-se um grande controle, uma vigilância, uma objetivação da sexualidade com perseguição aos corpos. Mas, ao mesmo tempo em que era controlado e vigiado, o discurso da sexualidade era intensificado nos desejos de cada um, através do próprio corpo.

De igual modo ele questiona de que forma a questão da verdade tinha sido colocada em relação ao prazer sexual. Se o discurso daquele que não seguisse a norma, ou a vigilância era considerado louco quem utilizasse o discurso da sexualidade deveria ser castigado,. O discurso da sexualidade não se aplicou inicialmente ao sexo, mas ao corpo, aos órgãos sexuais, aos prazeres, às relações de aliança e inter-individuais.

Como para Foucault (1999) todo poder gera um saber, podemos afirmar que o dispositivo da sexualidade gerou alguns estudos sobre práticas sexuais e “costumes” do prazer. Em alguns momentos do filme, Thomas trava discussões com Vanda a respeito do livro, se era uma história de amor ou algo pornográfico. Podemos, a partir disso, perceber que o discurso religioso é perpassado através de Vanda, por considerar como amoral e não “normal” uma história referente a um homem que sente prazer em ser submisso a uma mulher.

Se para Foucault (2009), o corpo do rei é uma metáfora do poder na sociedade do século XVII, pois sua presença física era necessária ao funcionamento da monarquia, no filme/livro, a pele é necessária para que exista a submissão. Severin só aceita ser submisso a Wanda se ela estiver vestida com alguma pele, pois isso reitera o que já foi mencionado: a pele significa poder.

Outra questão importante a ser mencionada é que todo o filme é encenado em um teatro, bastante desgastado estruturalmente. O discurso da sexualidade, uma vez que sempre foi encoberto, deveria ter lugar e sujeito específicos para ele (onde fala, para quem se fala). Trata-se de um discurso interditado, proibido, que deve ser propagado em algum lugar fechado e apropriado para tais liberdades e nada melhor que um teatro, local em que a voz do louco é permitida. (leia-se louco=masoquista).

Conclusões

A partir de uma análise discursiva de linha francesa do filme "A pele de Vênus", tentamos compreender a *reatualização* dos discursos presentes nele. Evidenciamos que o título do filme já traz uma correlação entre pele e poder, demonstrando que existe uma disputa no filme, entre as duas personagens. Analisamos a questão mítica que envolve toda a trama do livro/filme, origem de um novo mito: Vanda.

No que diz respeito ao discurso da sexualidade, constatamos que a história do livro desencadeou o estudo do masoquismo como prática sexual, possibilitando-nos afirmar que o dispositivo da sexualidade presente na trama gerou um saber cientifico. Destacamos que, em ambas as obras, todo o discurso da sexualidade está entrelaçado com o religioso, que detém significativo poder na vida em sociedade.

Observamos ainda, a partir das imagens recortadas, que o cenário e os poucos adereços uniram-se de forma a evidenciar os discursos aqui estudados. Foi possível perceber que "A pele de Vênus" traz uma disputa de poder, que não se dá apenas no âmbito sexual, encoberta pelas "peles" necessitadas por Severin, durante todo o filme/livro. Contudo, nota-se que, mesmo na posição servo, Severin é quem ordena a relação com Wanda, visto que ela assume o poder porque lhe é permitido.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV.* Manual Diagnóstico e Estatítico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos ideológicos de estado*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

A PELE DE VÊNUS (La Vénus à la Fourrure). Direção: Roman Polanski. R. P. Productions, A. S. Films: França, 2013. [DVD]. 96 min, colorido.

AUMONT, Jacques. *Dicionário teórico e crítico de cinema.* Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas: SP. Papirus, 2003.

Afrodite: a deusa do amor. Disponível em: < http://www.mitologiaonline.com/mitologia-grega/deuses/afrodite/>. Acesso: 08 set. 2016.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Trad. Rita Buongermino, Pedro de Souza, Rejane Janowitzer. 4 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

BERNARDET, Jean-Claude*. O que é cinema*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Trad. Angela Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997b.

_____. *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. 11 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *A História da loucura na Idade Clássica.* Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. *Microfísica do poder.* Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

GREGOLIN, M. R. V. Discurso, história e produção de identidades na mídia. In: FONSECA-SILVA, M. C. e POSSENTI, S. (orgs.) *Mídia e rede de memória:* Vitória da Conquista: Edições Useb, 2007.

Mitologia Grega: Afrodite. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/MGAfrodi.html>. Acesso: 08 set. 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos: Campinas, SP. Pontes, 2000.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5 ed. Campinas, SP. Pontes editores, 2008.

REVEL, Judith. *Michel Foucault*: conceitos básicos. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SACHER-MASOCH, Leopold V. R. *A vênus das peles*: São Paulo: Editora Hedra, 2015.

SANTOS, Marcelo Moreira. Cinema e semiótica: a construção sígnica do discurso cinematográfico. *Revista Fronteiras, estudos midiáticos*. V. 13, p. 11-19, 2011.

PÔSTER

A PROSÓDIA DOS VOCATIVOS NO PORTUGUÊS ANGOLANO DO LIBOLO: PRIMEIRA ABORDAGEM

VINÍCIUS GONÇALVES DOS SANTOS[1] (USP)

Introdução

O português do Libolo (PLB) é uma variedade de português falada pela população do município do Libolo, em Angola.[2] Assim como a maior parte do território angolano, o Libolo é uma área de grupos étnicos bantos, formado predominantemente pelos ambundos, falantes maternos de quimbundo, uma língua tonal. Apesar da grande variedade multietnolinguística de Angola, o português é única língua oficial do país, sendo utilizado nos órgãos oficiais e no ensino; porém, o uso das línguas nacionais também se faz presente, como, por exemplo, em programas de televisão.

Recentemente, o cenário em que se tem o português como língua não materna no Libolo sofreu mudanças, uma vez que ele é, atualmente, a língua materna da população mais jovem, principalmente das regiões mais centrais. Do ponto de vista linguístico, estudos recentes, desenvolvidos pelo 'Projeto Libolo' (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2013–atual),[3] vêm mostrando que existem traços morfossintáticos no PLB que são comparáveis aos encontrados no quimbundo. No âmbito desse projeto, há pesquisa que busca descrever e analisar – num conjunto variado de tipos frásicos

1. Mestre e doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo (FLP / DCLV / FFLCH / USP). Bolsista CAPES – Brasil; vinicius.santos@usp.br.

2. O município localiza-se no interior de Angola, na Província do Kwanza-Sul, e está a aproximadamente 270 km da capital angolana, Luanda. Com uma extensa área de aproximadamente 9.000 km2, o Libolo possuía, até 2011, uma população de 87.244 habitantes (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2013).

3. O 'Projeto Libolo', coordenado pelos Profs. Drs. Carlos Figueiredo (Universidade de Macau) e Márcia Oliveira (USP), é um projeto multidisciplinar (em linguística, ensino, história, antropologia) que, na área de linguística, pretende estudar o português e o quimbundo falados no Libolo e o contato linguístico.

e significados pragmáticos – o sistema prosódico do PLB e suas singularidades (potencialmente advindas do contato com o quimbundo).[4] Inserido nessa pesquisa, o presente estudo é uma primeira abordagem de análise da prosódia dos vocativos do português libolense.

Vocativos têm a função de chamar o interlocutor a fim de ativar ou reestabelecer o canal de comunicação. Em português, podem transmitir dois tipos de significados pragmáticos: o chamamento inicial (ou de saudação) e o chamamento de insistência (ou impaciente), este último produzido quando não se há resposta para o chamamento inicial (FROTA et al., 2015a). Entoacionalmente, chamamentos em português europeu e brasileiro foram descritos, em uma abordagem fonológica autossegmental e métrica da entoação (e.g. PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 2008 [1996]), apresentando duas melodias principais distintas: *vocative chant* (L+H* !H%) e *low call* (L+H* L%); no entanto, cada uma dessas variedades de português utiliza tais melodias, acompanhadas de combinações diferentes de alongamento silábico extra e variação da gama tonal, de forma distinta para expressar o mesmo significado pragmático (MORAES; SILVA, 2011; FROTA et al., 2015a; FROTA; MORAES, 2016). Nesse sentido, este estudo visa a descrever e analisar os vocativos do PLB, a fim de se observar suas características prosódicas e, então, compará-las às características prosódicas dos vocativos já descritas para outras variedades de português.

Corpus e metodologia

Para a obtenção dos dados de análise, foi utilizado o *teste para completar o discurso* (DCT, *Discourse Completion Test*) do projeto InAPoP (FROTA, coord., 2012–2015),[5] um questionário com contextos discursivos para a elicitação de diferentes tipos de sentenças e significados pragmáticos de forma semiespontânea. Entre as sentenças do DCT estão *declarativas, interrogativas, perguntas eco, imperativos e vocativos*. Nes-

4. SANTOS, V. G. *Aspectos prosódicos do português angolano do Libolo*: entoação e fraseamento. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Em preparação.

5. O InAPoP (*Interactive Atlas of the Prosody of Portuguese*), projeto coordenado pela Profa. Dra. Sónia Frota (Universidade de Lisboa), busca fazer um mapeamento da prosódia (entoação, ritmo, fraseamento) de variedades do português europeu, brasileiro e da África.

sa tarefa, o entrevistador apresenta oralmente o contexto – uma descrição de situações do cotidiano – e o participante tem de se imaginar em cada situação, sendo conduzidos pelo entrevistador a produzir um enunciado específico.

Em uma pesquisa de campo no Libolo, realizada em junho de 2016, através do 'Projeto Libolo', adaptamos os contextos ao PLB com a ajuda de falantes nativos a partir das versões em português europeu e brasileiro já existentes do DCT. Em seguida, os vocativos do DCT adaptado foram aplicados a participantes libolenses em sequência, consistindo em uma única repetição, visto que o contexto de um é dependente do contexto do outro. Os contextos adaptados para a produção dos vocativos no PLB, bem como as respostas esperadas, são apresentados em (1) e (2).

1) Chamamento Inicial
CONTEXTO: Você quer que a Marina venha pra cozinha pra jantar. Chama ela.
RESPOSTA: *Marina!*

2) Chamamento de Insistência
CONTEXTO: Passaram dez segundos e ela ainda não veio. Volta a chamar ela.
RESPOSTA: *Marina!!!*

Para este estudo foram considerados os dados produzidos por três homens (SF, AJ, JD) e uma mulher (MJ), de perfil sociolinguístico semelhante: (i) têm entre 23 e 31 anos (23, 31, 30, 24 respectivamente); (ii) são bilíngues em português e quimbundo; (iii) possuem ensino básico angolano completo (cursaram até a 12ª classe), a não ser um deles (JD), que estava cursando a 9ª classe à época; e (iv) são naturais da Banza dos Dambos, uma aldeota a mais ou menos 8 km dos bairros centrais da sede do município do Libolo, a vila de Calulo.

No total, foram selecionados 34 enunciados, que correspondem aos dois contextos de vocativo, produzidos pelos quatro falantes ora mencionados, sendo cada conjunto de contextos repetidos de três a cinco vezes por cada um dos participan-

tes.[6] Os arquivos de áudio[7] dos enunciados obtidos foram submetidos ao *software* de análise de fala Praat (*http://www.fon.hum.uva.nl/praat/*) para a produção do oscilograma, espectrograma e curva da frequência fundamental (F_0) e para a transcrição prosódica.

Na transcrição prosódica, foi utilizado o P_ToBI (*Portuguese Tone and Break Indices*) (FROTA et al., 2015b), um sistema de anotações desenvolvido a partir de estudos realizados no âmbito do InAPoP. Esse sistema possui três camadas de anotação: Tons, Ortografia e Fraseamento.

A camada de "Tons" (originalmente *Tones*) contém a transcrição fonológica do contorno entoacional de acordo com a Fonologia Entoacional Autossegmental e Métrica (e.g. PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 2008 [1996]), teoria que representa a variação melódica por meio de eventos tonais, compostos por apenas dois níveis de altura tonal: alto (H, *high*) e baixo (L, *low*). Em português (e.g. FROTA et al., 2015a; FROTA; MORAES, 2016), os eventos tonais de maior relevância na descrição de suas propriedades entoacionais são: (i) o *acento tonal*, movimento melódico (alto: H*; baixo: L*; ascendente: L*+H, L+H*; descendente: H+L*, H*+L)[8] associado a sílabas metricamente proeminentes, ou seja, portadoras de acento lexical; e (ii) o *tom de fronteira*, movimento melódico (alto: H%; suspenso: !H%; baixo: L%; ascendente: LH%; descendente: HL%)[9] associado a fronteiras de constituintes prosódicos, realizado nas sílabas limites desses constituintes.

A camada "Ortografia" (originalmente *Ortography*) contém a transcrição ortográfica de cada palavra dicionarizada do enunciado. Já a camada "Fraseamento" (originalmente *Break Indices* 'índices de ruptura') contém o mapeamento do enunciado em constituintes prosódicos de acordo com a Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL,

6. 34 enunciados = 2 contextos × 4 falantes × 3–5 repetições.

7. Foi utilizado um gravador Marantz PMD-661 (.wav, monofônico, 44 kHz, 16 bits, 705-1411 Kbps) e um microfone externo de lapela Sennheiser EW122-P G3.

8. O asterisco indica o tom alinhado à sílaba tônica, e o sinal '+' indica que o acento tonal resulta da combinação de dois tons.

9. O sinal '%' indica que o tom está associado à fronteira de uma unidade prosódica, e o sinal '!' indica que o tom H é realizado em *downstep*, isto é, em um nível de altura mais baixo que o nível do tom H precedente.

2007 [1986]). Um índice numérico de 0 a 4 indica o grau de juntura. No caso dos vocativos deste estudo, apenas o índice 4, que representa o sintagma entoacional (*intonational phrase*), é relevante e indicado na transcrição.

Somadas às três camadas ora descritas, foram criadas outras três camadas pertinentes a este estudo: Segmentos, Frequência e Duração. Na camada "Segmentos", foram delimitadas consoantes e vogais, afim de estabelecer *onsets*, *offsets* e centros de cada vogal. Na camada "Frequência", foram anotadas, em Hertz (Hz), as medidas de F_0 das sílabas: (i) pretônica – no centro da vogal, em casos de estabilidade de F_0, ou no início da vogal, em casos em que F_0 apresente uma curva ascendente; (ii) tônica – no valor máximo atingido por F_0 dentro da vogal; e (iii) postônica – no centro da vogal, em casos de estabilidade de F_0, ou no fim da vogal, em casos em que F_0 apresente uma curva descendente. Na camada "Duração" foram anotadas a duração total dos enunciados em milissegundos (ms). As seis camadas de transcrição podem ser observadas na figura 1.

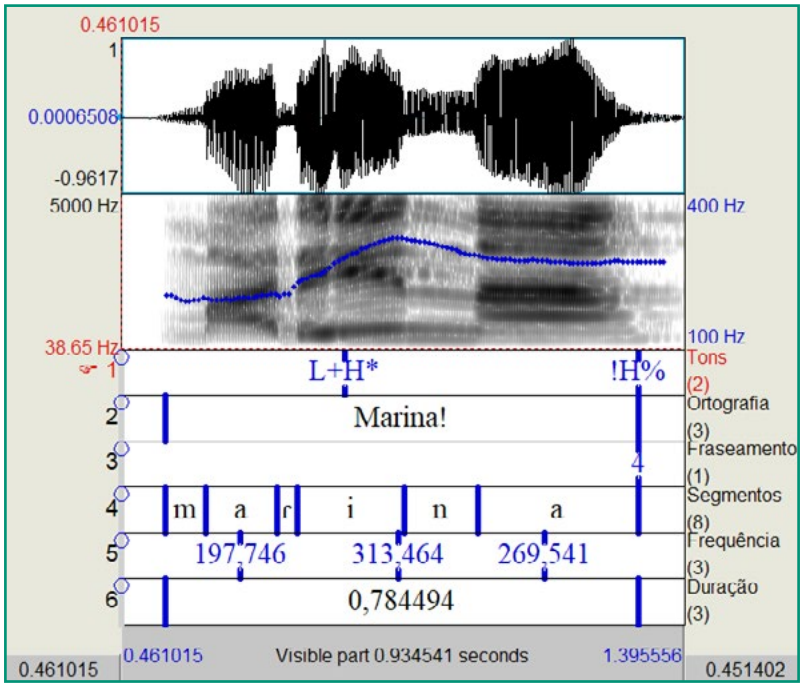


Figura 1 – Captura de tela do *software* PRAAT exemplificando as anotações prosódicas em seis camadas.

Fonte: Elaboração própria.

Resultados

Os vocativos do PLB podem ser expressos por três contornos entoacionais distintos: ascendente-suspensivo /L+H* !H%/, ascendente-descendente /L+H* L%/ e descendente /H+L* L%/. Os dois primeiros padrões são também os que caracterizam os vocativos de outras variedades de português (e.g. MORAES; SILVA, 2011; FROTA et al., 2015a; MORAES; FROTA, 2016).[10]

O primeiro tipo de contorno (ver figura 2a), ascendente-suspensivo L+H* !H% (denominado na literatura de *vocative chant* 'canto vocativo' ou *sustained pitch* 'tom suspensivo'),[11] é caracterizado por uma ascendência cujo pico se realiza na sílaba tônica (acento tonal L+H*), seguida de um tom alto em *downstep,* que se mantém no mesmo nível tonal – ou seja, suspenso – até o fim da sílaba postônica (tom de fronteira !H%). Diferente dos demais, esse contorno é sempre acompanhado de alongamento silábico extra na sílaba postônica.

Já o segundo tipo de contorno (ver figura 2b), ascendente-descendente L+H* L% (denominado na literatura de *low vocative chant* 'canto vocativo baixo' ou *low call* 'chamamento baixo'),[12] é também caracterizado por uma ascendência cujo pico se realiza na sílaba tônica (acento tonal L+H*), porém, o tom se realiza baixo na sílaba postônica (tom de fronteira L%).

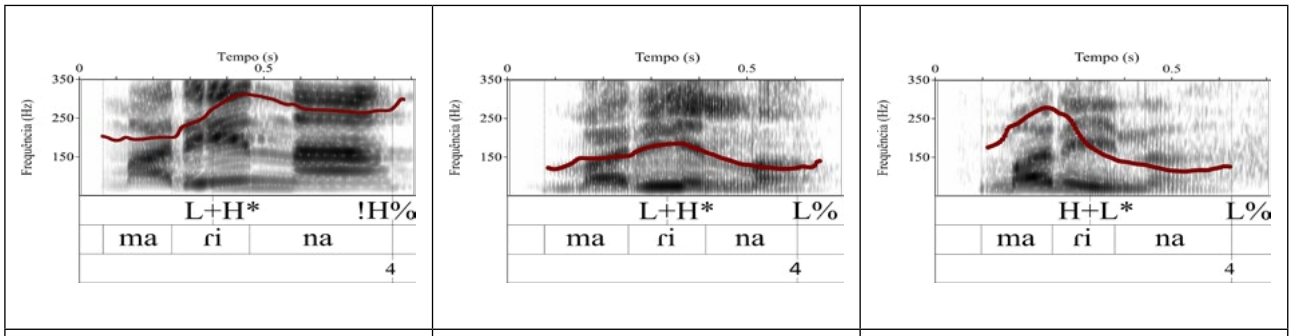
Por sua vez, o terceiro tipo de contorno (ver figura 2c), descendente H+L* L%, é caracterizado por uma descendência cujo vale se realiza na sílaba tônica (acento tonal H+L*) e o tom permanece baixo até o fim da sílaba postônica (tom de fronteira L%).

---

10. Entre as variedades de português brasileiro (variedades da Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo) e português europeu (variedades do Alentejo, Algarve, Lisboa, Porto) estudadas (MORAES; SILVA, 2011; FROTA et al., 2015a; FROTA; MORAES, 2016; entre outros), apenas a gaúcha apresenta um contorno distinto, ascendente-descendente /L* HL%/. Entretanto, esse contorno é apenas o resultado de um alinhamento tonal diferente de um mesmo formato melódico LHL, presente nos vocativos das demais variedades de português (FROTA et al., 2015a, p.277).

11. Cf. Moraes e Silva (2011), Frota et al. (2015a), Frota e Moraes (2016) e referências citadas.

12. Ver nota anterior.



a b c

Figura 2 – Contornos entoacionais encontrados para os vocativos do PLB exemplificados através do chamamento inicial de MJ, AJ e JD respectivamente.
Fonte: Elaboração própria.

A tabela 1 apresenta a distribuição das ocorrências de cada contorno entre os falantes para os dois tipos de vocativo.[13] É possível observar que *sustaneid pitch* (L+H* !H%) é o tipo de contorno entoacional relativamente mais realizado para chamamentos iniciais no PLB para a maioria dos falantes (MJ, SF, AJ). Contudo, para chamamentos de insistência, *sustained pitch* é relativamente mais frequente para apenas dois falantes (SF, AJ), enquanto *low call* (L+H* L%) é o mais frequente para um falante (MJ). Vale notar que o padrão tonal descendente (H+L* L%) é exclusivo de um falante (JD), ocorrendo para seus dois tipos de vocativos.

Chamamento Inicial					
	MJ	SF	AJ	JD	Total
L+H* !H%	2	4	3	-	9
L+H* L%	1	1	1	-	3
H+L* L%	-	-	-	5	5

Chamamento de Insistência					
	MJ	SF	AJ	JD	Total
L+H* !H%	-	4	4	-	8
L+H* L%	3	1	-	-	4
H+L* L%	-	-	-	5	5

Tabela 1 – Ocorrência dos contornos entoacionais dos vocativos no PLB.
Fonte: Elaboração própria.

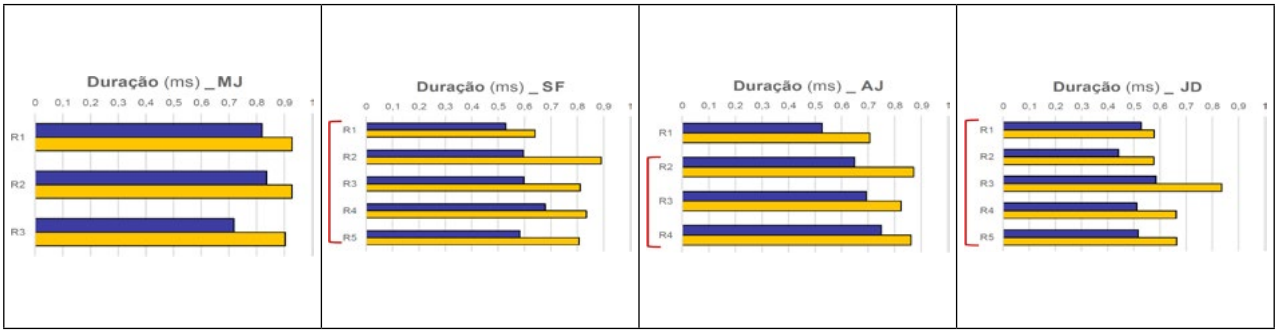
Cabe notar, a partir dos dados da tabela 1, que existem certas repetições nas quais a mesma melodia é atribuída à produção sequencial dos vocativos. Em outras palavras, na realização da tarefa de produção dos vocativos, que são aplicados em sequência em dada repetição (i.e., aplica-se primeiro o contexto do chamamento

13. As áreas sombreadas indicam os contornos predominantes para cada falante.

inicial, em seguida, o contexto do chamamento de insistência), o falante produziu os dois enunciados com a mesma configuração tonal. Nesses casos, que correspondem a 82.4% (*n*=14/17) das repetições (ver tabela 2), altura tonal e duração são elementos de contrastividade, visto que chamamentos de insistência são sempre mais longos (100%, *n*=17/17) (ver gráficos 1) e normalmente possuem frequências fundamentais mais altas (76.5%, *n*=13/17) (ver gráficos 2) que chamamentos iniciais.[14]

	MJ	SF	AJ	JD	Total
Diferente	2	-	1	-	3
Idêntico	1	5	3	5	14

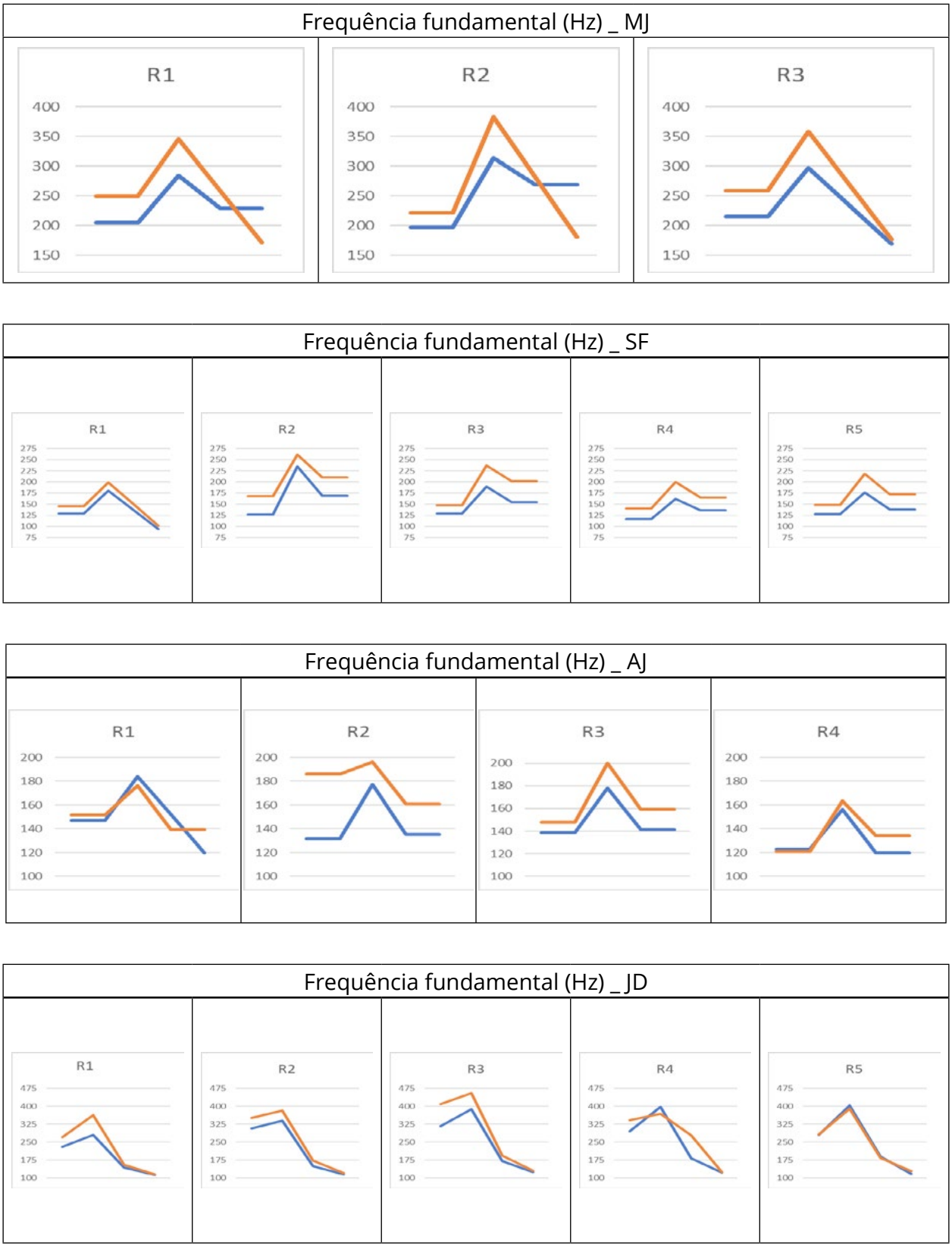
Tabela 2 – Ocorrência de contornos entoacionais diferentes e idênticos nas sequências dos vocativos do PLB.
Fonte: Elaboração própria.



Gráficos 1 – Duração dos vocativos no PLB.
Fonte: Elaboração própria.

Os chamamentos de insistência são, em média, 159 milissegundos (MJ=128 ms, SF=200 ms, AJ=161 ms, JD=147 ms) mais longos que os chamamentos iniciais. Quando consideramos apenas os vocativos com contornos entoacionais idênticos, essa diferença média é de 167 milissegundos (SF=200 ms, AJ=155 ms, JD=147 ms).

14. Nos gráficos 1 e 2, atente-se para a seguinte legenda:
- *R1, R2...R5* = primeira repetição, segunda repetição... quinta repetição;
- *Barra ou linha azul* = chamamento inicial;
- *Barra ou linha laranja* = chamamento de insistência;
- *Colchete vermelho* = repetições produzidas com contornos entoacionais idênticos.



Gráficos 2 – Frequência fundamental dos vocativos no PLB.

Fonte: Elaboração própria.

Além disso, os chamamentos de insistência possuem, por exemplo, picos tonais 37.8 Hertz (MJ=37.4 Hz, SF=34.5 Hz, AJ=16 Hz,[15] JD=63.4 Hz[16]) mais altos que chamamentos iniciais. Considerando apenas os vocativos com contornos entoacionais idênticos, esse valor médio maior se mantém muito próximo ao anterior: 38 Hertz (SF=34.5 Hz, AJ=16 Hz, JD=63.4 Hz).

Vale destacar que a diferença entre os vocativos, assim como ocorre para o PLB, não é entoacionalmente marcada em todas as variedades de português, sobretudo na brasileira. Isso quer dizer que nem sempre existem duas melodias distintas para cada um dos vocativos, embora expressem significados pragmáticos distintos.

Em português europeu (PE), a diferença entre chamamentos tem se mostrado mais regular: na maioria de suas variedades (Algarve, Lisboa, Porto), L+H* !H% caracteriza o chamamento inicial, e L+H* L%, o chamamento de insistência (FROTA et al. 2015a). Essa mesma regularidade é encontrada no português brasileiro (PB) paulista e mineiro (FROTA et al. 2015a). No entanto, no PE alentejano e no PB baiano, L+H* !H% é empregado nos dois chamamentos (FROTA et al., 2015a). Já no PB carioca (MORAES; SILVA, 2011; FROTA; MORAES, 2016) e no PB gaúcho (FROTA et al., 2015a), L+H* L% e L* HL%, respectivamente, são os padrões associados aos dois tipos de vocativo. Para todas essas variedades, o contraste entre chamamento inicial e chamamento de insistência é capturado por diferenças na gama de variação tonal maior e no alongamento silábico extra de um dos vocativos, à semelhança do que foi observado para o PLB no presente estudo.

Em suma, podemos afirmar que, com a análise do PLB, as considerações de Frota et al. ainda permanecem consistentes para o português:

> Em geral, LH!H ou LHL são as formas melódicas dos chamamentos no português. Entre as variedades, essas formas melódicas podem apresentar diferenças sistemáticas em como os eventos tonais são organizados na melodia e são associados ao texto. Quando uma determinada

15. Há uma ocorrência, não considerada nessa média, em que o chamamento de insistência é 7.3 Hz menor que o chamamento inicial. Os dois vocativos, nesse caso, são produzidos com melodias diferentes.

16. Há duas ocorrências, não consideradas nessa média, em que o chamamento de insistência é 13.7 Hz e 29.4 Hz menor que o chamamento inicial.

> variedade usa a mesma melodia para os dois tipos de chamamento, a duração parece desempenhar um papel para diferenciá-los (FROTA et al., 2015a, p.277, tradução nossa).

No que se refere ao padrão tonal descendente H+L* L% do PLB, muito embora não esteja presente a parte tonal inicial baixa – (L)HL –, podemos observar nele uma similaridade com o formato melódico LHL. Paralelamente a isso, o prefixo L dos vocativos do PE tem sido analisado como opcional, visto que sua realização fonética é variável e, assim, são propostas as representações (L+)H* !H% e (L+)H* L% (FROTA et al., 2015a). Consequentemente, podemos argumentar em favor de uma regularidade de formatos melódicos dos vocativos no português, mesmo considerando o padrão tonal descendente exclusivo do PLB: (i) LH!H, com as realizações L+H* !H% e (L+)H* !H%; e (ii) LHL, com as realizações L+H* L%, (L+)H* L%, L* HL% e (L)H+L* L%.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo explorar a prosódia dos vocativos do português angolano do Libolo (PLB) – uma variedade de português em contato com uma língua banta tonal, o quimbundo –, por meio de enunciados com dois significados pragmáticos distintos: o chamamento inicial e o chamamento de insistência.

A partir da análise de um *corpus* de fala semiespontânea, o estudo revela que tanto o chamamento inicial quanto o chamamento de insistência podem ser expressos por três tipos distintos de contornos entoacionais, a depender do falante: ascendente-suspensivo /L+H* !H%/, ascendente-descendente /L+H* L%/ ou descendente /H+L* L%/. Nos casos em que o mesmo padrão tonal é atribuído aos dois vocativos, altura tonal e duração transmitem a diferença pragmática entre os chamamentos.

Em comparação com outras variedades de português já investigadas entoacionalmente, os resultados encontrados para os vocativos do PLB indicam diferenças e semelhanças semânticas e sistêmicas, no sentido de Ladd (2008 [1996], p.116), em relação ao sistema prosódico dos vocativos do português como um todo, visto que: (i) semanticamente, certas melodias (L+H* !H%, L+H* L%) dos vocativos do PLB – e propriedades prosódicas duracionais e de variação da gama tonal que as acompanha – transmitem os mesmos significados que essas mesmas melodias transmitem

aos vocativos de outras variedades de português; e (ii) sistemicamente, há um tipo fonologicamente diferente de melodia (H+L* L%) no inventário entoacional dos vocativos do PLB que não foi atestado, até o momento, em outras variedades de português (embora se possa encontrar correspondência entre seu formato melódico e o de outras variedades).

Em trabalhos futuros, será investigado se a propriedade duracional contrastiva dos vocativos reside ou não em uma sílaba particular (se na tônica e/ou na postônica).

Referências

FIGUEIREDO, C.F.; OLIVEIRA, M.S.D. (Coords.). *Projeto Libolo.* Município do Libolo, Kwanza Sul, Angola: aspectos linguístico educacionais, histórico-culturais e socioidentitários. Projeto de pesquisa. Macau: Universidade de Macau, 2013–atual.

FROTA, S. (Coord.). *InAPoP*: interactive atlas of the prosody of portuguese. Projeto de pesquisa. Lisboa: Universidade de Lisboa/FCT (PTDC/CLE-LIN/119787/2010), 2012-2015. Disponível em: <http://www.fl.ul.pt/LaboratorioFonetica/InAPoP/>. Acesso em: 15 dez. 2017.

FROTA, S.; MORAES, J.A. Intonation of European and Brazilian Portuguese. In: WETZELS, W.L.; MENUZZI, S.; COSTA, J. (Eds.). *The handbook of portuguese linguistics*. Malden: Willey-Blackwell, 2016.

FROTA, S. et al. Intonational variation in portuguese: European and Brazilian varieties. In: FROTA, S.; PRIETO, P. (Eds.). *Intonational in romance*. Oxford: Oxford University Press, 2015a. pp.235-283.

FROTA, S.; OLIVEIRA, P.; CRUZ, M.; VIGÁRIO, M. *P_ToBI*: tools for the transcription of portuguese prosody. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015b. Disponível em: <http://labfon.letras.ulisboa.pt/InAPoP/P-ToBI/>. Acesso em: 15 dez. 2017.

LADD, R. *Intonational phonology*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008 [1996].

MORAES, J.A.; SILVA, H.T. A entoação de vocativos e apostos no português do Brasil. In: COUTO, L.R.; LOPES, C.R.S. (Eds.). *As formas de tratamento em português e em espanhol*: variação, mudança e funções conversacionais. Niterói: Editora da UFF, 2011. pp.103-124.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology:* with a new foreword. 2 ed. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2007 [1986].

PIERREHUMBERT, J. *The phonology and phonetics of english intonation*. Tese (Doutorado) – Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Mass., 1980.

PÔSTER

A SUBMISSÃO IMPOSTA À MULHER PERANTE OS ENSINAMENTOS BÍBLICOS - UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

LUAN GAMA DE OLIVEIRA[1] (UFS)

Introdução

Sendo a bíblia um livro de cunho sagrado para o cristianismo, tal que retrata toda a trajetória da criação e desenvolvimento do mundo numa perspectiva religiosa. Acredita-se que seus escritos tenham sido finalizados por volta de 90 d.C (final do século I), tal era que historicamente é denominada de período do Cristianismo primitivo.

Além de narrar fatos míticos, a mesma se faz de discursos que ditam regras para uma boa prática de seus ensinamentos. Os ensinamento bíblicos resistiram ao passar dos anos e continuam sendo propagados pelos seguidores do cristianismo.

De acordo com o que é vivenciado atualmente surge a necessidade de analisar os discursos bíblicos referentes à submissão feminina, considerando a interdiscursividade que se reflete nos mesmos através de reproduções discursivas provenientes de entidades das quais esses discursos ainda se propagam, tal que tomam local de destaque a partir do crescimento de seitas neopetencostais e cristãs das quais sustentam os seus ensinamentos no que está escrito na bíblia, tentando significar no presente momento que a sociedade vive.

1. Graduando do Curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Ensino (GELINE), luan_gama10@hotmail.com.

Torna-se evidente a carga ideológica presente nos discursos apreendidos nas escrituras bíblicas, tais que retratam e referenciam o cenário histórico-social do qual foi escrita e, com o avanço dos tempos e continuidade dos ensinamento bíblicos em diversas partes do mundo os discursos se repetem e, agora, se reordenam num contexto histórico-social que continua impondo uma submissão à mulher.

Este trabalho tem como objetivo principal discutir a submissão feminina exposta nas escrituras bíblicas, através de estudos baseados na Análise do Discurso de linha Francesa, fazendo um comparativo com discursos de mesma carga ideológica propagados nos dias atuais por entidades neopentecostais e cristãs.

Metodologia

Para que fosse possível atingir tais objetivos foram feitas análises de discursos presentes na bíblia, fazendo um comparativo com discursos de seitas que continuam a propagá-los e expressando a mesma ideologia. Fizemos o uso de autores como; ORLANDI (1999, 2008), MAINGUENEAU (1998), PECHÊUX (1990), dentre outros. Os procedimentos teóricos e metodológicos aplicados reforçaram os resultados alcançados.

As escrituras bíblicas

Partindo da tradição que é aceita pela maior parte dos leitores e seguidores dos ensinamentos bíblicos, acredita-se que a mesma tenha sido escrita por aproximadamente 40 autores. De acordo com sua relação mítica a bíblia se faz baseada numa suposta inspiração divina, que de acordo com o que está escrito ditou o conhecimento creditado aos autores; *"toda a Escritura é inspirada por Deus"* (2 Timóteo 3:16).

Análise do discurso de linha francesa

A análise de Discurso nasceu na França, no final da década de 1960, tendo como criadores Jean Dubois e Michel Pêcheux (1938-1983), linguista e filósofo respectivamente, sendo este a principal referência nos estudos de análise em linha francesa. Com o passar dos tempos e baseado em estudos recentes é notório que a Análise de Discurso nasce do recorte de outras áreas do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Na conjuntura em que a Análise de Discurso tomava o seu devido lugar nos estudos da linguagem, cujo estudo era fruto de pesquisas na França e em países francófonos, seu principal objetivo era a de "pensar a relação entre o ideológico e a Linguística, tentando não dissolver o discurso à análise da língua ou, ao contrário, de dissolver o discurso no ideológico" (MAINGUENEAU, 2006 [1998], p.70).

O objeto de estudo da AD é o discurso, entendida como "uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas" (MAINGUENEAU, 2008, p. 15). A concepção de "língua", até então tomada como um sistema abstrato pela Linguística, sofre um deslocamento: passa a ser considerada na sua relação com o mundo, "com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos como parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma da sociedade" (ORLANDI, 2005, p.16).

Condições de produção do discurso

Segundo Orlandi (2005, p.30), "as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação". Referente com a autora, é possível considerar as condições de produção em sentido estrito ou amplo. Em sentido estrito, podemos pensar nas condições como as possibilidades de discurso no momento da enunciação, o contexto instantâneo em que é possível observar as relações sociais e os sujeitos envolvidos. Em um sentido mais amplo, é necessário considerar o contexto sócio-histórico em que os sujeitos estão envolvidos, as formações ideológicas e a memória discursiva.

Em outras palavras, conforme ORLANDI (2005 apud SANTOS, 2015) é importante destacar o papel fundamental da memória discursiva (interdiscurso) na pro-

dução do discurso. Para a AD, na medida em que falamos, retomamos algo que já foi dito por alguém em algum lugar, de modo que, ao retomar o já-dito pelo Outro, os sentidos se constroem e se reconstroem no fio discursivo. O sujeito, crente ser a origem daquilo que diz, significa e se significa por aquilo que diz na sua relação com o mundo e com a história, retomando o velho sob o mantra de novas palavras.

Formação ideológica e formação discursiva

Para que possamos entender os modos de funcionamento do discurso, são essenciais os conceitos de formação discursiva e formação ideológica.

O sujeito, em sua relação de poder e dominação sobre o outro, atravessado diretamente pelas condições sócio-históricas em que está inserido, ocupa uma determinada posição no discurso, de modo que essa posição regulará o que pode e deve ser dito em determinadas conjuntura. Esse conjunto de dizeres regulados pelo sujeito é o que se vai chamar formação discursiva. (SANTOS, 2005)

Em outras palavras, conforme Pêcheux (1990, p. 102 apud MAINGUENEAU, 2006 [1998], p. 68)

> Toda 'formação social, passível de se caracterizar por uma certa relação entre classes sociais implica na existência de "posições políticas e ideológicas, que não são o feito de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantém entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação.

As formações ideológicas, por sua vez:

> [...] incluem uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...]"as palavras mudam de sentido passando de uma formação discursiva a outra" (Op. citado, p.68)

A mulher em Israel nos tempos bíblicos

Primeiramente faz-se de extrema importância relacionar o período histórico aos discursos em pauta, buscando um apanhado de informações referentes ao cenário social de criação e propagação dos mesmos.

De acordo com (LEAL, 2009), podemos caracterizar a situação da mulher em Israel de tal forma:

> A mulher, entre os judeus, era não mais que um objeto pertencente ao marido, como seus servidores, suas edificações e demais posses legais. Ela devia ao esposo total lealdade, mas, por princípio, era considerada como naturalmente infiel, desvirtuada e falsa. Por esta razão, sua palavra diante de um juiz não tinha praticamente valor algum.

Era perceptível no social que a bíblia já influenciava as pessoas, pois o discurso de que a mulher não era confiável parte de uma das primeiras escrituras. Segundo (Eclesiástico 25, 24) " Foi pela mulher que começou o pecado, e é por culpa dela que todos morremos."

Fazendo uso das palavras de (OLIVEIRA, 2017), "a bíblia como propagadora de formações ideológicas cristãs é clara referente aos preceitos patriaracais". Além de toda essa perspectiva cristã é necessário uma visão histórica de como o sujeito "homem" age e propaga sua ideologia sobre o sujeito "mulher", tal que é feita e, segundo (NARVAZ, 2005), caracteriza-se assim:

> Através dos tempos, e das mais diversas culturas, as mulheres, desde meninas são educadas para responderem às necessidades dos homens e não às suas próprias. Há crenças sexistas de que os homens têm fortes necessidades sexuais e que não podem se controlar, devendo ser satisfeitos em todas as suas necessidades, mesmo às sexuais, às quais mulheres (e crianças) devem atender. (NARVAZ, 2005).

O discurso refletindo a Ideologia

Percebe-se a clareza dada aos atos de submissão feminina, ao mesmo tempo que é sempre enfatizado o poder natural do homem sobre todos os outros seres. Tomemos o que foi dito anteriormente para que possamos comparar diante da perspectiva de interdiscursividade os discursos explicitados:

Sequência discursiva 1

Assim como a Igreja está sujeita a Cristo, também as mulheres estejam em tudo sujeitas a seus maridos. Efésios 5,22-24.

Sequência discursiva 2

Qual mulher não vai querer ser submissa a um marido que a ama e se doa por ela? Pastor Antônio Júnior (BLOG PESSOAL).

Referente ao que foi visto na sequência discursiva 1, podemos perceber que a sequência discursiva 2 expressa, em outras palavras, num momento histórico totalmente diferente ao da sequência 1 a mesma ideologia, tal que se faz proveniente de formações discursivas patriarcais que são refletidas historicamente nos discursos.

Para que possamos entender com mais clareza, tomamos (ORLANDI, 2005), pois é necessário para que saibamos quais ideologias e formações discursivas os sujeitos no discurso fazem uso a partir da procura do não-dito naquilo que é dito. Aquilo que foi dito antes, é tomado como interdiscurso, em outra situação. Mas levamos em consideração o que apreendemos sobre memória discursiva, tal que um discurso se refaz ideologicamente nas entrelinhas do não-dito, é o encontro da interdiscursividade com a intradiscursividade.

O discurso se resignifica em outras palavras (Sequência discursiva 2), mas continua repleto de ideologias referentes ao discurso original (Sequência discursivo 1). De acordo com (FLORÊNCIO, 2016), “A relação entre o já-dito e o que se diz, melhor dizendo, entre sentidos anteriormente contituídos e uma formulação atual é o que a AD vai denominar de Interdiscurso e Intradiscurso.”

Considerações finais

Por meio do trabalho empreendido constata-se que, historicamente, existe um interdiscurso enraizado na sociedade, tal que expressa o claro poder do homem sobre a mulher, explicitando o patriarcado que não cede ao tempo e, em consequência, reflete muito além da delimitação no espaço a ser ocupado pela mulher, em casa, no trabalho, na política etc.

A interdiscursividade se faz nos não-ditos que permeiam as entrelinhas dos discursos, fazendo com que a formações discursivas patriarcais se propaguem nas reproduções dos discursos, onde há um grande peso ideológico, sempre colocando em evidência a posição feminina, e consequentemente, a submissão existente.

Referências

Bíblia de Jerusalém. São Paulo, Paulus, 2003.
Blog DEUSILUSÃO, https://deusilusao.com/2010/01/27/o-valor-das-mulheres-segundo-a-biblia/ Acessado às 22:43 do dia 28/10/2017.
Blog Pastor Antonio Junior, https://www.pastorantoniojunior.com.br/mensagens-evangelicas/a--mulher-deve-ser-submissa-ao-marido Acessado às 14:37 do dia 29/10/2017.
FLORÊNCIO, A.M.G. *Análise do discurso*: fundamentos e prática, Maceió, UFAL, 2016.
LIMA, Alessandro. O cânon bíblico. A origem da lista dos livros sagrados. São José dos Campos: Editora COMDEUS, 2007.
Linquietudedudiscours, textes de M. Pecheuxchoisis et présentés par. D. Maldidier. Paris: Éditiondes Cendres, 1990.
LEAL, José Carlos. *Maria Madalena*. A testemunha da paixão. Léon Denis Gráfica e Editora, Rio de Janeiro, 2009.
MAINGUENEAU. *Termos-chave da análise de discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2006 [1998].
NARVAZ, Martha Giudice. *Submissão e resistência*: explodindo o discurso patriaracal da dominação feminina. 2005. http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5442/000470918.pdf?sequence=1 Acessado em 03-07-2017 às 13:35.
OLIVEIRA, Luan Gama, *Ideologia e submissão na obra Os corumbas, de Amando Fontes*, 2005, São Cristóvão http://anais.educonse.com.br/2017/ideologia_e_submissao_feminina_na_obra_os_corumbas_de_amando_font.pdf Acessado em 13-11-2017 às 20:11.
ORLANDI. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2005.
ORLANDI. *Discurso e texto*: formulação e circulação de sentidos. 3 ed. São Paulo: Pontes, 2008.
SANTOS, Alison França. *Década de 1960*: o discurso feminino nos anos da ditadura. Silenciamento, ironias, implícitos e não ditos nos discursos femininos da década de 1964-1970. PIBIC-UFS, São Cristóvão, 2015.
Século I, n.d. Wikipédia. https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9culo_I Acessado em 15-08-2017 às 14:32.

PÔSTER

ANÁLISE DE PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS VOLTADAS À APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA

JANIS JOPLIN SILVA PEREIRA[1] (UFS)
ADRIENE DOS ANJOS SANTOS[2] (UFS)

Introdução

O presente trabalho decorre de um projeto de pesquisa de iniciação científica que objetiva investigar os impactos das práticas didático-pedagógicas na aprendizagem da competência argumentativa, visto que a argumentação é uma dimensão reconhecida como relevante pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (de ensino fundamental e médio), como aponta Azevedo (2016), talvez explorada insuficientemente na Educação Básica. Para tanto, optamos por verificar as relações existentes entre documentos de professores/pesquisadores em associação com a participação de estudantes de ensino fundamental e médio. Isso porque temos como hipótese a existência de relações diretas entre as práticas promovidas pelos professores e as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes em sala de aula, especialmente em situações argumentativas. Analisando as possibilidades para a elaboração de argumentos, assumimos ser possível observar o que foi assimilado por eles e aquilo que ainda necessita de mais esforço intelectual e prático para que haja ampliação das capacidades argumentativas.

---

1. Graduanda em Letras Vernáculas (UFS), integra o projeto de pesquisa "Formação de professores para o ensino da argumentação na educação básica", coordenado pela Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

2. Graduada em Letras Vernáculas (UFS), integrou o projeto de pesquisa "Desenvolvimento de competências/capacidades discursivo-argumentativas de estudantes do ensino fundamental e médio", coordenado pela Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, no período de 2016/2017.

Nosso interesse por essa temática decorre do fato de percebermos que o curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, não possui disciplinas direcionadas ao estudo da argumentação, embora a atividade docente na educação básica exija trabalho nesse sentido.

Este projeto tem por objetivo contribuir para que os professores e graduandos compreendam quais recursos são utilizados em debates realizados por estudantes do Ensino Fundamental em comparação com os de Ensino Médio, quando se dispõem a argumentar, isto é, quais as estratégias são colocadas em ação quando participam de uma atividade dialógica e dialogal que permita persuadir alguém sobre um ponto de vista proposto. E, para que possamos entender quais usos podem ser feitos desses recursos, optamos por um trabalho organizado em uma situação comunicativa específica: o debate. Isso porque, em nosso ponto de vista, o debate promovido em sala de aula pode fazer com que os estudantes adquiram recursos argumentativos, linguísticos, textuais e discursivos, mas queremos investigar como isso poderia ser concretizados em práticas escolares.

Partimos do seguinte problema de pesquisa: quais os recursos argumentativos são utilizados pelos estudantes ao participarem de um debate estimulado por professores de educação básica?

Nossa hipótese é a de que, em grande parte das escolas, nem sempre os estudantes recebem a orientação adequada quando são convidados a participar de um debate em sala de aula, mas quando isso ocorre os resultados obtidos são favoráveis, uma vez que os estudantes demonstram mais segurança ao participar das interações.

Ao partir desse problema, optamos por verificar as relações estabelecidas entre documentos de professores/pesquisadores em formação em nível de mestrado (um mestrado profissional em Letras e um mestrado acadêmico em Psicologia) em comparação com os procedimentos utilizados pelos estudantes matriculados em dois níveis de ensino (fundamental e médio). Esse cruzamento de informações também nos possibilitará verificar se há relações diretas entre as práticas promovidas pelos professores e as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes em sala de aula, especialmente em situações argumentativas. Nossa escolha por esses trabalhos se deu pelo fato de ambos apontarem o objetivo de desenvolver competências argumentativas por meio de atividades orais circunscritas ao debate.

Este texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos as bases teóricas que fundamentam nossas reflexões, por isso selecionamos os trabalhos de Grácio (2010), Leitão (2007) e Azevedo (2016) como referências que possibilitam associar estudos teóricos às práticas escolares. Em seguida, após a análise e comparação desses dados, pretendemos confirmar (ou não) se os objetivos supracitados foram alcançados, ou seja, se os discentes participaram adequadamente do debate e quais as dificuldades reveladas por eles na organização de argumentos no transcorrer das trocas de ideias.

Referencial teórico

Segundo Leitão (2007), a argumentação é um recurso privilegiado de constituição do conhecimento, tem uma natureza discursiva e social e é uma atividade realizada em defesa de pontos de vista que também considera as objeções e perspectivas alternativas. Tomadas em conjunto, a defesa de pontos de vista e a consideração de ideias alternativas criam, no discurso, um processo de negociação que possibilita o manejo de divergências entre concepções a respeito de fenômenos do mundo.

Leitão (2007) afirma que a partir de ações que antecipam um ato de comunicação, podemos compreender uma tomada de posição. Esse ato é uma resposta ao outro, uma vez que esta ação exige uma reação a um ato já realizado. Contudo, visando entender melhor o que seria a argumentação, recorremos a Grácio (2013 apud AZEVEDO, 2016) que a caracteriza da seguinte forma:

> A argumentação é caracterizada pelos seguintes aspectos: a) A existência de uma oposição entre discursos, b) A alternância de turnos de palavra polarizados num assunto em questão e tendo em conta as intervenções dos participantes. c) Uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial e em que é visível a interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e incorporado no discurso do outro (AZEVEDO, 2016, p. 172).

Para que possamos identificar os elementos argumentativos, recorremos a Leitão (2007) e distinguimos os três elementos básicos:

- O primeiro – o argumento – é formado por um ponto de vista seguido ou antecipado por um elemento que lhe dá suporte, a justificativa;
- O segundo – contra-argumento – é aqui definido em um sentido abrangente que inclui qualquer enunciado que levanta dúvidas, objeções e/ou críticas a um argumento e que tem como efeito a redução da possibilidade de sua aceitação;
- O terceiro – a resposta – torna possível capturar a reação do proponente de um argumento à oposição emergente.

Esses elementos nos oferece um embasamento para que possamos analisar como pode ser orientada a produção de discursos argumentativos em sala de aula por estudantes da educação básica, possibilitando a reflexão em torno desse processo e a avaliação das capacidades argumentativas manifestadas pelos estudantes.

Para Azevedo (2016), a elaboração de discursos na escola deixa em evidência as competências de expressão que estudantes e professores exercitam em diálogos que ocorrem em classe, principalmente na produção de gêneros preponderantemente argumentativos. Nesses discursos, os sujeitos são responsáveis por execuções sistemáticas e complexas, como: (1) acomodar o raciocínio de diferentes maneiras; (2) adequar a reflexão às práticas argumentativas; (3) superar as dificuldades linguísticas e discursivas, tendo em vista a ampliação das capacidades argumentativas.

Essa visão alinha-se a de Grácio (2013) cujo trabalho indica que a argumentação ocorre sempre em uma situação comunicativa específica, que não pode ser reduzida à argumentatividade, a qual está restrita ao nível linguístico, configurativo e projetivo da linguagem. A argumentação ocorre quando os sujeitos estão em interação em uma situação argumentativa, caracterizada pela "oposição entre discursos", pela "alternância de turnos" e pela "interdependência discursiva" que promove a "progressão" da reflexão em questão.

Com base nessas referências, decidimos proceder à análise da participação dos estudantes tendo em vista as propostas pedagógicas encaminhadas em sala de aula, o que nos impulsionou a definir nossos critérios de análise, que passamos

a descrever. Optamos por dois amplos critérios: a comparação da estrutura do debate regrado em relação ao crítico, observando as orientações dadas pelos professores/moderadores, e a comparação entre os recursos utilizados pelos estudantes ao participarem de debates, com base nas duas pesquisas supracitadas, realizadas em nível de pós-graduação.

Investigar e analisar as dificuldades dos estudantes no desenvolvimento de argumentos requer a comparação entre documentos produzidos por estudantes de ensino fundamental e médio, e ainda a comparação das práticas escolares observadas em situações argumentativas, com vistas a analisar o que é necessário para que ocorra o desenvolvimento argumentativo e a formação de estudantes quanto à argumentação.

Metodologia

Para ser possível analisar e comparar experiências formativas completas, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em dissertações defendidas recentemente.

Segundo Gil (2002, p. 45), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador cobrir um conjunto de fenômenos realizados em distantes espaços sociais, no caso, dois estados brasileiros diferentes (Pernambuco e Bahia). Em função disso, são utilizadas fontes secundárias relativas às pesquisas empreendidas, nas quais são coletados os dados que compõem este trabalho.

Assim, propomos a organização de informações, análise e comparação dos dados coletados em duas pesquisas de Mestrado, realizadas em Letras e em Psicologia, porque, apesar da distinção de áreas, apresentam interesses comuns. Além disso, ambas declaram o objetivo de desenvolver competências argumentativas por meio de debates. O acesso às dissertações e às transcrições das falas dos estudantes também serviu como critério de seleção, pois permitiria vislumbrar quais competências foram desenvolvidas para, em seguida, buscar entender quais atividades pedagógicas podem ser favoráveis ao desenvolvimento da argumentação por estudantes.

A primeira dissertação, realizada no Mestrado Profissional em Letras, do *campus* São Cristóvão, possibilitará uma análise da relação entre as práticas pedagógi-

cas e as produções orais dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, em um debate regrado, porque, além da dissertação, contamos com o vídeo dos debates realizados e um Caderno Pedagógico, organizado pela pesquisadora. Na segunda dissertação, realizada em Psicologia, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), embora não contemos com vídeos, a participação de todos os estudantes foi transcrita e há uma descrição detalhada das atividades realizadas em sala de aula, com os estudantes da 1ª série do ensino médio.

Esta pesquisa, então, tem por base o trabalho pedagógico realizado com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, que estudaram no CCDMA, em Entre Rios/BA, em 2015, e outra que envolveu os estudantes do ensino médio de Pernambuco. Após a investigação, análise e comparação do *corpus*, tentaremos indicar se as nossas hipóteses podem (ou não) ser comprovadas.

O material reunido nesta pesquisa será submetido a dois critérios de análise, definidos a partir da leitura de materiais diversificados.

- Comparação dos planejamentos elaborados pelas professoras com o objetivo de desenvolver a argumentação dos estudantes de ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM);
- Observação das semelhanças e diferenças entre as propostas didático-pedagógicas concretizadas em sala de aula, que propiciaram diferentes aprendizagens pelos estudantes.

Ao seguir esse percurso metodológico, esperamos conseguir confirmar se as práticas pedagógicas intencionais possibilitam obter resultados satisfatórios no sentido de formar os estudantes para participarem de debates, por ser uma oportunidade para ampliarem as capacidades argumentativas.

Resultados e discussão

Na seleção do *corpus* para análise da pesquisa realizada em Entre Rios-Bahia, no Mestrado Profissional em Letras, selecionamos o debate regrado que teve por questão retórica: “Relação pais e filhos: o que vale é a autoridade ou o autoritarismo?”. Por sua vez, para a pesquisa realizada em Recife, no Mestrado de Psicolo-

gia, selecionamos o debate crítico que propôs uma discussão em torno da seguinte questão: “As cotas raciais devem ser instituídas nas universidades federais brasileiras?”.

O debate regrado realizado na turma do 9º ano do ensino fundamental (chamada de turma A) foi organizado da seguinte forma: após um sorteio, os integrantes do grupo direcionado à questão retórica sobre as relações entre pais e filhos foram divididos entre os favoráveis à autoridade (3 estudantes) e os favoráveis ao autoritarismo (3 estudantes).

No modelo de debate crítico, adaptado por Leitão para sala de aula, que foi aplicado em uma turma da 1ª série do ensino médio (chamada de turma B), a turma foi dividida em três bancadas, com distintas funções: uma bancada de protagonista, outra de antagonista, e a última, com duas funções, constituída por juízes e investigadores.

Planejamento e informações contextuais da turma A

A professora-pesquisadora Nadja Souza Ribeiro, pautada em noções de argumentação, gêneros textuais, debate regrado e letramento, de maneira entrecruzada, tinha como objetivo principal a formação de um leitor crítico, o desenvolvimento da competência argumentativa e do letramento literário dos estudantes, por isso optou por uma sequência didática para auxiliar na prática da argumentação oral por meio da leitura de textos literários e de atividades diversificadas. A sequência didática (SD) foi constituída por três módulos, visando ao estudo da argumentação, partiu da leitura de um texto literário e teve como produção final o gênero debate oral regrado.

A escola onde foi realizada a pesquisa-ação é a CCDMA. A unidade de ensino é considerada pela Secretaria Municipal de Educação como de grande porte, pois, atende a 1.122 estudantes nas modalidades ensino fundamental II e EJA, residentes nos bairros mais próximos e na zona rural. Apesar de reunir grande quantidade de estudantes, a escola não possui biblioteca ou sala de leitura, pois, no período da realização da pesquisa, o prédio passava por reformas e se encontrava em condições precárias.

A turma selecionada para o projeto (turma A) integrava 38 discentes, com faixa-etária entre 13 e 15 anos, que demonstravam dificuldades pontuais na escrita, oralidade, leitura e produção textual, mas realizavam as atividades propostas de forma positiva, demonstrando interesse no processo de aprendizagem.

Práticas didático-pedagógicas realizadas

A SD foi realizada semanalmente em duas horas/aulas e iniciada com a leitura da obra *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, com o objetivo de promover práticas de letramento e proporcionar a realização de um trabalho sistematizado em torno da argumentação oral por meio do debate regrado, foco principal da pesquisa-ação da professora/pesquisadora. A novela também serviu de base para o ensino da argumentação, pois dela foram retirados os temas a serem discutidos no debate e as informações selecionadas pelos estudantes em suas argumentações.

Em um primeiro momento, a professora organizou a turma em dois grandes grupos, um pró e um contra ao tema "A fé em Deus e os princípios religiosos podem tornar uma pessoa melhor?" e propôs que discutissem, selecionassem, organizassem e apresentassem os argumentos que defenderiam suas posições. Já, em um segundo momento, o momento da produção final, a turma foi organizada em cinco grupos: cada um ficaria responsável por selecionar um tema encontrado na novela *Meu pé de laranja lima* e organizar um debate.

Os estudantes foram orientados pela professora quanto à utilização da linguagem verbal e não-verbal, ao valor dos operadores argumentativos, à função que cada um exerceria enquanto mediadores, debatedores ou ouvintes (no auditório). Também conheceram, a partir de variadas atividades, os elementos específicos do debate: tese, ponto de vista, argumento, contra-argumento e resposta.

Resultados obtidos

Apesar de ter havido dificuldades no início das atividades na exposição de posicionamentos e no domínio da expressão oral pelos discentes, foi observado, ao final do processo, um maior conhecimento acerca dos assuntos que envolviam os temas propostos, e, consequentemente, uma maior segurança por parte dos estudantes na expressão de suas opiniões, na defesa de seus pontos de vista e nos esforços para persuadir o grupo oponente. Isso se deu nos momentos de interação e na troca de experiências mediadas pela professora-pesquisadora.

Notamos que o modo como foi organizado o trabalho, por meio de uma sequência didática, e a exploração de um texto-literário, visando ao aprendizado da argumentação e do pensamento crítico por meio do debate regrado, propiciaram experiências positivas que permitiram a participação em práticas de letramento.

Planejamento e informações contextuais da Turma B

Com o objetivo de investigar as competências cognitivas da argumentação, a pesquisadora Natália Barros propôs a realização de um conjunto de seis debates na disciplina de língua portuguesa, por duas turmas da primeira série do ensino médio, sendo que em uma (composta por 36 estudantes) ocorreu a aplicação do modelo de debate crítico (MDC) e em outra (composta por 23 estudantes), o modelo proposto pelo livro didático adotado pela escola, a saber: *Português – Linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva. Os temas dos debates foram escolhidos pelas professoras em conjunto com a pesquisadora de acordo com as sugestões dos estudantes. A escola selecionada para o projeto foi uma escola de referência, mantida pelo Governo do Estado de Pernambuco.

Práticas didático-pedagógicas realizadas

O **Debate Regrado** foi preparado e executado em três aulas.

Quadro 1 – Atividades voltadas ao modelo de Debate Regrado.

1° aula	Com duração de 50 minutos, a professora teve como objetivo apresentar os aspectos gerais do debate para a turma, pautados no livro didático. Os estudantes, divididos em grupos, estudaram os tópicos relativos ao papel do moderador, aos procedimentos típicos, à expressão oral, ao uso da língua, ao tempo e à preparação da sala (Obs. Não houve avaliação do debate).
2° aula	Também com duração de 50 minutos de duração, realizou-se o primeiro debate que durou cerca de 30 minutos. Após a escolha coletiva do tema, a turma, organizada em círculo, deu início ao debate com o questionamento de um dos estudantes, que fazia parte do auditório, em relação às regras de funcionamento do gênero, as quais foram explicitadas pelo moderador (definido previamente). Outras dúvidas surgiram e foram esclarecidas de acordo com as necessidades. Ao término, como ainda restavam 20 minutos para o final da aula, os estudantes concordaram em realizar um segundo debate. Escolhido o tema, foi trocado o moderador, e, novamente, as regras só foram explicitadas após o questionamento de um dos colegas da turma, o que permitiu o reforço de orientações e o acréscimo de informações.
3° aula	O terceiro debate teve 40 minutos de duração. Após a escolha do moderador e do tema a ser discutido, a turma foi organizada em círculo e as regras foram explicitadas pelo moderador. A mediação foi intercalada por intervenções ora da professora ora da moderadora. Ao término do debate não houve uma avaliação da atividade mesmo sendo sugerida pelo livro didático.

Fonte: Barros (2014).

Observamos que as três aulas voltadas à realização do debate regrado garantiram a realização das atividades previstas no livro didático, ou seja, coube ao professor apenas ajustar as atividades escolares às proposições planejadas pelos autores do livro. Para o trabalho com o **Modelo de Debate Crítico**, a dinâmica foi bem diferente, pois foi realizado com a participação ativa da pesquisadora juntamente com a professora, apesar de a ideia inicial ter sido a capacitação da profes-

sora para que ela tivesse condições de promover o debate crítico sozinha. Ficou acordado que a pesquisadora orientaria os estudantes quanto ao conteúdo de argumentação e como deveriam proceder no debate e a professora trabalharia com os estudantes os temas a serem discutidos. O Debate Crítico foi preparado e executado em duas aulas conjugadas em um dia na semana, totalizando sete aulas de 110 minutos cada uma.

Quadro 2 – Atividades voltadas ao modelo de Debate Crítico.

1° aula	Após as explicações da pesquisadora do que era o projeto e da seleção de temas (sugeridos pelos estudantes), ocorreu uma reflexão, por parte da professora, acerca da importância do debate tanto no ambiente escolar quanto na vida cotidiana, e a explicitação dos contextos de produção.
2° aula	Nos primeiros 50 minutos, a pesquisadora deixou claro para a turma o que era um argumento e sua estrutura, evidenciando a importância de se saber tais coisas para o desenvolvimento do debate. Nos outros 50 minutos, que ficou por conta da professora, ocorreu a discussão acerca do tema do primeiro debate. A turma, dividida em três grupos, estudou, a partir de textos de apoio levados pela professora, assuntos relativos ao tema e foi solicitado que os estudantes identificassem argumentos. Os textos foram distribuídos de acordo com a função que cada grupo exerceria no debate, já definidos anteriormente, a saber: protagonista, antagonista, juízes e investigadores, sendo que as duas últimas ficariam por conta de uma mesma bancada.
3° aula	Os primeiros 50 minutos foram destinados ao preparo do debate, após ser definida a função que cada estudante exerceria. Nos outros 50 minutos foi realizado o primeiro debate após a apresentação pela pesquisadora da estrutura e das regras que o fundamentam.
4° aula	A pesquisadora explicitou, nos primeiros minutos, os tipos de argumentação que poderiam compor um argumento, evidenciando a importância das informações na construção de argumentos e a análise do contexto. A professora iniciou a discussão do tema do segundo debate e enfatizou o papel dos marcadores argumentativos. Nos outros 50 minutos, os estudantes se preparavam para o segundo debate separando argumentos nos textos disponibilizados pela professora. Para que os estudantes tivessem a possibilidade de passar por todas as funções, foi modificada a função de cada grupo.

5° aula	Nos primeiros 50 minutos, os estudantes, reunidos em grupos, organizaram os argumentos que seriam utilizados no debate, oriundos dos textos selecionados pela professora (Obs. A pesquisadora e a professora destacaram que a grande maioria dos estudantes não faziam as pesquisas em casa, como solicitado). Após esse momento, ficaram definidos os representantes de cada bancada. Nos últimos 60 minutos, o debate ocorreu como planejado.
6° aula	A pesquisadora explicou outro aspecto ligado à argumentação: os critérios de avaliação de um argumento. Em seguida, a professora propôs o tema do terceiro e último debate. Após a atividade de preparo, que consistiu na leitura dos textos trazidos pela professora, foi solicitado aos estudantes, em seus grupos correspondentes, a localização dos argumentos e contra-argumentos.
7° aula	Nos primeiros 60 minutos, foram retomados, em cada grupo, os argumentos selecionados e, em seguida, foram explicitadas a estrutura e as regras do último debate. Após o término do debate foi feita uma reflexão em torno de toda a experiência de realizar debates.

Fonte: Barros (2014).

Resultados obtidos

Foi observado que o modelo de debate tradicional pode desenvolver o pensamento crítico a depender exclusivamente de como esse modelo é trabalhado em sala de aula, já, o modelo de debate crítico é uma ferramenta potencialmente preparada para desenvolver o pensamento reflexivo, mas, é importante que o professor fique atento em fazer referências aos modelos que acontecem em sociedade, para evitar tornar essa atividade apenas um trabalho escolar.

Após a análise detalhada dos dados, alguns pontos se destacaram: os resultados positivos decorreram de todo o processo pedagógico e a certeza da necessidade de formação específica para os professores que pretendem desenvolver o discurso argumentativo e as competências cognitivas, bem como promover em sala de aula o pensamento crítico/reflexivo.

Como vimos, as duas turmas (A e B) também fizeram pesquisas em torno de temas propostos, de acordo com os pontos de vista que seriam defendidos, para que pudessem, durante o debate, argumentar, contra-argumentar e responder aos posicionamentos alheios. Diferente do debate aplicado na turma A, no qual os estu-

dantes de início apresentaram dificuldades para apresentar o contra-argumento, os estudantes do debate realizado na turma B, ao participarem do debate crítico, apresentaram sempre o contra-argumento, pois a pesquisadora indicava o momento exato em que isso deveria ser feito. Contudo, em poucos momentos respondiam ao que tinha sido colocado pela banca anterior, ou seja, eles apresentaram dificuldades ao dar respostas aos contra-argumentos colocados no decorrer do debate.

Considerações finais

Concluímos que neste trabalho pudemos entender como a argumentação pode ser um objeto de ensino, com base na comparação entre duas experiências diferentes que exigem a utilização de inúmeros recursos argumentativos. Compreendemos que a utilização desses recursos, em uma situação comunicativa particular, desenvolve várias capacidades dos estudantes. Por fim, reconhecemos que este trabalho contribuiu para que identificássemos como professores planejam atividades formativas que podem efetivamente colaborar para a ampliação das capacidades argumentativas.

A observação de realidades diferentes (duas escolas públicas, uma localizada na Bahia e outra em Pernambuco) permitiu-nos perceber que a educação pública pode ser beneficiada por ações que favoreçam a qualificação das aprendizagens dos estudantes, que estão matriculados no ensino fundamental e médio, especialmente quando é promovido o exercício da argumentação no ambiente escolar.

Assim, entendemos que esta pesquisa pode colaborar com o apontamento de orientações específicas que podem ser realizadas na educação básica, bem como colaborar com a reformulação nos cursos de licenciatura para que os professores possam ser preparados para trabalhar com a argumentação em sala de aula o quanto antes.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da Educação Básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO FERREIRA, Moisés (orgs.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.

BARROS, Natália Alexandre. *Recursos cognitivos mobilizados na prática do debate crítico e do modelo tradicional*: um estudo comparativo. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GRÁCIO, Rui Alexandre. *Para uma teoria geral da argumentação*: questões teóricas e propostas didáticas. 2010. 434 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação, área Semiótica da Comunicação). Universidade do Minho, 2010.

_____. *Vocabulário crítico de argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

LEITÃO, Selma. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluri/versidad*, v. 12, n. 3, 2012.

RIBEIRO, Nadja Souza. *Literatura em debate*: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

PÔSTER

AS RELAÇÕES DE PODER PERPASSADAS NO FILME *A ONDA*

JANIELE SANTOS PIRES (UFS)
IONÁRIA SANTOS DA SILVA (UFS)

Introdução

Os estudos na área da linguagem têm múltiplas ramificações, dentre os quais damos ênfase à Análise Arqueológica/Genealógica do Discurso, com fundamentação nas teorias do filósofo Michel Foucault (2000, 2003, 2012, 2014). Entendemos, nesse contexto, o discurso como uma série de acontecimentos historicamente situados, através dos quais o poder é vinculado e orientado. Consoante Castro (2016, p. 184), entre a arqueologia e a genealogia não há ruptura, mas complementaridade, uma vez que Foucault objetiva "escrever a história sem referir à instância fundadora do sujeito". Nesse intervalo entre esses dois campos, o referido autor amplia seu campo de investigação incluindo as práticas não discursivas e, sobretudo, a relação não discursividade/discursividade. "Em outras palavras, para analisar o saber em termos de estratégia e táticas de poder. Nesse sentido, trata-se de situar o saber no âmbito das lutas" (CASTRO, 2016, p. 185).

Como consequência da escolha dessa teoria, são considerados, no filme, os efeitos dos acontecimentos que atravessam a produção, observando os seguintes aspectos: o controle dos discursos, as relações poder/saber, a história, dada a relação entre história e acontecimento. A partir desse arcabouço teórico, o presente artigo objetiva mostrar a circulação desses discursos no filme *A onda* (2008). Para isso utilizamos dois recortes discursivos que enfatizam a manutenção, a obtenção do poder: a disciplina, a união. No que diz respeito ao processo de disciplinarização dos corpos, enquanto exercício de poder sobre o outro, Foucault argumenta:

> O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como maior função "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Da mesma forma, no âmbito do filme examinado, entendemos a união como uma estratégia par obtenção de poder, na medida em que os detentores do poder procuram manter uma unidade utilizando-se de métodos propiciadores de separação, exclusão dos discursos passíveis de colocarem em risco sua (dos detentores de poder) manutenção no lugar de poder. É importante ainda discutirmos sobre as relações de poder que circulam na escola, haja vista o nosso objeto de estudo enfatizar não somente a relação professor-aluno, mas, sobretudo, o lugar social que a instituição escolar ocupa na configuração social e política.

Nesse caminho, Foucault (2014) discute a instauração da vigilância, da disciplina, do poder, na organização do espaço institucional, nos métodos de ensino, a partir do século XVII. Consoante esse filósofo, a escola atua como um aparelho de controle analogamente aos presídios: divisão em celas comparada à divisão de estudante segundo o nível de conhecimento; fileiras, nas salas e nos corredores; estudantes voltados para o professor, posição demarcadora da relação de poder entre os sujeitos. No que concerne aos métodos de ensino, os educandos eram silenciados, com apito, um alerta para a necessidade de obediência imediata, caso contrário, havia a punição, para que a disciplina fosse reestabelecida, de acordo com as normas institucionais. Por conseguinte, entendemos que os sujeitos educandos se encontram imersos em uma sociedade disciplinar que objetiva, a partir da disciplina, da punição, a transformação do corpo, tornando-os dóceis. Foucault discute essa perspectiva nos seguintes termos:

> O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também igualmente uma 'mecânica do poder', está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis" (FOUCAULT, 2014, p. 135).

À luz dessa argumentação, compreendemos que, ao aplicar os mecanismos de controle que agem sobre o discurso, sobre o comportamento dos sujeitos, a escola procura *mecanizar* os alunos, alienã-los a partir de uma *mecânica do poder* (FOUCAULT, 2014). Com o propósito de analisar a configuração dos saberes, sua origem, seu funcionamento, de demonstrar de que modo esta configuração está vinculada a modos de exercícios do poder, Foucault (2014) reflete sobre as correlações entre os discursos e a estrutura social. Observa, então, que quanto mais poder conseguir se produzir, mais deverá sujeitar e gerenciar os indivíduos, no que diz respeito ao controle determinado pelas instituições. Nesse enfrentamento, constrói-se um efeito útil, "*uma notável solução"*, como sustenta Foucault: "Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas'" (2014, p. 135). Assim, ao adentrar o campo da disciplina, o filósofo adverte sobre a "docilidade" dos indivíduos. Para ele, é dócil o corpo que pode ser submetido a métodos de controle disciplinar minucioso, de fabricação e de submissão. Tais métodos disciplinares existiam, mesmo antes dos séculos XVII e XVIII, nos exércitos, nos conventos e nas oficinas, mas, após isso, tornaram-se fórmulas de dominação. Formam, segundo Foucault (2014), uma política de coerções. Nesse contexto, é importante observarmos que, em uma sociedade disciplinar, os sujeitos são submetidos a uma política de silenciamento, tornando-se sujeitos dóceis. Tal docilidade, por sua vez, interfere na produção discursiva, na medida em que aos sujeitos só são permitidos certos discursos; decorre daí a circularidade discursiva.

No século XXI, entretanto, quando predomina o discurso da liberdade de expressão, da democracia, falar de instituições de poder reguladoras parece remontar a um passado distante. Isso porque somos levados a acreditar em liberdade, em que não existe interdição. Entretanto, entendemos que tal crença consiste em uma estratégia de poder. Como bem defende Foucault (2012, p. 227), "[...] essas relações de poder utilizam métodos e técnicas muito diferentes umas das outras, segundo as épocas e segundo os níveis". Nessa direção, o referido filósofo acrescenta que o sistema de educação, como afirmado anteriormente, pode ter como fim disciplinar, manipular o indivíduo. O mesmo pode ocorrer com todos os sistemas reguladores da nossa sociedade que, por sua vez, carregam, perpassam efeitos de verdade. Segundo Foucault:

> Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdades têm elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2012, p. 224).

Os indivíduos seguem crenças e costumes sem perceberem os sistemas mantenedores do poder. Os que, por sua vez, desobedecem a essas regras são excluídos. Entretanto, em uma sociedade regida por regras, a própria forma como o sujeito é controlado o faz pensar em liberdade. No caso específico de nosso objeto de estudo, na escola, o professor exerce influência sobre o aluno, haja vista a hierarquização de poder/saber a partir da qual essa instituição se organiza. Nesse mesmo caminho, no entanto, Foucault (2012, p. 227) faz a seguinte advertência: "[...] não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável". Tais relações abrem possibilidade de resistência. A existência desta, por seu turno, aponta para a reinvenção do poder, uma vez que a própria resistência faz ressurgir o poder, num ciclo de tentativa de manutenção de força. Assim, podemos afirmar que as relações de poder se ligam umas às outras para garantirem uma forma de apropriação do discurso, controlando seus sujeitos. Gregolin, por sua vez, numa revisão das obras foucaultianas, reitera esse ponto de vista do filósofo, com a seguinte explicação:

> Se só houvesse a submissão, não haveria necessidade de reiteração [do poder]. Acontece que não há agenciamento completo das subjetividades pelo poder: há um permanente entrelaçamento móvel entre as forças de territorialização e as de desterritorialização, ambas agindo e provocando contradições. Como consequência desses movimentos, as identidades não são rígidas nem acabadas [...] (GREGOLIN, 2016, p. 13).

Consoante esse argumento, o sujeito tem a capacidade de reagir ao poder, construindo novas realidades de vida. Para darmos, então, seguimento aos nossos estudos, faz-se necessário reconstruir o contexto histórico no qual os acontecimentos em estudo estão inscritos. Desta forma, o item a seguir, remonta ao momento histórico que o filme enquanto discurso tenta reatualizar e ressignificar.

Contexto histórico, social e político da Alemanha

Neste item rememoramos o nazismo, Alemanha e Hitler. O país foi palco de uma das mais expressivas formas de imposição de poder, impondo ao país marcas desse governo. O fim da Primeira Guerra Mundial (1919), a assinatura do Tratado de Versalhes (1918), impondo a perda de territórios ocupados, a proibição da produção de materiais bélicos provocaram transformações nos países derrotados. A Alemanha, um dos países perdedores, foi obrigada a ceder às exigências impostas pelos países vitoriosos: a população alemã sofreu as humilhações, os efeitos da guerra refletidos em todos os setores: econômico, cultural, social etc. Somando-se a todas as dificuldades enfrentadas no pós-guerra, a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, aumentou a insatisfação dos alemães, fazendo com que revigorasse o extremismo nacionalista no país.

Adolf Hitler foi soldado na Primeira Guerra, após o término do conflito passou a integrar um grupo que desenvolveu uma ideologia que visava resgatar a dignidade política da Alemanha. Esse grupo, sob a liderança de Hitler, fundou o Partido Nazista tornando-se o suporte político para o desenvolvimento do "Terceiro Império". Com o intermédio dos principais meios de comunicação, o partido conseguiu controlar a população, propagar os seus ideais, tendo como principais características: anticomunismo, antiliberalismo, ultranacionalismo, militarismo, racismo contra ciganos,

homossexuais, deficientes; ódio aos judeus (antissemitismo), a quem atribuíam a culpa pelos problemas enfrentados pelo país; eugenia do homem branco germânico sobre as demais raças, a retomada dos territórios europeus que, segundo seu líder, eram, por direito, pertencentes ao povo alemão, haja vista sua superioridade; deveria, portanto, tornar-se soberano sobre os demais povos. A população alemã acreditava que, sob a liderança de Hitler, a Alemanha alcançaria prosperidade e triunfo, por isso suas ideias convenceram a grande maioria da nação e conduziram o mundo à Segunda Guerra.

Atualmente a Alemanha é membro da União Europeia e umas das grandes potências mundiais, no entanto, em pleno século XXI tem seus discursos ressignificados. Segundo o *site* Carta Capital, partidos neonazistas praticam ataques a outras raças, a frequente imigração de refugiados reascendeu uma onda de xenofobia no país[1]. Após um quarto de século da reunificação do país, ainda existe na Alemanha uma relação de preconceito entre os lados leste e oeste, antes divididos pelo muro de Berlim, estudos apontam que ainda deverá levar mais uma geração para que a Alemanha possa crescer em conjunto[2].

Essas atitudes só demonstram que questões, antes pregadas como mortas, permanecem vivas, porém ressignificadas, apresentando-se de forma mais sutis. Nesse sentido, não pensamos só na Alemanha, mas em todo o mundo. Assim, não estamos livres de formas mais repressoras de detenção de poder, como retrata o filme *A onda*, objeto de análise deste trabalho.

Análise discursiva do filme

Baseado em fatos reais, ocorridos em uma escola secundária em 1967, em Palo Alto, Califórnia, o filme *A onda* (2008), utilizado como *corpus* deste artigo, é a versão alemã de uma produção norte-americana de 1981, produzida para televisão, bas-

1. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/internacional/a-historia-se-repete-na-xenofobia-alema-8168.htmlimigração>

2. Disponível em:< http://www.dw.com/pt-br/diferen%C3%A7as-entre-leste-e-oeste-persistem-na-alemanha/a-18601064>

tante veiculada em cursos de licenciatura para formação de educadores. Ambas retratam a mesma história, no entanto se considera a versão atual mais elaborada: antes de ganhar essas versões cinematográficas foi narrada em um livro, escrito pelo autor Morton Rhue, a partir dos ensaios do professor Ron Jones. Este livro tornou-se leitura obrigatória no currículo escolar alemão. O objeto em análise aborda questões como anarquia e autocracia, tendo como eixo o nazismo e suas consequências, até então encarado como realidade impossível. No entanto, o professor mostra que regimes totalitários são possíveis em determinados grupos, mesmo em uma sociedade democrática. A partir desse viés historiográfico do *acontecimento* em análise, retomamos os estudos de Foucault (1999, p. 55):

> [...] a história, como praticada hoje, não se desvia dos acontecimentos; ao contrário, alarga sem cessar o campo dos mesmos; [...] das variações cotidianas de preço chega-se às inflamações seculares. Mas importante é que a história não considera um elemento sem definir a série da qual ele faz parte [...].

Consoante esse pressuposto, entendemos que filmes como *A Onda reatualizam* os discursos na contemporaneidade. Tais discursos trazem em seu bojo sentimento de culpa pelos horrores causados pela Alemanha durante anos. Mais uma vez, então, retomamos o embasamento histórico, conforme os argumentos de Foucault (2012 [1978], p. 250): "O fato de eu considerar o discurso como uma série de acontecimentos nos situa automaticamente na dimensão da história". Abaixo expomos duas sequências discursivas SD_1, SD_2:

Cena 01 (11:13)

Cena 02 (14:34)

Tudo começa quando o professor é encarregado de lecionar um curso sobre a autocracia aos seus alunos; estes consideram impossíveis regimes totalitários em pleno século XXI. A partir do lugar em que fala, o da autoridade, o professor se utiliza do discurso de união para provar o contrário. Na cena 01(11:13), na sala de aula, discute-se sobre autocracia; após um breve intervalo, os alunos têm suas carteiras mudadas de lugar pelo docente, dispostas em fileiras, como pode ser observado na cena 02 (14:34), diferentemente do modelo inicial de aula, a ser constatado na cena citada anteriormente. De igual modo, o professor faz as seguintes exigências: ser chamado de senhor Wenger; os alunos só falarem se autorizados, em pé, mantendo a postura; os discordantes seriam expulsos. Isso ocorre com os personagens Kevin, Sinan e Bomber (17:17), ao se negarem a ficar de pé e fazer atividades de respiração com a turma. O docente retoma ainda o discurso do livre arbítrio, para impor suas vontades, observado na sequência discursiva (SD_3) (17:35): “Ninguém é obrigado a ficar, isso vale pra todo mundo. Fica quem quiser”.

Entendemos que esse discurso, mesmo trazendo em sua superficialidade uma escolha, impõe ao sujeito um modelo a seguir: ausentar-se da sala de aula implica em um movimento contrário à disciplina; consequentemente, será excluído por ter resistido ao poder. Tal como observado anteriormente, essa constitui a mecânica do poder, na medida em que tenta produzir corpos dóceis.

Afora esse aspecto, observamos que o professor utiliza o discurso sobre a união, como mencionamos anteriormente, considerando a união como poder de transformar o grupo em seres fortes. Entretanto, não verificamos a relação união – fortaleza; ao contrário disso, entendemos esse gesto como um processo de disciplinarização da turma. Tal utilização é denominada por Foucault (2014) como *estratégias de poder*. Essa estratégia pode ser verificada nas sequências discursivas abaixo (SD_4, SD_5):

Cena 03 (28:59)

Cena 04 (57:47)

Na cena 03 (SD_4) (28:59), os alunos marcham; o docente mostra aos estudantes o poder da unidade, a determinação dos lugares na fila e, consequentemente, na vida (28:25 –32:08). Nesse sentido, a união pode caracterizar um aprisionamento do sujeito, inadvertidamente, por se sentir obrigado a seguir o outro, a fim de configurar a união. Retomamos, então, os ensinamentos de Foucault (2014, p.167) acerca da disciplina:

> [...] a disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder tomar os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seus exercícios. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles juntamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos.

Constatamos, principalmente, a ação sub-reptícia do poder, de maneira que os sujeitos estudantes não se sentissem ameaçados por ele, de tal modo que se formou um grupo, com a liderança do próprio professor, eleita pelos discentes. E, tal como verificado anteriormente, conforme Foucault (1999), em todo grupo, há vigilância, controle e disciplina. Se retomarmos a cena 01 (11:13), constatamos a dispersão dos estudantes, na medida em que se organizam por si mesmos, diferentemente do constatado nas cenas 02 (14:34) e 04 (57:47), anteriormente expostas.

Observamos ainda outros indícios de imposição de disciplina: uso de camisas brancas. Para a turma, essa vestimenta não significa apenas um uniforme, mas um identificador do grupo ao qual pertencem; o símbolo de grupo. Tal gesto pode ser relacionado com os seguintes argumentos de Foucault (2014, p. 135): "Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas". A disciplina determina procedimentos que propiciam o domínio dos sujeitos pelo controle dos corpos, do espaço e do tempo. Mas a sociedade não é composta apenas por pessoas obedientes, há também os contrários às imposições. No filme, os sujeitos *resistentes* são representados com maior ênfase pelas personagens Mona e Karo, abaixo expostas:

Cena 05 (37:46)

Cena 06 (01:19:26)

Nesse contexto, os sujeitos resistentes são eliminados, seus discursos são interditados, rejeitados pelo grupo. É o que acontece com as personagens Karo e Mona, as quais são silenciadas, excluídas, por não apresentarem os pré-requisitos do grupo. Na cena 05 (37:46), quando Karo se recusa a usar a camisa branca, escolhida como uma maneira visual de unificar, identificar os integrantes do grupo, é criticada pelos colegas, excluída pelo professor Wenger, nos momentos de discussão de assuntos na aula, como no caso da votação para escolha do nome do grupo (39:00). O mesmo ocorre na cena 06 (01:19:26), quando são impedidas de entrarem no jogo. Essa é uma maneira de reprimir quem não se adéqua a normas disciplinares, numa tentativa de fazer com que o corpo não ofereça resistência, pois o isolamento garante um controle mais intenso, condição primordial para o alcance da submissão total.

É importante salientar que o professor foi lapidando a turma com a finalidade de mostrar que era possível viver um regime totalitário, mesmo nos dias atuais. Porém, foi possível perceber que o docente foi corrompido e também presa da experiência que ele mesmo criou. Isso pode ser percebido na *sequência discursiva* (SD_6) (01:23:04): "E você não gostaria disso? Você é professora e esse é o sonho de todo professor, que seus alunos te obedeçam".

Entendemos que o professor disciplinou a turma para obter o poder que desejava, o objetivo das instituições detentoras de poder. Na *sequência discursiva* (SD_7) (1:29:34–1:38:40), ao perceber o grave erro da criação do grupo, visto que as consequências, desde excluir os que se negavam a seguir as ideologias do grupo, a agredirem outras pessoas em nome desse mesmo grupo, o professor Wenger decide extinguir *A onda*, mostrando aos discentes o que nem ele mesmo estava percebendo.

> Vocês trocaram sua liberdade pelo luxo de se sentirem superiores. Todos vocês teriam sido bons nazifascistas. Certamente iriam vestir uma farda, virar a cabeça e permitir que seus amigos e vizinhos fossem perseguidos e destruídos. O fascismo não é uma coisa que outras pessoas fizeram. Ele está aqui mesmo em todos nós. Vocês perguntam: como que o povo alemão pode ficar impassível enquanto milhares de inocentes seres humanos eram assassinados? Como alegar que não estavam envolvidos. O que faz um povo renegar sua própria história? Pois é assim que a história se repete. Vocês todos vão querer negar o que se passou em "A onda'". Nossa experiência foi um sucesso. Terão ao menos aprendido que somos responsáveis pelos nossos atos. Vocês devem se interrogar: o que fazer em vez de seguir cegamente um líder? E que pelo resto de suas vidas nunca permitirão que a vontade de um grupo usurpe seus direitos individuais. Como é difícil ter que suportar que tudo isso não passou de uma grande vontade e de um sonho.

Através das cenas analisadas é notável a circulação de discursos ditos e esquecidos, mas que de certa forma sempre se reatualizam em momentos históricos e sociais distintos. E porque é necessário não deixar que tais discursos sejam relegados da memória social? Tomando como exemplo o filme podemos afirmar num primeiro momento que a importância da reprodução desse discurso seria a preocupação de que catástrofes como as ocorridas durante o período da imposição do nazismo se repitam. Mas na realidade a intenção da instituição é não deixar que esse poder que o discurso exerce sobre os demais seja desviado de sua direção, comprometendo sua posição na pirâmide da escala social. Pois, apesar das instituições (escola, família, igreja, governo, etc) trabalharem em conjunto para a manutenção da hierarquia dentro da sociedade, não é interessante para os detentores do poder que uma dessas instancias se sobreponha as demais, corroborando com as palavras de Foucault (2003, p. 7), que nos diz que "o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder , é de nós, só de nós, que ele lhe advém".

Já relatamos anteriormente que a produção analisada foi amplamente utilizada nos cursos de formação de educadores, mas a mensagem que ela quer passar não se restringe apenas a essa área de atuação, em *A onda* a escola é utilizada como um exemplo de instituição e dentro dela Rainer Wenger se utiliza de sua condição de professor e consequentemente de sujeito autorizado do discurso, para convencer os alunos a compartilharem de seus ideais. Ao longo do filme tenta-se convencer o público da condição de vulnerabilidade dos jovens que podem ser facilmente influenciados e em seu desfecho trágico, com um teor totalmente moralizante, vemos as consequências e os riscos que podem sofrer quem ousar experimentar esse poder.

Considerações finais

A análise discursiva do filme revelou a interpelação dos sujeitos pelas relações de poder/saber impostas pelas instituições detentoras de ensino. Tal controle e regulação ocorrem sub-repticiamente. Entretanto, na mesma medida, observamos gestos de resistência dos sujeitos, reafirmando que *não há dominação sem resistência*. Seja a escola ou qualquer outra instituição de poder, introduzem no sujeito o seu discurso de verdade, que nada mais é que uma forma de regular e manter o domínio. Toda e qualquer forma de apropriação de poder é perigosa, pois disciplina, manipula e aliena o sujeito. O poder centrado em regimes repressivos são aqueles que mais causam terror, mas não nos esqueçamos das consequências que a apropriação de poder que usa de brandura para manter o controle tem, esse é o mais perigoso, pois age silenciosamente.

Referências

A HISTÓRIA SE REPETE EM ONDA DE XENOFOBIA ALEMÃ. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/internacional/a-historia-se-repete-na-xenofobia-alema-8168.htmlimigração.> Acesso em: 26 set. 2016.

A ONDA (Die Welle). Direção de Dennis Gansel. Constantin Film/ Rat Pack Film Produktion: Alemanha, 2008. [DVD]. 106 min, colorido.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. Ingrid Müller Xavier. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016).

COTRIM, Gilberto. *História global*: Brasil e geral. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. (et al.). *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 23-32.

DIFERENÇAS ENTRE LESTE E OESTE PERSISTEM NA ALEMANHA. Disponível em:<http:// www.dw.com/pt-br/diferen%C3%A7as-entre-leste-e-oeste-persistem-na-alemanha/a-1860 1064>. Acesso em: 28 set. 2016.

GREGOLIN, M. do R. V. *Discurso, história e a produção de identidades na mídia*. 2016. Disponível em: http://geadaararaquara.blogspot.com.br/2016/04/discurso-historia-e-producao-de.html

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5 ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

FOUCAULT, M. Poder e saber. In: MOTTA, M. de B. da (org.). *Ditos e escritos IV*: Estratégia, poder-saber. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012 [1977]. p. 219- 235.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguísticas*: domínios e fronteiras. vol. 2. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-142.

NAZISMO PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS. Disponível em: <http://www.historiadomundo@uol.com.br>. Acesso em 19 de set. de 2016.

NAZISMO, MOVIMENTO FASCISTA. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/nazismo>. Acesso em 19 de set. de 2016.

ORGIS, Guido. União da identidade alemã ainda permanece incompleta. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/mundo/uniao-da-identidade-alema-ainda-permanece-incompleta-bzahu6lwj6p623dd6aad83gpa>. Acesso em: 24 set. 2016.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

PÔSTER

BLOG INFORMATIVO: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO NOTÍCIA

KARINE DE OLIVEIRA CÂNDIDO[1] (UFAL)
ADNA DE ALMEIDA LOPES[2] (UFAL)

Introdução

As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos – em especial da rede pública de ensino – têm suscitado muitas discussões sobre o que se ensina na escola e por que esses alunos, após tantos anos no ambiente escolar, ainda saem do ensino básico com severas dificuldades relacionadas às competências leitora e escritora, essenciais para o uso efetivo da língua materna.

Autores como Marcuschi (2008), Antunes (2009 e 2010), Dolz, Cagnon e Decândio (2010), Koch e Elias (2015) e Rojo (2015) defendem uma prática educacional pautada no texto, abolindo o ensino de língua materna que prioriza o ensino da gramática tradicional, na contínua análise de frases isoladas e soltas. Para eles, a comunicação se dá através dos textos, considerando os participantes desse ato comunicativo e a função social que esses textos produzidos assumem no contexto sócio-histórico em que se inserem os sujeitos. Nessa perspectiva, o texto é visto não só como um elemento fundamental para a comunicação, mas também como o eixo para o ensino de línguas.

Segundo esses pesquisadores, esse trabalho com o ensino de língua materna não pode ocorrer sem um estudo sobre a forma como esses textos se configuram e circulam no dia a dia. Por esse motivo, abre-se uma discussão sobre como os chamados gêneros discursivos e seus suportes são trabalhados no ambiente escolar,

1. Mestranda (UFAL), e-mail: karinecandido26@outlook.com.

2. Doutora (UFAL), e-mail: adnalopes@globo.com.

uma vez que o ensino a partir de textos não pode desconsiderar, nessa perspectiva, o contexto de circulação. Desse modo, ao observar as mudanças advindas com a tecnologia e a internet, nos cabem aqui alguns questionamentos: qual o papel da escola frente às mudanças tecnológicas tão arraigadas na vida dos alunos e da sociedade de uma forma geral? Pode o espaço digital ser ambiente de interação propício ao aprendizado colaborativo, ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e da criticidade dos alunos?

Sobre essas transformações trazidas pela era digital, Marcuschi (2008), Xavier (2010) e Rojo (2015) fazem significativas considerações relacionadas às muitas mudanças na comunicação que a tecnologia trouxe consigo, defendendo, assim, que essas questões devem fazer parte do ensino para que o ambiente escolar não esteja alheio à evolução pela qual passa a sociedade.

Neste artigo, a partir de uma proposta didática desenvolvida durante o mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, analisamos como alunos dos anos finais do ensino fundamental II, de uma escola da rede pública estadual de Alagoas, utilizam a tecnologia para a criação de um texto do gênero notícia, fazendo uso dos artifícios do texto multimodal para publicação em um blog informativo.

Em face do exposto, discutiremos, fundamentadas em Marcuschi (2008), Rojo (2015), Bezerra (2007), Koch e Elias (2007), Xavier (2010) entre outros, questões pertinentes à produção de textos no ambiente digital, assim como apresentar o contexto de criação do blog informativo e os procedimentos metodológicos empregados na produção dos textos dos alunos. Por fim, analisaremos um dos textos publicados no blog, observando a aprendizagem construída pelos alunos a partir da proposta didática desenvolvida.

O texto e o ensino de língua materna

O ensino de língua materna no Brasil continua apresentando muitos problemas, pois conserva uma visão cristalizada que não atende às necessidades dos alunos da modernidade. Apesar das muitas reflexões sobre o ensino contemporâneo, ao observar os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), é possível perceber grande ênfase no tocante ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos, que, mesmo passando muitos anos no ambiente escolar, continuam saindo

do ensino básico sem o domínio dessas competências primordiais para o desempenho de suas atividades cotidianas.

A língua trabalhada na escola vem servindo de subsídio apenas para o estudo (enfadonho) da gramática normativa e da tarefa exaustiva das análises morfossintáticas. Sobre isso, Antunes (2009) enfatiza que ensinar língua materna por esse viés, desconsiderando as intenções dos falantes, assim como sua matéria política, social, histórica e cultural "é obscurecer seu sentido mais amplo de *condição mediadora das atuações sociais* que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem" (ANTUNES, 2009, p. 21-22).

Os contextos em que essa interação ocorre são os mais distintos, pois são influenciados não apenas por fatores relacionados aos falantes envolvidos numa dada atuação social, mas fatores que envolvem toda uma comunidade e sua cultura. Rojo (2015) reforça que essa heterogeneidade na comunicação não acontece de forma caótica ou aleatória, pois as práticas sociais "se organizam de maneira diversificada em esferas distintas de atuação ou atividade que seguem regimes de funcionamento diferenciados, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores" (ROJO, 2015, p. 56). Em face disso é que Marcuschi (2008) enfatiza que a escola deve primar por uma prática pedagógica que não objetive o ensino da língua, mas a sua utilização em um contexto concreto, inclusive em seus formatos pouco tradicionais de comunicação, sejam eles orais ou escritos (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

A noção de texto aqui adotada, parte das considerações feitas por Antunes (2010), nas quais o define como unidade dotada de *textualidade*, que é entendida como "a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas pelos parceiros da comunicação" (ANTUNES, 2010, p. 29). Nessa perspectiva, só se pode conceber texto se sua construção for configurada numa interação entre sujeitos, ou seja, um "sujeito que tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor)" (KOCH & ELIAS, 2015, p. 36) movidos por uma intenção, ou seja, um objetivo, que transcorre por um determinado tema ou assunto (ANTUNES, 2010, p. 30-33).

No ensino tradicional, no entanto, há ainda um apego muito grande às normas ortográficas, à caligrafia, à paragrafação entre outros aspectos formais da norma culta. Ferrarezi e Carvalho (2015) enfatizam que o professor deve "abandonar a visão tradicional que condiciona o ato exclusivo de produzir o trabalho chamado

propriamente de ‘redação’ como sendo a única prática de escrita da vida escolar, e reconsiderar *todas as atividades* de escrita” (FERRAREZI & CARVALHO, 2015, p. 19). Isso reforça a importância dos objetivos envolvidos na produção a fim de que o sujeito encontre resposta para o seguinte questionamento: “para que vou escrever?”. (FERRAREZI & CARVALHO, 2015, p. 22-23). Além de objetivos claros e bem definidos, os alunos, segundo Dolz, Gagnon e Decândido (2010), precisam ter conhecimento sobre o assunto que será tratado, sobre os saberes linguístico e sobre o contexto de uso do texto que se pretende produzir (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIDO, 2010, p. 15).

Pensar em todas essas questões que envolvem o ato de escrever se torna ainda mais complexo quando precisamos produzir textos considerando todos as “normas” e recursos dos quais dispomos nas plataformas digitais existentes na internet.

Internet e ensino: o blog informativo como ferramenta educacional

A presença de um caráter híbrido cada vez mais forte nos textos encaminha estudos sobre as múltiplas possibilidades de recursos usados nas construções textuais nos mais diversos suportes. Acerca disso, Rojo (2015) ressalta que “As modalidades ou semioses que podem comparecer na composição de um texto em um gênero dependem, de certa maneira, das mídias em que esse texto foi produzido e circula” (ROJO, 2015, p. 111).

Essas transformações presentes nos textos e na linguagem usada pelos sujeitos se dão em virtude das necessidades destes frente ao contínuo processo de mudanças no qual o contexto social é fator determinante. Somada a essas mudanças, a presença da tecnologia cada vez mais consolidada nas atividades diárias das pessoas traz, além das alterações comportamentais, novas atitudes no uso da língua em virtude da gama de informações e possibilidades que a internet propicia.

A internet como espaço para o ensino de língua materna

A internet, além de um atraente espaço de entretenimento e comunicação, pode também ser associada à rotina escolar e fazer parte das atividades em sala de aula, uma vez que o ciberespaço tem proporcionado ao usuário da língua materna diferentes formas de se expressar e criar seus textos, dadas as diversas semioses trazidas pelo avanço tecnológico, o que configura outras alterações nas relações não só com a escrita como também com a leitura.

Xavier (2010) destaca que uma das grandes sacadas da era digital é o hipertexto, "forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade", que permite uma leitura acessível e rápida do mundo globalizado e digital, uma maneira de ensinar pautada na metodologia freiriana, que prima pelo ensino a partir do que o aluno vivencia em seu cotidiano (XAVIER, 2010, p. 208-209).

O hipertexto também tem alterado modos bastante arraigados de ler e de ter acesso ao conhecimento, pois não se trata apenas de uma sobreposição de imagens ou vídeos ao texto escrito, mas, através dos links, são abertas "janelas" de acesso a novos conteúdos e assuntos correlacionados, fazendo com que cada usuário da rede acesse os textos de modo particular, criando seus próprios caminhos na leitura. De acordo com Bezerra (2007), a não linearidade da leitura do texto na internet proporcionada pelo hipertexto provoca uma instabilidade nas posições de autor e leitor, já que este pode, agora, escolher não "seguir os caminhos" planejados pelo autor, traçando, assim, novas possibilidades de leitura (BEZERRA, 2007, p. 117).

O papel do professor diante dessas mudanças é tornar seu aluno proficiente na leitura e produção de hipertextos e gêneros digitais, bastante presentes em seu dia a dia em sociedade e tão requeridos na vida acadêmica e profissional, pois, de acordo com Dionísio (2005), o sujeito letrado, na sociedade atual, "deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem" (DIONÍSIO, 2005, p. 159). A falta de domínio e habilidade com tais recursos tecnológicos é, sobretudo, fator relevante para a inclusão ou exclusão do sujeito na sociedade.

O blog informativo como jornal digital/eletrônico

O *blog* foi tido, inicialmente, como um gênero digital e começou a torna-se popular em 1994 como um diário online em que seus usuários publicavam na rede suas experiências diárias carregadas com traços de sua personalidade, impressões, gostos, rotinas e particularidades. Entretanto, é visto atualmente por estudiosos como Costa (2008) como um suporte em virtude do seu caráter semiótico e da multiplicidade de linguagens que ele abarca, como imagens, sons, vídeos, além, é claro, do texto escrito.

Apesar da inicial configuração simplificada do formato "diário pessoal", percebe-se que esse molde foi se tornando mais complexo e transmutando-se para uma formatação mais informativo/jornalístico, no qual os *blogueiros* começaram a expor suas opiniões diante dos acontecimentos do cotidiano, direcionando seus textos ao público em geral. Desse modo, Marcuschi (2008) aponta para a relevância do estudo voltado para o suporte, definindo-o como um local – seja ele físico ou virtual – que se presta como sustentáculo para determinado gênero concretizado em texto, com o intuito de mostrar e servir de base para ele. De acordo com o autor, o suporte não apresenta neutralidade, o que faz com que o gênero não esteja indiferente a ele, não lhe servindo apenas como base, mas apresentando poder de interferir no discurso (MARCUSCHI, 2008, p. 174-176).

Marcuschi também esclarece que alguns suportes foram projetados para fixar determinados gêneros, são os chamados *suportes convencionais*. Outros que acabaram por tornar-se, ocasionalmente ou incidentalmente, suporte para alguns gêneros, são esses os *suportes incidentais* (MARCUSCHI, 2008, p. 177). Percebemos, assim, que as mudanças ocorridas com o formato do blog, tratado inicialmente como gênero pelo seu molde de diário pessoal, apontam para uma mudança de *gênero* para *suporte*, já que o blog não mais se restringe apenas ao relato pessoal, comportando, então, uma gama de gêneros – como a propaganda, a resenha, a tirinha, o trailer, o artigo de opinião, o poema, entre tantos outros – que se organizam diante do tema e da funcionalidade pretendida pelo blogueiro.

Em virtude da multiplicidade de gêneros que o blog comporta, muitos estudiosos analisam o seu uso no ambiente escolar como uma forma mais atrativa para

a escrita dos alunos, buscando novas soluções e saídas para os problemas já tão instaurados na rotina de produção de textos.

A escolha pelo blog partiu da necessidade de um espaço no qual os alunos pudessem produzir seus textos num ambiente virtual gratuito e que propiciasse os recursos necessários para a produção de hipertextos, estabelecendo um canal direto de comunicação não apenas com os demais alunos da turma e da escola, mas também com toda a comunidade circunvizinha.

Inicialmente, pensamos em propor que a turma se dividisse em grupo para criar seus próprios blogs. No entanto, esse formato dificultaria um acompanhamento mais preciso e atento não só da nossa parte, como professores, como também dos alunos, que teriam que acessar cinco blogs em busca das produções dos outros colegas. Assim, construímos um único blog, o https://clauinforma.wordpress.com/, que concentra as produções dos diversos grupos e que permite uma maior centralização de leitores.

A proposta de produção do gênero textual notícia

Para a realização desta proposta, foi selecionada uma turma de 9º ano do ensino fundamental II, de uma escola da rede pública estadual de Alagoas. A escolha pela referida turma parte das severas dificuldades de leitura, de compreensão e de produção de textos que os alunos apresentam, fatores que refletem diretamente no interesse pelas aulas, na realização das atividades e no rendimento observado através dos processos avaliativos, pois a dificuldade de ler o que é proposto em sala de aula os impede de compreender e produzir textos dos mais variados tipos.

A primeira etapa da sequência didática foi destinada ao trabalho com dois textos para a análise do gênero notícia e suas características: *Moda entre jovens, aparelhos falsos* (COLLUCCI, 2014) e *Capoeira sobre duas rodas* (BARBOSA, 2014). Para esta etapa, foram destinadas quatro aulas (duas para cada texto), que constaram da leitura coletiva dos textos, análise da estrutura do gênero e atividades que reforçaram as características.

Apesar das discussões sobre os temas, do compartilhamento de experiências por parte dos alunos e da explicação do projeto de produção para o blog, não houve um grande interesse e motivação especial por parte dos alunos. Parecia se tratar

apenas de mais uma atividade escolar e que davam margem para as perguntas “Vale ponto?” e “É obrigado fazer?”, o que, de certa maneira, quebra com a expectativa incial.

Na segunda etapa, apesar das dificuldades que envolvem o trabalho com tecnologia numa escola pública que não tem um laboratório de informática que funcione e que não possui internet de qualidade, fizemos a observação do suporte em que seriam publicados os textos que eles produziriam: o blog. Em sala de aula, fazendo uso de uma aula e com auxílio do notebook conectado à internet do meu celular e do projetor, os alunos observaram a estrutura do blog, suas características e as possibilidades de construção. Começamos a conversar sobre os possíveis temas a serem trabalhados e sobre a diferença entre o texto impresso e o digital.

A terceira etapa, realizada em uma aula, configurou a divisão dos grupos e começamos a acertar como seria o processo de produção e publicação. Decidimos que o tema seria escolhido por eles, sabendo que deveriam abordar temas que fizessem parte do cotidiano deles e da comunidade em que vivem. Foram orientados também a reunir ideias de como adaptar a produção para o blog, fazendo uso de recursos próprios do hipertexto (links, vídeos, imagens, áudios etc).

A mudança de postura dos alunos começou a mudar a partir da segunda etapa, quando perceberam que não se tratava de mais uma análise de gênero textual limitada ao trabalho com leitura de textos e resolução de atividade. Os alunos perceberam que eles seriam os protagonistas das ações e que eles seriam os autores dos textos, escolhendo temas, organizando as ideias e o mais importante: seus textos seriam lidos por outras pessoas que não apenas a professora.

A quarta etapa foi um pouco mais longa e demandou mais esforço, pois cada grupo deveria publicar seu texto no blog, entretanto, como o laboratório de informática não dispunha dos recursos necessários, usamos o computador disponível na sala da coordenação da escola. Logo, marcamos momentos distintos com cada grupo para que pudéssemos realizar com calma a publicação dos textos no blog. Esta etapa foi decisiva para todo o processo, pois, ao estar diante do suporte, os alunos perceberam algumas inadequações tanto na estrutura do texto, quanto nas ideias para a construção do hipertexto, configurando o momento de revisão para a publicação.

A possibilidade de edição do texto no blog mesmo depois de publicado, caso houvesse algo que tivesse passado despercebido e que precisasse ser modificado, nos permitiu voltar a nossa atenção aos aspectos pertinentes à construção do hipertexto e ao plano da estrutura do gênero e do conteúdo.

Analisaremos na seção seguinte uma das produções que foi bastante significativa e que mostrou como os alunos apreenderam os conhecimentos propostos nas atividades desenvolvidas com a turma.

Análise dos resultados

A notícia que analisaremos nesta seção teve por temática a enchente que atingiu a cidade onde grande parte dos alunos da escola residem: Rio Largo, Alagoas. Foi uma produção feita em casa, já que os alunos alegavam que precisavam de mais tempo do que dispunham na escola e que teriam a oportunidade de pesquisar na internet dados para a composição da notícia, passando mais credibilidade ao público leitor do blog.

Os transtornos causados pela chuva

Por *Mayza, Kemelly, Mayara Letícia e Vitória.*
Por conta de muita chuva nos últimos dias, muitos moradores tiveram que deixar suas casas.

No dia 21 de maio de 2017, o estado de Alagoas sofreu com fortes pancadas de chuva, abalando municípios como Rio largo, Atalaia, Pilar, Satuba, Marechal Deodoro, entre outros. Essas fortes chuvas causaram vários transtornos como deslizamento de terras, abertura de crateras no chão, elevações no nível dos rios, causando várias mortes.

No bairro do Cruzeiro do Sul, localizado na cidade de Rio Largo, a situação não foi diferente. Muitas famílias foram atingidas, principalmente no Residencial Recanto do Mares, onde houve a abertura de uma cratera debaixo de umas das residências.

Para ajudar as pessoas que ficaram desabrigadas, grupos de alunos da Escola Estadual Profa. Claudizete Lima Eleutério arrecadaram muitos alimentos agasalhos e materiais de higiene pessoal.

Com a diminuição das chuvas, a população espera que os órgãos competentes entrem em ação e façam seu papel para que tudo possa voltar à sua normalidade.

Leia mais sobre este assunto aqui.

As alunas construíram seu texto a partir de um problema vivenciado por elas mesmas, pelos colegas e pela comunidade local, garantindo que falassem com propriedade sobre o assunto, relatando detalhes – "abertura de crateras no chão" –, mas também destacando informações pesquisadas e conhecidas por meio das mídias – "deslizamento de terras" e "elevações no nível dos rios".

A partir do texto do grupo, podemos observar que compreenderam a função da notícia, mostrando o que ocorreu – "fortes pancadas de chuva" –, onde – "Alagoas" – e quando – "21 de maio de 2017". Foi feito o uso de uma linguagem simples e clara, permitindo o acesso e a compreensão de leitores de níveis mais baixos de escolarização. Essa questão foi muito destacada em sala de aula, em virtude da função da notícia em trazer um fato ou acontecimento ao conhecimento de todos. O título do texto traduz de maneira muito sintética a ideia geral da notícia, assim como o lide (ou *lead*, do inglês) que trouxe um pouco mais de informações que o título de forma a orientar o leitor sobre o assunto tratado no corpo do texto.

A produção das alunas foi utilizada também para disseminar a ação social idealizada e executada por elas, que teve por intuito a arrecadação e distribuição de donativos, no próprio bairro, para algumas famílias desabrigadas e que tiveram de deixar suas casas.

Quanto ao aspecto hipertextual, as alunas fizeram o uso dos links para estabelecer uma conexão entre sua produção e outras notícias e propiciar ao leitor um maior aprofundamento sobre o assunto em questão. Esses links foram criados nas palavras "Alagoas" e "aqui" (em vermelho), levando o leitor a outras janelas: a primeira conduz o leitor à notícia "Chuvas tiram mais de mil famílias de casa em Alagoas; governo decreta emergência em Maceió e Marechal", que mostra os danos causados ao estado de Alagoas pelas fortes chuvas que assolaram a região; a segunda abre uma nova janela que leva o leitor à notícia "Rio Largo em alerta e Defesa Civil em ação neste final de semana", retratando os problemas causados pelas chuvas na cidade de Rio Largo, de forma a complementar a notícia publicada no blog.

Percebemos como as alunas conseguiram fazer a construção do link com palavras que resumem bem e de maneira clara a ideia das notícias publicadas nos sites, dando dicas ao leitor sobre o assunto a que se refere o conteúdo sugerido.

Além do recurso do link na estrutura do texto, as alunas produziram um vídeo com fotos dos locais assolados pela chuva em Rio Largo, mas que não pôde ser

anexado ainda ao texto no blog, pois sua versão gratuita não permite esse recurso. Para resolver esse problema, criaremos um canal no *YouTube* para que possamos postar os vídeos e construir os links no próprio texto.

Considerações finais

Por meio do exposto e discutido, compreendemos que o ensino de língua materna deve ter por eixo a análise textual e a produção de textos precisa estar sempre direcionada a uma finalidade como de fato acontece na nossa vida cotidiana, fora do ambiente escolar. Nós, enquanto professores, precisamos elaborar estratégias que permitam aos nossos alunos produzir textos dentro de um contexto, tendo consciência dos possíveis interlocutores, do assunto, da finalidade e, assim, compreendam que a escrita vai muito mais além que colocar algumas frases num papel para ser avaliado, mas que é preciso que haja interação.

Como vimos, não é tarefa simples escrever, ainda mais quando estamos falando em produzir textos num meio digital, que nos oferece uma gama de possibilidades e maneiras possíveis. É papel da escola compreender as necessidades do aluno contemporâneo e capacitá-lo para que possa desenvolver suas habilidades leitora e escritora não apenas dentro, mas também fora do ambiente escolar, a fim de que exerça com proficiência suas práticas diárias como cidadão.

Assim, conscientes de que cada aluno, cada turma e cada escola apresenta situações e necessidades ímpares, não nos cabe a apresentação de fórmulas prontas para o êxito no ensino, mas a abertura de diálogos que busquem saídas para os problemas com os quais nos deparamos na rotina da escola pública.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BEZERRA, B. G. Gêneros introdutórios mediados pela Web: o caso da homepage. In: ARAÚJO, J. C (Org.). *Internet e ensino*: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. et al. (orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. Palmas/União da Vitória: Kayganague, 2005, p. 159-177.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FERRAREZI, C.; CARVALHO, R. *Produzir textos na educação básica*: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. Fala e escrita. In: *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

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

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. P. 170-180.

PÔSTER

CODOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: A PRÁTICA COMPARTILHADA COMO EXPERIÊNCIA DE MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA NO ENSINO

MASSILON DA SILVA MOREIRA DOS SANTOS JÚNIOR (UFPB)
LAURO ANANIAS DA SILVA NETO (UFPB)
BARTHYRA CABRAL VIEIRA DE ANDRADE (UFPB)

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de codocência em uma sala de aula de língua inglesa oriunda das aulas de inglês oferecidas pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM, que é vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). Esta experiência fez parte do Projeto de Língua Inglesa para a Comunidade, projeto de extensão oferecido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

O objetivo deste projeto é propiciar um curso de extensão de língua inglesa a partir da integração com o ensino e a pesquisa dentro de um mesmo espaço para que se torne possível o exercício das dinâmicas operantes dentro da sala de aula de língua estrangeira. Desta maneira, este projeto de extensão acaba por se tornar uma manifestação de oportunidades que a licenciatura dispõe para a formação e prática dos alunos do curso de Letras-Inglês.

O Projeto de Língua Inglesa para a Comunidade permite que haja um estabelecimento e uma ligação entre os conhecimentos teóricos que os alunos adquirem em sala de aula e a prática pedagógica desenvolvida na realidade específica do ambiente de sala de aula. Isso permite que os alunos-graduandos complementem a formação recebida durante o curso de graduação. Além disso, a participação e o envolvimento, neste projeto, da própria comunidade externa possibilitam o estabelecimento de vias de diálogo entre a universidade e a comunidade. Assim, o referido

projeto de extensão reflete uma aproximação do conceito de cidadania a partir do ensino de língua estrangeira, como também uma reconsideração do conceito de espaço público.

Com a finalidade do ensino de língua inglesa, este projeto de extensão atende a um público que visa ao aprendizado de habilidades para a comunicação oportuna em língua inglesa e o engajamento de atitudes cidadãs nesta língua. Não obstante, para os discentes do curso de Letras-Inglês, o projeto de extensão permeia a formação docente inicial, possibilitando ações de auto-observação e autorreflexão, vinculando teoria à prática.

O Projeto de Língua Inglesa para a Comunidade conta com a participação de cinco estagiários (extensionistas) que são discentes regularmente matriculados no curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba. Estes estagiários foram devidamente selecionados e dispostos em diferentes turmas para ministrar aulas de inglês para a comunidade acadêmica da UFPB, bem como para a comunidade externa à UFPB, corroborando com o caráter de extensão do projeto.

Para os cursos de licenciatura, a extensão universitária tem importante colaboração para o contato direto e progressão continuada da prática docente, possibilitando o desenvolvimento de novas metodologias de ensino que potencializam a formação acadêmica dos extensionistas na busca de melhorias pontuais para a sociedade em geral.

Para tal, no referido projeto de extensão, uma atividade desafiadora foi proposta pelas professoras-orientadoras e coordenadoras do projeto na perspectiva de ajudar os estagiários menos experientes a partir dos estagiários que já possuíam alguma experiência em sala de aula, a fim de proporcionar uma prática docente baseada na troca de experiências e no diálogo. Desta forma, em uma das turmas ofertadas pelo projeto, dois estagiários compartilhavam, ao mesmo tempo, a sala de aula: um como professor e o outro como monitor (tutor), com revezamento de funções a cada aula. Ademais, os estagiários eram responsáveis por preparar planos de aula e ministrar aulas semanais. Essa atividade de ensino realizada por eles envolveu atividades pedagógicas de rotina que contribuíram para a prática docente e o desenvolvimento de habilidades dentro do ambiente de sala de aula.

Resultados desta experiência mostraram que a experiência de codocência em sala de aula foi relevante e motivadora de forma construtiva, propiciando melhoria

em aspectos didáticos e pedagógicos dos extensionistas a partir da troca de experiências entre eles. Motivação e autonomia também foram fatores importantes tanto para os estagiários da experiência, no sentido de preparação para a docência, bem como para os alunos que puderem oportunizar ainda mais o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Marco teórico

O espaço universitário caracteriza-se por seu dinamismo transformacional para a realização de missões que são diretamente voltadas para a sociedade em geral. Sleutjes (1999, p. 101) explicita que o ensino feito nas universidades não apenas envolve a transmissão de conhecimentos que ocorre dentro da sala de aula, mas também envolve a pesquisa, pura ou aplicada, e a extensão, que objetiva a aplicação das pesquisas envolvidas.

O que se tem percebido, segundo Sleutjes (1999, p. 103), é a objetivação da universidade como detentora do ensino pronto e acabado, fazendo com que muitos alunos apenas busquem à saciedade dos seus anseios imediatos e não se engajem em atividades efetivas de pesquisa e extensão. Porém, de acordo com a legislação, a universidade brasileira, em si, é uma instituição detentora de três pilares fundamentais para a educação superior, também chamados de tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão, que não podem ser compartimentados (MOITA e ANDRADE, 2009, p. 269), devendo estar devidamente ao alcance de todos os estudantes das instituições de ensino superior.

A extensão universitária surgiu nas faculdades inglesas do século XIX com finalidade de direcionar novos caminhos para a sociedade e promover a educação continuada. Rodrigues et al (2013, p. 142) decorrem que a extensão universitária tem um papel de elevada importância no que concerne às contribuições dos projetos de extensão para a sociedade em geral. Para tal, ela coloca em prática e desenvolve tudo aquilo que é aprendido no ambiente de sala de aula, beneficiando a comunidade em geral.

Na perspectiva de um ensino universitário completo, Manchur et al (2013, p. 335) reforçam que a extensão universitária possibilita a integração da teoria e com a prática para o diálogo entre a sociedade e a universidade. Isso colabora para que

haja a socialização dos saberes e a troca de experiências e assimilação de conhecimentos. Os modelos de extensão realizados por meio de diversos projetos em universidades brasileiras consistem no auxílio à sociedade em geral, colaborando para o aprimoramento de práticas que visam à melhoria dos cidadãos (RODRIGUES et al, 2013, p. 143).

Muitas são as discussões sobre a formação de profissionais docentes por meio dos cursos de graduação em licenciaturas. Tem-se percebido, nestes cursos, um direcionamento ao processo formativo para a prática docente (FURTADO et al, 2009, p. 630). Para Libâneo (1999), a docência pode ser concebida como o ato de ensinar no qual o professor detém o conhecimento, e sua função é incitar a reflexão dos alunos através desta prática, sendo inerente ao processo seu planejamento, estabelecimento de metas alcançáveis, potencialização da autonomia e protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem e posterior avaliação de suas competências. O mesmo autor ainda considera que a prática docente possui extrema importância, ao passo que não há sociedade sem prática educativa nem tampouco prática educativa sem sociedade. Ainda é oportuno dizer que a prática educativa não se limita a um requisito da vida em sociedade, mas também a um processo que propicia aos indivíduos o senso crítico necessário para torná-los participantes ativos nas transformações do meio social, em especial nas esferas econômica, política e social.

Nos contextos culturais docentes de diversos países ocidentais e orientais, o professor normalmente realiza um trabalho solitário dentro e fora da sala de aula. Hargreaves (1998) demonstra em seus estudos que existe o isolamento e a solidão no trabalho dos professores nas mais diversas áreas curriculares, e que estes pontos são resultados de relações complexas existentes entre os professores e seus colegas, com a administração escolar, com seus próprios desejos e necessidades bem como com a história.

Codocência, também chamado de ensino colaborativo ou ensino em equipe, é um método de ensino que traz dois professores para dentro da sala de aula, para criar e proporcionar uma aprendizagem em comunidade com planejamento compartilhado, instrução e avaliação de estudantes (CHANMUGAM e GERLACH, 2013, p. 110). O processo de docência compartilhada pode ser tanto um suporte quanto um desafio para os alunos das licenciaturas que estudam para seguir carreira docente, com aumento da consciência e das habilidades pessoais.

Janning e Cassiani (2015, p. 3) refletem que, no Brasil, existe uma inviabilidade educativa para a implementação de codocência. Isto, não obstante, também é devidamente abrangente para os demais sistemas de ensino onde o professor brasileiro tem pouca ou nenhuma oportunidade de trabalhar de forma conjunta dentro da sala de aula, como nos estágios docentes da formação acadêmica, nos grupos de EJA, ou na educação inclusiva, reafirmando o que a literatura sobre o assunto retrata bastante: a codocência sendo utilizada de forma abrangente apenas no contexto da educação inclusiva.

Traversini (2015, p. 158) discute que a codocência permite que o professor se reinvente continuamente, com reconstituição da identidade e da diferença docente. A mesma autora ainda acrescenta que a docência compartilhada colabora para que o professor trabalhe em conjunto a partir da existência da partilha, com o deslocamento do trabalho individual solitário do professor para a promoção de discussões sobre angústias, problemas, conquistas no contexto de sala de aula, desenvolvendo aspectos motivacionais e de autonomia no processo da docência.

A codocência permite que o professor se exponha ao compartilhamento de suas experiências, denotando certa tensão em ambos os professores que dividem a sala de aula ao mesmo tempo (TRAVERSINI, 2015, p. 158). Uma vez dada a importância para a codocência em sala de aula no seu fazer diário, este processo de ensino reverbera a reinvenção e transformação constante e continuada do professor, levando-o à reflexão e à potencialização do trabalho docente para o exercício da docência, motivando-o a encontrar formas diferentes e amplas de melhoria das ações docentes dentro e fora da sala de aula. Outrossim, este processo de compartilhamento de experiências permite que os professores realizem seu trabalho sincronicamente e com cooperação, permitindo com que eles compreendam e tenham a correta consciência para a reflexão intuitiva de suas ações docentes.

A partir dos estudos de Chanmugam e Gerlach (2015, p. 114), a codocência proporciona uma experiência significativa de ensino e aprendizagem com diversos benefícios para os docentes envolvidos no processo, viabilizando a troca e valorização de experiências dentro de um programa de trabalho social. Quando aliada a um projeto de extensão, todas as partes envolvidas no processo (extensionistas, alunos e professores) compartilham de um crescimento individual e da prática docente, co-

laborando para a autonomia tanto do ensino quanto da aprendizagem, bem como para o processo motivacional do docente e dos alunos participantes do projeto.

Ainda assim, no processo de codocência, segundo Garrido (2001), o olhar do outro é um contraponto importante para o exame da própria prática. O parceiro de sala de aula cumpre função análoga àquela que o professor exerce junto ao aluno na perspectiva construtivista, pertinente ao processo de prática da docência compartilhada.

Metodologia

As experiências vivenciadas no contexto de ensino durante o período da graduação, em especial nas licenciaturas, provocam inquietações, aquisição de novos conhecimentos e questionamentos que são construídos graças à possibilidade do exercício da profissão ainda no decorrer da faculdade permitindo, através de projetos de iniciação à docência, aliar teoria e prática.

A docência compartilhada ou codocência, experiência desenvolvida nas aulas de inglês lecionadas no Projeto de Língua Inglesa para a Comunidade e que é descrita neste trabalho, teve um diferencial importante na formação docente dos estagiários deste projeto de extensão.

O curso de inglês que foi disponibilizado graças ao Projeto de Língua Inglesa para a Comunidade propiciava duas aulas semanais, cada uma com duração de 150 minutos, durante um período de quatro meses, para alunos da comunidade acadêmica da UFPB bem como para a comunidade externa à universidade. Quatro turmas de nível básico em língua inglesa foram formadas durante o semestre 2017.1, sendo distribuídas para cinco estagiários, todos eles discentes do curso de Letras-Inglês da UFPB que passaram por processo de seleção para o projeto.

O desafio da codocência foi proposto pelas professoras-orientadoras e coordenadoras do referido projeto na perspectiva de permitir que os estagiários com nenhuma ou menor experiência docente pudessem ter um crescimento da prática de ensino a partir da troca e compartilhamento de experiências com os estagiários que já possuíam alguma experiência em sala de aula. Para a realização desta experiência, tomou-se como base a Teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal proposta

por Vygotsky (1984), que compreende o desenvolvimento humano em dois níveis: real e potencial.

O primeiro nível, denominado nível de desenvolvimento real, diz respeito às atividades que a criança consegue realizar sozinha. O segundo nível é conhecido como nível de desenvolvimento potencial, que trata das atividades que a criança não consegue realizar sozinha, sendo desenvolvidas, assim, com o auxílio e orientações adequadas de alguém mais experiente, que pode ser uma outra criança ou um adulto, permitindo que a criança consiga realizar tais atividades. A lacuna entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza o que Vygotsky denominou como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, aplicando-se a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal ao contexto do ensino, tem-se a definição das funções que estão em processo de maturação e que, com a ajuda de um colega mais experiente, as funções chegarão ao nível de aptidão desejado, contribuindo, assim, para a formação de docentes capazes de refletir acerca das suas práticas didáticas e pedagógicas.

Para a realização deste desafio de codocência, uma das quatro turmas do curso oferecido pelo projeto de extensão foi devidamente escolhida para que dois extensionistas compartilhassem a sala de aula ao mesmo tempo: um como professor e o outro como monitor (tutor), funções estas que eram revezadas a cada aula. Os alunos do curso foram previamente informados da experiência de codocência, sem que houvesse resistência de nenhum deles quanto a serem participantes ativos dessa experiência.

Além das aulas lecionadas semanalmente e na língua-alvo, os estagiários também eram responsáveis por preparar planos de aula e participar de encontros formativos quinzenais. Estes encontros formativos contribuíam para a melhoria da prática docente a partir de palestras e oficinas desenvolvidas por diferentes professores dos cursos de graduação em Letras da UFPB. A atividade docente desempenhada pelos estagiários ainda envolveu instruções e monitoramento de atividades pedagógicas rotineiras para o gerenciamento de conflitos dentro e fora do ambiente de sala de aula. Todas estas atividades visavam a melhoria do comportamento do estagiário no papel de professor que está em processo de formação inicial, para que ele pudesse lidar melhor com os desafios encontrados em sala de aula.

Figura 1: as aulas sempre lecionadas na língua-alvo de tal forma que os alunos adquirissem um amplo desenvolvimento das habilidades de língua inglesa (arquivo pessoal dos autores, 2017).

Fora do ambiente da sala de aula, os estagiários sempre mantinham contato através de reuniões fixas e/ou esporádicas, a depender da demanda de atividades que ambos os estagiários deveriam fazer. Antes de todas as aulas, os extensionistas se reuniam na perspectiva de planejar a aula tomando como base o material didático utilizado no curso e desenvolvimento de outras atividades que engajariam os alunos no aprimoramento de competências da língua inglesa a fim de proporcionar maior dinamismo e produzir uma boa atmosfera de aprendizagem em sala de aula.

Durante as aulas, ambos os estagiários compartilhavam o ambiente de sala de aula: enquanto um deles explicava os conteúdos aos alunos na incumbência de professor, o outro, como monitor, tomava notas e escrevia comentários sobre todas as ações ocorridas em sala para que, ao término da aula, ideias e comentários fossem trocados, e *feedbacks* fossem dados, a fim de promover uma melhoria crescente no processo docente a partir do compartilhamento construtivo de experiências.

Figura 2: reuniões antes e depois das aulas para troca e compartilhamento de ideias e para dar *feedbacks* (arquivo pessoal dos autores, 2017).

A experiência da codocência na sala de aula também permitiu que os alunos do curso de inglês fossem atendidos pelos estagiários fora da sala de aula e em horário previamente determinado e combinado por todas as partes. Isso permitiu com que os alunos tivessem mais uma oportunidade de ter um contato com os extensionistas, bem como também funcionou como fator primordial para o acompanhamento do progresso dos alunos, funcionando como uma nova oportunidade do desenvolvimento da prática docente. A partir disso, os estagiários sempre direcionavam atividades específicas que reforçavam os conteúdos que os alunos tinham maiores dificuldades bem como para todo o grupo de alunos da turma.

Ao término do semestre letivo, os alunos desta turma do curso de inglês foram convidados a avaliar a experiência de codocência realizada pelos estagiários por meio de uma pesquisa de avaliação, e foi pedido que eles refletissem se a experiência foi benéfica ou não para o desenvolvimento de suas habilidades em língua inglesa.

Discussão dos resultados

O exercício da codocência em sala de aula foi relevante para ambos os estagiários bem como para o andamento das aulas e a inserção dos estudantes do curso de líguas no universo da língua inglesa. Esta experiência assegurou o olhar crítico e reflexivo acerca da prática docente e das escolhas tomadas a partir dos procedi-

mentos metodológicos utilizados em sala de aula. É importante salientar que, na prática docente, existe sempre uma certa tensão entre o que realmente se faz e o que poderia estar sendo feito em sala de aula, contribuindo para a reflexão daquilo que seria, de fato, possível ou desejável de ser realizado.

A experiência contribuiu para explorar aspectos de motivação e autonomia (Moskowitz, 1978) tanto para os estudantes do curso e, em especial, para os estagiários. No que se trata dos extensionistas, o caráter motivacional e de autonomia revelou uma construção reflexiva do fazer docente, aliando a teoria à pratica que são importantes para o desenvolvimento das aulas. Até para os professores mais experientes, ainda existe certa tensão entre o que é possível ou desejável para ser feito em sala de aula.

Para o estagiário de menor experiência em sala de aula, todos os encontros e aulas lecionadas foram consubstanciais para uma melhoria na prática da docência e no processo de aliar a base teórica com a prática real da sala de aula. Também se constatou que os encontros realizados pelos estagiários antes e após as aulas, com planejamento das aulas e *feedbacks*, permitiu que o estagiário de menor experiência tivesse uma melhor desenvoltura ao lecionar os conteúdos, contribuindo e motivando-o para a sua formação docente e a personalização dos ideais de ensino, bem como refletindo na forma como os alunos do curso assimilavam o conteúdo lecionado.

Pôde-se observar que o desafio da codocência demonstrou uma reestruturação da prática docente também para o estagiário que já possuía certa experiência em sala de aula, pois a troca de funções nas aulas permitiu que a orientação dada e recebida por ambos os estagiários culminasse em uma troca de experiências benéfica para toda a construção do saber e do viver docente. Outrossim, mesmo sendo mais experiente, este estagiário percebeu que o aprendizado com a prática compartilhada em sala de aula culminou em um melhor autoconhecimento e no desenvolvimento de habilidades mais específicas dentro da sala de aula, bem como uma maior autonomia no processo de orientação da prática docente.

Outro fator de relevante importância para a codocência foi que o processo formativo que sempre acontecia quinzenalmente junto com os professores do curso de Letras da UFPB permitiu que a prática da docência compartilhada pudesse ser discutida entre os outros estagiários do Projeto de Língua Inglesa para a Comunida-

de, e novas ideias e experiências puderam ser trocadas. Dentro desta perspectiva, estas formações contribuíram bastante para a melhoria do fazer docente e a consolidação da experiência.

Quanto aos alunos participantes desta experiência, muitos não sabiam da existência do processo de codocência por ser uma prática pouco comum nas escolas e cursos de línguas. Embora as pesquisas de avaliação realizadas com os alunos ao término letivo do curso de inglês indicassem altos níveis de satisfação tanto com o planejamento do curso como com o material utilizado e as aulas lecionadas por ambos os estagiários, ainda não foi possível saber o quanto a codocência contribuiu para as suas experiências gerais e cotidianas. Os comentários ocasionais dos alunos dentro e fora de sala de aula, e os comentários escritos sobre pesquisas de avaliação sugerem que, para alguns deles, o conhecimento foi um aspecto significativo de experiência da docência compartilhada, motivando-os ainda mais a continuarem estudando a língua inglesa.

Considerações finais

A codocência realizada no projeto de extensão Língua Inglesa para a Comunidade, por fim, demonstrou que o compartilhamento de experiências, os *feedbacks* e o trabalho feito em equipe permitiu que este desafio de ensino nas aulas de língua inglesa tenha sido relevante, motivador e construtivo para os estagiários do curso de Letras-Inglês que serão futuros professores de língua inglesa. Também se observou uma melhoria expressiva nos aspectos didáticos e pedagógicos das aulas, o que contribuiu para uma formação reflexiva dos extensionistas.

A maioria das expectativas que eram esperadas a partir da experiência de codocência foram devidamente atendidas e até ultrapassadas. A experiência colaborou bastante para a eficácia, motivação e autonomia do ensino a partir dos esforços colaborativos da docência compartilhada. Isso também serviu como uma forma de desenvolver a prática docente a partir do papel educativo do ensinar, com troca de ideias e experiências, e com a oportunidade de agir na sala de aula a partir dessas ações.

Referências

CHANNMUGAN, A. GERLACH, B. A co-teaching model for developing future educators teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learninig in Higher Education*, V.25, n.1, 2013, pp.110-117.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: Domingues e Pessoa. *Ensinar a ensinar*: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001. pp. 136-138.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Ed. McGraw-Hill, 1998, p. 308.

JANNING, Daniel Prim; CASSIANI, Suzani. A Co-docência na formação de professores em Timor Leste: reflexões sobre colonialidade e transnacionalização. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, Águas de Lindóia, SP, 2015. *Anais...* 2015, pp. 1-8.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1999.

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lúcia Affonso; CUNHA, Maria Cristina da. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. Ponta Grossa, Paraná: *Revista Conexão* – UEPG, volume 9, número 2, 2013, pp. 334-341.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, 2009, pp. 269-280.

MOSKOWITZ, Gertrude. *Caring and sharing in the foreign language classroom*. Rowley, Mass: Newbury House, 1978.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima; PRATA, Michele Santana; BATALHA, Taila Beatriz Silva; COSTA, Carmen Lúcia Neves do Amaral; PASSOS NETO, Irazano de Figueiredo. Contribuições da extensão universitária na sociedade. Aracaju, Sergipe: *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, v. 1, n.16, 2013, p. 141-148.

SLEUTJES, Maria Helena Silva Costa. *Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades*: ensino-pesquisa-extensão. Rio de Janeiro: RAP, 1999, pp. 99-111.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Inclusão escola e docência compartilhada: reinventando modos de ser professor. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. *Escolarização e deficiência*: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos, SP: Marquezine e Manzini, 2015, pp. 147-164.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PÔSTER

COMO ESTUDANTES SERGIPANOS ACHAM QUE FALAM? ATITUDES LINGUÍSTICAS QUANTO À VARIAÇÃO DA PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL

PALOMA BATISTA CARDOSO[1] (UFS)
VICTOR RENE ANDRADE SOUZA[2] (UFS)
RAYANE ROCHA QUIRINO[3] (UFS)

Introdução

A expressão da primeira pessoa do plural, no português brasileiro, apresenta duas variantes: *nós* e *a gente*. A primeira é tradicionalmente reconhecida pelos manuais normativos de língua portuguesa, enquanto a segunda é relegada às notas de rodapé, quando não completamente esquecida. Tal fato faz com que haja, para as duas formas, um julgamento social diferenciado: *nós*, a forma canônica, ou seja, reconhecida pelas gramáticas e dicionários, é percebida como correta, enquanto a forma inovadora é julgada como errada. Apesar desse fato, a forma *a gente* é a forma preferida pelos falantes brasileiros para fazer referência à primeira pessoa do plural (LOPES, 1998, 2003, dentre outros).

Todo processo de variação linguística sofre influência de fatores linguísticos e extralinguísticos, além dos julgamentos sociais (FREITAG, 2016; GAMEIRO, 2009; MENDONÇA, 2016; SANTOS, 2014, dentre outros). Junto a estes, atuam as crenças e atitudes linguísticas. Crenças são entendidas como "reações, positivas ou negativas,

---

1. Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe, bolsista de Iniciação Científica PIBIC/UFS/CNPq 2017-2018 no projeto "Banco de Dados Falares Sergipanos - Etapa 2: Percepção e atitudes linguísticas."

2. Graduando em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe, bolsista de Iniciação Científica no projeto "Acesso, permanência e desempenho na educação básica e na educação superior."

3. Graduanda em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe.

a algo ou alguém, e estão estruturadas em três dimensões: cognitiva (pensamentos e crenças); afetiva (sentimentos) e comportamental (uso)" (FREITAG, SEVERO, ROST -SNICHELOTTO, TAVARES, 2016).

À vista disso, o presente trabalho objetiva observar a realização das variantes da primeira pessoa do plural na fala de estudantes sergipanos quanto à sua crença quanto ao uso.

A seguir, discorremos brevemente sobre os resultados de alguns estudos sobre a variação da primeira pessoa do plural.

Variação na primeira pessoa do plural

No português brasileiro, existem duas formas utilizadas para designar a primeira pessoa do plural. A primeira, derivada do paradigma pronominal latino, *nós*, é a variante canônica, reconhecida pela norma culta da língua, presente nas gramáticas normativas e em livros didáticos como pronome pessoal. A segunda forma, *a gente*, é a variante inovadora, de base nominal, que decorre do processo de gramaticalização. Embora ela desempenhe função de pronome, ainda não é considerada, unanimemente, como tal pelos gramáticos, conforme aponta Lopes (2003, p. 11):

> Mais recentemente, as gramáticas normativas, que raramente explicam fenômenos já consagrados na linguagem coloquial, não apresentam uma posição coerente e única quando se referem à forma a gente. A classificação é, em geral, controvertida, pois ora consideram a gente como "fórmula de representação da 1ª pessoa" (Cunha & Cintra, 1985:288), ora como forma de tratamento (Bechara, 1967:117; Almeida, 1985:172), ou ainda como pronome indefinido (Said Ali, 1971:116 e Melo, 1980:122).

Diversos estudos têm se debruçado sobre o fenômeno variável da primeira pessoa do plural (GAMEIRO, 2009; LOPES, 2003; MENDONÇA, 2016; SEARA, 2000; SANTOS, 2014; dentre outros). A partir deles, tem-se delineado um panorama no qual *a gente* ocorre significativamente na fala de informantes independentemente do sexo, faixa-etária e escolaridade.

Seara (2000) chegou a um valor de 72% de uso da forma inovadora na fala de 12 informantes florianopolitanos, com nível de escolaridade primário e colegial, em *corpus* obtido por meio do Projeto Varsul (Projeto de Variação Linguística da Região Sul do Brasil). Mendonça (2016), ao pesquisar a influência da variável indeterminação do sujeito, obteve 831 contextos pertinentes à análise em que 625 (75%) dos dados eram apenas da forma *a gente*. Seu *corpus* foi constituído a partir de dados de fala de 32 indivíduos aracajuanos, com idade entre 15 e 18 anos.

Conquanto, apesar da preferência expressa pela variante inovadora, essa não desfruta do mesmo prestígio social de *nós.* Em estudo desenvolvido com professores e estudantes do estado de Sergipe, Freitag, Cardoso e Góis (2018) ressaltam que independentemente de *a gente* ocorrer expressivamente na fala, a ela é conferido um julgamento social negativo. Isso decorre da influência da escola, que prestigia mais a forma canônica, pois, como salienta Roncarati, "A outorga de prestígio é afetada pelo grau de influência de agências emblematicamente simbólicas e institucionalizadas, tais como a norma acadêmica, a correção gramatical, a adequação pragmático-lingüística dos enunciados às situações comunicativas e a aceitabilidade sintático-semântica" (2008, p.47).

O prestígio de uma ou outra variante, conforme mencionado, está atrelado ao julgamento social. A ele, associa-se uma perspectiva de estudos baseada em atitudes e crenças linguísticas, sobre o que discorremos a seguir.

Atitudes, crenças e valoração social no processo de variação linguística

Todo processo de variação sofre influência de fatores internos e externos. Quanto a estes, ao analisar a estratificação em comunidades de fala de Nova York, Labov (2008) aponta para a influência da valoração social, expressa pelo prestígio ou estigma associado a um traço linguístico no processo de variação.

A valoração social está relacionada ao modo – positivo ou negativo – como o falante percebe determinado traço e/ou variante linguística. Desta forma, a percepção de um fenômeno linguístico "depende do julgamento do ouvinte, que correlaciona fatores sociais a traços sociolinguísticos, constituindo um padrão de consciência so-

cial na comunidade" (FREITAG, SEVERO, ROST-SNICHELOTTO, TAVARES, 2016, p. 65). À essa consciência, estão associadas as atitudes e crenças linguísticas.

Segundo Lambert e Lambert (1968, p. 78)

> Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir.

Em termos sociolinguísticos, a atitude é o modo, em uma comunidade de fala, como se reage em relação a um fenômeno linguístico. Os componentes essenciais tais quais propostos por Lambert e Lambert (1968) correspondem ao pensamento do falante sobre uma variante, ao modo afetivo como ele a percebe e, consequentemente, como reage em relação a ela.

Os estudos que mensuram atitudes e crenças são de extrema importância para a sociolinguística, diante da importância de se reconhecer, além dos fatores internos, os fatores externos que influenciam os processos de variação.

Botassini (2015, p. 113) afirma que há dois grupos de definições de atitudes: as mentalistas, adotadas neste trabalho, e as condutistas. Segundo Morales (2004, apud. BOTASSINI, 2015),

> A maior parte das investigações linguísticas ampara-se na perspectiva mentalista, por essa ter caráter preditivo. Os mentalistas visualizam a atitude como uma estrutura componencial múltipla, formada pelos elementos afetivo (emoções e sentimentos), cognitivo (inclui as percepções, as crenças e os estereótipos presentes no indivíduo) e comportamental (tendência a atuar e a reagir de certa maneira com respeito ao objeto).

As atitudes linguísticas estão associadas à percepção de um fenômeno linguístico e aos grupos aos quais esses mesmos fenômenos estão socialmente ligados. Para Moreno Fernandéz (1998, *apud* BOTASSINI, 2015, p. 112) "a atitude linguística é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade."

Há influência das relações de prestígio no julgamento e percepção de um fenômeno de variação. Se um fenômeno A característico a grupos de expressiva influência social for percebido positivamente pelos falantes de uma comunidade de fala, logo as atitudes quanto a ele serão positivas. De modo contrário, se um fenômeno B característico a grupos de baixa influência social for percebido negativamente, as atitudes quanto a ele serão também negativas.

De acordo com Fernandéz (1998 apud BOTASSINI, 2015, p. 113), "as atitudes linguísticas são o reflexo das atitudes psicossociais, de modo que é difícil delimitar onde começa a atitude em relação a uma variedade linguística e onde termina a atitude quanto ao grupo social ou ao usuário dessa variedade."

No que diz respeito à variação da primeira pessoa do plural, conforme explicitado, apenas a variante *nós* é reconhecida pelos manuais normativos de língua portuguesa. Estes possuem elevado prestígio social, uma vez que ditam as regras da chamada "norma padrão" que, por sua vez, é a norma de um grupo socialmente prestigiado. Por isso, acreditamos que este fato pode justificar a crença no maior uso de *nós* em detrimento de *a gente*.

Metodologia

Os dados analisados foram coletados em 11 entrevistas sociolinguísticas, realizadas no molde laboviano, com estudantes do ensino fundamental e médio do Colégio Estadual Professor João Costa e do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, ambos localizados em Aracaju, Sergipe, no âmbito do desenvolvimento do projeto Desenvolvimento de tecnologias sociais para formalização e ressignificação de práticas culturais em Aracaju/SE (CAPES/FAPITEC/SE 05/2014) que compõe uma amostra da fala das comunidades, a partir da qual estão em processo de identificação fenômenos sociolinguísticos variáveis (FREITAG, 2017, que, por sua vez, fazem parte do Banco de Dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013; FREITAG; MARTINS; TAVARES, 2012).

As entrevistas foram transcritas com o apoio do programa computacional Elan (SLOETJES; WITTENBURG, 2008). Após a coleta, localizamos a ocorrência das duas variantes da primeira pessoa do plural na função sintática de sujeito, correlacionando-as às seguintes variáveis: uso, crença, julgamento e sexo. Posteriormente, codi-

ficamos e submetemos os dados a tratamento estatístico com o pacote R (R Core Team, 2014).

Resultados

Tendo em vista a existência, no quadro pronominal do português brasileiro, das variantes *nós* e *a gente* em posição sintática de sujeito, buscamos verificar a frequência com que ocorrem na fala dos estudantes da amostra (gráfico 1).

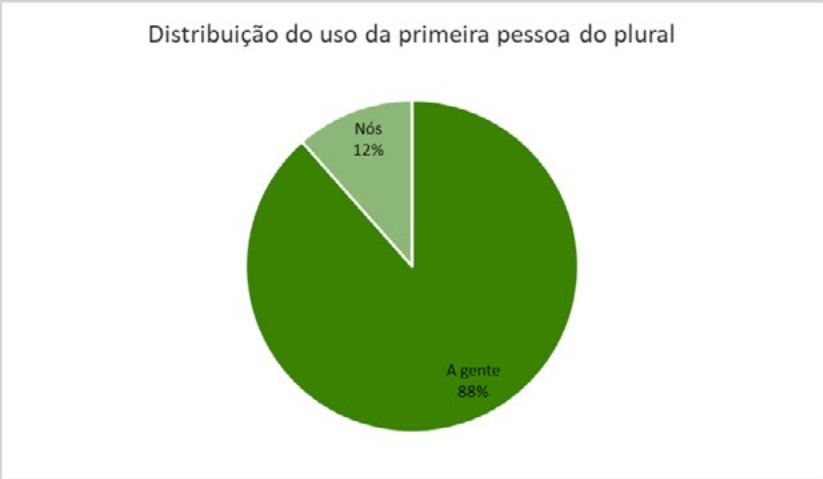


Gráfico 1: Distribuição geral das formas nós e a gente em posição sintática de sujeito na fala dos alunos do Colégio Estadual Professor João Costa e do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela.

A partir de dados do NURC – Norma Urbana Culta, amostra que considera falantes com nível de escolaridade universitário, Lopes (1998) constata que a variante *a gente* é a preferida entre os falantes brasileiros para indicar a primeira pessoa do plural. Os resultados apresentados no gráfico 1 corroboram este uso: a taxa de frequência da variante inovadora é maior do que a da forma cânonica, mesmo entre falantes com ensino médio em termos de escolarização. *A gente* apresentou um percental de 88%, ao passo que a forma consagrada pelas gramáticas normativas, *nós,* registrou 12% dos casos. A discrepância entre os valores pode indicar a direção da mudança que o processo de variação está tomando.

Apurada a frequência de uso das variantes e tendo em vista que todo processo de variação sofre influência de fatores internos e externos, passamos a analisar o

julgamento atribuído às variantes da primeira pessoa do plural. Para isso, perguntou-se aos informantes se consideravam alguma das formas melhor que a outra. As respostas encontram-se distribuídas no gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição do julgamento em relação à primeira pessoa do plural.

Como ilustra o gráfico, 50% dos informantes admitiram que as formas têm o mesmo valor, os outros 50% elegeram a forma *nós* como a correta. Vale ressaltar que nenhum informante julgou a variente *a gente* como a melhor forma.

Para melhor elucidar a questão, a voz dos estudantes (1), (2) e (3):

(1) *não não porque vai ta se referindo às mesmas pessoas só vai só que um vai ta no pronome outro diferente sujeito (Aluno 2, Colégio Estadual Professor João Costa);*
(2) *não acho que o a gente na verdade ele é mais usado pelo pessoal do interior mesmo" (Aluno 7, Colégio Estadual Professor João Costa);*
(3) *não sei se tem melhor acho que tudo depende não depende mais do acho que não tem o melhor é claro que em alguns ambientes se você falar a gente é eh... acaba sendo um pouco informal mas... acho que não tem diferença não tem melhor nem pior não não acho (Aluno 9, Colégio Estadual Professor João Costa).*

Com intuito de averiguar a crença dos informante acerca das variantes da priemeira pessoa do pliural, os informantes foram inquiridos se acreditavam falar com mais recorrência a forma *nós* ou *a gente* (gráfico 3).

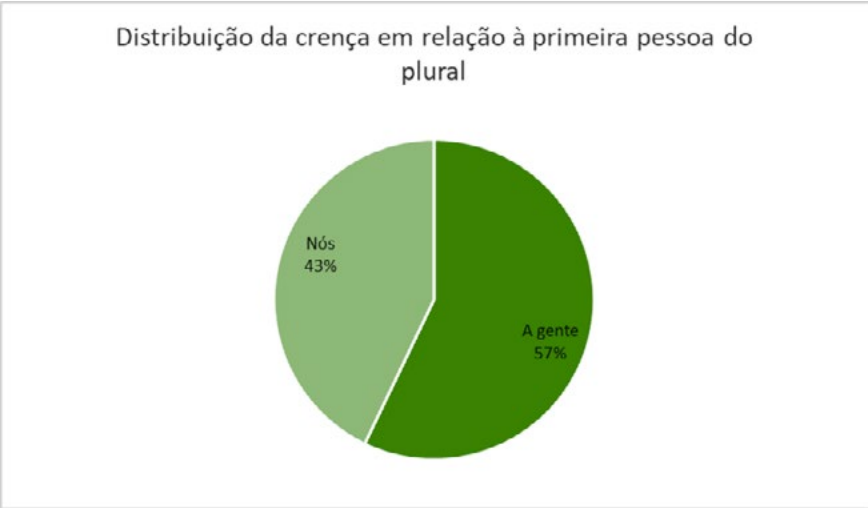


Gráfico 3: Distribuição da crença na primeira pessoa do plural.

Conforme pode ser observado no gráfico 3, no que concerne à crença no uso da primeira pessoa do plural, ela é maior para a variante não-canônica, com um percentual de 57%. Esse resultado, em consonância com a frequência de uso, indica que os estudantes reconhecem que utilizam mais a forma inovadora, o que aponta para o fato de que *a gente* não é estigmatizada.

Com o propósito de correlacionar o uso à atitude, apresentamos os resultados obtidos a partir do cruzamento entre os dados da frequência das variantes da primeira pessoa do plural com a crença (gráfico 4) e julgamento acerca dessas formas.

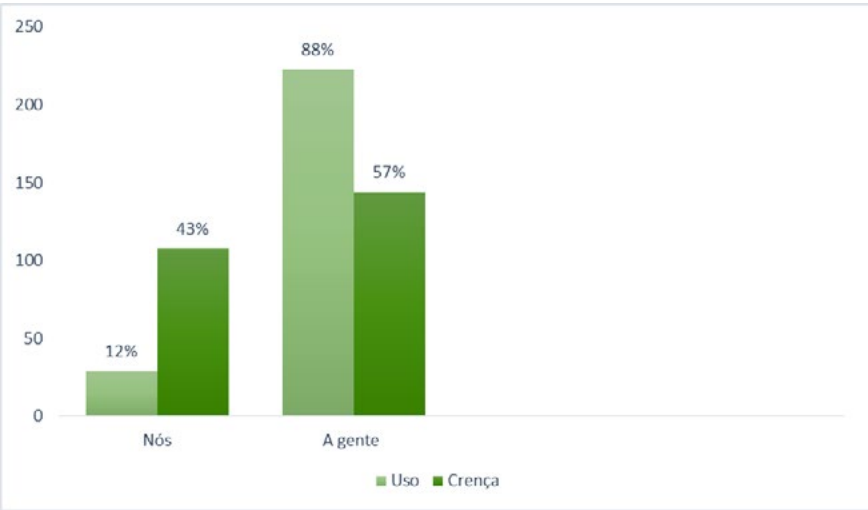


Gráfico 4: Cruzamento do uso com crença da primeira pessoa do plural.

O cruzamento entre uso e crença na primeira pessoa do plural aponta que a variante não-canônica é a preferida, com percentual de 88%. O uso de nós é menor: 12%. Todavia, cabe observar que as crenças nessas variantes não seguem o mesmo padrão: para a variante canônica, ela é maior, o que indica o prestígio social dessa forma. Cabe ressaltarmos ainda que a crença do uso da variante canônica é maior que seu uso.

Os dados do cruzamento entre o uso e o julgamente encontram-se dispostos no gráfico 5.

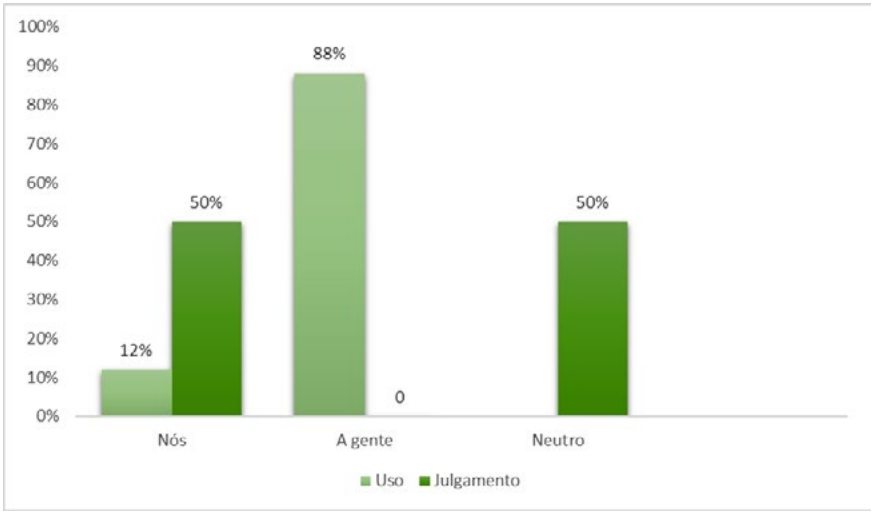


Gráfico 5: Cruzamento do uso com julgamento da primeira pessoa do plural.

Os resultados do cruzamento entre uso e julgamento apontam que a variante inovadora não é percebida negativamente. Apesar de 50% dos informantes julgarem o uso de *nós* correto, 50% julgam que o uso de uma ou outra forma é indiferente. No entanto, cabe a seguinte ressalva: apesar dos falantes, majoritariamente, julgarem que o uso de uma ou outra variável é indiferente, o julgamento positivo para o uso de *nós* é maior que seu uso efetivo, enquanto que, para a forma *a gente*, o julgamento positivo é nulo, o que aponta para um julgamento diferenciado para as duas formas.

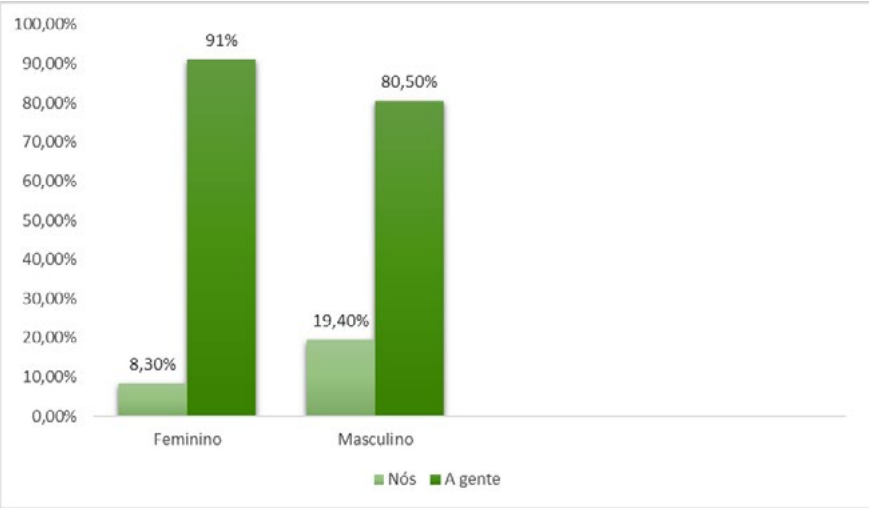


Gráfico 6: Distribuição do uso da primeira pessoa do plural quanto ao sexo.

Sexo foi uma das variáveis controladas no presente trabalho. Como é possível observar, ela é bastante significativa, uma vez que a maior ocorrência da primeira pessoa do plural se dá entre as estudantes. O sexo feminino é mais suscetível ao uso da variante inovadora: a gente apresenta 91% como percentual. Para nós, o resultado é menor: 8,3%. Já o sexo masculino apresenta um percentual de 80,5% para o uso de a gente e 19,4% para uso da variante canônica.

Nesse sentido, Battisti e Lara (2015, p.129-130) lembram que "Estudos sociolinguísticos orientados pela Teoria da Variação (LABOV, 2008[1972]) vêm constatando que as mulheres lideram a aplicação de processos variáveis envolvendo variantes inovadoras não estigmatizadas".

Considerações finais

Os resultados obtidos neste trabalho apontam a preferência da variante *a gente* em detrimento de *nós* para indicar a primeira pessoa do plural. Os falantes creem que o uso da forma inovadora é predominante, o que de fato acontece. Todavia, a crença no uso da variante canônica e, portanto, privilegiada, é maior que seu uso efetivo, o que evidencia a diferença no julgamento social associado a *nós* e *a gente*.

Referências

BATTISTI, E.; LARA, C. C. Variável sexo/gênero e alternâncias fonético-fonológicas em falares do Rio Grande do Sul. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. *Mulheres, linguagem e poder*: estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Blücher, 2015.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. *Signum: estudos linguísticos*, Londrina., n. 18, v. 1, p. 102-131, jun. 2015.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Banco de dados falares sergipanos. *Working Papers em Linguística*, v. 14, n. 2, p. 156-164, 2013.

FREITAG, Raquel Meister Ko. *Documentação sociolinguística, coleta de dados e ética em pesquisa*. São Cristóvão: EdUFS, 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski, ROST-SNICHELOTTO, Cláudia Andrea, TAVARES, Maria Alice. Como os brasileiros acham que falam? Percepções sociolinguísticas de universitários do Sul e do Nordeste. *Todas as letras*, v. 18, n. 2, p. 64-84, maio/ago, 2016.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Uso, crença e atitudes na variação na primeira pessoa do plural no português brasileiro. *D.E.L.T.A.*, n. 32, v. 4, p. 889-917, 2016.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; CARDOSO, Paloma Batista; GOIS, Paula Yasmin; A percepção da variação na primeira pessoa do plural: efeitos do monitoramento estilístico e urbanização. In: LOPES, N. da Silva; CARVALHO, C. dos Santos; SOUZA, C. M. Borges de. (orgs.) *Fala e contexto no português brasileiro*: estudos sobre variação e mudança linguísticas. Salvador: EDUNEB, 2018. (no prelo).

FREITAG, Raquel Meister Ko.; MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa*, v. 56, n. 3, p. 917-944, 2012.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski (orgs.). *Mulheres, linguagem e poder*: estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Editora Edgar Blücher, 2015.

GAMEIRO, Maria Beatriz. *A variação da concordância verbal na terceira pessoa do plural em redações escolares do ensino fundamental e médio*: uma avaliação de fatores linguísticos e sociais. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

LOPES, Célia Regina dos Santos. *A inserção de a gente no quadro pronominal do português*. Iberoamericana, 2003.

LOPES, Célia Regina dos Santos. Nós e a gente no português falado culto do Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 14, n. 2, p. 405-422, 1998.

MENDONÇA, Josilene de Jesus. *Variação na expressão da 1ª pessoa do plural*: indeterminação do sujeito e polidez. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2016.
R Core Team (2014). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. URL:< https://www.R-project.org/.>
RONCARATI, Cláudia. Prestígio e preconceito linguísticos. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 36, p. 45-56, 2008.
SANTOS, Kelly Carine. *Estratégias de polidez e a variação de nós vs. a gente na fala de discentes da Universidade Federal de Sergipe*. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2014.
SEARA, Izabel Christine. A variação do sujeito nós e a gente na fala florianopolitana. *Organon*, v.14, n. 28/29, 2000, p. 179-194.

PÔSTER

CORDEL DO FOGO ENCANTADO: A MUSICALIDADE NO NORDESTINÊS

BRUNA RAFAELY DOS SANTOS AMORIM[1] (UFAL)
PEDRO FÉLIX DE FARIAS JUNIOR[2] (UFAL)
GUSTAVO HENRIQUE DE SOUZA LEÃO[3] (UFAL)

Introdução

É possível observar as diferenças na fala entre pessoas de determinadas regiões, idades, classes sociais, e grau de instrução, além da mudança temporal, diacrônica. Isso é denominado como variação linguística, que é o movimento e liberdade da língua, como viva e independente. O estruturalismo americano fala sobre essa autonomia que a língua tem de se desenvolver. Isso é visto facilmente com as variações regionais, históricas, sociais etc.

Com a música não é diferente. A musicalidade faz uso dessas variações por inúmeros motivos, entre eles, se reconhecer dentro de uma cultura. O grupo Cordel do Fogo Encantado, conhecido por músicas que foram trilhas sonoras de filmes nacionais, faz uso dessa autonomia da língua, em aspectos sociolinguísticos, para caracterizar seu marco literário, assim como Chico Nunes, repentista e poeta palmeiríndio, e Lêdo Ivo, romancista e cronista maceioense que teve diversas obras traduzidas para outras línguas, e musical, tal qual fizeram Luiz Gonzaga, com o Baião, Luiz Caldas, com o Axé Music, e Tom Zé, Caetano Veloso e Gilberto Gil, com o Tropicalismo.

---

1. Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela UFAL.

2. Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela UFAL.

3. Doutor em Letras - Língua Portuguesa pela UFAL.

O estudo foi baseado nos autores Hélder Pinheiro e Ana Cristina Marinho Lucio, a partir de seu livro O *Cordel no Cotidiano Escolar*, de 2012, e Massaud Moisés com o livro *A Análise Literária*, de 1991.

Justificativa

O Brasil, embora um país de múltiplas culturas, é extremamente preconceituoso com o que foge da norma padrão. Seja com a comunidade LGBT, seja com mulheres, seja com pessoas de etnia diferente, seja com pessoas de outras regiões. Mas é necessário saber que um dos passos para o preconceito ser combatido e desconstruído é o contato com culturas inferiorizadas, nesse caso, a cultura nordestina, o que pode acontecer graças à literatura de cordel e à música, que juntas expõem problemáticas sociais, como um grito de liberdade e ponto de partida para encontrar caminhos para o combate desse mal. Esse estudo é importante para a sociedade e a "formação" de novos formadores da sociedade, os professores, para direcionar e combater vários tipos de discriminação, dentre eles, a linguística.

Objetivo

Analisar a literatura, através de textos cantados pelo grupo *Cordel do Fogo Encantado* e valorizar a cultura nordestina com toda sua riqueza inserida em seu maior movimento literário, o cordel, a partir da uma perspectiva sociolinguística da variação da língua.

Desenvolvimento

O cordel, que é a poesia popular versificada, faz uso de recursos linguísticos e estilísticos que são retratados de forma brilhante na referida banda. Como Marinho e Pinheiro falam, no livro *O cordel no cotidiano escolar* (2012), os cordéis eram levados às ruas e vendidos por homens, não necessariamente conhecedores das letras, que declamavam e/ou cantavam os versos. *Cordel* faz uso das declamações e das cantorias durante suas apresentações, assim como os cordelistas de décadas atrás. Marinho e Pinheiro também relatam o aspecto belo da linguagem cotidiana e regional nordestina.

> A linguagem matuta em nada enfraquece a beleza do poema. Ao contrário, se ele fosse corrigido - prática desaconselhável e presente em livros didáticos - certamente perderia muito de sua musicalidade. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 102)

Isso pode ser notado nos exemplos “Os Oim do meu amor” e “Ai se Sêsse”, ambos representados pelo grupo, sendo um de sua autoria. Mas o cordel não fala apenas do regionalismo nordestino em si, fazendo uso da língua coloquial. O conjunto retrata, também, temáticas sociais, acontecimentos importantes, e, até mesmo, o amor. Veja o que é dito sobre a abordagem da temática social, que pode ser vista em “Trabalhadores do Brasil” e “Chover ou invocação para um dia líquido”.

> Em um tempo em que o sofrimento e a morte estão cada vez mais banalizados, sobretudo o sofrimento dos mais pobres, a leitura de poemas tão contundentes como este pode ajudar na reeducação da sensibilidade de muitos leitores. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 98).

Trabalhadores do Brasil (Marcelino Freire)

Enquanto Zumbi trabalha cortando cana
Na zona da mata Pernambucana
Oloroke vende carne de segunda a segunda
Ninguém vive aqui com a bunda preta pra cima
Tá me ouvindo bem?
Enquanto a gente dança no bico da garrafinha
Odé trabalha de segurança
Pegando ladrão que não respeita
Quem ganha o pão que o Tição amassou honestamente
Enquanto Obatalá faz serviço pra muita gente
Que não levanta um saco de cimento
Tá me ouvindo bem?
Enquanto o Olorum trabalha como cobrador de ônibus
Naquele transe infernal de trânsito
Ossaim sonha com um novo amor
Pra ganhar um passe ou dois
Na praça turbulenta do Pelô
Fazer sexo oral, anal, seja lá com quem for
Tá me ouvindo bem?
Enquanto rainha Quelé
Rainha Quelé limpa fossa de banheiro
São Bongo bungo na lama
Isso parece que dá grana, porque povo se junta
E aplaude São Bongo na merda
Pulando de cima da ponte
Tá me ouvindo bem?
Tá me ouvindo bem?
Tá me ouvindo bem?
Ein, ein, ein? Seu branco safado!
Ninguém aqui é escravo de ninguém!

Apresentando problemas essencialmente sociais, Cordel do Fogo Encantado representa Marcelino Freire e faz uma interpretação poética do que Pinheiro e Marinho falam sobre a abordagem da problemática social em cordéis. Usando referências da umbanda, localizações importantes do Nordeste e pessoas hoje conhecidas na música, em suas ações "cotidianas", Cordel traz ao ouvinte uma sensação de reconhecimento e/ou descoberta. É visado, na exploração desse tema, um incômodo que é normal em uma sociedade preconceituosa: ver o preto ser explorado, machucado e sem lugar no mundo, sem que haja questionamento do resto da sociedade. É mencionada, na música, uma infinidade de nomes célebres de negros e entidades que representam a força do negro com o candomblé, mostrando-os em situações corriqueiras dos menos privilegiados da sociedade, exercendo funções "inferiores" ao que se é buscado pela parcela branca e de classe média/alta da sociedade.

Com uma espécie de grito marcado com palavras duras, para fortalecer ainda mais o grito de revolta e pedido de socorro, o Cordel nos chama atenção a pequenos fatos: usando uma mistura de ritmos nordestinos e africanos e palavras quase declamadas, ao invés de cantadas, Cordel musicaliza o poema, usando pausas estratégicas para marcar pontos importantes, aumentando a agressividade do tom de voz para mostrar de forma pura, e indignada, a realidade do negro.

A indignação que o poema mostra é pertinente e indicada a partir de variados elementos líricos. É importante notar que as personalidades que são citadas no poema são negras e pertencentes a diferentes épocas e locais, mas que se unem a partir de toda a história e culturas advindas de diversas regiões africanas. Vão desde Zumbi, figura relevante na história brasileira, a Orixás. Já no início, em "Enquanto Zumbi trabalha cortando cana/ Na zona da mata Pernambucana / Oloroke vende carne de segunda a segunda", há a ideia de simultaneidade entre o trabalho de um (cortar cana) e o de outro (vender carne). Isso se repete em toda a extensão do poema, havendo sempre esse paralelismo entre personagens e seus respectivos trabalhos: dançar / segurança, serviço / prostituição, limpar / vasculhar. São todas profissões de baixo ou nenhum nível de qualificação, o que mostra a desigualdade que há, explicitamente, na sociedade brasileira. Embora sejam trabalhos braçais ou servis, o poema ainda assim os exibe e enaltece o simples ato de trabalhar, como exprime em "Ninguém vive aqui com a bunda preta pra cima".

A primeira estrofe se inicia com um som suave, detalhando o cotidiano, até que chega ao grito: “Ninguém vive aqui com a bunda preta pra cima, tá me ouvindo?”, falando ao ouvinte do diálogo que não tem ninguém ali sem fazer nada, no ócio, e se mantém no ritmo mais marcado até que grita ainda mais alto: “Tá me ouvindo bem?”, e volta para o cotidiano, com entidades retratadas como pessoas comuns, até que se chega a outro grito de indignação, mas dessa vez contra um tipo de discriminação, se olhar nas entrelinhas, sexual; é a hora em que o eu lírico grita “Fazer sexo oral, anal, seja lá com quem for. Tá me ouvindo bem?” e traz Rainha Quelé, Clementina de Jesus, cantora popular e de terreiro que foi empregada doméstica, negra, nunca se deixou abater por sua classe social, gênero ou preconceito em relação a sua cor e virou uma das maiores sambistas do país, e São Bongo em situações “cotidianas”, até mesmo quando Bongo pula da ponte, com a multidão toda olhando e não fazendo nada. E assim, depois de tantas informações coletadas, o eu lírico chega ao grito final, com maior indignação, marcada pela repetição da frase: “Tá me ouvindo bem?” três vezes seguidas, e, num momento de falsa calmaria e muita ameaça, ouve-o dizer: “hein, hein, seu branco safado? Ninguém aqui é escravo de ninguém!”.

Seguindo na análise, há o poema “Chover (ou Invocação Para Um Dia Líquido)”, de Lirinha, que muda o foco de injustiças sociais para um tema que, embora também represente um caso social, envolve uma região geográfica específica, e não uma população. É retratada grande parte do nordeste brasileiro e alguns de seus problemas mais acentuados e recorrentes: a seca e seus efeitos na natureza e no homem e a migração dos sertanejos para a cidade grande (litoral e sul).

Chover ou invocação para um dia líquido (Lirinha)

O sabiá no sertão
Quando canta me comove
Passa três meses cantando
E sem cantar passa nove
Porque tem a obrigação
De só cantar quando chove

Chover chover
Valei-me Ciço o que posso fazer
Chover chover
Um terço pesado pra chuva descer
Chover chover
Até Maria deixou de moer
Chover chover
Banzo Batista, bagaço e banguê

Chover chover
Cego Aderaldo peleja pra ver
Chover chover
Já que meu olho cansou de chover
Chover chover
Até Maria deixou de moer
Chover chover
Banzo Batista, bagaço e banguê

Meu povo não vá simbora
Pela Itapemirim
Pois mesmo perto do fim
Nosso sertão tem melhora
O céu tá calado agora

Mais vai dar cada trovão
De escapulir torrão
De paredão de tapera

Bombo trovejou a chuva choveu

Choveu choveu
Lula Calixto virando Mateus
Chover chover
O bucho cheio de tudo que deu
Chover chover
suor e canseira depois que comeu
Chover chover
Zabumba zunindo no colo de Deus
Chover chover
Inácio e Romano meu verso e o teu
Chover chover
Água dos olhos que a seca bebeu

Quando chove no sertão
O sol deita e a água rola
O sapo vomita espuma
Onde um boi pisa se atola
E a fartura esconde o saco
Que a fome pedia esmola

Seu boiadeiro por aqui choveu
Seu boiadeiro por aqui choveu
Choveu que amarrotou
Foi tanta água que meu boi nadou

Com mais uma música que traz referências a celebridades e divindades regionais, Cordel traz uma triste realidade existente no Nordeste: a seca. A época da seca, às vezes, dura mais do que o esperado e acaba provocando aos nordestinos um sentimento de desespero, que somente a fé ajuda. Isso se evidencia logo no início da música, quando o eu lírico fala "Valei-me, Ciço, o que posso fazer? [...] um terço pesado pra chuva descer". Antes da canção começar, há uma declamação de um curto poema, que fala algo que somente quem vivencia poderia saber: o comportamento dos animais durante a época de estiagem, com o eu lírico falando de sua comoção com o canto do sabiá, que só acontece graças à chuva. Na canção também é falado sobre a migração de nordestinos para o sul, para tentar uma vida melhor. Os nordestinos iam de ônibus da viação Itapemirim e, como vemos na canção, há um pedido para que não tomem esse rumo, pois, de acordo com o eu lírico, a chuva está próxima e a trovoada, chegando.

Na canção há três momentos em que a música cessa e se inicia uma curta declamação poética: no início, no meio e na penúltima estrofe. Em duas delas se mencionam animais. A primeira, um pássaro, o sabiá, a penúltima menciona um sapo que vomita espuma e o boi que pisa em poças de chuva, demonstrando a felicidade que se tem quando vê essas situações. Na declamação que falta, se fala sobre a migração, como já mencionado antes. Fala sobre a tristeza que os nordestinos, que estão deixando seu lugar e os que estão ficando, sentem.

Ao final da canção há uma estrofe com um ritmo mais feliz, o maracatu, com batidas mais frequentes do que no início, e um coro de vozes cantantes e felizes demonstra a felicidade do povo ao ver a chuva caindo, alimentando o gado e a si.

O próximo poema muda totalmente a temática e foca em uma declaração romântica simples, mas que agrega elementos comuns ao "nordestinês". "Os Oim do Meu Amor", também de Lirinha, traz consigo uma musicalidade bem ritmada e constante e representa a saudade e o desejo como cernes do texto.

Os Oim do Meu Amor (Lirinha)

Ê nunca mais eu vi
Os oím do meu amor
Nunca mais eu vi

Os oím dela brilhar
Nunca mais eu vi
Os oím do meu amor
São dois jarrinho de flor
E todo mundo quer cheirar

O poema é formado a partir de expressões que se aproximam da fala cotidiana e, mais importante, nordestina, como "oím" (olhinho[s]) e a supressão do morfema s, que indica plural, em "dois jarrinho de flor". Com sua simplicidade, é marcado pela repetição de "nunca mais eu vi" e "os oím do meu amor", o que destaca no eu lírico uma notável saudade de sua amada — "dela" refere-se a uma moça. É possível afirmar que ela é muito querida não só pelo eu lírico, mas por várias pessoas, como o último verso deixa explícito: "E todo mundo quer cheirar". Compara-se os olhos da amada a jarrinhos de flor, exaltando uma beleza natural que encanta a todos e formando uma sinestesia entre a aparência (visão) e o cheiro (olfato) característico de flores.

A rima presente na canção é misturada, formada por sequências imediatas, como em "amor/flor", e outras que são interrompidas por outros versos, como em "brilhar/cheirar". Essa irregularidade, presente em muitas canções do Cordel, permite que haja uma maior liberdade na interpretação. Isso é mostrado a partir das vozes da canção, que se alternam entre um cantor e outro, mas que se combinam em "e todo mundo quer cheirar", rimando com o termo distante "brilhar".

O próximo poema a ser analisado é "Ai Se Sêsse", de Zé da Luz, que também trata de amor, mas com elementos fantásticos e de aventura. Marinho e Pinheiro (2012) tratam os elementos abordados no poema a partir da presença do humor e o viés do absurdo. O texto é muito rico em relações morfológicas e, consequentemente, fonológicas, além de representar muito bem a tendência que forma o nordestinês.

Ai se sêsse (Zé da Luz)

Se um dia nois se gostasse
Se um dia nois se queresse
Se nois dois se empareasse
Se juntim nois dois vivesse
Se juntim nois dois morasse
Se juntim nois dois drumisse
Se juntim nois dois morresse
Se pro céu nois assubisse
Mas porém se acontecesse
de São Pedro não abrisse
a porta do céu e fosse
te dizer qualquer tolice
E se eu me arriminasse
E tu cum eu insistisse
pra que eu me arresolvesse
E a minha faca puxasse
E o bucho do céu furasse
Tarvés que nois dois ficasse
Tarvés que nois dois caisse
E o céu furado arriasse
e as virgi toda fugisse

"Ai Se Sêsse", poesia/cordel do cordelista, repentista e poeta paraibano Severino de Andrade Silva, conhecido como Zé da Luz, faz uso de palavras coloquiais características da região nordestina, para mostrar que poesia pode sim ser feita de forma informal e não perder a sua essência poética.

Conhecida por sua versão "musicalizada" na voz de Cordel do Fogo Encantado, nos traz, hoje, a mesma reflexão que foi imposta aos seus ouvintes, anos atrás, no início do século XX, com a chegada do modernismo no Brasil: é possível fazer poesia sem a língua culta e normas poéticas? Parte dessa reflexão é respondida pelos próprios modernistas, que popularizaram a forma poética livre. Entretanto, o engrande-

cimento de uma forma poética padronizada não foge do meio em que Zé da Luz fazia seus poemas. É contado, na introdução da versão interpretada pela referida banda, que os poetas da época em que Zé andava pelas estradas declamando seus poemas, falaram para o cordelista que se ele quisesse falar sobre amor e escrever poesias, deveria usar um português "correto" e culto. Mas Zé, totalmente descontente com isso, mostrou que poesia não só pode ser feita de forma informal, quanto pode usar recursos sociolinguísticos. Cheio de palavras fáceis e entendíveis às pessoas da região, escreveu totalmente fora da "classe estilística" que a escrita pedia, sem perder o senso de estilo e nem a beleza da escrita. Fazendo uso de metáforas, catacreses, eufemismos, metonímias e linguagem tradicionalmente "matuta", Zé nos mostra a beleza de um amor, ainda a ser conquistado, com a infinidade de coisas que podem acontecer, e o quão preparado ele estaria para enfrentar tais imprevistos.

O poema de Zé da Luz é, indiscutivelmente, uma fuga da norma culta da língua portuguesa, o que é notado à primeira vista. O poeta paraibano usa com veemência expressões que remetem a uma variante nordestina do português, valendo-se da relação analógica entre língua falada e língua escrita, e com isso aproxima o leitor e a informalidade presente no texto. Tal associação não é maléfica e muito menos incorreta, segundo Massaud Moisés (1991), já que o conteúdo também deve ser valorizado, e não somente a forma do poema. Há um uso excessivo e vivaz de anáforas, ou seja, termos que retomam uma ideia. Todo o poema apresenta tais formas de repetição, e pode ser dividido em dois grupos: o primeiro marcado pela recorrência de "se", e o segundo, pela de "e" (é preciso notar que além desses grupos há a presença de alguns versos que indicam uma quebra dessas reiterações contínuas).

A começar pela subordinação de ideias e sentidos presentes nos primeiros oito versos (primeiro grupo), é viável afirmar que, sem exceção, começam com a partícula do subjuntivo "se" e terminam com o verbo conjugado — inadequadamente à norma padrão, já que não há concordância verbal — também no subjuntivo, "gostasse, queresse, empareasse etc.". Essas repetições criam uma ideia de dúvida e desejo em relação às possibilidades do presente e também do futuro, e, embora o poema seja extremamente marcado por repetições, há uma trajetória linear e bem definida em ambos os grupos de anáfora: a saga do eu lírico e da sua pessoa amada/desejada, em vida e morte, tudo isso rodeado apenas de probabilidades e puro capricho.

O eu lírico, portanto, não tem certeza de nada, mas faz uso da sua imaginação para criar uma história miraculosa de amor que desafia até mesmo o paraíso. Percebe-se que a progressão dessa história é feita majoritariamente pelos verbos utilizados: começa-se pelo desejo de que os dois (eu lírico e pessoa amada) se amem reciprocamente (gostar, querer, "emparear"), depois parte para a aproximação cotidiana (viver, morar, dormir), e passa pela morte e ascensão aos céus (morrer, "assubir").

A quebra do primeiro grupo de repetições, marcado pelo uso de "se" como demarcador de desejo e dúvida, dá-se no nono verso, "Mas porém se acontecesse de São Pedro não abrisse a porta do céu e fosse te dizer qualquer tolice", em que o "mas" representa tanto a quebra das constantes repetições quanto um novo acontecimento que refaz o rumo da história esperado pelo leitor. Espera-se que as personagens vão para o paraíso viver eternamente em paz, mas o eu lírico surpreende, com sua imaginação e suposição, e cria todo um conflito onde São Pedro não quer abrir, por qualquer motivo que seja, os portões para o céu. O outro grupo (formado pela repetição de "e") é subordinado ao verso anterior, tornando-se a consequência da rejeição de São Pedro. Embora tal grupo tenha a marcação "e", ainda mantém as características de dúvida e desejo do modo subjuntivo, como revelado pelos verbos (puxasse, furasse, ficasse). Isso traz uma uniformidade a todo o poema, já que não há quebra da principal ideia do texto, a imaginação e a probabilidade/desejo por acontecimentos. O eu lírico imagina como seriam suas ações caso São Pedro o deixasse zangado (arriminasse). Mostra-se que suas ações seriam cheias de motivação e ferocidade. Furar o "bucho" do céu não é apenas uma afronta à religiosidade e aos elementos celestiais, é um possível risco para os dois amantes (mostrado pelos versos que explicitamente expressam dúvida, começando com o "tarvés"/talvez) e também para o próprio ambiente divino (a quedado paraíso e a fuga das virgens prometidas).

O poema tem uma temática que combina o típico amor romântico com a religiosidade presente no Nordeste do Brasil. São mais que apenas indicações de elementos celestiais como paraíso, pois há a presença de detalhes análogos à mitologia da religião utilizada no texto. São Pedro, por exemplo, não é só um símbolo da religião. Há um mito por trás de sua figura: ele é o guardião dos portões celestiais. Outro exemplo são as virgens que fugiriam caso o eu lírico furasse o céu. Quem são

elas? Por que fugiriam? Essas perguntas são referentes à própria religião presente no texto, e mostram-se internalizadas na mente do leitor/ouvinte que normalmente teria contato com o poema. Qualquer nordestino saberia que São Pedro guarda o céu, assim como quem são as virgens mulheres que lá moram.

Considerações finais

O estudo constata uma riqueza nos textos apresentados (Ai se sêsse, Trabalhadores do Brasil, Chover, Os oim do meu amor) que foram destrinchados no desenvolvimento, apresentando uma construção própria que, por sua vez, é a prova de que tais textos não são frutos de uma cultura pobre, e sim de uma estrutura a ser bastante explorada, com amplas possibilidades de estudos nos campos da literatura e linguística. As aproximações feitas entre o estudo literário e o sociolinguístico geraram um resultado satisfatório e equilibrado, convergindo o foco da análise em elementos que traçam as particularidades do socioleto do Nordeste brasileiro. A análise de cada uma das adaptações musicais feitas pela banda Cordel do Fogo Encantado mostra que o objetivo da pesquisa foi alcançado, ou seja, possibilitou o registro da literatura de cordel como algo que vai além de um simples movimento e se caracteriza como um traço vivo de um povo que é eternizado através da própria cultura literária.

Referências

FREIRE, Marcelino. Intérprete: Cordel do Fogo Encantado. Trabalhadores do Brasil.

LIRA, José Paes de. Intérprete: Cordel do Fogo Encantado. Chover (ou Invocação Para Um Dia Líquido). 2001: Fábrica Estúdios, 2001. 1 CD.

LIRA, José Paes de. Intérprete: Cordel do Fogo Encantado. Os Oim do Meu Amor. Recife: Fábrica Estúdios, 2001. 1 CD.

LUZ, Zé da. Intérprete: Cordel do Fogo Encantado. Ai Se Sêsse. Recife: Fábrica Estúdios, 2001. 1 CD.

MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 1991. 320 p.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O Cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012. 168p.

PÔSTER

DISCURSO E REPRESENTAÇÃO CULTURAL: TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS NA LENDA DO GEOSSÍTIO CACHOEIRA DE MISSÃO VELHA[1]

MARIA CAROLINA PEREIRA DA COSTA[2] (URCA)
ELLEM ELLYZABETH BARBOSA QUIRINO[3] (URCA)
ALUIZIO LENDL[4] (UERN)

O discurso e a argumentação em questão: uma introdução

Este trabalho tem como cerne o estudo da argumentação no discurso. Deste modo, nosso estudo foi realizado a partir do interesse em explorar as lendas e/ou causos da cultura local do sítio arqueológico do Geopark Araripe Cachoeira de Missão Velha, entrelaçando-as à necessidade de construir a identidade de um povo usando, para isso, o discurso através das histórias que são transmitidas de geração em geração garantindo, assim, que a cultura não se perca. Tendo em vista a relevância do estudo do discurso da professora como meio de explorar vozes de sujeitos da região, de forma a confrontar e refletir experiências vividas entre eles, para compreender as histórias que são contadas naquele ambiente social.

---

1. Agradecemos a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP/URCA) pelo apoio financeiro para a viabilização dessa pesquisa.

2. Graduanda em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Campus Missão Velha, bolsista do Projeto PIBIC/URCA/FUNCAP: O dito e o não-dito: a projeção do discurso das diversas camadas sociais, e-mail: costa.carolina182@gmail.com.

3. Graduanda em Letras pela Universidade Regional do Cariri, Campus Missão Velha, bolsista do Projeto PIBIC/URCA/FUNCAP: O dito e o não-dito: a projeção do discurso das diversas camadas sociais, e-mail: e-ellyzabeth@hotmail.com.

4. Doutorando em Letras/Linguística pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, professor de Linguística da Universidade Regional do Cariri, Campus Missão Velha, onde coordena o Projeto PIBIC/URCA/FUNCAP: O dito e o não-dito: a projeção do discurso das diversas camadas sociais. e-mail: aluizio.lendl@urca.br

Para esse empreendimento, levantamos a seguinte questão de pesquisa: quais técnicas argumentativas o sujeito mobiliza para manter e fortalecer a importância das lendas e/ou causos daquele determinado território? Diante disso, esse trabalho tem como objetivo, compreender as técnicas argumentativas acionadas no discurso de uma professora da rede pública de ensino, da cidade de Missão Velha – CE, na Região do Cariri, baseado em uma lenda local, mais conhecida como "A lenda da Pedra da Glória".

Para desenvolver o estudo, é necessário o entendimento prévio sobre a Teoria da Argumentação. Essa perspectiva teórica teve seu surgimento na Grécia Antiga com estudos de Aristóteles, em que ele defendia a tese de que a argumentação surgiu a partir do interesse que o homem possui de argumentar para sobreviver em sociedade, pois é a partir da argumentação que os sujeitos interagem entre si, garantindo a sua sobrevivência em determinado ambiente social.

Seguindo esse mesmo pensamento, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) afirmam que:

> O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.". (PERELMAN e OLBRESCHTS-TYTECA, 2005, p.50)

Partindo desse entendimento, a argumentação realiza-se a partir da adesão do outro através do discurso, desse modo é importante ressaltar que a argumentação desenvolve-se no discurso para convencer o auditório da ação que se pretende realizar, aumentando a sua adesão às teses apresentadas.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) propõem a Nova Retórica desenvolvendo o estudo das técnicas argumentativas e as classificando em quatro técnicas: (i) argumentos quase-lógicos, que são os argumentos que mesmo não apresentando um valor convincente, compreendem uma força de certeza; (ii) argumen-

tos baseados na estrutura do real, são argumentos que utilizam de relações para se fundamentar entre elementos reais, para esses argumentos, não importa o detalhamento completo do real, o que importa é o modo como as opiniões se apresentam no discurso; (iii) argumentos que fundamentam a estrutura do real, são argumentos que tornam uma estrutura completa, ou dão origem a outras, utilizando-se do raciocínio por analogia ou de fundamentos pelo caso particular, para manter aquilo que acredita ser a realidade construída; (iv) argumentos por dissociação de noções, são argumentos que classificam, de forma hierárquica, pares opostos para gerar uma maior aceitação do auditório.

A partir dos conceitos elucidados, nosso trabalho segue dividido nas seguintes partes: inicialmente, os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, e em seguida, as análises das técnicas argumentativas presentes no discurso da professora, à luz teórica dos estudos acerca das Técnicas Argumentativas, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), e da Análise Dialógica do Discurso, de Bakhtin (2000).

A constituição do nosso *corpus*

Nosso trabalho caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa. Tendo como ambiente de estudo o sítio arqueológico do GeoPark Araripe Cachoeira de Missão Velha, localizado na Cidade de Missão Velha – Ceará, na Região do Cariri, interior Sul do Estado. Nesta pesquisa, abordamos, não somente, a questão do território físico em si, mas as questões da natureza e as questões políticas, culturais e econômicas que constituem a formação da identidade dos moradores do entorno do Geossítio.

Diante disso, para que o trabalho fosse realizado, entrevistamos uma professora da rede pública de ensino da cidade, para resgatar, a partir da sua memória, as principais lendas e/ou causos que fazem parte da história e da cultura dos moradores da Região. Para a realização da entrevista, elaboramos um roteiro com as principais perguntas a serem feitas, deste modo, a entrevista configurou-se a partir do discurso oral gravado, que posteriormente foi submetido a uma transcrição, sem nenhuma alteração, para que a análise pudesse ser realizada.

Mediante o exposto, é importante, para o desenvolvimento da pesquisa, situar o lugar para onde o estudo nos leva, quais os mistérios que envolvem o local, bem como a conexão da lenda, a ser estudada, com o local físico. O Geossítio cachoeira de Missão Velha, que pertence ao Geopark Araripe, fica situado a 3 km da cidade, com quedas d'águas que chegam até 12 metros de altura, abastecidas pelo Rio Salgado.

Além de ser um lugar de paisagem exuberante, possui uma carga de mistério e de lendas que ajudam a compor a cultura da região. A principal lenda que é relacionada ao Geossítio Cachoeira de Missão Velha, é a lenda da Pedra da Glória, principalmente pelo fato deste Geossítio ter sido habitado, no passado, pelos índios Kariri, e hoje, ser visitado por vários grupos religiosos para fazer rituais, naquele local.

A lenda conta que, na cachoeira, existe uma pedra que é oca, quando chove esse buraco enche e emite um barulho muito alto, na crença popular da cidade, quando se ouve esse barulho já é sabido que alguém irá morrer. Muitos moradores acreditam que seja Glória que, por meio do seu canto e da sua beleza, seduz e carrega essas pessoas para dentro desse buraco.

A lenda conta ainda, que existia um vaqueiro, Joca Valente, morador dos arredores, que todos os dias levava leite para vender na cidade, e sempre quando passava por aquele local, ele escutava uma linda voz e avistava uma mulher que dizia ser muito linda, e essa mulher era Glória, – que é caracterizada por muitos como uma índia de cabelos lisos e esse cabelo é a única coisa que cobre o seu corpo e que ela é extensão da pedra, ou seja, ela é pedra e mulher. Outros a descrevem como Sereia, metade mulher e metade peixe, como nas lendas folclóricas – certo dia, quando Joca Valente passava por perto da cachoeira, ele avistou Glória e resolveu ir ao seu encontro, depois desse dia ele nunca mais foi visto, e dizem que foi Glória que o levou para dentro da pedra e as únicas coisas de Joca, que foram encontradas no local foi o gibão e a leiteira. Muitos moradores da cidade ainda creem que Glória, até hoje, seduz pessoas para dentro dessa pedra e nunca mais são vistos, assim como Joca Valente.

As técnicas argumentativas em debate

A análise tem como foco as técnicas argumentativas utilizadas no discurso da professora. Até aqui foram apresentadas questões teóricas que envolvem o processo de argumentação no discurso, a partir de agora, o nosso Corpus volta-se para a análise da transcrição da lenda contada pela professora. Desse modo analisaremos, principalmente, as técnicas argumentativas que ela utilizou para defender o seu ponto de vista, em relação à importância da lenda para a cidade.

Excerto 1	– Eu acredito, sem sombra de dúvidas, que é a lenda da Pedra da Glória, né?! É... porque pela quantidade de mistério, pela quantidade de... crenças que envolvem o entorno da cachoeira da cidade [...]
Excerto 2	[..] o Joca é aquele vaqueiro rural MESMO que mora na zona rural, no sítio, que planta, que cuida do animal pra ter o seu próprio sustento, [...]
Excerto 3	[...] e a Glória ela é BRANCA digamos assim, [...] é como se ela fosse uma índia BRANCA muito bonita e que não tem descrição das pernas dela, porque ela é como se fizesse parte da própria pedra, [...] eu num acho que ela tenha pernas, ela é pedra e mulher, na minha cabeça, isso é uma coisa muito particular minha pode ser que as outras pessoas enxerguem de outra forma e pra mim os cabelos dela sempre foram descritos como lisos, GRANDES, né!? E que também não veste nenhum tipo de vestimenta, a Glória, o cabelo cobre e ela é extensão dessa pedra [...].
Excerto 4	[...] quando ele passava ele ouvia uma voz muito bonita, e aí ele ficou muito encantado pela aquela voz e... quando ele avistou de longe em cima da pedra tinha uma mulher, e essa mulher era conhecida como Glória e aí, simplesmente, o Joca passava todo dia e ela tava cantando, até que um dia, encantado pela voz dela, encantado pela beleza dela ele desce até onde tá a pedra e ele desparece... e nunca mais volta... então dizem que a Glória levou ele pra onde? E aí o Joca Valente desapareceu e ficou todas as suas coisas lá e nunca mais ninguém teve notícia dele, e costuma-se dizer que Glória o arrastou pra dentro da pedra [...]

Baseando-se no que já foi mencionado anteriormente, a entrevistada defende o seu ponto de vista usando, de forma mais acentuada, a técnica dos argumentos que fundamentam a estrutura do real, pois eles tornam uma estrutura completa, utilizando-se do fundamento pelo caso particular, que são aqueles que desempenham funções dentro da técnica para tornar completa a realidade, dividindo-se em partes para manter aquilo que acredita ser uma realidade construída. Como vemos no excerto 1, quando a professora defende a importância da lenda para a região pela quantidade de mistérios e crenças que envolvem o local.

Também pudemos observar que ela faz uso do argumento pela ilustração, para reforçar a adesão do público para a tese que ela quer defender para que seja aceita usando dos casos particulares, pois como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), esses argumentos fornecem casos particulares para esclarecer a tese central. Como podemos ver no caso do excerto 4, em que a professora faz uso do caso de Joca Valente ter desaparecido para tornar esse fato em uma regra geral que deve ser seguida, a regra de tomar cuidado ao passar por aquele lugar porque, não só Joca desapareceu, mas outras pessoas também e tudo é atribuído a misteriosa Glória.

Percebemos, ainda, evidências de argumentos baseados na estrutura do real, pois as opiniões não são apresentadas no seu discurso de forma objetiva, mas de acordo com o que há no seu imaginário. Dessa forma, é a partir do que nos é contado, que podemos imaginar a Glória enquanto pedra e mulher, como também a imagem de Joca Valente, como representação dos vaqueiros da região. Como vemos nos excetos 2 e 3, acima, em que a professora descreve as personagens da lenda, Joca Valente e Glória, usando a sua imaginação, na intenção de que o auditório passe a aderir a tese, que é a forma como os personagens se apresentam no seu imaginário.

Algumas considerações

Levando em conta todos os processos que levam a uma argumentação efetiva, entendemos que a argumentatividade é essencial para que ocorra uma interação entre o enunciador e o interlocutor através da língua, pois ela visa o convencimento e a persuasão com o intuito de defender seu ponto de vista.

Deste modo, entendemos que a argumentação passa a se desenvolver no discurso através das técnicas argumentativas, que permitem a persuasão do interlocutor, a partir de um conjunto de atos de linguagem planejados e transmitidos para um auditório específico de determinado ambiente social. Por isso, a importância da análise das técnicas utilizadas no discurso da entrevistada, pois buscamos, nesta pesquisa, estudar as técnicas argumentativas que ela usa para buscar para a adesão do auditório as teses que são defendidas em seu discurso.

Assim, percebemos que o discurso da professora está permeado de argumentos que levam o auditório a aderir a tese principal, que é a de convencê-los da importância da lenda para a cultura daquele povo, pela quantidade de mistérios, de crenças e pelo lugar em si, bem como a todas as características que dão vida ao local através da imagem que é formada, por meio do discurso, no imaginário do auditório ao qual se busca a adesão.

Dessa forma, vimos que a professora utilizou a técnica argumentativa que fundamenta a estrutura do real, que visa a adesão através de casos particulares e do argumento pela ilustração, como também fez uso da técnica argumentativa baseada na estrutura do real, que se apresenta no discurso de acordo com o que há no imaginário, para a adesão do auditório a sua tese.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBISAN, L. B.. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*, v. 42, p. 111-138, 2007.

PERELMAN, C.; Olbrechts-Tyteca, L. *Tratado de argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. 2 ed. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUSA, G. S.; SANTOS, M. R. P.; LENDL, A. Discurso argumentativo: concepções para o ensino de língua portuguesa. In: Osmar Hélio Alves Araújo; Célia de Jesus Silva Magalhães; Maria Neuma Clemente Galvão. (Orgs.). *Do contexto literário à reflexão sobre a educação na contemporaneidade*: a educação em mosaico. Curitiba: Editora CRV, 2017, p. 79-91.

PÔSTER

EDIÇÃO COM USO DO EDICTOR DE MANUSCRITOS BAIANOS OITOCENTISTAS: ATAS, CARTAS E PROCURAÇÕES

LARA DA SILVA CARDOSO[1] (UEFS)

Introdução

Durante muito tempo, os estudos acerca da língua priorizaram o aspecto sincrônico, em virtude das ideias postuladas por Saussure (1993) e das interpretações que foram feitas a partir das dicotomias por ele criadas, como a sincronia/diacronia e língua/fala. O retorno dos estudos diacrônicos da língua, no final do século XX, resultou no apuramento de edições de textos antigos, fontes necessárias para a investigação linguística em épocas passadas. Concomitante à volta das pesquisas diacrônicas, a Linguística Computacional avançou seus estudos, especificamente na área da Linguística de Corpus, possibilitando um encontro entre a Filologia, a Computação e a Linguística, a fim de aprimorar a edição de textos diante da era das Humanidades Digitais.

A disposição facilitada, graças à tecnologia, de textos escritos em séculos passados surge associada à outra preocupação, já antiga na Filologia: a garantia da fidelidade dos textos digitais às versões originais. A versão digital de *facsímiles*, apesar de se constituir como a forma mais fidedigna da visualização de um texto, não pode ser a única fonte para pesquisas lingüísticas, as quais utilizam de ferramentas de edição eletrônicas**,** já que estas, conforme Paixão de Sousa (2009), necessitam trabalhar com caracteres e não com imagens. As transcrições textuais são necessárias para a edição eletrônica e apresentam níveis de intensidade, relativos à interferência, diferentes.

---

1. Graduanda em Licenciatura em Letras Vernáculas – UEFS. Bolsista pelo Pibic/CNPq, orientada pela professora Drª Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda.

As edições diplomáticas garantem uma melhor fidelidade, e, justamente por isso, não possibilitam a leitura dos textos antigos para pesquisadores de áreas externas à linguística e demais pessoas interessadas. As edições semidiplomáticas facilitam a leitura do material e configuram uma menor alteração à fonte, através de expansão de abreviaturas e leves alterações. Essas modificações, entretanto, são insuficientes para uma futura edição morfossintática automatizada realizada pelo eDictor, pois o programa necessita de uma padronização ortográfica.

A partir do congraçamento entre as Ciências supracitadas e da busca por uma edição capaz de atender às necessidades de cada uma, desenvolveu-se, por Kepler, Paixão de Sousa e Faria (2007) o *eDictor*, ferramenta computacional especialmente voltada ao trabalho filológico e à análise linguística automática. Apresentam-se neste trabalho as razões da criação do eDictor e suas implicações no âmbito das pesquisas linguísticas em geral . Além disso, será discutido o processo das edições- ainda em andamento- de manuscritos baianos oitocentistas cuja edição semidiplomática foi publicada em livro por Queiroz (2007). As edições eletrônicas dos referidos manuscritos são resultados de pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto CE-DOHS – Corpus eletrônico de documentos históricos do sertão/Processo FAPESB 5566/2010 (UEFS), coordenado pelas professoras Zenaide de Oliveira Novais Carneiro e Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda.

Sobre o eDictor: razões da criação e principais características

O eDictor é uma ferramenta criada para auxiliar a edição em XML (eXtensible Markup Language) de textos antigos para fins de análises linguísticas automáticas. Desenvolvido inicialmente para atender às demandas do *Corpus Anotado Tycho Brahe* (Paixão de Sousa & Kepler, 2007), o programa possui um sistema de anotação de edição em XML o qual, ao mesmo tempo em que preserva a forma original do texto, permite fazer as modificações necessárias para facilitar a sua leitura. Além disso, o aprimoramento do programa gerou uma interface que dispensa o conhecimento, pelo editor, da linguagem utilizada e reduz a possibilidade de falhas da edição.

> O projeto [do eDictor] esteve, desde o início, preocupado em produzir técnicas abertas à comunidade, que pudessem repercutir num aproveitamento cada vez maior do potencial representado pela informática. Em sua reta final, a essa preocupação foi focalizada no desenvolvimento de uma ferramenta que pudesse facilitar o uso desse sistema por diferentes grupos de pesquisa. (PAIXÃO DE SOUSA, 2007, p. 8)

Aliado a esse desafio, estavam a necessidade de garantir a fidelidade ao texto original e a possibilidade de anotação de dados, marcando os processos de edição realizados no material, a fim de facilitar a compreensão da leitura por pessoas não envolvidas dentro da Linguística Computacional.

Segundo Paixão de Sousa, Kepler e Faria (2009, p. 22), o eDictor apresenta:

> Flexibilidade dos formatos gerados, permitindo tanto a leitura humana como a leitura automática; Garantia da qualidade filológica da edição por se tratar de um editor especializado; Software livre: o que dá a possibilidade de trabalho no código-fonte (alterar o programa original para atender a necessidades específicas); Previsão de continuidade do programa; Transferibilidade garantida. Ferramenta completa: O resultado combina correção do reconhecimento e edição de variação de grafia.

A viabilidade de configurações internas do programa, modificando os títulos das marcações é essencial para o uso do eDictor em textos de diferentes épocas e gêneros. Cada documento a ser editado possui as próprias especificidades, que podem ser atendidas, a partir dessa possibilidade de alteração. A análise morfossintática também amplia os possíveis usos do programa e dos manuscritos, já que permite a busca automática de dados e facilita o estudo linguístico dos acervos.

Outra característica marcante do eDictor é a praticidade. Primeiro porque as edições eletrônicas permitem acesso – sem prejudicar o manuscrito – a diversos textos raros e não mais disponíveis para a visualização do manuscrito original. Segundo porque a sua interface simples, sem acesso direto à linguagem XML, acelera o processo de edição e diminui as possibilidades de erro ao gerar o código para a edição eletrônica.

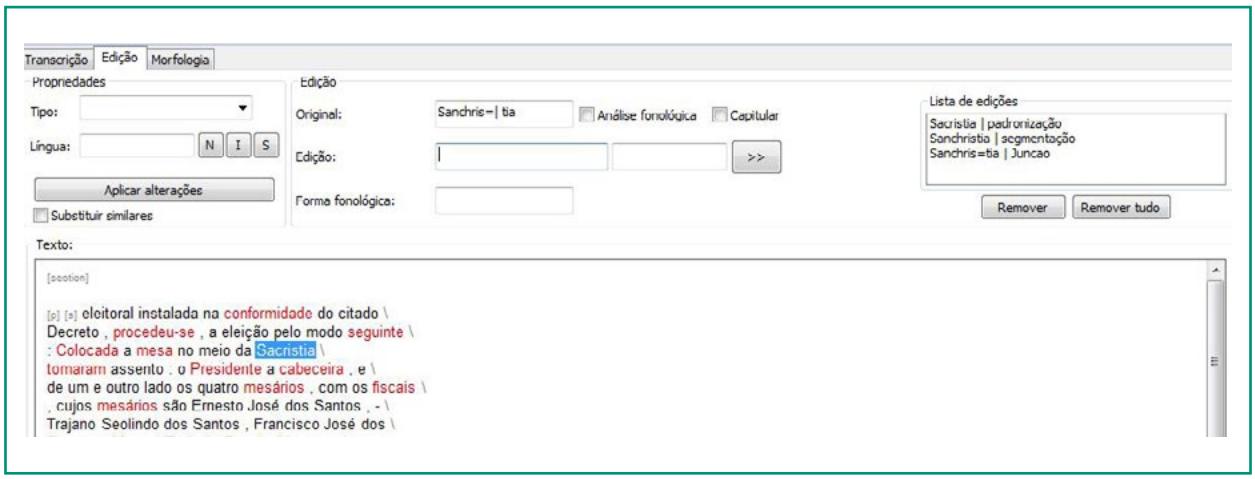


Figura 1: Interface do eDictor na aba “Edição”
Fonte: elaboração do próprio autor

A possibilidade de visualização dos processos de edições, a partir do item “Lista de edições” e a possibilidade de verificar a forma original do texto, dentro da aba “Edição” diminuem as falhas durante as etapas de edição e possibilitam a revisão contínua, diminuindo, consequentemente, o tempo para a verificação dos materiais editados.

Manuscritos baianos oitocentistas: destrinchando o corpus das edições eletrônicas desenvolvidas

Os *corpora* anotados são de grande importância para a Linguística. Segundo Faria e Galves (2016, p. 303), os *corpora* possuem “bases de dados perenes sobre as quais se podem efetuar análises qualitativas e quantitativas de vários tipos, que complementam outras abordagens”. Através do conjunto de textos escritos, pesquisas linguísticas, que envolvem estudos diacrônicos, difusão da escrita, aspectos políticos, sociais, entre outros, são estabelecidas. A Linguística Histórica tem os textos escritos como indispensáveis para a investigação científica, até mesmo para a reconstrução do português geral brasileiro, formando essencialmente por via oral:

> Tendo sido formado na oralidade o *português geral brasileiro*, antecedente histórico do *português popular brasileiro*, a busca de seu percurso histórico tem de ser feita não fundada em *corpora* escritos, organizável *ad hoc*, como para o *português culto brasileiro*, como é óbvio, mas num processo de reconstrução do tipo – que designarei metaforicamente – arqueológico, em que, de evidências dispersas, calçadas pelas teorias sobre o contacto lingüístico e pela história social do Brasil, se possa chegar a formulações convincentes.(MATTOS E SILVA, 2002, p. 24)

Os *Manuscritos Baianos* compuseram o *corpus* das edições realizadas e aqui expostas. Presentes no *Livro de Notas de Escrituras, documento do século XIX (1881-1888),* esses manuscritos possuem conjunto de documentos de diferentes gêneros textuais, contendo 194 fólios ao todo. A edição XML, ainda a ser concluída, consta de 45 documentos: 13 atas, 04 cartas e 28 procurações, cuja edição diplomática foi realizada por Santana.

O *Livro de Notas de Escrituras*, como afirma Queiroz (2007, p. 14), "traz uma contribuição inestimável tanto para o conhecimento da sócio-história da Bahia como para o estudo da língua portuguesa". Contendo documentos de várias cidades do interior da Bahia, como Feira de Santana, Santo Amaro e Cachoeira, a edição eletrônica, amparada nas edições semidiplomáticas publicadas em livro, resgatam a história baiana do século XIX. Além disso, o livro constitui-se como *corpus* de pesquisa de diversos fins, tais quais a Geografia, Direito, Antropologia, Sociologia etc.

Fontes de constituição para a sócio-história da Língua Portuguesa e, especificamente, da região interiorana da Bahia, esses documentos foram selecionados com a finalidade de estender os *corpora* editados eletronicamente pelo CE-DOHS - Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (Fapesb 5566/2010 - Consepe 202/2010), do Departamento de Letras e Artes (DLA) da UEFS. A partir de troca de tecnologia com o projeto do *Corpus Histórico do Português Tycho Brahe*, as edições digitais seguem critérios estabelecidos pelo Projeto Para a História do Português Brasileiro (PHPB), respeitando as particularidades de cada documento.

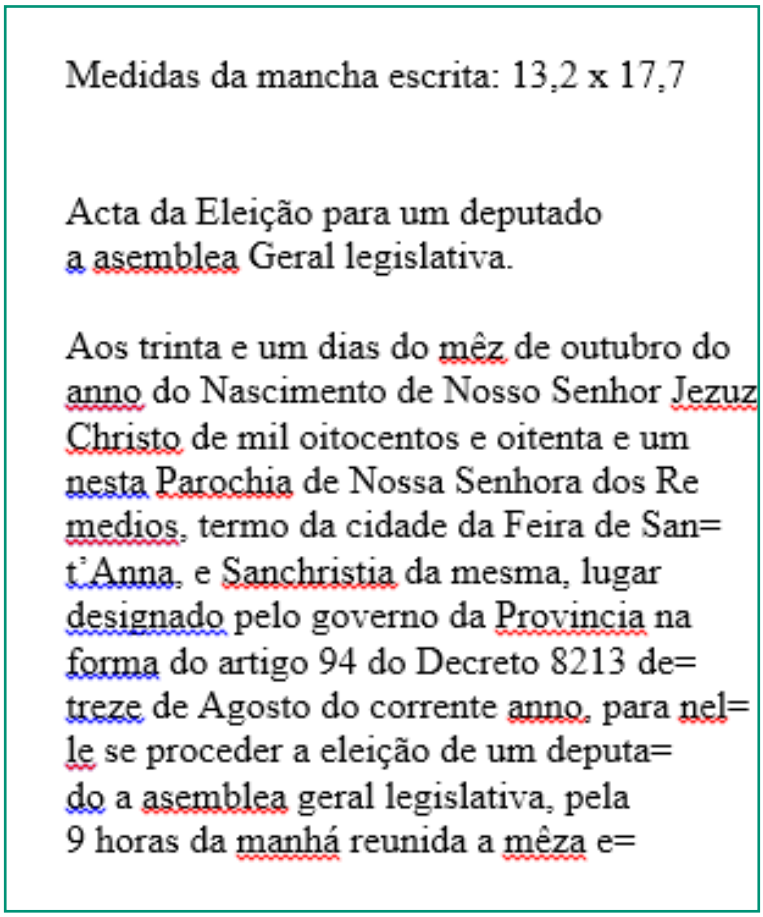
O processo de edição digital dos manuscritos baianos: critérios, especificidades e dificuldades

A edição eletrônica do corpus aqui explicitado segue as edições semidiplomáticas realizadas por Santana e publicadas em livro. Segundo Queiroz (2007) os critérios norteadores da transcrição respeitaram fielmente o texto, indicando o número do fólio, à margem direita, e numerando o texto linha por linha. As palavras separadas foram unidas e vice-versa e as abreviaturas foram expandidas. Já sobre os critérios da descrição, foram observados o número de colunas, de linhas, existência de sinais especiais, tipo de escrita e do papel e data do manuscrito.

As edições eletrônicas dos manuscritos baianos oitocentistas seguem, segundo Carneiro et al.(2016), os mesmos critérios de edição digital de outros projetos de *corpora* eletrônicos aos quais o CE-DOHS está vinculado e, assim como aconteceram com as edições digitais das *cartas de inábeis*, projeto desenvolvido pelo CE-DOHS, conforme Lacerda, Carneiro e Santiago (2016, p. 135)

> As edições filológicas, fidedignas ao texto original, realizadas segundo critérios de transcrição bem definidos, ganham, nos *corpora* digitais, uma versão modernizada, com padronização da grafia, da acentuação e desenvolvimento de abreviaturas, todas as alterações ficando visíveis ao leitor, o que possibilita o controle e mapeamento das intervenções realizadas nos textos, garantindo a recuperabilidade das formas originais. Respeitam-se, entretanto, na edição digital, as mudanças de parágrafo, de linha, as correções do autor, os acidentes do suporte, a orientação da escrita etc. Com isso, oferece-se uma versão eletrônica de textos sem perder o rigor filológico.

A padronização ortográfica se faz necessária para futuras análises morfossintáticas automáticas, que necessitam de uma maior padronização das palavras. Isso inclui também o desdobramento das abreviaturas, como “Gonslves” e “Ferrea”, expandidas desde a edição semidiplomática e mantidas na edição digital. Palavras como “séde”, “mêz” foram padronizadas segundo o acordo ortográfico vigente, bem como “endevidas”, “assignou”, “seo”, entre outros. Como as figuras abaixo demonstram, essas mudanças não alteram a estrutura do texto: são destinadas a auxiliar na compreensão textual e nas futuras anotações morfossintáticas.



Medidas da mancha escrita: 13,2 x 17,7

Acta da Eleição para um deputado
a asemblea Geral legislativa.

Aos trinta e um dias do mêz de outubro do
anno do Nascimento de Nosso Senhor Jezuz
Christo de mil oitocentos e oitenta e um
nesta Parochia de Nossa Senhora dos Re
medios, termo da cidade da Feira de San=
t'Anna, e Sanchristia da mesma, lugar
designado pelo governo da Provincia na
forma do artigo 94 do Decreto 8213 de=
treze de Agosto do corrente anno, para nel=
le se proceder a eleição de um deputa=
do a asemblea geral legislativa, pela
9 horas da manhá reunida a mêza e=

Figura 2: exemplo do texto em edição semidiplomática realizada por Santana e publicada por Queiroz (2007).
Fonte: elaboração do próprio autor

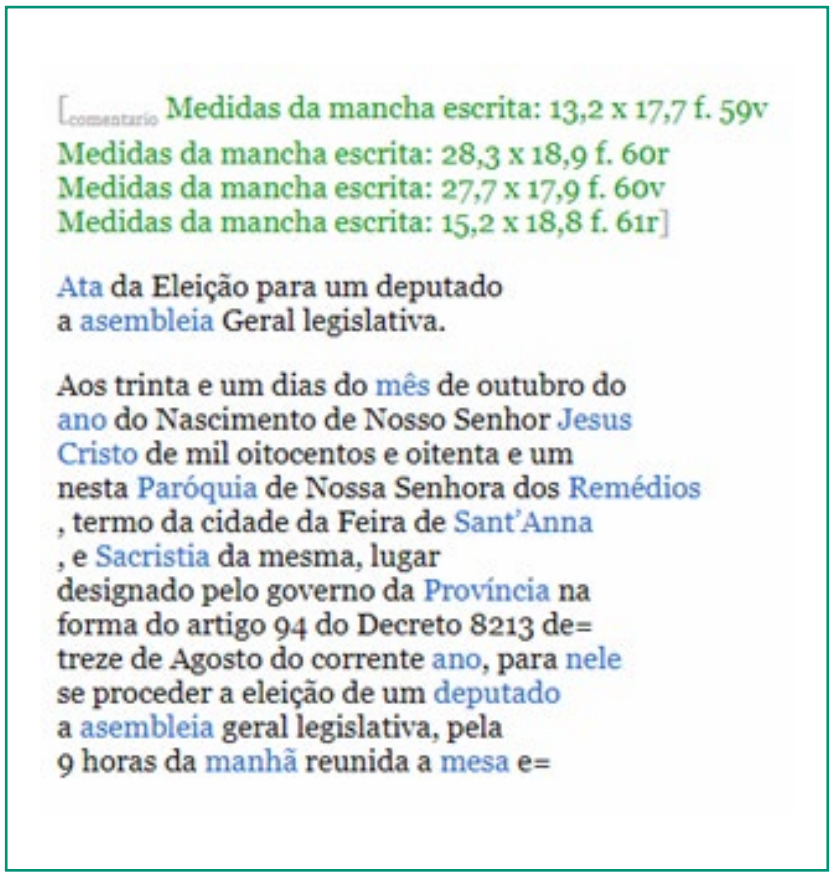


Figura 3: exemplo do mesmo texto da figura 1, padronizado após a edição eletrônica. A padronização não interfere na estrutura do texto, como o número de linhas, a quebra de linha ou a segmentação dos parágrafos.
Fonte: elaboração do próprio autor

Os textos presentes do *Livro de Notas de Escrituras* não possuem *facsímiles*, o que dificulta o processo de edição e justifica a necessidade das edições eletrônicas. O estrago do tempo nos documentos, aos poucos, inviabiliza a leitura e restringe o acesso aos documentos originais. As edições semidiplomáticas resgatam a possibilidade de leitura desses textos, e, junto com as edições eletrônicas, permitem a expansão do acesso aos manuscritos baianos oitocentistas para fins científicos, culturais, históricos entre outros.

Considerações finais

A constituição de um *corpus* eletrônico potencializa o alcance do uso dos textos editados, transformando-os em fontes para diversos tipos de pesquisa, linguísticas, históricas, sociais etc. o eDictor, ao permitir a preservação do texto original e, concomitantemente, as alterações para uma padronização lexical, colabora com a preservação dos manuscritos e a divulgação deles como patrimônio histórico de fácil acesso e compreensão. A praticidade das edições realizadas pelo eDictor também agiliza o processo de pesquisa e oferece um grande volume de dados necessários para levantar hipóteses e considerações sobre a constituição da língua portuguesa.

Os manuscritos baianos oitocentistas do século XIX, editados eletronicamente, contribuem para o entendimento da formação do português brasileiro no interior da Bahia e para a formação dos *corpora* eletrônicos editados pelo CE-DOHS. A possibilidade, do eDictor, de gerar em XML edições padronizadas, confere aos textos editados, a expansão de sua leitura para pessoas não necessariamente envolvidas em pesquisas, mas interessadas no processo histórico, social e linguístico da Bahia.

Referências

CARNEIRO, Zenaide; ALMEIDA, Norma; LACERDA, Mariana; ARAÚJO, Silvana; TUY BATISTA, Priscila. Do presente para o passado: os caminhos para a constituição do banco de dados do NELP/UEFS em busca da configuração sócio-histórica da língua portuguesa no sertão baiano. In: LOPES, Norma; Araújo, Silvana; FREITAG, Raquel. *A fala nordestina*: entre a sociolinguística e a dialectologia. Salvador: Blucher, 2016. p. 89-108.

FARIA, Pablo; GALVES, Charlotte. Criando "bancos de árvores": o sistema de anotação e o processo automático. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: v. 58, n. 2 p. 299-315, maio/ago./2016. Disponível em http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/5133. Acesso em 04 dez. 2017.

LACERDA, M. F. O.; CARNEIRO, Z. O. N.; SANTIAGO, H. S. Corpus eletrônico de documentos históricos do sertão: as cartas de inábeis. *Revista A Cor das Letras*, v. 17, n.1, o. 127-143, 2016. Disponível em: http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1463. Acesso em 05/12/2017.

MATTOS E SILVA, R. V. Para a história do português culto e popular brasileiro: sugestões para uma pauta de pesquisa. *Para a História do Português Brasileiro*, v. 3, p. 443–464, 2002.

PAIXÃO DE SOUSA, M.C. *Memórias do texto*: aspectos tecnológicos da construção de um corpus histórico do português. São Paulo: Unicamp, 2007. 36p.

PAIXÃO DE SOUSA, M.C, KEPLER, F.N, FARIA, P. e-Dictor. [Programa de Computador]. Versão [1.0 beta 10]. Data de Publicação [2013]. Acessado em [04/12/2017]. Disponível em: http://edictor.net/download.

PAIXÃO DE SOUSA, M.C.; KEPLER, F.N.; FARIA,P. E-dictor: Novas perspectivas na codificação e edição de corpora de textos históricos. VIII Encontro de Linguística de Corpus, realizado na UERJ, 13 a 14 de novembro de 2009. *Anais...* Rio de Janeiro, 2009. p. 69-105.

QUEIROZ, R. de C. R. de. *Manuscritos baianos dos séculos XVIII ao XX*: Livro de notas de escrituras. Colaboração de Liliane Lemos Santana e Daiane Dantas Martins. Feira de Santana: UEFS, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 17 ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1993. 279p.

PÔSTER

GÊNEROS ARGUMENTATIVOS PRESENTES NA COLEÇÃO PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE E NO ENEM

LETÍCIA CARVALHO ARAÚJO[1] (UFS)

Introdução

O processo argumentativo possui o potencial de promover a aprendizagem de desenvolvimento reflexivo e está presente nas mais diferentes esferas da vida diária. Geralmente recorre-se à argumentação quando há necessidade de questionar ideias que se opõem a um determinado ponto de vista. Nesse sentido, a argumentação caracteriza-se como uma situação de confronto discursivo que implica controvérsia, discussão, influência e formação de opinião, exercendo, deste modo, um papel decisivo em diversas situações de atividades comunicativas.

Como o ato de argumentar se manifesta já na infância, é possível verificar de que forma a argumentação é trabalhada nos níveis mais elementares de escolaridade. Por isso, diante da importância atribuída ao livro didático, enquanto instrumento de apoio aos professores na preparação e desenvolvimento das aulas, e ao ENEM, como atual forma de avaliação de competências e habilidades adquiridas pelos alunos ao longo da vida escolar, buscamos verificar o modo com que os gêneros argumentativos se manifestam no livro didático da coleção "Português nos dias de hoje" (vol. 8), bastante usada nas escolas públicas estaduais de Aracaju/ SE, e realizar uma comparação entre os gêneros utilizados na prova do ENEM aplicada em novembro de 2016.

Os tópicos deste trabalho são apresentados de forma gradativa: introdução; livro didático (definição e relações de ensino-aprendizagem); gêneros textuais (retomada ao conceito e a classificação); descrição da coleção (apresentação da estrutu-

1. Graduanda do curso de Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe- UFS. E-mail: leticiacarvalhoaraujo16@hotmail.com

ra e conteúdo do LD); artigo de opinião (explanação do gênero); análise (análise dos textos argumentativos encontrados no LD); ENEM (apresentação sintética da matriz de referência e análise das questões argumentativas encontradas na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias); considerações finais.

Livro didático

O livro didático é uma ferramenta que apresenta grande influência no ensino -aprendizagem e está presente em todas as séries, bem como nas ideologias que englobam a totalidade social. É uma das principais fontes de conhecimento e, associado às informações previamente obtidas pelo professor durante sua formação escolar ou atuação profissional, compõe grande parte do material de ensino que o educador utiliza para conduzir a aula.

Todavia, alguns professores e alunos veem este instrumento como um lugar de saber definido, uma fonte única de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida. Porém, como postulado por Santo:

> Independentemente das funções para as quais o manual é concebido, a finalidade de qualquer manual escolar é primordialmente, a função de desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos, ao aprendente (SANTO, 2006, p. 107).

Nesse sentido, o LD tem a função de apresentar informações e conceitos, mas deve estar aberto aos diálogos e debates relacionados às problemáticas apresentadas por ele, isto é, o professor deve mobilizar o conteúdo para a construção do conhecimento do aluno e não uma simples transmissão.

Gênero textual

Os textos, embora diferentes entre si, possuem pontos em comum, pois podem ocorrer repetições de conteúdo, tipo de linguagem ou estrutura. O gênero textual configura-se na observação de características semelhantes podendo ser definido de acordo com sua finalidade, o papel dos interlocutores e a situação. Diante da importância de despertar nos alunos a capacidade analítica e crítica, tomamos

como objeto de nossa análise os gêneros argumentativos que foram selecionados de acordo com a classificação feita por Schneuwly e Dolz (2004).

Argumentação

A argumentação está atrelada ao conjunto de ações humanas que tem por finalidade promover a adesão do outro, levando-o a um determinado comportamento ou aceitação de uma opinião, por meio do convencimento ou da persuasão. De acordo com Köche, o processo argumentativo "configura-se como uma atividade estruturante do discurso, pois marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. Ela é responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando enunciados ou parágrafos, transformando-os em texto. A progressão do discurso é realizada, exatamente, através das articulações da argumentação" (KÖCHE, 2009, p. 66).

Para argumentar sobre qualquer assunto é necessário seguir procedimentos linguísticos, tais como: sustentar uma afirmação, fazer com que ela ganhe adesão e justificar uma tomada de posição. Além disso, o produtor de um bom texto argumentativo deve conhecer os tipos de argumentos e saber utilizá-los quando for necessário. Alguns desses tipos são: o argumento de autoridade (utilização de citações de autores renomados e autoridades com um certo domínio do saber); argumento baseado no consenso (uso de posições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como válidas para efeitos de argumentação); argumento baseado em provas concretas (apoia-se em evidências dos fatos que corroboram a validade do que se diz); argumento da competência linguística (emprego da linguagem adequada à situação de interlocução).

O discurso argumentativo, segundo Barroso (2005), também pode apresentar uma organização composicional mais ampla e complexa, que revela a intenção do sujeito de não só defender uma posição, mas também de negociá-la com seu interlocutor. Nesse sentido, além da apresentação dos componentes básicos (posição e justificativa) acrescenta-se à argumentação a contraposição e a sustentação composta por contra-argumentos.

Português nos dias de hoje

Organizada em projetos temáticos, a coleção "Português nos dias de hoje" apresenta nos volumes analisados um total de 12 projetos (três para cada volume) sendo cada um deles composto por três capítulos direcionados a gêneros específicos. A abordagem geral, presente em todos os projetos e capítulos, concebe as práticas de linguagem de forma enunciativa para determinar o tipo de interação que os alunos e o próprio professor devem estabelecer com os objetos de ensino-aprendizagem em cada eixo (leitura, produção de textos, práticas de oralidade, análise e reflexões linguísticas).

Os projetos trazem um texto principal que apresenta de forma resumida os assuntos que neles serão tratados e, ao longo dos capítulos, propõem o desenvolvimento da produção textual vinculada a cada gênero. Desse modo, temos a seguinte estruturação do volume do 8º ano- projetos: "Nossa revista (I)", "Nossa Revista (II)" e "Suplemento cultural". Gêneros: reportagem, depoimento, crônica, entrevista (capítulos 1-3); artigo de opinião, capa de revista, anúncio publicitário, romance, editorial (capítulos 4-6); resumo, crônica, resenha crítica, conto (capítulos 7-9).

Cada projeto também contém quadros explicativos cuja função é esclarecer usos e regras gramaticais e orientar o eixo de conhecimentos linguísticos. Nas seções de viés prescritivo são apresentadas questões relativas à ortografia e ao uso dos sinais de pontuação. Os volumes ainda incluem uma seção que sugere o aprofundamento dos temas de cada capítulo, com indicações de livros, filmes e atividades multidisciplinares. Na "assessoria pedagógica", os autores trazem textos de "apoio" para indicar ao professor caminhos que mobilizem a transmissão dos conteúdos. Dentre eles, encontra-se um resumo conceitual sobre os gêneros textuais a partir das reflexões de Bakhtin, Schneuwly, Dolz e Bronckart.

Artigo de opinião

O artigo de opinião se caracteriza como um gênero que objetiva convencer, influenciar ou transformar os valores de outrem, utilizando a argumentação como fundamento de uma posição/ideia. A construção desse gênero exige a manifesta-

ção de ideias controversas e para solucionar a questão é necessária a mobilização de comentários, avaliações e expectativas sobre o tema, visto que o processo prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Na perspectiva das autoras Kaufman e Rodríguez (1995), o artigo de opinião, em geral, se organiza seguindo a linha argumentativa. Inicia-se com a identificação do tema em estudo, acompanhado de antecedentes e, seguindo uma tomada de posição, ou seja, quem escreve usa argumentos para formular uma tese, encerrar ou reafirmar uma posição já tomada no início do texto. Para persuadir o leitor, além da utilização dos argumentos, apresenta estratégias discursivas, como ironia, insinuações, acusações, digressões, com o intuito de dar objetividade e consenso ao discurso. O desenvolvimento do texto se dá por meio de orações complexas com proposições causais, consecutivas, concessivas e condicionais.

O LD analisado apresenta o artigo de opinião com a estrutura: título; parágrafo introdutório (apresentação dos elementos principais da ideia a ser retratada); desenvolvimento (exposição dos argumentos em defesa de um ponto de vista); conclusão (fechamento de todas as ideias abordadas ao longo do texto).

Análise

O artigo de opinião que será analisado é referente ao capítulo 4 do volume do 8º ano da coleção. O texto 1 *Vida ou morte de um rio: futuro em nossas mãos*, (p. 89-90), de autoria de Samuel Brito Fernandes (aluno do ensino médio), foi um dos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa (2012) e tem como tema o problema da escassez de água provocada pela seca do rio do Antônio, patrimônio de Malhada de Pedras (BA). Inicialmente, o autor faz uma breve descrição do cenário local: cidade pequena, população alegre e hospitaleira. Na sequência, são apresentados o problema e as causas: escassez das chuvas e ações prejudiciais do homem. Já nos trechos iniciais, é possível notar seu posicionamento através das escolhas lexicais, isso pode ser visto com clareza em “vivencia sofridamente”, “nosso rio secou” e “está agonizando”, pois o uso do advérbio “sofridamente” e do verbo “agonizando” demonstra que o rio possui grande importância, uma vez que são atribuídas a ele sensações próprias dos seres humanos. A explicação desse uso pode estar direta-

mente relacionada com o pronome possessivo “nosso” que além de indicar posse, evidencia o grau de familiaridade.

No terceiro parágrafo, como forma de embasamento para suas ideias, é feita a citação da lei federal nº 9433, que reza “em situação de escassez de água, a prioridade deve ser o consumo humano e a dessedentação de animais”. A utilização desse argumento de autoridade é uma forma de mostrar para o leitor que a visão do escritor em relação ao problema está correta, pois se apoia na lei e se são as leis que regem (em tese) as atitudes dos cidadãos, o leitor deve concordar com o que está sendo exposto.

Nesse segmento, apresenta-se a proposta de trazer água de uma cidade vizinha para o abastecimento da população, por meio de uma adutora. O autor concorda parcialmente com essa proposta, considerando a necessidade de acesso à água de boa qualidade, porém, enxerga também uma possível desvantagem: a medida poderia ocasionar uma acomodação das autoridades responsáveis por cuidar do Antônio, o que significaria a perda do rio. A partir disso, ele mostra os posicionamentos da população, os prós e contras e cita a pesquisa de um estudante (local) do curso técnico em agropecuária, para quem a ação de revitalização deva ser realizada conjuntamente por todas as cidades pelas quais o rio perpassa. Além disso, são mencionados dados da pesquisa realizada por esse estudante: “Os dados da pesquisa mostram que em dois pontos específicos do rio a areia está com profundidade de até dois metros”. Assim, é construído um argumento de autoridade baseado em provas concretas, mesmo que os dados da pesquisa não tenham aparecido de fato.

O sexto parágrafo é iniciado por uma citação da “Declaração Universal dos Direitos da água”, publicada pela ONU e que assegura a importância da preservação da água e de seus ciclos para que se mantenha o equilíbrio do planeta. Essa citação possui um elevado grau de convencimento, pois está localizada logo após o comentário do estudante e da crítica realizada pelas ações prejudiciais do homem. Dessa maneira, o argumento serve como uma comprovação de que a situação está sendo provocada por quem deveria cuidar dos recursos naturais. Nesse sentido, propõe-se ao leitor chegar à seguinte conclusão: Diante de tudo isso, são notáveis a importância e a necessidade de limpar ou proteger o rio.

Antes de concluir o texto, faz-se uma menção ao posicionamento da Embasa (Empresa Baiana de Água e Saneamento) que, segundo o autor, não acredita numa

possível salvação do rio. Por meio do questionamento “Como dizer que o rio não tem jeito?”, o aluno do ensino médio contrapõe essa ideia com exemplos de outros rios que também passaram por essa situação, mas, ao contrário, encontrou forma de contorná-la. Assim, ele contra-argumenta o pensamento da Embasa utilizando argumentos baseados em provas concretas e, realizando uma síntese de todos os pontos apresentados, faz um convite à reflexão.

Como pode ser visto, esse texto possui um alto teor de convencimento, visto que são utilizados argumentos variados e bastante contundentes. A cada nova colocação, ele apresenta um embasamento teórico capaz de fazer o leitor (ao menos) parar por alguns minutos e pensar: não é que ele tem razão? Pois, se suas ideias estão apoiadas em leis e pesquisas, há um conhecimento do assunto e o leitor terá mais dificuldade em refutá-la.

Questões argumentativas referentes ao texto: Questão 4 (p. 90) - Para convencer o leitor de que os empresários estavam errados ao utilizar a água do rio para irrigar a plantação, o autor recorre a que tipo de argumento? *Na sua opinião, por que ele usou esse tipo de argumento?; Questão 7 (p. 91) – A Empresa Baiana de Água e saneamento (Embasa) alega que o rio do Antônio não tem mais jeito. De que modo o autor contra-argumenta essa informação. Apesar de o enunciado da questão 5 (p. 90) fazer referência a um argumento utilizado pelo autor, segundo a classificação proposta por Marcuschi (2008) as questões são objetivas, pois as respostas estão inscritas no texto. Passemos à análise do segundo texto argumentativo encontrado no LD do 8º ano.

O texto 2 *A síndrome do “Eu já vi”* (p. 92-93) foi escrito por Bia Granja, Cocriadora e curadora do youPIX festival e da Campus Party Brasil, e publicado pela revista Galileu (SP). Em oposição ao texto 1, este é iniciado com uma “solicitação” de posicionamento do leitor: “Aperte a tecla verde se algum dos casos abaixo já aconteceu com você em maior ou menor intensidade nos últimos tempos”. E é constituído pelas consequências da geração conectada 24 horas por dia.

Ao longo do texto são enumeradas diversas situações e apenas no quinto parágrafo há, de fato, um posicionamento da autora acerca do assunto. Para ela, a evolução da internet tem afetado diretamente a vida social das pessoas de forma negativa, pois, apesar de concordar que a tecnologia facilita bastante a interação entre pessoas de todas as partes do mundo e que o Google oferece um leque de

oportunidades, enfatiza, ao mesmo tempo, que isso tem distanciado pessoas próximas e acabado com o encantamento de descobertas. A partir disso, estrutura-se a crítica à geração da síndrome do "Eu já vi" que, de tanto se preocupar em demostrar "conhecimento" o tempo todo e em todo lugar, tem deixado de lado o contato face a face e o antigo hábito de partilhar ideias e novidades.

A construção textual argumentativa é direta e bastante enfática. Desse modo, fica nítido não só o posicionamento da escritora, como também o objetivo do texto: realizar um "manifesto" sobre a falta dessa troca de conhecimento e consequentemente o empobrecido intelectual das pessoas. O termo "*nanomanifesto*", utilizado por ela, deixa claro o seu objetivo de chamar atenção, mostrar o lado negativo da internet que talvez as pessoas ainda não tenham notado. Por este motivo, podemos classificar esse texto como persuasivo. Apesar disso, não foi encontrada nenhuma questão argumentativa referente a esse texto.

Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), atual forma de ingresso em universidades públicas, obtenção de financiamento estudantil, conclusão do ensino médio etc., se fundamenta em uma matriz de referência que é atualizada anualmente. Para a nossa análise, utilizamos a matriz do ano de 2016, focalizando os eixos, competências e habilidades referentes às questões de linguagem. Temos assim, os eixos cognitivos: dominar a norma culta da Língua Portuguesa; relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir uma argumentação consistente; e recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. As competências relacionadas ao confronto de opiniões e pontos de vista sobre as manifestações específicas das diferentes linguagens; a compreensão e uso da língua como geradora de significação e integradora da organização do mundo. E o desdobramento de cada uma dessas competências em habilidades de conhecimento dos diferentes gêneros, procedimentos argumentativos e dos recursos que eles dispõem.

A partir disso, apresentamos o modo como esses preceitos são aplicados, utilizando como referência a prova de 2016. Desse material, foram analisadas as questões de linguagens e suas tecnologias (96-135) nas quais observou-se a manifestação do gênero argumentativo "artigo de opinião" (questões 98 e 131), também encontrado no LD do 8º ano. "É importante ressaltar que, ao apresentar o gênero ao examinando, o enunciado pode auxiliá-lo a situá-lo a respeito da competência e habilidade a serem avaliadas pela questão." (CARDOSO e outros. 2015, p.146). Além disso, assinalamos que em nenhum dos outros volumes foram encontrados gêneros do argumentar compatíveis com os da prova. Abaixo teremos os textos e questões propostas no ENEM:

Questão 98

Até que ponto replicar conteúdo é crime? "A internet e a pirataria são inseparáveis", diz o diretor do instituto de pesquisas americano Social Sciece Research Council. "Há uma infraestrutura pequena para controlar quem é o dono dos arquivos que circulam na rede. Isso acabou com o controle sobre a propriedade e tem sido descrito como pirataria, mas é inerente à tecnologia", afirma o diretor. O ato de distribuir cópias de um trabalho sem a autorização dos seus produtores pode, sim, ser considerado crime, mas nem sempre essa distribuição gratuita lesa os donos dos direitos autorais. Pelo contrário. Veja o caso do livro o alquimista, do escritor Paulo Coelho. Após publicar, para download gratuito, uma versão traduzida da obra em seu blog, Coelho viu as vendas do livro em papel explodirem. BARRETO, J.; MORAES. M. *A internet existe sem pirataria?* Veja. N. 2308. 13 fev. 2013 (adaptado).

De acordo com o texto, o impacto causado pela internet propicia a
A) banalização da pirataria na rede.
B) adoção de medidas favoráveis aos editores.
C) implementação de leis contra crimes eletrônicos.
D) reavaliação do conceito de propriedade intelectual.
E) ampliação do acesso a obras de autores reconhecidos.

No texto *A internet existe sem pirataria?* há uma exposição de ideias fundamentada em um argumento de autoridade, caso das citações do diretor do instituto de pesquisas Social Science Research (utilizado na demonstração do lado negativo), e um argumento baseado em provas concretas, exemplificação realizada a partir do livro *O alquimista,* escrito por Paulo Coelho (utilizado na demonstração do lado positivo). Assim, tem-se uma construção textual argumentativa voltada para a apresentação dos prós e contras do ato de replicar conteúdos e espera-se que o aluno chegue a resposta correta na letra D.

Questão 131

A obra de Túlio Piva poderia ser objeto de estudo nos bancos escolares, ao lado de Noel, Ataulfo e Lupicínio. Se o criador optou por permanecer em sua querência- Santiago, e depois Porto Alegre, a obra alçou voos mais altos, com passagens na Rússia, Estados Unidos e Venezuela. Tem que ter mulata, seu samba maior, é coisa de craque. Um retrato feito de ritmo e poesia, uma ode ao gênero que amou desde sempre. E o paradoxo: misto de gaúcho e italiano, nascido na fronteira com a Argentina, falando de samba, morro e mulata, com categoria. E que categoria! Uma batida de violão que fez história. O tango transmudado em samba. RAMIREZ, H.; PIVA, R. (Org.). Túlio Piva: *pra ser samba brasileiro*. Porto Alegre: Programa Petrobras Cultural, 2005 (adaptado).

O texto é um trecho da crítica musical sobre a obra de Túlio Piva. Para enfatizar a qualidade do artista, usou-se como recurso argumentativo o(a)

A) contraste entre o local de nascimento e a escolha pelo gênero samba.

B) exemplo de temáticas gaúchas abordadas nas letras de sambas.

C) alusão a gêneros musicais brasileiros e argentinos.

D) comparação entre sambistas de diferentes regiões.

E) aproximação entre a cultura brasileira e a argentina.

O texto dessa questão apresenta a obra de Túlio Piva, realizando uma análise do conteúdo e da vida do artista. A crítica, claramente positiva, é manifestada através dos recursos argumentativos utilizados como ênfase favorável, fato que pode ser visto em “é coisa de craque”, “e que categoria!”. Desse modo, a questão é direcionada justamente aos recursos utilizados pelo crítico e espera-se que, através da observação de uma comparação de contrastes entre a vida e a obra, o aluno chegue a resposta correta na letra A.

Considerações finais

A partir das análises, pode-se dizer que no volume do 8º ano há uma diversidade do gênero artigo de opinião, porém é importante destacar que os aspectos característicos da argumentação são pouco cobrados nas questões. Em relação ao ENEM, é possível afirmar que o exame aplicado em novembro de 2016, apesar de ter muitos textos e uma grande variedade de gêneros, não apresentou muitos gêneros argumentativos, já que foram encontrados somente dois textos em comum com LD, fato que implica numa contradição ao que preconiza a matriz de referência.

A realização desta pesquisa evidencia que a seleção e utilização do livro didático exige a definição de critérios que instrumentalizem o processo de escolha e fomentem a discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem, principalmente, em relação aos gêneros argumentativos. Visto desse modo, Segundo Leitão (2011), o trabalho com a argumentação em sala de aula é algo que demanda do professor disposições e ações específicas. Vale ressaltar, antes de tudo, não só a disposição de fazer esse tipo de trabalho, bem como a atenção e empenho no desenvolvimento de competências do aluno enquanto argumentador. É necessário argumentar para aprender a argumentar em todos os níveis de escolaridade, mesmo naqueles mais iniciais.

Referências

BARROSO, Terezinha. *Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental*: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião. 2005. (Doutorado em Linguística) - Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

CARDOSO, Denise; LIMA, Fabíola; ARAÚJO, Francielle. Alternância gênero/texto nas questões da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM. In: FREITAG, Raquel; SILVA, Leilane (orgs.). *Linguagem, interação e sociedade*: diálogos sobre o ENEM. João Pessoa: Ed. CCTA, 2015.

ENEM, 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2016.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; CAMPOPIANO, Sueli. *Português nos dias de hoje*. 2 ed. São Paulo: LeYa, 2015.

FREITAG, Raquel e SILVA, Leilane (orgs.). *Linguagem, interação e sociedade*: diálogos sobre o ENEM. João Pessoa: Ed. CCTA, v.2, 2015.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: ARTMED. 1995.

KÖCH, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; PAVANI, Cinara Ferreira. *Prática textual*: atividades de leitura e escrita. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (orgs.). Argumentação na escola: o conhecimento em construção. In: LEITÃO, Selma. *O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula*. Campinas: Pontes Editores, p. 13-46, 2011.

_____. Matriz de Referência para o Enem 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTO, Esmeralda Maria. Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PÔSTER

INTERCULTURALIDADE E CULTURA DO REMIX NO ENSINO DE PLE

JAMES ROCHA SMITH[1] (UFS)

Introdução

A preocupação com o componente cultural surgiu com desenvolvimento da abordagem comunicativa, desde os anos de 1980, embora estudos, como o de Edward Hall, já pontuassem a importância de estudos culturais em sala de aula desde a segunda metade dos anos de 1950. Tais pesquisas propõem o trabalho com a cultura como base para o aprendizado de componentes linguísticos e, a partir da ampliação indicada por Claire Kramsch (1993), dos elementos políticos e discursivos que compõem uma língua, por isso ressalta a necessidade de cuidado com os tratos interculturais.

Uma das formas de tratar do componente cultural em classe está associada à oportunidade de ambientar experiências cotidianas e próximas à vivência dos estudantes, por meio de práticas que permitam a eles o reconhecimento dos papeis sociais que desempenham em espaços físicos e digitais, bem como o despertar para o relativismo cultural. Sabendo disso, na busca de meios que cooperem com as dinâmicas das aulas alinhadas ao pensamento intercultural, as Tecnologias da Informação e Comunicação se tornam fortes aliadas no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo no contexto das redes sociais, local no qual as inúmeras produções circulam a todo momento. Produtos da re-mesclagem ganham novas significações, em função da dinamicidade típica desse ambiente e das novas formas de consumo, confirmando que as informações são processadas quase que instantaneamente e colaboram com construção de identidades dos variados grupos sociais existentes.

---

1. Graduando em Letras Português e Inglês, bolsista voluntário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e participante do Grupo de Estudos Interinstitucional de Português como Língua Estrangeira. E-mail: betterthanbond@hotmail.com.

Nesse sentido, neste trabalho, visando dar aos aprendizes uma oportunidade para entenderem o funcionamento da língua em sociedade, foram reunidas algumas práticas relacionadas a um dos gêneros do *remix*, as *fanfictions*, que surgiram em decorrência do desenvolvimento das tecnologias disponíveis para que a aquisição da língua aconteça de também em situações mediadas por aparatos que favorecem as trocas culturais de maneiras inusitadas.

Aporte teórico

Kramsch (2002) recomenda que o ambiente de trocas culturais, propiciado pelo professor, leve em conta algumas facetas. A partir do reconhecimento das diferentes formas de interação que compõem um modo de vida de um grupo, o aprendizado se torna mais efetivo. Além disso, é bastante relevante explorar como as culturas agregam conotações à língua e como ocorre a partilha das visões de mundo. Tratar de discussões que envolvem aspectos culturais em uma classe exige entender como a cultura-alvo acontece, os pontos de compatibilidade e os aspectos que divergentes. A partir disso é preciso promover tarefas reflexivas em torno da aceitação da alteridade, visando ao respeito pelo outro. Assim, os estudantes não apenas podem aprender mais sobre comportamentos não semelhantes, mas também têm a chance de compreender as próprias culturas. Encorajá-los a terem conhecimento sobre suas percepções culturais, como Kramsch (1993) explica, é de grande valia, pois poderão entender a construção de acontecimentos (cultura real), assimilar a cultura nativa (C1) e interagir com a cultura não-nativa (C2), possibilitando a constituição de diferentes opiniões e pensamentos sobre os fatos sociais.

> Assim, o professor de cultura é confrontado com um caleidoscópio de pelo menos quatro reflexões diferentes de fatos e eventos que se replicam em larga escala. É concedido que a C1 e C2 são agregadas a uma realidade multifacetada, representando muitas subculturas diferentes (geracional, ocupacional, educacional, regional, idade, raça e relações de gênero) (KRAMSCH, 1996, p. 207-208, tradução nossa)[2].

Alinhado a isso, a pesquisadora ressalta que o pensar intercultural é particularmente importante no ensino de línguas, por possibilitar criar um terceiro espaço de aprendizado. Assim, propõe configurar o ambiente sala de aula como um local de reflexão construído ao longo do tempo que permite aos participantes perceberem que uma cultura engloba várias, dando luz à existência da pluralidade de padrões, engendrando diversas configurações identitárias e garantindo o multifacetamento de ideias sobre as culturas envolvidas. Neste terceiro espaço, o estudante cria o senso da diversidade e tem a chance de aprender uma língua-cultura, bem como construir uma nova identidade.

Além disso, segundo Kramsch, essa terceira cultura possui três características: envolve *a cultura popular* (na qual o aprendiz cria novos significados a partir do estabelecimento de uma oposição), *a cultura crítica* (que serve de estímulo para a reflexão acerca dos fatos culturais e das atividades propostas em sala de aula), *a cultura ecológica* (que favorece as práticas para a aquisição da língua-alvo).

Silvana Serrani (2005), por sua vez, denomina como *interculturalista* o professor de língua estrangeira que se dispõe a seguir um programa que se mostra sensível às "diferenças enunciativas", como as variadas formas de estabelecer um discurso que busca um determinado objetivo. Esse ponto se torna latente dentro de uma sala de aula em que estudantes estão em busca da aquisição da língua de forma mais direta e útil possível. Ainda de acordo com ambas as autoras, o ensino de língua com abordagem intercultural deve preparar o aluno para desconstruir tabus e tornar a sua experiência com a língua mais humana, ou seja, o estudante não aprenderá só a

---

2. Texto original: Thus the teacher of culture is faced with a kaleidoscope of at least four different reflections of facts and events, that replicate on a larger scale. Granted that C1 and C2 are themselves aggregates of a multifaceted reality, representing many different subcultures (generational, occupational, educational, regional, age, race or gender-related) (KRAMSCH, 1993, p. 207-208).

língua, ele se modificará (pelo fato de saber e entender um novo mundo) e será capaz de refletir a fim de assimilar as diferentes percepções e reflexos que envolvem os fatos nas/das culturas envolvidas (alvo e materna).

Associada a essa perspectiva, entende-se aqui que a prática da remixagem pode ser uma alternativa que se destaca por dois fatores: as redes sociais são utilizadas por muitas pessoas na atualidade e é crescente a necessidade por novas formas de comunicação. Essa técnica combina algo que já está pronto na sociedade e atribui um novo valor para um produto cultural. As primeiras experiências foram realizadas com músicas famosas na década de 1970, com os discos-jóquei. Eles elaboravam uma nova roupagem para diversas músicas, ou propunham um rearranjo de algo já pronto. De acordo com o jornalista Alexandre Matias (2007), a técnica desponta "com os recentes avanços tecnológicos que tivemos ao final do século passado, (em que) começamos a remixar a realidade de forma mais drástica e consciente, seja no controle remoto, no uso da internet e em tudo que consumimos".

Aos poucos essa prática adquiriu novas acepções, pois, além de sair do campo da música e participar da construção de um produto da cibercultura, essas novas formas de expressão surgiram incorporadas a novas significações, compondo um novo jeito de comunicar uma opinião, um ponto de vista, promovendo reflexão ou apenas propondo lazer, mas, sobretudo, colaborando para formação identitária de uma geração.

As produções do *remix* hoje são multimodais. Lessig (2009) caracteriza a cultura do *remix* como a cultura do *read/write* (ler/escrever), ou cultura *RW*, esta entra em contraposição à cultura *RO* (*read only*, ler apenas, em português). Ainda, segundo esse autor, a *RO* é definida como aquela se restringe apenas ao consumo dos produtos culturais com poucos esforços de criatividade e produção, por isso é menos praticada.

Fan-fictions

Fan-fictions (em português, ficções de fã) são narrativas elaboradas por fãs de séries, filmes ou bandas que (re)criam histórias com enredos que envolvem personagens reais ou fictícios, propondo uma continuação do que já foi escrito, ou produzindo algo para satisfazer ou estimular a imaginação de outros fãs. Produções do

gênero eclodiram na internet na última década e, desde então, são comuns em *sites* e blogs na internet que reúnem pessoas que se identificam como fãs de determinada obra e partilham de uma identidade. Segundo Rebecca Black (2007), a noção de identidade é crucial, não só para o *design*, mas para sua inclusão nos cursos de línguas, bem como em *fandoms* (grupos de fãs). Em diversos contextos, essas identidades articulam seus fãs ou consumidores, que são sujeitos com

> [...] múltiplas identidades que estão conectadas, não a algum estado interno fixo, mas, sim, a padrões mais flexíveis de participação em eventos sociais. (GEE, 2001 apud BLACK, 2006, p. 171, tradução nossa)[3].

A título de ilustração, abaixo, encontra-se um trecho da fanfiction *Island of Famous* de Welton Lestrange hospedada no *site* "Nyah Fiction".

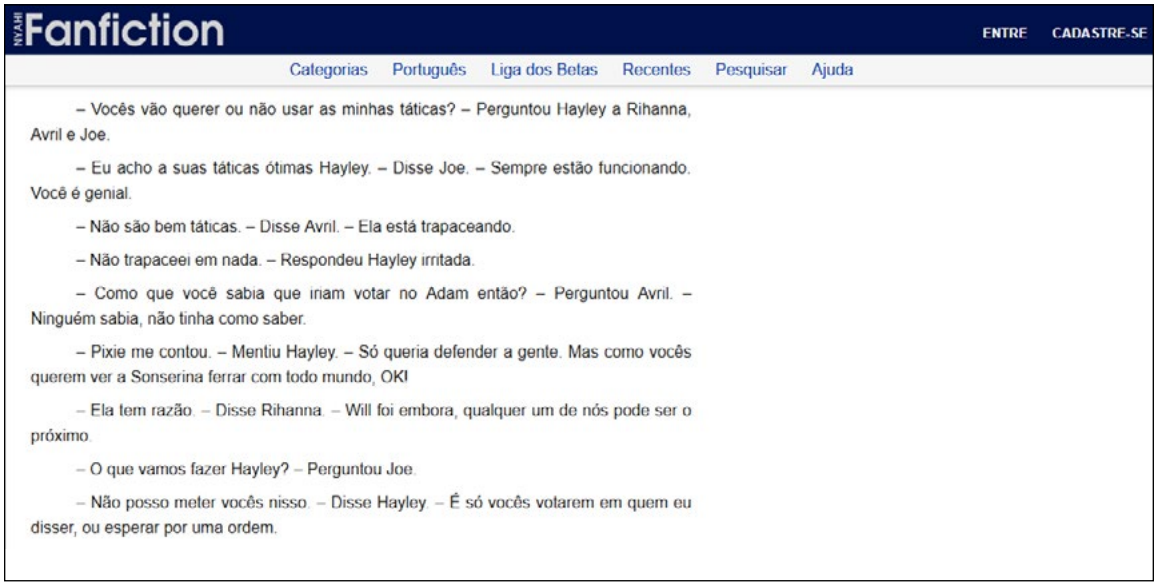


Figura 1: Exemplo de *fan-fiction*[4].

3. Thus, from this perspective, ELLs may have multiple, fluid identities that are connected, not to some fixed stage of acculturation or some internal state of being, but rather to more flexible patterns of participation and representation in social events that change over time and according to context and activity (Gee, 2001) (BLACK, 2006, p. 171).

4. Excerto acessado em 30 de outubro de 2016, disponível em: <https://fanfiction.com.br/historia/195053/Island_Of_The_Famous/capitulo/8/>.

Como se vê, a produção de *fan-fictions* promete vivências ricas que são partilhadas na internet com todos os leitores. Para o uso desse gênero em sala de aula, é importante reconhecer que a expressão juvenil articula variados elementos linguísticos e discursivos de língua portuguesa.

Práticas pedagógicas por meio de uma sequência didática voltada ao ensino intercultural

Como dito anteriormente, o professor interculturalista deve levar em conta, ao planejar suas aulas, as culturas envolvidas no ambiente da aula. Um trabalho na perspectiva intercultural estimula estudos comparativos entre a cultura e as experiências dos estudantes com a língua-cultura que se deseja aprender. No caso do português, em sua variante brasileira, o professor pode fazer uso de oportunidades e de estratégias de ensino que busquem articular grupos e expressões culturais brasileiras que apresentam dinamicidade e que compõem o todo. Isso exige que o professor se oponha a visões estereotipadas de estrangeiros que não tiveram grande acesso ao país, por isso o ensino comparativo de culturas é necessário, uma vez que, ao olhar o reflexo da cultura ao qual pertence, poderá entender melhor a cultura do outro.

Um dos meios mais dinâmicos e acessíveis atualmente são redes sociais, que vem possibilitando a circulação das *fan-fictions*. Esse gênero textual serve de matéria-prima para a montagem das atividades variadas. As *fan-fictions* geralmente são hospedadas e promovidas em blogs e *sites* específicos, dentre eles, no Brasil, o “Nyah Fanfiction” (http://fanfiction.com.br). Esse material em circulação no ambiente virtual possui muitos usuários, alguns se conhecem e outros participam por afinidade de gostos, além disso, é comum haver compartilhamento de textos que circulam dentro da rede.

Para o trabalho com esse gênero, será proposta uma sequência organizada em blocos de atividades. Essa progressão de atividades é marcada por uma tarefa inicial com o caráter de sondagem e, em seguida, é proposta uma série de práticas que dá suporte a uma produção final.

A fim de se chegar às produções finais, o professor precisa preparar o espaço para que os estudantes postem os textos. Para tal, o educador precisa apoiar as práticas pedagógicas em três pilares do conhecimento: linguístico-discursivo, motivador e político. Assim, para cada etapa, serão selecionados aspectos que merecem atenção e esforço pedagógico.

Módulo I: apresentação de fan-fics e construção do esqueleto do texto

Para este primeiro módulo, cabe ao professor reforçar a apresentação das definições do gênero, por isso será essencial reunir exemplos em português que possam estimular a leitura e interpretação de textos. Após a análise do material, tem início a construção do planejamento da *fan-fiction* em três âmbitos, como se propõe abaixo.

Quadro 1: Pontos norteadores do trabalho do módulo 1

Pilar linguístico-discursivo: inclui a escolha de personagens e temas, levantamento de expressões explícitas e de elementos implícitos, que podem colaborar com a produção final.
Pilar político*:* retoma os conteúdos geográficos contidos nas expressões escolhidas, considerando os lugares onde são mais utilizadas. A carga política entrará na discussão, para que os estudantes compreendam o perfil das personagens que *representam* o país. *O que deve ter motivado à escolha de determinada personagem? Qual a relação com a identidade nacional? Qual a relação com os brasileiros que vivem no país?*
Pilar motivador**:** com o propósito de estimular a participação e a construção de uma visão pluricultural, sugere-se propor aos estudantes a partilha de uma narrativa que pode servir como início do texto final com o tema motivador.

A primeira tarefa sugere a atividade de reflexos, que aborda como acontece o consumo cultural em diferentes nações e investiga os modos como acontecem as trocas com as amplas vertentes da cultura brasileira. Ou seja, os estudantes irão listar *o que chega do Brasil nos países em que há alunos na classe* para, em seguida, fazer as comparações. Como sugestão, o professor pode reunir trechos de novelas brasileiras que mostram diferentes usos da língua. Além disso, como apoio, podem ser discutidos as representações do Brasil em desenhos animados: a visão estereotipada veiculada por *Os Simpsons* em sua viagem ao Brasil[5] ou a supervalorização da visão proposta pelos Estados Unidos, nesse caso propõe-se tratar da americanização retratada no desenho de Zé Carioca da Disney[6], por exemplo.

A partir da apresentação (escrita e/ou oral) do que será produzido, o professor expõe o gênero *fan-fiction*, explicando, por meio de exemplos, e elucidando a proposta para o fim de toda a sequência.

Além disso, é sugerida uma tarefa de compreensão de expressões comuns. A experiência começaria em sala, como uma fase prévia, preparada pelo professor, com um acervo de algumas expressões (ditos) comuns ou semelhantes entre línguas, como as que se encontram abaixo.

- **INGLÊS** *Never put off till tomorrow what can be done today* (semelhante em português, *Nunca deixe para amanhã o que você pode fazer hoje.*).
- **FRANCÊS** *Il ne faut pas juger de l'arbre par l'écorce* (semelhante em português, *Não julgue o livro pela capa.*).
- **ESPANHOL** *A lo hecho, lo pecho* (semelhante em português, *Não adianta chorar pelo texto derramado.*).

5. Sugestão: NOTÍCIAS DA TV. BODAS DE PRATA Os Simpsons completa 25 anos; relembre cinco ofensas ao Brasil. Disponível em <http://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/os-simpsons-completa-25-anos-relembre-cinco-ofensas-ao-brasil-5931>. Acesso em 5 de nov. de 2016.

6. Sugestão: YOUTUBE. alo amigos - Zé Carioca conhece Pato Donald. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PXa5CveNhTw&feature=youtu.be>. Acesso em: 5 nov. 2016

O propósito dessa atividade é de que os estudantes deem títulos aos blogs ou relatos. É interessante marcar que algumas dessas sentenças guardam diferentes formas de ver um determinado fato. Como no caso do francês, em que a tradução literal é: *Não é preciso julgar a árvore pela casca.* Certamente os idiomas apresentam similaridades que precisam ser tematizadas, bem como as diferenças.

Módulo II: Diferentes grupos em diferentes situações

Neste módulo, a sequência didática seguirá duas das facetas da interação humana propostas em um esquema sugerido por Kramsch (2002). A primeira diz respeito às diferentes maneiras como os integrantes dos diferentes grupos sociais realizam variados atos de fala, o que inclui os comportamentos não-verbais e os paraverbais.

A atividade inicial costuma ser praticada em classes que adotam uma abordagem comunicativa. A simulação de situações serve como um aquecimento e visa enriquecer a habilidade de comunicação. Em contato com situações comuns da vida dos brasileiros, o estudante terá mais apoio para escrever o seu texto, como pode ser visto a seguir.

Quadro 2: Pontos norteadores do trabalho do módulo 2[7]

Pilar linguistico-discursivo: leitura e *role-play* de coletânea de diálogos sinalizando os elementos presentes na linguagem não-verbal (gestos, expressões e demais elementos da linguagem corporal). Como sugestão, os estudantes podem ver outros estrangeiros tentando identificar gestos típicos de diferentes grupos sociais. A linguagem paraverbal também deve ser levada em conta, pela cadência da fala, pelo tom de voz.
Pilar político: roda de debate sobre representatividade. Questões motivadoras: *Quais são as minorias no seu país de origem? O que as tornam marginalizadas? Como buscam por direitos?* "A maneira como eles resguardam o respeito e a reputação de si próprio e dos outros" (KRAMSCH, 2002).
Pilar motivador: a atividade em sala servirá de orientação para os discentes produzirem textos, pois serão encorajados a escreverem sobre uma situação intrínseca nacional, marcada por algum tipo de hierarquia social. O desafio fica por conta da tarefa de mudar os papéis sociais a fim de garantir igualdade entre os personagens, e ele adotar desde já o perfil de aluno interculturalista.

A apropriação possibilitada pelas atividades da linguagem não-verbal e paraverbal pode ocorrer quando o professor promove outras modalidades de práticas, como a produção de vídeos ou de *podcasts* com relatos de experiências. Essa atividade assume o propósito de criar o terceiro espaço cultural.

7. Sugestão: BABEL PORTUGUÊS. Estrangeiros Tentam Adivinhar o Significado de 7 Gestos Brasileiros | Vozes da Babbel. Disponível em: <https://youtu.be/zUxubuDkPw4>. Acesso em: 8 nov. 2016..

Módulo III: Construindo uma identidade híbrida

Este terceiro módulo pretende mostrar aos estudantes que, ao longo das aulas e da vivência com o português, eles estão construindo a própria identidade, o que auxiliará na escrita da *fan-fiction*. Se possível, o professor pode providenciar vídeos do YouTube de pessoas que aprendem o português ou já possuem fluência falando português. A ideia é mostrar a identidade que eles estão adotando na convivência com estudantes brasileiros. Como sugestão, pode ser incluído no trabalho uma *youtuber* russa, chamada Anna, que possui um canal com vídeos que comentam seu processo de aprendizado do idioma português[8], e também um material veiculado por Babel Idiomas, que reúne aprendizes de português em situações nas quais tentam pronunciar algumas palavras[9].

Quadro 3: Pontos norteadores do trabalho do módulo 3.

***Pilar linguístico-discursivo**:* revisão dos textos produzidos e trabalho de leitura em voz alta para os colegas. A sugestão é que todos incluam suas experiências nas narrativas e que se sintam livres para usar a língua portuguesa, dentro de seus níveis, com a inclusão de palavras que descobriram.
***Pilar político**:* ao fim da leitura dos textos, o educador pode fomentar reflexões como: *Desde o início dos estudos com a língua, como eu me senti modificado? O que eu levaria na minha forma de pensar e agir do Brasil? Como interpretava as imagens do país-cultura alvo quando estive em meu país de origem?*

8. Sugestão: ANUTALUCKY. Russa fala portugues: Sou uma pessoa ruim ☻ unboxing. Disponível em: <https://youtu.be/mxGtiajqIGk>. Acesso em: 8 nov. 2016.

9. Sugestão: BABEL IDIOMAS. A Pronúncia do Português | Vozes da Babbel. Disponível em: <https://youtu.be/7k-K4Z3Zn5UI>. Acesso em: 7 nov. 2016.

> ***Pilar motivador:*** conversa com os estudantes sobre quais reações eles pretendem provocar nos leitores. O professor deve orientar seus discentes a assumir-se como um canal por meio do qual as pessoas irão construir suas visões sobre o Brasil e, por conseguinte, da língua portuguesa. Assim, acabam por adotar a posição de interculturalistas.

Ao longo dessas atividades, é válido que o professor encoraje seus estudantes, dando a eles a ideia de pertencimento por meio do valor dado ao processo de criação das ficções e também do reconhecimento de atitudes etnocêntricas que foram anteriormente motivadas. Com essa perspectiva de trabalho, espera-se que os estudantes sejam estimulados a manter o interesse pela cultura-alvo e se sintam, de alguma forma, integrante dessa cultura, inserindo-se em um espaço de interseção.

Produção final: Postagem dos textos em blog

Na última etapa, os estudantes são incitados a criarem um *blog* em que todos eles teriam a tarefa de postar suas produções e compartilhá-las. O trabalho não pode ser considerado concluído com o fim da sequência didática, pois os estudantes ainda terão que postar os textos no *site*.

A atividade final consiste na produção de roteiros escritos (*fanfics)* que seguem o modelo de diários e podem ser veiculados em blogs para relatar vivências dos estudantes no Brasil de uma forma criativa.

Como a proposta completa mostra, ao compartilhar os textos, os estudantes compartilharem suam impressões, seus sentimentos, suas visões de mundo na interseção com outros textos encontrados nas redes sociais. Esse material também cumpre a função de instigar outros estudantes, dos mais variados níveis, a criar os blogs com as narrativas pessoais. Ainda, podem ocorrer traduções das *fan-fícions* para as línguas maternas dos estudantes a fim de ampliar o público leitor das histórias, o permite colaborar com a quebra dos estereótipos relacionados ao Brasil.

Considerações finais

Promover a produção de gêneros textuais, com base no remix, em sala de aula, promove vivências ricas que podem propiciar a produção de textos e sua comunicação em diferentes espaços. Ao trazer um gênero novo para a sala de aula, mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, o professor pode impulsionador o aprendizado da língua portuguesa, pois amplia o alcance do trabalho. Para tanto, é importante explorar capacidades diversas dos estudantes, a fim de mobilizar seus conhecimentos de mundo e também os valores socio-culturais, construídos na relação com a língua-cultura alvo.

Estudantes mais sensíveis às relações de alteridade podem estabelecer as bases do saber intercultural e, por meio do aprendizado, construir conhecimentos variados acerca da língua em estudo, por isso é preciso organizar atividades que propiciem aos participantes romper barreiras, o que promove crescimento linguístico e pessoal.

Certamente as atividades aqui propostas são apenas um ponto de partida, mas pretende servir de estímulo para professores que queiram usar suas habilidades docentes na escolha de temas e estratégias mais próximos das vivências dos estudantes. Para isso, determinação e bom senso na adaptação de materiais se fazem necessários; sobretudo quando se quer despertar em cada um deles um modo mais humanizado de ver o mundo.

Referências

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês*: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

MATOS, Alexandre. Cultura do remix, 2007. Disponível em: <http://www.digestivocultural.com/ensaios/ensaio.asp?codigo=301&titulo=Cultura_do_remix>. Acesso em: 9 out. 2016.

LESSIG, Lawrence. *Remix*: making art and commerce thrive in the hybrid economy. 2 ed. Grã-Bretanha: The Penguin Press, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. Raising cultural consciousness. In: _____. *Beyond methods*: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KRAMSCH, Claire. Teaching language along the cultural faultline. In: _____. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 205-232.

_____. Intercultural communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (orgs.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 201-206.

_____. Third culture and language education. In: COOK, V.; WEI, L. (org.) *Contemporary applied linguistics*. vol.1: Language teaching and learning. Londres: Continuum, 2009. p. 233-254.

SERRANI, Silvana. O professor de língua como mediador cultural. In: _____. *Discurso e cultura na aula de língua*: currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005. p. 15-27.

BLACK, R. Language, culture, and identity in online fanfiction. In: THOMAS, A. (Ed.) E-Learning and digital media. *SAGE Journals*, vol. 3, n. 2: Irvine: 2006. p. 170-184.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; COSTA, Marco Aurélio Borges. Fronteiras do ciberespaço. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 7, n. 1/3, p. 105-114, jan./dez. 2005.

PÔSTER

LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E ORALIDADE NA SALA DE AULA COM O GÊNERO TEXTUAL FÁBULA

LAÉCIO EUGÊNIO DA SILVA[1] (UFRPE)

Introdução

Este trabalho resulta das observações e da regência feitas durante as horas de estágio da disciplina de Estágio em Língua Portuguesa I. O impulso para se trabalhar com gêneros, em especial o gênero fábula, se deu devido ao que afirmam Dolz, Gagnon & Decândio (2010); de acordo com os autores, os gêneros são facilitadores para o ensino de escrita de textos; essa facilidade ocorre pela diversidade e heterogeneidade dos mesmos.

Como objetivo geral, o trabalho buscou promover o ensino dos gêneros textuais em sala, especificamente a fábula, em uma turma do 6º ano do ensino fundamental por meio da leitura, da produção textual e da oralidade, uma vez que os alunos se identificam com esse gênero. Além disso, buscou-se incentivar a leitura em sala por meio do gênero textual escolhido, para que o aluno desenvolva suas capacidades; e trabalhar a produção textual, levando em consideração as dificuldades dos alunos, ressaltando a importância do planejamento e do processo de reescrita para a produção de um texto. E, por último, trazer para a sala de aula o aspecto da oralidade, juntamente com o gênero, que, mesmo nesse caso, não sendo oral, pode tornar o ensino de ambos mais acentuado.

Tendo em vista a importância dos gêneros textuais e essa heterogeneidade que os mesmos possuem, é de extrema relevância o uso deles para o ensino, principalmente quando se vai trabalhar leitura, produção textual e/ou oralidade. Além disso, possibilita ao aluno conhecer mais características do gênero trabalhado e faz com que ele se torne, de um modo geral, mais crítico.

---

1. Graduando em Letras na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Os gêneros textuais, em sua maioria, ainda são trabalhados nas aulas de português da maneira tradicional, o que acaba desmotivando o aluno. Uma maneira de motivar os estudantes a aprenderem e tornar esse aprendizado mais rico é mostrar que alguns desses textos são utilizados por nós no cotidiano. Podemos citar como exemplos: o e-mail, que vem substituindo outro gênero de forma gradativa, a carta; e a notícia, seja de forma oral ou escrita. Aliar o ensino ao dia-a-dia dos alunos certamente, irá fazer com que faça mais sentido para eles, já que se mostra o porquê deles estarem estudando tal assunto, nesse caso os gêneros textuais.

O gênero textual fábula como ferramenta para se trabalhar a leitura, produção textual e oralidade

Leitura

A leitura é trabalhada principalmente por meio de textos no ensino fundamental. “O texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino. (...) Mais tardiamente, é que se começa a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura...” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.8). Diante dessa afirmação, podemos perceber que o tempo passou e não houve um progresso significativo em relação à forma como o texto é relacionado com a leitura. Geralmente se resume a uma simples leitura, não havendo uma análise profunda do texto; discutir sobre as particularidades e contexto de uso seriam ótimas maneiras de melhorar o trabalho com o texto em sala de aula.

Ainda sobre como se usar o texto nas aulas, durante as observações na escola, foi possível perceber que o professor ainda trabalha o texto como simples objeto de uso. O professor, no primeiro momento, trabalhou a leitura de uma forma não tão “rica”, ele simplesmente saiu ditando as palavras para que os alunos escrevessem, ou seja, ele não explorou o texto, não explorou as possibilidades que o texto proporciona. Depois de ditar, o educador faz uma rápida leitura com os alunos e não passa disso. Seria interesse haver uma maior exploração do texto, não só estrutural, como também o contexto em que o mesmo é inserido, trazer de uma forma geral, o tema tratado para o dia-a-dia dos alunos.

Nesse sentido, a fábula foi usada como ferramenta para desenvolver as capacidades de leitura dos alunos. Foi levada uma fábula e distribuída uma cópia para cada; em seguida, foi pedido que cada um lesse uma frase; logo após, foi feita a leitura e a discussão sobre as características do gênero. “Eles falam igual a gente” e “tem uma moral” foram as características ressaltadas pelos alunos.

Terminada a explanação dos traços do gênero, foi pedido para que eles lessem mais uma vez a história, mas, dessa vez, focando na história em si, o que acontecia e trouxe a temática tratada para o dia-a-dia dos alunos, o que acabou propiciando um momento de grande aprendizado, tanto para o docente, quanto para os discentes.

Produção textual

Depois de falar sobre a leitura, partimos para a produção textual. Ler e escrever estão diretamente relacionados, já que, para poder escrever bem, eu preciso ter uma boa bagagem de leitura. Aprender a escrever não é um processo fácil, não existe uma fórmula pronta como alguns professores costumam dizer em cursinhos. Exige dedicação contínua, tanto da parte do professor como da parte do aluno. Tagliani (2011, p. 139) apud Cerqueira (2012, p.33) aponta que no livro didático “não há um trabalho voltado para a diversidade de gêneros e suas variedades de registros linguísticos e pouca reflexão sobre a situação em que produção de textos dos alunos ocorrerá”. Essa realidade tem mudado com o passar dos anos, os livros didáticos, cada vez mais trazem os gêneros textuais para serem trabalhados na sala de aula. O que deve ser feito é digamos que o “manejo” correto desses textos, para que o uso deles nas escolas como “ferramentas” para o ensino de escrita ocorra de forma mais acentuada.

Em uma das observações, destaco a maneira como o educador trabalhou a produção textual usando o gênero textual carta. A sugestão de trabalhar o gênero foi do livro didático, que até trouxe exemplos. No primeiro momento o professor leu os exemplos; depois explicou aos alunos as características do gênero, levando-se em consideração qual a intenção do autor ao enviar uma carta e em quais contextos pode ser inserida.

Após a explicação, foi sugerido aos alunos a produção de uma carta para um colega da turma, os alunos foram participativos e todos se sentiram entusiasmados.

Ficou evidente que eles haviam aprendido o que caracterizava o gênero carta. Métodos como esse devem ser cada vez mais utilizados para se trabalhar gênero, pois são evidenciadas as características do mesmo, além de também mostrar que ele está inserido no cotidiano dos discentes que fará mais sentido para eles estudarem os diversos tipos de textos.

Em outro momento, para se trabalhar mais uma vez a produção textual, foi sugerido aos alunos que produzissem uma fábula, pois o gênero já havia sido trabalhado com eles na aula anterior através da leitura. Mesmo já tendo sido falado e explicado sobre o gênero em questão, mais exemplos foram levados para que os estudantes pudessem fixar melhor as características. Foi feito todo o processo de leitura juntamente com a turma em sala e a produção textual foi orientada para ser feita em casa, onde os discentes teriam mais tempo para desenvolver suas ideias.

Na aula do dia seguinte, eles trouxeram suas produções, claro que com um número limitado de linhas; afinal, eram alunos de sexto ano. Um erro ortográfico aqui, outro ali, mas, nada fora do normal. Foi corrigido o texto de cada um e apontado o que eles poderiam melhorar; ademais, as dúvidas mais gerais como por exemplo, se era necessário o texto ter uma moral e quais temas poderiam ser tratados na fábula, foram esclarecidas com a turma. Ao fim, pediu-se para eles reescreverem em casa e trazerem novamente, dando, assim, a devida importância ao processo de reescrita.

Oralidade

Durante as observações, o professor acabou por não trabalhar a oralidade. Isso reforça a ideia de que a oralidade ainda não é muito trabalhada na sala de aula. Sobre essa questão podemos apontar dois entraves:

> [...] Um deles – o de que cada gênero basta por si – pode ter contribuído para a resistência em se considerar tal modalidade como um objeto a ser ensinado ou modelizado, visto a dificuldade em se utilizar de estratégias como leitura e produção para tratar gêneros que se afirmam pelo seu caráter auditivo e de interação face a face. Outro entrave é o de refletir sobre estratégias metodológicas que viabilizam tal didatização (ARAÚJO; SILVA, 2016, p. 24.).

Tendo como base esses dois entraves, fica mais claro para nós o porquê da oralidade não ser trabalhada. No primeiro entrave, vemos a dificuldade em associar leitura e produção textual ao ensino de gêneros orais, talvez esse dificuldade se dê pelo fato de muitas pessoas associarem a escrita como forma da língua de se expressar corretamente e a fala como a forma incorreta.

Em relação ao segundo entrave, podemos destacar as dificuldades que o professor encontra na hora de trabalhar os gêneros orais; muitas vezes, ao fazer a leitura de um texto, o educador acha que já está trabalhando a oralidade, o que não passa de uma leve tentativa. Para o GOLE - Grupo Oralidade, Leitura e Escrita (BELINTANE, s/d, p. 2), criado há mais de uma década, "...a performance é o elemento que marca a oralidade, pois, na essência, estamos nos referindo ao processo de memorizar, retextualizar, declamar, narrar, apresentar, formular, reformular etc., mas tudo de memória, apostando na estética do texto e da performance." Assim, a oralidade acontece através da expressão, quando há uma exploração do estilo do gênero e da camada estética do texto oral.

Sendo assim, trabalhou-se a oralidade a partir da reescrita das fábulas dos alunos. Antes de continuar o trabalho, foi explicado aos discentes o que era oralidade. Para isso, foi mostrado um vídeo de uma fábula e a mesma fábula escrita; dessa forma, foi possível deixar mais claro e separar a oralidade da escrita, pois cada uma possui suas peculiaridades.

Logo após, foram escolhidos três alunos, e foi pedido para que eles relessem os textos deles para a turma, e posteriormente para que eles contassem as histórias sem olhar o papel. Ao final, os discentes foram questionados se houve diferença de quando a história foi lida e de quando a história foi contada. Foi unânime a opinião de sim, tinha sido diferente. Ao serem questionados por que, eles apontaram que havia pausas, quando se contava a história, assim como os gestos feitos pelo colega para indicar determinado sentimento ou situação etc.

Considerações finais

Considerando a riqueza dos gêneros textuais para o ensino, este artigo se propôs, como objetivo geral, promover o ensino do gênero textual fábula através da leitura, produção textual e oralidade, proporcionando aos alunos o desenvolvimento dessas três habilidades. O intuito foi mostrar que, ainda que seja difícil, não é impossível se trabalhar os gêneros textuais dessa forma nas escolas.

A maneira como se foi trabalhado o processo de escrita, reescrita, identificar as qualidades do aluno, assim como identificar o erro do mesmo, foi baseado nos aspectos discutidos sobre escrita no livro Produção escrita e dificuldades de aprendizagem (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010). A leitura e a oralidade também são dois importantes pilares, que se relacionam diretamente com a produção textual.

Pode-se perceber que usar o gênero textual como ferramenta para trabalhar a produção de textos, assim como também a leitura e a oralidade, é algo que realmente funciona e pode gerar resultados positivos na sala de aula. Como exemplo, temos os nossos próprios resultados, que mostram que os estudantes tiveram participação ativa, indo bem na leitura, produção e oralização das fábulas. Fica evidente, com esse trabalho, que eles aprenderam as características do gênero estudado, além de desenvolverem suas capacidades de leitura, escrita e oralização.

Referências

ARAÚJO, Denise. L. de; SILVA, Williany. M. da. *A oralidade em foco*: conceitos, descrição e experiências de ensino. 2 ed. Campinas: Pontes, 2016.

BELINTANE, Claudemir et al. GOLE (Grupo Oralidade, Leitura e Escrita). Disponível em: <https://www.grupo-oralidade-leitura-escrita.com/oralidade>. Acesso em: 03 ago. 2017.

CERQUEIRA, D. Leitura e produção textual: inserção do texto em sala de aula. *Graduando*. Feira de Santana, v. 3, n. 4, p. 25-36, 2012.

DOLZ, Joaquim; DECÂNDIO, Fabrício; GAGNON, Roxane. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHENEUWELY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PÔSTER

MÚSICAS EM INGLÊS CANTADAS POR BRASILEIROS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUA INGLESA

RODRIGO SELMO DA SILVA[1] (UFRPE)
REBECA ROCHA NOVAES SILVA[2] (UFRPE)
LARISSA DE PINHO CAVALCANTI[3] (UFRPE)

Introdução

A nossa identidade é constituída por aquilo que socialmente construímos e convencionamos como nossos valores, crenças, práticas, bem como os espaços que ocupamos, ou seja, as culturas a que pertencemos são raciais, étnicas, linguísticas, regionais e, até mesmo, nacionais. Nesse sentido, Stuart Hall (2004, p.62) defende que "as nações modernas, são, todas, híbridos culturais" para esclarecer que a) nações não são somente as nações norte-americanas ou as europeias, mas também a nação brasileira e outros estados nação reconhecidos pelo globo e; b) essas nações são constituídas historicamente por trocas entre diferentes grupos e entre si, de modo que são menos homogêneas culturalmente que o pensamento hegemônico permite defender.

A língua, por sua vez, é um dos elementos de maior valor representativo das nações e, portanto, da formação de sua cultura e identidade cultural. A importância da língua, torna-se mais perceptível quando voltamos o nosso olhar para o processo de colonização, onde os países exploradores ao dominarem um povo, impunham a ele primeiramente sua língua – a exemplo de Roma e a língua pátria, o latim.

---

1. Aluno da Licenciatura em Letras, UFRPE-UAST.

2. Aluna da Licenciatura em Letras, UFRPE-UAST.

3. Doutora em linguística. Professora da Licenciatura em Letras, UFRPE-UAST.

O processo de colonização e contato linguístico, ocorrido em Roma e posteriormente com as grandes nações dos séculos XVI e XVII, serve para reforçar a ideia de Stuart Hall, que toda nação é um híbrido cultural, a começar pela sua língua. Todas as nações, tenham sido elas, impérios ou colônias de exploração, formaram uma identidade cultural. O Brasil por exemplo, é caracterizado como uma nação miscigenada formada por etnias indígenas, africanas/afrodescendentes e europeias – mas cujo espectro de diversidade cultural abrange crenças e culturas oriundas de cada povo que formou a nação brasileira e o que de seu contato derivou.

Além da língua, considerada como elemento constituinte da identidade cultural de um indivíduo e identidade nacional, temos também a música. Bob Lake (2003) define música como um ambiente que permite não somente a expressão de sentimentos, mas que comporta uma mensagem e, como diferentes correntes científicas já comprovaram, é grande o valor da música para o desenvolvimento intelectual. A música, na sociedade ocidental, faz parte da socialização desde que nascem os bebês e ouvem melodias de suas mães para acalmar o choro e acalentar o sono; quando crianças aprendemos canções rimadas que nos ajudam a criar um esquema mental para as habilidades sociais e linguísticas necessárias para a convivência em sociedade. Na Igreja, aprendemos os hinos e os cânticos; municípios, estados e países possuem hinos que constroem o senso de identidade nacional - a música está presente nas mais diversas esferas de nossas vidas e tem papel fundamental no desenho de quem somos e como pertencemos à sociedade.

Quando partimos para o ensino de línguas, especificamente o de língua inglesa, não podemos simplesmente desconsiderar a identidade cultural do aprendiz, mas sim utilizá-la para salientar os diálogos entre culturas e línguas. A identidade do aluno tem uma ligação intrínseca com a sua língua/cultura e durante o aprendizado de Língua Inglesa, podemos discutir todo o processo de construção e estranhamento em que o aprendiz passa, desde aspectos linguísticos até culturais. O estudante vive um processo contínuo entre identificação e rejeição tanto de sua língua materna quanto segunda língua/língua estrangeira, de modo que esse processo sempre resulta em algo novo, uma nova subjetividade do sujeito. De acordo com Coracini (2003, p.153), “inscrever-se numa segunda língua é re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, ‘saber’ essa língua, isto é, ser falado por ela”.

No momento que o indivíduo passa a ser um aprendiz de uma língua, a língua alvo permite questionar a relação do sujeito com sua língua, sua cultura para, daí, pensar a cultura do Outro. No entanto, este estranhamento pode acarretar em um medo, o medo pelo novo. Quanto a isto, cabe ao professor servir como mediador e instrutor do aprendiz neste processo de familiarização com a Língua Inglesa, tornando este contato algo mais dinâmico e descontraído. Uma forma de trabalhar isso é através da música.

O uso da música nas metodologias de ensino não é novo. Porém, vemos com frequência a seleção de músicas que são consideradas "clássicas" do ensino de línguas (a exemplo de Beatles e Celine Dion) geralmente sem negociação entre professor e alunos. No entanto, não vemos como necessário o uso exclusivo de músicas internacionais para que isso ocorra, uma vez que também cantores brasileiros têm gravado suas versões de músicas estrangeiras ou, mesmo, composto músicas em inglês. Com isso, além de praticar o inglês, o aluno também se relaciona de modo positivo com o uso da língua por um falante não-nativo uma vez que poderá reconhecer sua cultura no uso dessa língua estrangeira. A proposta desse projeto é, portanto, estudar o uso da música nas aulas de língua inglesa, a partir de músicas cantadas por brasileiros, através de uma seleção para composição desse repertório e buscaremos discutir a relevância da escolha destas músicas.

Ensino de LI e música

O uso da música no ensino de línguas, não é algo novo, segundo Marphey (1990), os gregos já utilizavam a música como técnica de instrução social. Entretanto, o uso da música na aprendizagem de línguas surge provavelmente na idade média e constitui parte integrante no ensino de latim.

Uma evidência histórica da relação positiva entre ensino de línguas estrangeiras e música toma forma na abordagem de ensino proposta por Lozanov (1979), a sugestopédia. De acordo com essa perspectiva, passamos por diversas formas de sugestionamento, isto é, de condicionamento de comportamentos, alguns dos quais podem reduzir a criatividade e a elasticidade mental, tornando difícil aprender coisas novas. Para evitar isso, o professor deve estar apto a dessugestionar o aluno com técnicas de relaxamento, como o uso de música ambiente em sala de aula. O

aprendiz atinge o relaxamento emocional e mental e, por consequência, é capaz de maior retenção de material linguístico.

Em outra perspectiva, Krashen (1982), em sua teoria da aquisição de segunda língua, pontua as hipóteses que têm relação com o uso de música: o filtro afetivo, o monitor e o input natural. Músicas enquanto produtos culturais são inputs naturais de língua, uma vez que cantores e bandas não adaptam sua linguagem diante da possibilidade de uso de suas obras por aprendizes ou professores de línguas. Assim, temos expressões linguísticas autênticas, voltadas para o consumo real e que propiciam o grau de dificuldade "i+1" dado pela hipótese do input. Para que uma música esteja no grau "i+1", ela deve estar linguisticamente próxima ao nível do aluno, mas trazer elementos um pouco mais avançados.

No que diz respeito ao filtro afetivo, tal como a sugestopédia pontua, músicas suaves ajudam na criação de um ambiente que mantém o filtro afetivo baixo, isto é, promovem a sala de aula como ambiente altamente motivacional e de baixa ansiedade, estimulando a autoconfiança e o senso de realização do aprendiz. De acordo com a hipótese do filtro afetivo, quando este encontra-se alto "mesmo que entendam a mensagem, o insumo não alcançará a parte do cérebro responsável pela aquisição da língua, ou o dispositivo da aquisição da língua" (KRASHEN, 1982, p.31). A influência da música nesse sentido já foi investigada empiricamente por Merriam (1964); Coe (1972) e Wilcox (1995).

No hall das práticas lúdicas do ensino de línguas estrangeiras, usar músicas se destaca como uma opção popular, acessível e, muito frequentemente, a única possibilidade disponível no acervo tecnológico das escolas brasileiras. Ainda, apresenta-se como senso comum da área que o uso de música pode motivar o aprendizado de línguas, mesmo que as bases teóricas ainda sejam obscuras para muitos docentes (ENGH, 2012). Dessa maneira, é preciso questionar de que modo esse uso pode beneficiar o aprendiz, isto é, como pode se dar o uso da música em sala de aula para ajudar o aluno a aprender.

As músicas propiciam ao aluno um ambiente linguisticamente rico, pois unem aspectos da oralidade e da escrita, bem como da produção de sentidos multimodal. Porém, por estarem associadas a prazer estético e lúdico, as músicas diminuem o efeito do dispositivo monitor - atuante no aprendizado consciente de uma língua estrangeira. De acordo com essa hipótese, os alunos em ambientes de aquisição são

privilegiados por estarem imersos na língua que querem aprender, ao passo que aprendizes de língua possuem restrições do ambiente e de sua pouca naturalidade. Nesse sentido, as músicas diminuiriam a distância entre tais modalidades, uma vez que a atenção dos alunos pode ser desviada de aspectos específicos da língua e aprende-se inconscientemente em virtude do aspecto lúdico e cultural.

Os primeiros estudos de aquisição de material linguístico em língua estrangeira a partir do uso de músicas defendem o sucesso da estratégia para pronúncia e memorização de vocabulário (WILCOX, 1995). Por outro lado, o desenvolvimento de habilidades de compreensão oral e ortografia (FROEHLICH, 1985), fonologia (SCHÖN et al, 2008), bem como da percepção da gramática SARICOBAN & METIN, 2000) também é facilitado pelo trabalho consistente com músicas em aulas de língua. Finalmente, Li e Brannd (2008), mostraram em estudo com alunos chineses que variar a intensidade de uso de músicas nas aulas de inglês influencia positivamente o aprendizado, isto é, os alunos expostos ao uso frequente de música em sala de aula foram capazes de marcar mais pontos no pós-teste e demonstraram mais confiança e atitude positiva para o aprendizado de língua inglesa.

Para usar músicas em aulas de inglês, o primeiro aspecto que o professor deve considerar é o propósito que aquela música terá em sua aula. Nesse sentido, o trabalho com música deve educar o aprendiz de língua criticamente, de modo sensorial e estético, aproveitando da leitura dos diferentes recursos semióticos e das condições sociais. Nem todas as músicas levadas para aula de inglês devem se voltar o estudo da língua; momentos exclusivamente lúdicos podem envolver a exploração de tipos diversos de músicas (jazz, country, hip hop, punk, funk) ou colocar o aluno em contato com as tendências musicais mais recentes do mercado internacional, quebrando o estereótipo da aula lúdica como a retomada das músicas que marcaram décadas há muito passadas.

Além disso, as músicas podem estar motivadas culturalmente para o uso na aula de inglês, pois permitem levar conteúdos diferentes e promover a troca de experiências e opiniões sobre uma expressão cultural que já faz parte do cotidiano dos aprendizes. Essa relação entre culturas permite desenvolver as habilidades interculturais, a partir das quais a diversidade é aceita “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005).

A partir do que aqui foi debatido sobre a relação entre língua e identidade cultural, da relação entre língua e música, música e ensino de língua inglesa, passemos à apresentação e discussão da proposta que poderá ajudar o professor no processo de ensino de LI, de forma lúdica e com o objetivo de romper qualquer entrave que possa vir a prejudicar o aprendizado do aluno.

A proposta/análise

O medo, o pânico, o estranhamento cultural/linguístico e outras reações do aprendiz em relação ao contato com uma segunda língua são entraves que dificultam o aprendizado. A língua faz parte da construção do indivíduo e trazer novas percepções nem sempre é fácil. No ensino de LI existem obstáculos a serem enfrentados, como por exemplo, a quebra dessa barreira do estranhamento. Como já dito anteriormente, a música tem sido uma ferramenta lúdica para o ensino de inglês auxiliando nesse processo de aprendizagem e interculturalidade.

Nossa proposta é usar músicas compostas e cantadas por brasileiros em aulas de língua inglesa, uma vez que, além da música proporcionar um aprendizado lúdico, ela está em consonância com o desenvolvimento positivo da identidade do aprendiz de línguas. Esse reforço positivo da identidade do aprendiz brasileiro é de extrema importância, uma vez que, legitima a capacidade de aprendizado de línguas por alunos da educação pública a partir do reconhecimento da produção em língua estrangeira por artistas brasileiros.

Acredita-se que um dos maiores problemas no ensino de língua inglesa nas escolas públicas seja o afastamento do conteúdo educacional com a realidade do aluno, resultando em um não reconhecimento do seu Eu dentro daquela proposta de ensino. Logo, utilizar-se da produção brasileira, atualizada e de acordo com os hábitos musicais dos aprendizes brasileiros, os aproximam da realidade desses alunos no ambiente escolar, facilitando esse encontro entre línguas.

As músicas dos artistas brasileiros selecionadas correspondem a afinidade do ritmo musical dos alunos e a mídia tem sido um veículo para que isso ocorra. Ambos os artistas estão bastante presentes, seja em vídeos no *YouTube*, *FaceBook*, seja em programas de televisão ou até mesmo em novelas. Esse espaço entre Internet

e televisão consegue alcançar tanto o aluno quanto ao professor, havendo assim, uma possível afinidade e negociação entre os dois para levar tais músicas para a aula de inglês.

Como um primeiro passo na composição de um banco de músicas de autoria brasileira, selecionamos 2 músicas, uma da cantora, musicista e compositora Mallu Magalhães e outra, do cantor e compositor, Tiago Iorc. A música (1) da Mallu Magalhães, intitulada *"Love you"* do álbum "Vem", foi lançada dia 9 de junho de 2017 pela Sony Music. O álbum recebe fortes influências do samba jazz, bossa nova e do rock anos 60, tendo como estilo de produção musical a MPB e o samba. Já a música (2) do Tiago Iorc, chamada *"What would you say..."* do álbum "Zeski", foi lançada no dia 29 de julho de 2013 pela gravadora SLAP. A sua produção é mais voltada para o gênero folk pop e o rock.

Música 1
Love you – Mallu Magalhães

I **love** you, I **need** you, I *can't* **live** without you
That's why I **get** so desperate when **we start** to argue
How can't you see I'm crazy for you?
How dare you don't **believe** me after all we've been through
The way *you* ***blink****, you* ***eat****, you* ***speak***, you **drive**
I love you and I just *can't* **hide**
Your fingertips, your feet, the curve of your lips
I love you just the way you are
I love you, I want you, I just can't control you
Your steps, your moves, your walk, you are so irresistible
I miss you, I wait for you every night
We've been so busy but I'm sure we're gonna be alright
The way you blink, you eat, you speak, you drive
I love you and I just can't hide
Your fingertips, your feet, the curve of your lips
I love you just the way you are

The way you blink, you eat, you speak, you drive
I love you and I just can't hide
Your fingertips, your feet, the curve of your lips
I love you just the way you are
The ways when you dance
The sea on your chest
The taste of the wine
Sweet life, love of mine
You love summer rain
You're blessed
I love you, I need you, I can't live without you
That's why I get so desperate when you start to argue
I miss you, I wait for you every night
We've been so busy but I know we're gonna be alright
The way you blink, you eat, you speak, you drive
I love you and I just can't hide
Your fingertips, your feet, the curve of your lips
I love you just the way you are
The way you blink, you eat, you speak, you drive
I love you and I just can't hide
Your fingertips, your feet, the curve of your lips
I love you just the way you are

(LETRASMUS, 201?)

Música 2
What would you say – Tiago Iorc

How, how do you save a mouth
Humming to say the unneeded to say
Easy, don't say
Still, it amazes me

Now, now will guide fate
So give it a change now
Then give it a say

What would you say
If you knew what you say sets you free
The lama said be wiser than your head
Life is a breeze
What would you say
If you knew what you say *settles* you free
The lama said be wiser than your head
Love is just, now
Love is just, now

Give it a change to give a say
Give it a change now
Then give it a say
What would you say
If you knew what you say settles you free
The lama said be wiser than your head
Life is a breeze
What would you say
If you knew what you say settles you free
The lama said be wiser than your head
Life is a breeze

(LETRASMUS, 201?)

No que diz respeito às letras das músicas, segmento importante para o conteúdo linguístico das aulas de língua inglesa, podemos dizer que ambas trazem temas comuns entre os jovens e que podem ser discutidos de diversas formas. Na música (1), fala-se sobre amor, tema simples, mas proporciona uma boa discussão em sala de aula. Já na música (2), o tema trata sobre a liberdade e em como a palavra liberta, permitindo debates sobre vários assuntos pertinentes, como por exemplo, a liberdade de expressão e em como a palavra pode mudar o mundo.

Na música *"Love you"*, podemos trabalhar com jovens acima de 13 anos de idade e com fluência A1/A2 (nível iniciante). O material linguístico desta música nos permite trabalhar com a gramática, uma vez que a música é feita a partir do *presente simples* (simple presente), trazendo uma série de verbos, como por exemplo: **love, need, blink, eat, speak, drive, live,** entre outros; não deixando a parte lexical de fora, podemos trabalhar também com as *partes do corpo*, uma vez que a música nos fornece várias ações e vocabulário referente ao corpo, como por exemplo, *"your finger tips, your feet, the curve of your lips".*

Na música *"What would you say..."*, pode-se trabalhar com jovens acima de 15 anos e que tenham fluência B1/B2 (intermediário/pré-intermediário). O conteúdo gramatical que pode ser trabalhado em sala de aula utilizando essa música são as sentenças condicionais utilizando o ***would/if***. Algo que também pode ser abordados em sala de aula são as expressões populares. Na letra da música há a seguinte frase: *"be wiser than your head"*, podendo ser uma porta para introduzir outras expressões/ditados populares.

Considerações finais

Consideramos que o reforço positivo da identidade do aprendiz brasileiro se dá através da legitimação da capacidade de aprendizado de línguas por alunos da educação pública a partir do reconhecimento da produção em língua estrangeira por artistas brasileiros. É uma construção de autoconfiança, de empoderamento, de crescimento conjunto e individual, e libertação de amarras impostas pelos padrões conservadores de ensino.

A construção da identidade é um processo continuo, complexo e de extrema necessidade. Conhecer sua língua, seus costumes, sua cultura, é conhecer a si mes-

mo, ao passo que conhecer o Outro estabelece uma relação entre o Eu e a construção/formação de sua identidade. Nesse processo, ao mesmo tempo em que os alunos modificam suas identidades, podem também reafirmar aspectos particulares daquilo que já constituem pontos de identificação mais estáveis de sua formação. Nesse sentido, observamos que identidade não é só dinâmica e modelável, mas que sua constituição sempre ocorrente precisa do diálogo com o Outro. Com isso, a diferença se torna menos alvo de intolerância e respeito, mas a sua própria cultura recebe novas apreciações positivas.

A música, por fim, faz parte dessa construção, uma vez que ela carrega parte de sua cultura nela. A música tem poder de influenciar, de despertar sentimentos e novas inspirações e utilizá-la como ferramenta de ensino é uma estratégia que não pode ser descartada. Ela faz, sim, parte da construção da identidade do aluno. A ideia de trabalhar com músicas em inglês cantadas e composta por brasileiros é a forma que encontramos para aproximar a realidade do aluno com algo, que até então, ele não se identificava, favorecendo o aprendizado de Língua Inglesa.

Referências

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

ENGH, Dwayne. Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching,* vol. 6, n 2; 2013, pp.113-127.

FLEURI, Reinaldo Matias, .Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire -2005. Disponível em: <www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf> Acessado em: 20 de novembro de 2017.

FROEHLICH, J. Improving aural comprehension and spelling through a modified cloze procedure using songs and poems. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 18(1), 1985, pp. 49-54.

GOBBI, Denise. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. Dissertação. 133 p. Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001. Disponível em:<http://hdl.handle.net/10183/3066>. Acesso em 20 de novembro de 2017.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. The affective filter hypothesis. 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em 19 de novembro de 2014.

LOZANOV, G. *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordonand Beach Publishing, 1979.
MERRIAM, A. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press. 1964.
MURPHEY, Tim. Pop music EFL in the natural environment of adolescents: extent, explanation and exploitation. *IATEFL Newsletter*. Aug. (G.B.), 1984.
MURPHEY, Tim; ALBER, J. L. A pop song register: the motherese of adolescents as effective foreigner talk. *TESSOL Quarterly*, 19(4), 1985. p.793-795.
ROCHA, S. *A música como elemento lúdico no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino fundamental*. Monografia, Universidade Federal de Goiás. 2009. Disponível em: https://especializacao.cepae.ufg.br/up/935/o/SuzanaRocha2009.pdf Acesso: 21 out. 2017.
SARICOBAN, A., & METIN, E. Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*, VI(10), 2000. Disponível em: http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html.
SCHÖN, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz,I., & Kolinsky, R. Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2), 2008, 975–983.
SOUZA, Marcia Magda. *O ressoar da música nas aulas de inglês*: escolha, utilização e novas possibilidades. Monografia. Universidade Federal da Paraíba. 2014.
WILCOX, W. *Music cues from classroom singing for second language acquisition*: prosodic memory for pronunciation of target vocabulary by adult non-native English speakers. Tese de doutorado. Universidade do Kansas, 1995.

PÔSTER

NOTAS SOBRE GÊNERO TEXTUAL E LIVRO DIDÁTICO: A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NOS VOLUMES DAS 3 SÉRIES DO ENSINO MÉDIO

GLÁDISTON PEREIRA DOS SANTOS[1] (UFS)
MARIZA DE JESUS SANTOS[2] (UFS)
ELIANE MODESTO DOS SANTOS[3] (UFS)

Introdução

Os estudos que tomam a escrita como processo realçam a ideia de desenvolvimento das etapas de produção textual em sala de aula. Nesse âmbito, como bem argumentado por Passareli (2011), tal prática permite que o aluno aflore as suas habilidades de escrita, desenvolvendo no decorrer da educação básica as competências exigidas pelo texto. O professor, por seu turno, seria responsável por dialogar com as matrizes válidas para a avaliação da produção textual do discente, como o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM.

---

1. Graduando em Letras - Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe, integra o Grupo de Estudos em Linguagem Interação e Sociedade – GELINS na condição de pesquisador do projeto "O estatuto da produção escrita no livro didático da Grande Aracaju: diálogos com o ENEM", desenvolvido sob o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ. E-mail: gladiston_pereira@htmail.com.

2. Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe, integra o Grupo de Estudos em Linguagem Interação e Sociedade – GELINS na condição de pesquisadora voluntária do projeto "O estatuto da produção escrita no livro didático da Grande Aracaju: diálogos com o ENEM", desenvolvido sob o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ. Também é pesquisadora na linha da Análise do Discurso de linha francesa. E-mail: marysa_santos@yahool.com.br.

3. Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe, integra o Grupo de Estudos em Linguagem Interação e Sociedade – GELINS na condição de pesquisador do projeto "O estatuto da produção escrita no livro didático da Grande Aracaju: diálogos com o ENEM", desenvolvido sob o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ. E-mail: elianemodesto17@gmail.com.

A par desse viés analítico, este relatório traz resultados parciais do plano de trabalho 'Produção textual escrita no livro didático da Grande Aracaju: foco nos volumes do 3º ano', desdobramento do projeto 'O estatuto da produção escrita no livro didático da grande Aracaju: diálogos com o Enem', cujo objetivo é avaliar as propostas de produção textual dos livros do terceiro ano do ensino médio: 'Novas Palavras' e 'Linguagens em conexão', as quais são adotadas em 11 das 46 escolas da Grande Aracaju.

Em termos práticos, procuramos identificar os tipos de textos e gêneros textuais presentes nos livros didáticos em questão, a fim de avaliarmos como esses gêneros dialogam com as propostas feitas ao aluno e se as diretrizes adotadas pelo livro didático (doravante LD) se adequam ou não às exigências previstas pelos documentos que legitimam o Enem, especificamente no que diz respeito à redação.

A escrita como processo

A escrita e a leitura são atividades de suma importância na vida do homem e, como tal, exigem habilidades as mais diversas. Em verdade, lidar bem com a leitura e escrita "...é muito mais que dominar uma técnica ou um sistema de sinais: é agir sobre o mundo e defender-se dele, sempre em situações específicas e concretas, intencionalmente construídas e com objetivos claros." (FARACO; TEZZA, 2011, p. 128 apud, 2015, p. 139).

Nesse sentido, Cardoso et al trazem à baila os estudos de Jurato e Rojo (2006) para quem o estudante do ensino médio deve ser capaz de construir sua capacidade investigativa, a fim de desenvolver a capacidade de avaliar, interpretar e aplicar as manifestações da linguagem. Dessa forma, como argumentado por Silva (2015), os PCNs trazem as perspectivas de que um escritor proficiente domina as diferenciadas competências da escrita, sendo capaz, portanto, de analisar de forma crítica os seus próprios textos. Consequentemente, seria rompida a ideia de que escrever é um dom e, por extensão, o professor passaria a desenvolver, no aluno, o hábito de escrever.

Nessa perspectiva, conforme Passareli (2012), a escrita é vista como um processo, ou seja, requer etapas, planejamento, elaboração de uma primeira versão do texto para posteriormente ocorrer uma reescrita e uma editoração. A escrita

está além de um processo cognitivo interno, está diretamente relacionada com "as convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de criar conhecimento em determinadas comunidades" (PASSARELI, 2012, p. 144).

Conforme mencionado pela autora, todos os sujeitos são portadores de habilidades de realizar processos. Na escrita, algumas atitudes acabam por prejudicar o processo, como a pausa para consultar o vocabulário. Outro problema apresentado nas aulas de redação é a priorização de textos descritivos, narrativos e dissertativos, pois o aluno apenas foca em construir um texto bem estruturado em parágrafos e em uma ideia central. Essa estratégia adotada é equivocada, uma vez que para escrever é preciso de muito empenho e reflexão.

Passareli (2012) retomou os estudos de Krashen (1984). Este autor constatou que a prática da leitura auxilia no desenvolvimento da escrita e destacou que esta não é apenas um processo cognitivo interno. A competência de escrever está voltada para a quantidade de leitura, entretanto, só essa competência não é suficiente, pois muitas vezes o sujeito é competente e incapaz de mostrar isso. Desse modo, Krashen (1984) afirma que os bons escritores utilizam quatro etapas na escrita: *planejamento*, *tradução de ideias em palavras*, *releitura* e *edição*.

Nessa perspectiva, é apresentada a primeira etapa do processo de escrita, o *planejamento*. A fase de planejamento de uma produção textual é pouco utilizada, pois muitos veem esse momento como perda de tempo por ter que adiar um momento de escrever. Entretanto, planejar é justamente o contrário, é economizar tempo e, como mencionado pela autora, um bom escritor planeja mais do que um iniciante.

Grosso modo, Passareli (2012) traz à baila as ideias de Hayes e Flower (1980). Estes argumentam que "é por meio da memória de longo termo do escritor que serão ativadas as ideias que servirão de esteio para a organização e o estabelecimento de metas" (HAYES, FLOWER apud PASSARELI, 2012, p.155).

Dessa forma, dessas ideias de esteio só são levadas em consideração aquelas ideias que são condizentes com o tema, e o que dita à relevância das ideias é o contexto. Por conseguinte, é a memória operacional que avaliará se uma dada ideia deverá ou não ser utilizada. O escritor sempre irá recorrer à memória pela busca de informação.

A segunda fase diz respeito à *Tradução de ideias em palavras*, está relacionada, portanto, com a produção da primeira versão do texto. Está centrada na organização do texto, nos parágrafos. É nessa fase que se começa a escrever o primeiro esboço do texto, assim, o escritor deve ter cuidado com as interligações da parte do texto.

A terceira etapa, por sua vez, é a *Revisão e reescrita*. É nela que o escritor passa a ser leitor de si mesmo e, posteriormente, passa novamente a ser escritor. O objetivo dessa etapa é averiguar se as ideias foram expressas de forma organizada e coerente. Há um problema nessa etapa, pois muitas vezes o escritor está tão preocupado em adequar o seu texto para o destinatário que se esquece do conteúdo. Isso ocorre muito na escola, na medida em que o objetivo do aluno ao redigir um texto, quase sempre, seria a obtenção de nota. A fase de revisão está direcionada às normas. É nesse contexto que a gramática normativa passa a ser consultada, pois colabora para evitar os mal-entendidos nos sentidos do texto. Assim, o escritor deve possuir um conhecimento da prática da gramática.

Ainda no que diz respeito à fase de revisão, Krashen (1984), conforme mencionado por Passareli (2012), traz as ideias de Pianko, para quem os escritores proficientes, ao relerem seus textos, acabam por planejar o que irão escrever posteriormente, tentando, desse modo, manter o sentido global do texto. Consequentemente, devido às mudanças feitas pelo aluno, o texto começa a ficar mais coeso. E quando ele acredita que seu texto está no ponto de receber os últimos retoques, ele se coloca na posição de um leitor crítico e objetivo.

A última fase é a *editoração*. Essa etapa é conhecida pelos alunos como "passar a limpo", é o momento de tornar público o produto final. Nesse sentido, Soares (2009) vendo a escrita como um processo, tentou compreender o que acontece nesses estágios\fases e de que maneira pode interferir para que se tenha o melhor resultado possível. Nessa perspectiva, a referida autora apresenta textos de apoio para explicar como funciona a escrita como processo. Grosso modo, a Abordagem processual da escrita a vê como um processo de estágios, preocupa-se, portanto, em melhorar o texto pelo aproveitamento do feedback, realizado na fase de revisão.

Nesse contexto, Soares (2009), traz à baila uma técnica desenvolvida por Elbow (2002). Essa técnica é denominada de escrita livre. Ela consiste em fazer com que o autor escreva por dez minutos sobre qualquer tema relacionado a ele, sem se preo-

cupar com a correção. Posteriormente, terá mais 20 minutos para revisar o texto e depois se organizará em grupos para compartilhar o seu texto.

Outra técnica apresentada é a leitura em voz alta. O escritor deve ler o próprio texto para os colegas, e esses farão comentários sobre ele. Sendo assim, ambas as técnicas ajudariam no feedback. Além disso, com a escrita livre, o aluno obteria uma aprendizagem ativa autossustentada.

Ainda em relação às melhorias da prática escrita, tem-se a linha *expressivista* e a linha *cognitivista*. Na primeira, o aluno é encorajado a escrever sobre qualquer assunto de forma que não se prenda a aspectos gramaticais. O objetivo principal é fazer com que o aluno foque na autoexpressão. Com o término dessa atividade, o discente pode escolher\selecionar as ideias que irá desenvolver ou até mesmo excluir do seu texto.

Por último, a linha *cognitivista* vê a escrita como "solução de um problema e investiga as interconexões entre pensamento, aprendizagem e escrita (SOARES, P.33, 2009)". Desse modo, o aluno precisa desenvolver a habilidade de ler o seu próprio texto a fim de melhorá-lo, precisará, também, aprender a corrigir seu próprio texto. Sendo assim, o aluno terá a capacidade de produzir um discurso de forma que alcance seus objetivos.

Avaliação da produção textual no ensino médio

Antunes (2006) traz à baila os objetivos e procedimentos que convêm aos professores adotar quando realizam a tarefa de avaliar os textos dos discentes. Desse modo, torna-se necessário discutirmos as seguintes questões: *Quem avalia? Avaliar o quê? Avaliar como e para quê?* Ademais, o autor traz questões referentes à avaliação da produção textual, aos parâmetros da avaliação do texto escrito, às repercussões desses parâmetros de avaliação.

De certo, a tarefa de avaliação é destinada ao professor. É o docente que escolhe o objeto da avaliação e a forma que o instrumento de avaliação terá, assim, o aluno apenas tem o papel de paciente. Ser paciente acaba por dificultar na aprendizagem do aluno, pois, segundo Antunes (2006), para construir o conhecimento sobre determinado objeto, é de suma importância que o sujeito que aprende não seja mero espectador de sua avaliação, para que assuma, desse modo, a autoavaliação.

Em geral, avaliar passou a ser identificada como correção. Quando o professor corrige, ele apenas focaliza o erro e isso acaba por fazer com que o aluno perca a chance de perceber o que foi aprendido. Dessa forma, conforme a referida autora, o docente deve incluir os alunos como avaliadores dos seus textos a fim de acabar com a redução de expectativa: o aluno realiza a prova, o professor a avalia, depois dos resultados, o programa é seguido. Logo, Antunes (2006) ressalta que, apesar de os textos dos alunos do Ensino Médio apresentarem dificuldades, a escola ignora esses acontecimentos.

Grosso modo, há pouco êxito com a produção textual nas escolas. Escrever não é um evento pontual, "escrever um texto é uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual discursiva e linguística (ANTUNES, 2006, p.169)". Nesse sentido, quando o professor avalia o texto escrito do aluno, ele se concentra ora em apontar os erros, especificamente os de gramática e concordância, e mostrar a forma correta, ora em apenas apontar os erros, e muitas vezes faz comentários vagos que não contribuem em nada na aprendizagem do aluno. Essa afirmação corrobora os estudos de Coracini (2011, p.22), a qual destaca que a atenção desses profissionais está na forma do texto, ademais, argumenta que muitos "professores não conseguem se desvencilhar dos aspectos formais de maneira a dar lugar à produção do sentido, ao aluno como ser capaz de pensar, interpretar".

Nesse contexto, Antunes (2006) afirma que o professor deveria estabelecer uma prática de avaliação em que houvesse um momento de reflexão e análise. O momento da avaliação do texto do aluno permitiria a ele a oportunidade de aprender, fazendo com que ele não fixasse apenas no errado, mas também em encontrar a melhor forma de se dizer aquilo que se tem em mente, pois para ser um bom texto, estar gramaticalmente correto não é a única exigência.

Desse modo, escrever não é apenas questão gramatical. É necessário um conjunto de conhecimentos acerca de elementos linguísticos (abrangem o léxico e a gramática), elementos de textualização (coerência, coesão, informatividade, intertextualidade) e elementos da situação em que o texto ocorre, por exemplo. Por conseguinte, conforme o autor, o professor não está se voltando para a relevância do que se diz, ressalta, portanto, a importância da leitura e debate em torno de textos que tratam do tema que se pretende escrever. Assim, o professor não pode avaliar

um texto sem recursos como a coesão e a coerência. Para Antunes, "o conhecimento da gramática da língua é necessário, mas, insuficiente, pois não dispensa o conhecimento das muitas regularidades textuais e sociais que governam a produção e a recepção de textos (ANTUNES, I. 2006 p. 174)".

No fundamental, na avaliação de textos, o professor deveria levar em consideração, além da gramática, o domínio discursivo, o conhecimento prévio de outros discursos, o gênero textual, a ancoragem do texto, pois, conforme a autora, um texto não é constituído apenas de material linguístico presente em sua superfície. Nesse contexto, essas repercussões resultariam, para o professor, em uma avaliação consistente, uma vez que ele não aceitaria qualquer coisa que o aluno escrevesse, e também em uma avaliação responsável e significativa em que o professor é mediador, facilitando, portanto, o processo de aprendizagem.

Por sua vez, o aluno teria um crescimento em direção à autonomia de que precisa, um entendimento de que as restrições da norma-padrão são convenções sociais e também teria a compreensão dos gêneros textuais como modelos sociais de escrita. Por último, essas repercussões, causariam, na instituição escolar, uma profunda mudança na escolha dos parâmetros de avaliação. Haveria um investimento na formação do professor, formação linguística e pedagógica. Assim, Antunes (2006) traz a importância de a escola procurar superar os limites estreitos de cada sala de aula, cada uma procurando vencer suas dificuldades.

Em suma, Antunes (2006) conclui que é preciso maior concentração no ensino, de modo que colocasse a avaliação na função de reguladora do processo de aprendizagem em curso, e o professor não pensaria apenas em corrigir, mas sim em ensinar, facilitar e promover a aprendizagem que o discente está empreendendo.

A avaliação e reescrita de textos escolares e o professor como mediador

Consoante Suassuna (2011, p. 119), pesquisas acerca das situações de discussão e de reconstrução de textos vêm mostrando a influência que o modo de participação do outro tem na "construção de habilidades de enunciação de sujeitos em processo de desenvolvimento da prática discursiva escrita e formal".

A referida autora atenta para a questão do retorno da produção textual do aluno. Segundo ela, o enunciador deve possuir habilidades de estruturação do discurso, devendo este se distanciar do seu próprio texto a fim de observar e avaliar seu funcionamento, o que resultará em uma atitude autônoma na produção textual. O professor, por seu turno, teria o cargo de propiciador, facilitando a reflexão do aluno, na medida em que lhe permite estar exposto à interpretação do outro para que assim possa perceber como e de que forma seu discurso é lido e construído.

Outros estudos mencionados por Suassuna (2011) dizem respeito à forma de correção/avaliação. Os resultados dessas pesquisas mostraram que há uma relação entre o procedimento que o professor adota e a qualificação da escrita do aluno, dessa forma, quando o professor e o aluno tomam não só o texto produzido como objeto de discurso, mas também todo o processo de construção do texto, há um melhor resultado na aprendizagem do discente. Assim, a avaliação seria uma negociação de sentidos, em que as condições de produção do texto precisam ser levadas em consideração no momento da leitura.

Nesse sentido, uma avaliação criteriosa permitiria ao aluno conhecimentos sobre os parâmetros que balizam a produção do discurso. Por meio disso, a avaliação o auxiliaria no domínio dos processos de interligação entre forma e conteúdo que são específicos da escrita. Por conseguinte, o professor, como mediador, exerce papel de suma importância no processo de aquisição e de desenvolvimento da escrita do aluno.

No que diz respeito à reconstrução do texto, o professor deve dialogar com o texto do aluno, deve ser um interlocutor, fazer perguntas a esses textos, de modo que o aluno se esforce a responder essas perguntas e proponha novas versões para a sua produção, consequentemente, o aluno passa a exercer o papel de leitor crítico do próprio texto. Ele irá ler, escrever, reler e reescrever a fim de cumprir o propósito de interação/intercompreensão. Com isso, Suassuna (2011, p. 121) afirma que isso se trata de

> [...] alterar as formas de dizer para garantir o próprio dizer, mediante aquilo que se diz. Convém ainda destacar que essa análise do dizer e das formas de dizer teria efeitos positivos também na capacidade de leitura do aluno, já que ele, alternando os papéis de escritor e leitor, estaria compreendendo melhor os mecanismos de construção do sentido.

Nessa perspectiva, a referida autora, em seus estudos, mostrou o desempenho de alunos em resposta a testes de avaliação do sistema escolar. Uma das questões do teste pedia que o aluno produzisse um texto a partir de outro texto. Foram apresentados problemas quanto ao título do texto (ora genérico no plural, ora genérico no singular, cópia do título do texto trabalhado), problemas relacionados aos gêneros textuais (muitos alunos estavam com problemas quanto à identificação do gênero textual) e também dificuldades no que diz respeito aos aspectos da coerência (textos repetitivos, circulares e sem progressão).

Posteriormente, Suassuna (2011) dá sugestões de intervenção didática a partir desses textos examinados. Conforme a autora, quanto ao problema de intitulação do texto, o professor deve retomar os texto em sala de aula e promover um debate a fim de se discutir os problemas encontrados no texto. Em relação aos gêneros textuais, o docente teria que realizar uma sequência didática, para que o aluno pudesse caracterizar os tipos de textos. Por último, como solução para os problemas de coerência, a autora afirma que o aluno, antes de escrever, precisa refletir sobre o tema, assim, o professor disponibilizaria vários textos dissertativos/informativos para que os alunos identificassem seus esquemas de desenvolvimento. Em seguida, o professor realizaria perguntas e questionamentos com vistas a promover a expansão do tema.

Nesse contexto, segundo Suassuna (2011), o erro é um indício do processo de construção cognitiva, uma vez que oferece informações sobre o que se sabe e o que não se sabe. Desse modo, com base na tese bakhtiniana, a autora afirma que avaliar seria uma forma de dialogar com o texto. Além de buscar os conteúdos do texto, é necessário que se busque um posicionamento como o outro constituído pela interlocução, “buscando os sentidos construídos no intervalo entre as posições enunciativas, em suma, refletindo sobre o que o aluno diz (SUASSUNA, 2011, p.133)”.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, obedeceu-se às seguintes etapas:

- Leitura da literatura científica pertinente ao desenvolvimento do projeto;
- Levantamento quantitativo das propostas de produção textual inseridas nas duas coleções, com vistas a traçar um perfil sobre qual o tipo de produção textual esses materiais vêm propondo;
- Análise comparativa dos tipos de proposta incursas nesses materiais, de modo a observar não apenas a concepção de escrita veiculada nas coleções em estudo, mas também o diálogo que estas mantêm com a abordagem dada aos gêneros presentes nas seções voltadas para a produção textual.

Resultados e discussões

Do conjunto das observações que foram feitas no decorrer do trabalho, fizemos os quadros abaixo, de modo a evidenciar um caráter resumitivo do balanço comparativo das propostas de produção textual presentes nesses dois volumes:

Quadro 1: Análise comparativa das propostas de produção textual

	Volume 1	**Volume 2**	**Volume 3**
Há a seção de produção textual em todos os capítulos?	Sim, na maioria dos seus capítulos.	Constatamos que somente em metade dos capítulos há a seção denominada "Proposta de Produção Textual."	Sim.
Trabalham com os chamados "Textos Motivadores"?	Não, somente em alguns poucos capítulos.	De modo geral, sim. Nas vezes que sugere a produção de texto no capitulo, trabalha com os textos motivadores.	Sim.
Cobram o gênero trabalhado em toda a seção?	Não, poucos casos existe a cobrança.	Não.	Sim, nesse caso, o livro didático está voltado para os tipos textuais.
É permitido ao aluno, em sua produção textual, algumas das etapas como o planejamento do texto?	Não.	Não. O livro prioriza a ideia do texto pelo texto.	Não. O aluno apenas é instruído a apenas produzir um texto com a tipologia estudada.
Nesta coleção, em todos os capítulos, há o trabalho com o processo de reescrita de textos?	Em poucos capítulos, mas descontextualizada e com base em outro texto.	Sim, porém, o que é reescrito não é o texto produzido pelo aluno, e sim frases isoladas.	Apenas em alguns
A trabalho com a escrita é tido como um processo ou como um produto?	Cobram a escrita como um simples produto.	As propostas ainda referendam a ideia de escrita com um produto.	Perspectiva de produto

Quadro 2: Análise comparativa das propostas de produção textual
Português - Linguagens em Conexão

	Volume 1	**Volume 2**	**Volume 3**
Há a seção de produção textual em todos os capítulos?	Sim, mas somente quatro propostas de produção textual escrita.	Sim, em todos os capítulos desta coleção, mas apenas três capítulos de fato trabalham com a produção de textos escritos.	Sim, entretanto só quatro cobram a produção de textos escritos.
Trabalham com os chamados "Textos Motivadores"?	Sim.	Sim.	Sim.
Cobram o gênero trabalhado em toda a seção?	Sim.	Sim.	Sim, em todos os capítulos.
É permitido ao aluno, em sua produção textual, algumas das etapas como o planejamento do texto?	Sim, mas de uma maneira insatisfatória, pois só cobra um ou algumas das etapas.	Sim, apesar de não cobrar todas as etapas, há um engajamento do livro com algumas delas.	Sim, os alunos são instigados a debater sobre o assunto contido no texto motivador.
Nesta coleção, em todos os capítulos, há o trabalho com o processo de reescrita de textos?	Sim.	Sim, porém sem sucessivas reescritas.	Sim.
A trabalho com a escrita é tido como um processo ou como um produto?	Essência de processo.	Já neste livro, a ideia de processo é posta em prática, ainda que de maneira não tão eficiente.	Perspectiva de processo.

De modo geral, a análise revelou que:

- O livro " *Português – Linguagens em Conexão*" possui uma seção específica para a produção textual escrita, com todos os capítulos apresentando um gênero textual, o qual dialoga com a proposta feita;
- O livro *"Novas palavras"* também tem uma seção dedicada à produção textual, porém, aborda tipos textuais de diversas maneiras em um único capítulo, não dialogando com a proposta feita ao aluno;
- O livro "Português – *Linguagens em conexão*", em essência, adota a perspectiva de escrita processual, ao passo em que o *"Novas palavras"* não lida com essa abordagem, limitando-se a fazer comentários soltos sobre a reescrita.

Considerações finais

A obra 'Linguagens em conexão', apesar de trazer fatores importantes para a produção de escrita, como o momento da reescrita, por exemplo, não o faz de modo. O LD em questão apresenta propostas bem detalhadas do que o aluno tem que fazer, guiando-o na produção textual, porém, mesmo sendo o tema do capítulo um determinado gênero, são apresentados textos de outros gêneros para se trabalhar o gênero indicado na seção.

Por seu turno, 'Novas Palavras' também não trabalha a produção de texto de forma eficiente. Nos capítulos de redação, o tipo (ou gênero) textual é apresentado e explicado e, posteriormente, aparecem textos motivadores (com tipos e gêneros diferentes) para que o discente possa responder às questões do LD. Mais ainda: muitas vezes, são questões de relacionar e identificar características da tipologia textual. O livro mencionado não permite que o aluno tenha o momento de reflexão, de reescrita, de avaliador do seu próprio texto, de estar no centro da sua própria aprendizagem, faz com que ele apenas escreva, não obedecendo às etapas de escritas.

Nessa perspectiva, a seção de produção incursa nesses materiais faz com que o aluno se fixe na Gramática Normativa (GN), posto que estimula o discente a fazer da escrita algo pontual e a se focar apenas em construir um texto sem erros gramáticos. Tal fato pode fazê-lo esquecer o conteúdo do texto. O professor, por sua vez, também pode ser tentado a focar no erro e não a promover uma avaliação responsável. Logo, como bem argumentado por Antunes (2006), é necessário que haja mudanças na forma de avaliação, é preciso que o discente tenha autonomia na sua própria aprendizagem, que possua a compreensão dos gêneros textuais como modelos sociais de escrita, e que, por fim, haja uma mudança na escolha dos parâmetros na instituição escolar, a fim de que professor passe a ter a função de mediador da aprendizagem.

Referências

AMARAL, Emília (et al.). Novas palavras, São Paulo: 2013.

DOLZ, Joaquim; DECANDIO. Fabricio; GANGNON, Roxane. Os textos narrativos. In: *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 20010. Pp. 67-82.

CARDOSO, D. P.; LIMA, F. S.; ARAÚJO, F.S. Alternância gênero/texto nas questões da prova de linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM. In: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. *Linguagem, interação e sociedade*: diálogos sobre o Enem. João Pessoa: Editora do CCTA, V.1,2015. P.139-142.

GARCEZ, Lucília. (2002). *Técnicas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Conexão entre pesquisa e prática em sala de aula: do produto ao processo. In: *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 143-171.

SETTE, Graça (et. al.) *Português*: linguagens em conexão. São Paulo: 2013.

SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. *Linguagem, interação e sociedade*: diálogos sobre o Enem. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SOARES, Dores de Almeida. *A escrita como processo*. Produção e revisão textual. Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis: Editora Vozes, 2009, pp. 23-44.

SUASSUNA, Lívia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In.: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa*: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 119-143.

PÔSTER

O DISCURSO MIDIÁTICO-JORNALÍSTICO SOBRE O ACONTECIMENTO DISCURSIVO MANIFESTAÇÃO DE RUA PRÓ E CONTRA GOVERNO[1]

LARISSA DOS SANTOS LIMA[2] (UFS)

Introdução

O país tem passado, desde 2013, por grandes atos de manifestação contra o maior representante nacional: o presidente da república. Inicialmente, foram vistas manifestações pró e contra *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Quando, enfim, a presidente foi afastada e o então vice-presidente Michel Temer assumiu a cadeira da presidência, novas manifestações foram organizadas a fim de que este também fosse afastado. Posto isso, este trabalho visa à análise de três matérias midiático-jornalísticas datadas de 2017, encontradas por meio da seção "notícias" do *site* de buscas *Google*, a partir de duas sequências discursivas (doravante SD) sobre cada matéria.

Para tanto, faz-se alinhamento aos estudos da Análise do Discurso de linha francesa, com destaque a Michel Pêcheux, a partir das discussões apresentadas por Eni Orlandi (2005), em associação ao que se tem sobre a noção da cultura do espetáculo (GREGOLIN, 2003). Nesta relação, destacam-se as noções de interdiscurso, formação discursiva, memória discursiva e esquecimento.

Gregolin (2003) é acionada para que se torne possível a relação entre discurso e mídia de modo que se perceba as estratégias discursivas midiáticas para significar o acontecimento de tal modo e não de outro. Por isso, as matérias que compõem o

---

1. Recorte da pesquisa "Acontecimento discursivo: um estudo sobre os processos de construção / *Corpus* A. Manifestações de rua na mídia" desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Wilton James Bernardo-Santos, 2016-2017.

2. Graduada pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: larissa.lima4@hotmail.com.

corpus dizem sobre três manifestações ocorridas em 2017: duas sobre as manifestações ocorridas em 28 de abril, outras duas sobre as manifestações de 24 de maio e mais duas sobre as manifestações de 28 de maio. Como resultados, percebe-se que o *corpus* pode ser categorizado em três formações discursivas: discurso em favor da manifestação, discurso contrário à manifestação e discurso de desvalorização da manifestação.

A Análise do Discurso em associação à cultura do espetáculo midiática

Os estudos sobre a Análise do Discurso apontam surgimento no Brasil a partir da década de 60. Esta área de conhecimento tem permitido se perceber como o sujeito significa dada situação e como este apresenta ideologias no seu ato de dizer, ainda que – e principalmente – inconscientemente. O sujeito, então, acaba por se assujeitar a discursos outros, por motivos sociais, culturais ou quaisquer outros.

Tomando como base os apontamentos de Eni Orlandi (2005), apresentam-se aqui conceitos e noções básicas da Análise do Discurso (doravante AD), de modo que seja possível perceber a ligação entre as estratégias de espetacularização de dado acontecimento discursivo por meio de noções trabalhadas pela AD. Sobre a espetacularização do discurso será acionada Maria do Rosário Gregolin (2003).

Gregolin (2003) afirma que a produção da cultura como espetáculo é um fato discursivo. Pode-se, então, perceber como o discurso significa também no espaço midiático. Segundo Gregolin (2003), a industrialização da cultura, trabalhada por Benjamin, Adorno e Horkheimer, se referia à proximidade entre o real e o produzido pela "indústria da cultura". Tal aproximação é possível por meio da organização discursiva no processo de informar, em se tratando de matérias jornalísticas.

A maneira como a mídia divulga um acontecimento discursivo pode contribuir para a espetacularização do acontecimento. Gregolin (2003) referencia o trabalho "Discurso. Estrutura ou acontecimento", de Michel Pêcheux (1997). Nesse trabalho, Pêcheux (1997) observa o processo de espetacularização da política apresentado pela mídia após Miterrand ter sido eleito presidente da França, com a expressão "on a gagné" (ganhamos), de origem esportiva trazida para o ambiente político.

> Pensando a espetacularização da cultura como efeito do discurso, é necessário tentar entender as práticas discursivas que a constroem, trabalhar com a regularidade dos enunciados, com o conjunto das condições do seu aparecimento. As relações entre a mídia e a cultura do espetáculo podem ser observadas do interior do campo dos enunciados que dialogam em uma sociedade (GREGOLIN, 2003, p. 11-12).

Segundo Gregolin (2003, p. 12), "há sempre batalhas discursivas movendo a construção dos sentidos na sociedade", por isso, a circulação dos enunciados é controlada, ou seja, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer momento, é necessário antes tomar ciência da situação histórica da produção de sentidos. Conforme Gregolin (2003), a ironia, a caricatura, entre outros, ao se apresentarem em um debate político, provocam o riso dos eleitores presentes na plateia, ridicularizando o candidato vitimado e desconfigurando a estrutura de debate político. A grande mídia, mais especificamente a televisão, aproveita a situação para espetacularizar o momento.

A mídia, diz Gregolin (2003) trabalha com estratégias para produzir acontecimentos discursivos, segundo as quais os acontecimentos discursivos são noticiados na mídia como se não houvesse sujeitos, ideologias e as memórias não pertencessem à ninguém e a história fosse feita por si mesma. A mídia se utiliza de maneiras para apresentar o acontecimento discursivo segundo suas intenções de sentido.

Sabendo do seu alcance, as grandes mídias não se limitam a transmitir informação, mas noticiam a seu modo, destacando o que lhes convêm e ignorando o que não lhe agrada. Isso aponta para a parcialidade da mídia, que tem como marca a necessidade de apresentação das informações de maneira neutra. Assume-se aqui a ideia de que não existe neutralidade, proposta pela Análise do Discurso.

A análise do *corpus* é feita desde que o objeto atenda às condições de produção do discurso. Segundo Orlandi (2005, p. 30), as condições de produção "compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação", além da memória. Isso significa dizer que é preciso ter acesso aos sujeitos do acontecimento, à situação em que o objeto está inserido e às memórias que são ativadas na produção do discurso. As condições de produção permitem a compreensão do discurso, ou seja, cada situação carrega suas condições de produção. Para entender determinado contexto, determinado enunciado, é preciso se situar em suas condições de produção. Em

sentido estrito, as condições de produção dizem respeito às circunstâncias da enunciação, ou seja, ao contexto imediato. Em sentido amplo, são abarcados o contexto sócio histórico, ideológico e a memória.

A memória, que está entre os aspectos necessários para as condições de produção do discurso, é tratada na Análise do Discurso como interdiscurso quando pensada em relação ao discurso. Orlandi (2005, p. 31) diz que interdiscurso é "aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente", ou seja, ele "disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada", sendo o movimento do discurso.

A memória discursiva, segundo Orlandi (2005), é o que torna possível todo dizer, o já-dito permanece disponível para ser dito novamente. Isso significa dizer que é através da memória discursiva que outros discursos são retomados e, por isso, utilizados como se iniciados neste ato de dizer e não antes. Essa impressão que o sujeito tem de ser sempre o primeiro a pronunciar os dizeres se dá pelo que Pêcheux (1975), citado por Orlandi (2005), chama de esquecimento. Há duas maneiras de esquecimento, segundo Pêcheux (1975): esquecimento ideológico e esquecimento enunciativo.

No esquecimento ideológico, o sujeito é afetado ideologicamente e tem a impressão de ser o primeiro a pronunciar algo já dito, como se os dizeres e os sentidos iniciassem nele. Nesse caso, os sentidos são determinados não pelo que se diz, mas "pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história" (2005, p. 35) e eles significam por isso. No esquecimento enunciativo, ao falar, o sujeito pensa ser a única maneira de dizer, mas se formam sentidos que indicam que o dizer poderia ser outro. Esse esquecimento é semiconsciente, pois pode-se retornar às outras maneiras de dizer para explicar o que foi dito inicialmente.

A autora (2005) conceitua formação discursiva como "aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura socio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito" (2005, p. 43). Em se tratando do que pode e deve ser dito, Orlandi (2005) apresenta dois pontos: i) o que é dito por um sujeito se inscreve em uma formação discursiva e não em outra porque produz um sentido e não outro; ii) o que é dito só pode ser compreendido graças a referência à formação discursiva, posto que uma mesma palavra pode carregar significados diferentes a depender da formação discursiva a que está inserida.

Para Orlandi (2005, p. 46), o trabalho da ideologia é "produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência". A ideologia permite que interpretemos o sentido do dizer a partir de evidências ideológicas que se apresentam no discurso. Conforme Orlandi (2005), "a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer" (ORLANDI, 2005, p. 46).

O fato de o sujeito ser interpelado pela ideologia sustenta os esquecimentos que os sujeitos têm. Por esses esquecimentos, trabalhados por Orlandi (2005) por meio do que Pêcheux havia dito, o assujeitamento acaba por se realizar como sendo autonomia, pois, segundo a própria autora, não há sujeito sem ideologia.

Metodologia

Para chegar à seleção dos materiais para compor o *corpus* empírico, fez-se um levantamento das imagens mais marcantes, dos dizeres dos cartazes utilizados nas manifestações de rua e dos *hashtags* utilizados na internet, como o *#TchauQuerida* e o *#TchauDemocracia*, ambos fortemente utilizados durante o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. Selecionado o *corpus*, dedicou-se empenho em analisá-lo.

A partir do QUADRO DE DOCUMENTAÇÃO DO ACONTECIMENTO DISCURSIVO (QDAD), foram selecionadas duas matérias jornalísticas sobre cada manifestação que compõe o *corpus*. Feito isso, passou-se a trabalhar com o QUADRO DE REFERÊNCIAS PARA ANÁLISE (QRA) / DIMENSÕES – PRINCÍPIOS**.** Com este, consideram-se os sentidos básicos e o contexto imediato presentes nas matérias sobre o acontecimento discursivo em questão.

Como critério de análise, a proposta é analisar as formações discursivas a que o discurso do sujeito-autor está inserido. Foram selecionadas três manifestações de rua relacionadas às consequências do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, datadas entre abril e junho de 2017. Para fins de denominação das manifestações, será utilizada a sigla MRM, que significa Manifestações de Rua na Mídia, e se seguirá uma ordem numérica, que organiza as manifestações pela data em que aconteceram, e sequencia-as de 01 a 06. Diante do exposto, apresenta-se a seleção do *corpus:*

Seleção do corpus para análise – manifestações de rua na mídia			
Manifestação	28 de abril de 2017		
Portais selecionados Links de acesso	MRM01	istoe.com	http://istoe.com.br/tiro-pela-culatra-sindicalismo/
	MRM02	redebrasilatual.com	http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2017/04/em-casa-ou-nas-ruas-greve-geral-envolveu-35-milhoes-de-pessoas-dizem-organizadores
Manifestação	24 de maio de 2017		
Portais selecionados Links de acesso	MRM03	cartamaior.com	http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Brasilia-24-de-maio-um-cadaver-busca-escapar-da-sepultura/2/38170
	MRM04	elpais.com	https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/24/politica/1495647517_447186.html
Manifestação	28 de maio de 2017		
Portais selecionados Links de acesso	MRM05	terra.com	https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/artistas-convocam-protesto-no-rio-por-diretas-ja,d0115d74c7a9db161c094246ec7d017866galmeq.html
	MRM06	jb.com	http://www.jb.com.br/pais/noticias/2017/05/28/ato-pede-diretas-ja-neste-domingo-em-copacabana/

Autor: Elaboração própria.

As formações discursivas nas sequências discursivas midiático-jornalísticas

A análise é feita de maneira muito pontual. Quando do contato com as seis MRM, foi possível perceber que as matérias podem ser categorizadas em três grupos, os quais são aqui considerados formações discursivas, a saber: discurso em favor da manifestação, discurso contrário à manifestação e discurso de desvalorização da manifestação. Estas são aqui apresentadas.

Discurso em favor da manifestação

Algumas matérias jornalísticas dizem sobre o viés da luta no dia de manifestação. As manifestações de 28 de maio, por exemplo, fazem referência ao período ditatorial. Com efeitos de sentido que se baseiam na década de 1980, as notícias sobre este dia destacam a presença de artistas em prol de uma luta:

Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/artistas-convocam-protesto-no-rio-por-diretas-ja,d0115d74c7a9db161c094246ec7d017866galmeq.html. Acesso em: 11 dez. 2017.

Com o discurso “Diretas Já”, a MRM05 apresenta uma FD que traz em sua memória discursiva a luta pelo direito de intervenção do povo na escolha do presidente:

(01) “Artistas convocam protesto no Rio por ‘Diretas Já’”.
(02) “Ato ocorre na praia de Copacabana e defende pleito antecipado”.

A SD (2), no entanto, dá uma nova significância ao movimento dos artistas e da população que aderiu à convocação de protesto. Diretas Já foi um movimento marcado pela luta ao direito de voto da população e no discurso da MRM05, agrega-se mais um significado: desta vez, Diretas Já é também luta pelo direito de voto antecipado.

Em MRM06, o sujeito-autor diz sobre uma FD que põe a manifestação com efeitos de sentido artísticos, muito embora o dia 28 de maio não abarque nenhuma significância histórica. Isso permite retomar os sentidos presentes na ditadura:

Disponível em: http://www.jb.com.br/pais/noticias/2017/05/28/ato-pede-diretas-ja-neste-domingo-em-copacabana/. Acesso em: 11 dez. 2017.

O sujeito-autor ainda cita dois dos artistas que estavam presentes:

(03) “Ato pede Diretas Já neste domingo, em Copacabana”.
(04) “Caetano Veloso e Mano Brown, entre outros artistas, cantam na manifestação”.

Na SD (4) o primeiro nome citado é o de Caetano Veloso, que tem um histórico de luta pela democracia desde o período ditatorial. Além dele, o outro nome citado é Mano Brown, rapper que, por escolha, está à margem das grandes mídias e tem

como principal característica as duras críticas que faz ao governo, às mídias e à sociedade desde o início de sua carreira como vocalista do grupo Racionais MC's.

Na MRM02, o sujeito-autor se insere no grupo de manifestantes, mas, nesse caso, o posicionamento ideológico é outro e, por isso, a formação discursiva também.

Disponível em: http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2017/04/em-casa-ou-nas-ruas-greve-geral-envolveu-35-milhoes-de-pessoas-dizem-organizadores. Acessado em 11 de dezembro de 2017.

As sequências discursivas de MRM02 dizem sobre manifestações que deram certo, com grande participação da população brasileira:

> (05) "Em casa ou nas ruas, greve geral envolveu 35 milhões de pessoas, dizem organizadores".
> (06) "Ruas, avenidas e estações praticamente vazias ao longo do dia nas principais cidades brasileiras demonstram que a população aderiu ao movimento. E uma multidão deu seu recado ao governo Temer".

Observa-se na SD (05) que primeiro o sujeito-autor apresenta o número de pessoas participantes para só em seguida dizer a fonte, que é passível de questionamentos acerca da veracidade: os organizadores do movimento. A SD (06) reafirma o discurso de que a greve geral foi um sucesso, citando ruas, avenidas e estações como exemplos de lugares que ficaram vazios durante o dia. Além disso, o trecho "E

uma multidão deu seu recado ao governo Temer", com expressão da coloquialidade, é parte de uma FD que concorda com a greve geral e se distancia da aceitação para com o presidente Temer.

Sobre as manifestações de 24 de maio, a MRM03 apresenta um sujeito-autor marcadamente contrário ao atual governo, desqualificando, por meio de palavras-chave, o sujeito presidente do Brasil desde o *impeachment* da petista Dilma Rousseff:

Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Brasilia-24-de-maio-um-cadaver-busca-escapar-da-sepultura/2/38170. Acesso em: 11 dez. 2017.

Com uma relação entre o presidente Michel Temer e os movimentos sociais que se fizeram presentes nas manifestações, o sujeito-autor põe o peemedebista como um fracassado que tenta se manter de pé, enquanto os manifestantes são discursivamente significados como sujeitos conhecidos, determinados – a partir de "eles e elas":

> (07) "Brasília, 24 de maio: um cadáver busca escapar da sepultura".
> (08) "Eles e elas chegaram de todo o Brasil, convocados pelas Centrais Sindicais, pela Frente Popular e Povo sem Medo e pelos partidos de esquerda".

A FD que aí está é referente aos movimentos de esquerda, ignorando qualquer significância que possa ter os outros. A SD (07) diz sobre quem são “eles e elas“: sujeitos que se inserem na mesma FD que está o sujeito-autor. Não há, na SD (07), quaisquer significados positivos para o atual presidente do país. Por meio da expressão “cadáver”, tem-se um discurso fúnebre. Michel Temer é tomado a partir de um conhecimento histórico que o perpassa por causa do partido a que ele se filia, o PMDB.

Discurso contrário à manifestação

A MRM04, que aborda as manifestações de 24 de maio, apresenta um sujeito -autor que está atento aos problemas “causados” pelos manifestantes:

Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/24/politica/1495647517_447186.html>. Acesso em: 11 dez. 2017.

As sequências discursivas já apontam para, por meio de um discurso quantitativo, as problemáticas geradas pelos manifestantes:

(09) “Assim contamos manifestações contra Temer em Brasília”.
(10) “O saldo final da polícia registrou oito detidos e sete ministérios depredados”.

O sujeito-autor diz sobre suas intencionalidades na SD (09), que traz o verbo “contar”, que pode ser visto sobre a ótica da matemática, reforçada na SD (10), que apresenta números. A formação discursiva que aí está é a que se filia ao governo Michel Temer e se afasta dos movimentos populares, trazendo um discurso que se

aproxima do discurso policial, tomando os manifestantes como vândalos.

Discurso de desvalorização da manifestação

A MRM01 demonstra empenho em diminuir a greve de 28 de abril:

Disponível em: http://istoe.com.br/tiro-pela-culatra-sindicalismo/. Acesso em: 11 dez. 2017.

Os sentidos que constituem o sujeito-autor de MRM01 dizem sobre uma tentativa de greve sem sucesso:

(11) “Tiro pela culatra do sindicalismo”.
(12) “Ao despertar a ojeriza da população diante dos atos de vandalismo, a greve geral se transformou num rotundo fracasso”.

As sequências discursivas acima apresentadas apontam para uma problemática que é o convite para uma greve geral feito por vândalos que aterrorizam a sociedade. Tais vândalos são, segundo diz a SD (11), o próprio sindicalismo. O sujeito-autor põe a SD (12) explicando a SD (11) de maneira a explicitar a partir de qual FD diz: a greve é desnecessária e não tem significância porque não é uma manifestação, mas, ainda segundo pode-se perceber pelo discurso, um vandalismo disfarçado.

Esta análise aponta para a produção de efeitos de sentido do sujeito-autor. Observa-se que a escolha do léxico diz sobre a FD a que o sujeito-autor está inserido, apontando para uma parcialidade que não é própria do gênero matéria jornalística. Isso marca o posicionamento do sujeito-autor e, consequentemente, do jornal virtual.

Considerações finais

Feita a análise, ressalta-se a importância de observar também outros materiais, como as imagens que fazem parte das matérias midiático-jornalísticas e os comentários feitos por leitores/internautas. Além disso, cabe destacar a ausência de neutralidade em todo e qualquer sujeito. Embora seja característica do gênero matéria jornalística prezar pela imparcialidade, todo discurso parte de outros discursos e, por isso, é perpassado por ideologias que significam o dizer de tal modo e não de outro.

Referências

GREGOLIN, Maria do Rosário. *A mídia e a espetacularização da cultura*. In: _____. Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003, p. 9-17.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso:* princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

KRIEG-PLANQUE, Alice. *A noção de "fórmula" em Análise do Discurso:* quadro teórico e metodológico. Tradução por Luciana Salazar Salgado e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, Sirio. Dez Observações Sobre a Questão do Sujeito. *Linguagem em (Dis) curso*, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 27-35, 2003. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/244/259>.

_____. Observações sobre interdiscurso. *Revista Letras*, Curitiba, n. 61, especial, p. 253-269, 2003. Editora UFPR <file:///C:/Users/Wilton/Downloads/2890-5826-1-PB%20(1).pdf>.

Sites selecionados para a composição do *corpus*

Artistas convocam greve no Rio por "Diretas Já". *Terra*, 28 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/artistas-convocam-protesto-no-rio-por-diretas-ja,d0115d74c7a9db161c094246ec7d017866galmeq.html>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

Assim contamos manifestação contra Temer em Brasília. *El País*, 25 de maio de 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/24/politica/1495647517_447186.html>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

Ato pede Diretas Já neste domingo, em Copacabana. *Jornal do Brasil*, 28 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2017/05/28/ato-pede-diretas-ja-neste-domingo-em-copacabana/>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

Em casa ou nas ruas, greve geral envolveu 35 milhões de pessoas, dizem organizadores. *Rede Brasil Atual*, 28 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/trabalho/2017/04/em-casa-ou-nas-ruas-greve-geral-envolveu-35-milhoes-de-pessoas-dizem-organizadores>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

TIERRA, Pedro. Brasília, 24 de maio: um cadáver busca escapar da sepultura. *Carta Maior*, 26 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Brasilia-24-de-maio-um-cadaver-busca-escapar-da-sepultura/2/38170>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

Tiro pela culatra do sindicalismo. *ISTOÉ*, 28 de abril de 2017. Disponível em: <http://istoe.com.br/tiro-pela-culatra-sindicalismo/>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

PÔSTER

O ESTUDO DE PALAVRAS COMPOSTAS EM DOCUMENTOS PORTUGUESES DA CHANCELARIA DE D. AFONSO III (SÉC. III)

YASMIM CONCEIÇÃO BORGES[1] (UFBA)
ANTONIA VIEIRA DOS SANTOS[2] (UFBA)

Introdução

O caráter dinâmico das línguas humanas é notável, sobretudo no léxico. Constantemente, novas palavras emergem, passando a constituir o acervo lexical de uma determinada língua. Em português, um dos mecanismos de criação de lexemas que tem se mostrado bastante produtivo é a composição.

A definição do que seja uma palavra composta não é consensual entre os teóricos, havendo, portanto, divergências na descrição do fenômeno. Em algumas abordagens sobre a composição de palavras, por exemplo, é negado o estatuto de composto a determinados tipos de construções, em especial aquelas com as estruturas $[NprepN]_N$ e $[NA]_N$, não obstante constituírem, segundo Rio-Torto e Ribeiro (2012), os padrões mais produtivos no português europeu contemporâneo. Em geral, a realização de flexão interna é invocada para evidenciar o estatuto sintático dessas construções, como em Booij (2005). No entanto, conforme apontam Ribeiro e Rio-Torto (2016), é a refração interna a qualquer mudança lexical, como a inserção de material linguístico entre os constituintes do composto ou substituição de algum dos elementos por formas semanticamente equivalentes, que consiste no principal teste de composicionalidade em português.

---

1. Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

2. Professora adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde desenvolve pesquisa na área de Linguística Histórica, principalmente sobre léxico e morfologia no âmbito do grupo de pesquisa PROHPOR - Programa para a História da Língua Portuguesa.

Concordando com Guevara e Scalise (2009, p. 7) de que "as muitas definições de compostos estão rigorosamente predeterminadas pelas escolhas teóricas feitas pelos autores", utiliza-se, neste trabalho, um conceito mais abrangente, em que o composto é entendido como uma palavra formada a partir da junção de, no mínimo, duas unidades lexicais anteriormente existentes, palavras ou radicais, contemplando as mais variadas estruturas, entre elas $[NA]_N$ e $[NprepN]_N$, como postulam Rio-Torto e Ribeiro em vários trabalhos (2009, 2012, 2016, entre outros). Esse mecanismo de criação de palavras tende a formar principalmente nomes (substantivos), utilizados para designar, em geral, seres e objetos.

Consoante Santos (2009, p. 25), a formação de palavras compostas pode ocorrer através da concatenação de: 1) duas formas presas, como *biblioteca*; 2) uma forma presa e uma forma livre, como *geociência*; 3) duas formas livres, como *matéria -prima* e *guerra civil*. Os grupos 1) e 2) correspondem aos compostos morfológicos. Esses compostos são formados por, pelo menos, um constituinte não autônomo, o radical, normalmente de origem grega ou latina. Já o grupo 3) diz respeito aos compostos morfossintáticos e sintagmáticos. Os compostos morfossintáticos correspondem às palavras que apresentam algum desvio relativamente aos padrões sintáticos do português, enquanto os sintagmáticos caracterizam-se como estruturas que atendem os padrões sintáticos da língua portuguesa (RIBEIRO; RIO-TORTO, 2016).

Além de serem classificados como morfológicos, morfossintáticos ou sintagmáticos, os compostos são caracterizados, de acordo com Ribeiro e Rio-Torto (2016), por níveis de endocentrismo (presença de núcleo) e exocentrismo (ausência de núcleo). Assim, uma palavra composta pode estar situada em uma das seguintes categorias: a) compostos que possuem um núcleo categorial, morfológico e semântico, como *carta aberta*; b) compostos que possuem apenas um núcleo categorial e morfológico, como *pés de galinha*; c) compostos em que não se identifica nenhum tipo de núcleo, como *vira-casacas*.

O mecanismo da composição tem sido e continua sendo estudado regularmente no português contemporâneo devido a sua produtividade. Há, no entanto, uma carência de estudos da composição na fase arcaica da língua portuguesa – pe-

ríodo que se inicia no século XII e perdura até as primeiras décadas do século XVI[3]. Um dos poucos trabalhos sobre a composição em fases pretéritas do português é o de Santos (2009)[4], no qual são estudados compostos nominais com as configurações $[VN]_N$, $[NN]_N$, $[NA]_N$, $[AN]_N$ e $[NprepN]_N$. Tendo em vista esse panorama, o presente trabalho, ao descrever os compostos e os mecanismos de composição em documentos notariais da chancelaria de Afonso III (séc. XIII), busca contribuir com os estudos sobre a composição no português arcaico, em especial na sincronia galego-portuguesa. Nessa descrição, privilegia-se não apenas as estruturas mais estudadas nas línguas do mundo – [NN] (em todas as línguas) e [VN] (nas línguas românicas e na língua chinesa), segundo Guevara e Scalise (2009, p. 121) – mas toda a diversidade de padrões. No âmbito dessa descrição, serão analisados aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos envolvidos na estrutura dos compostos. Além disso, os compostos serão classificados de acordo com as áreas léxico-conceptuais que representam.

O *corpus*

O *corpus* é constituído por 34 documentos notariais do século XIII, todos pertencentes à Chancelaria de Afonso III, cujo reinado se estendeu de 1245 a 1279. Tais textos encontram-se disponíveis na plataforma digital *Corpus Informatizado do Português Medieval*. Segundo Gomes (2000, p. 244), o surgimento do notariado português ocorreu no reinado de Afonso II (1211-1222), período caracterizado pela centralização do poder real. Contudo, Santos (2000, p. 23-24) aponta que os documentos da chancelaria de Afonso II foram redigidos em latim, com exceção do 1.º testamento do monarca (1214), cuja língua utilizada foi o galego-português. O reaparecimento do galego-português em documentos notariais deu-se no reinado de Afonso III. Assim, justifica-se o valor que o *corpus* analisado tem para a história da língua.

3. Tradicionalmente, reconhece-se uma subdivisão do português arcaico, sendo considerado galego-português o período que se estende do século XII ao século XIV.

4. Refira-se o trabalho pioneiro de Blanco Valdés (1985) sobre as palavras compostas em galego-português.

Metodologia utilizada e apresentação dos dados

No total, 31 palavras compostas foram coletadas. Nessa contabilização, foram desconsiderados os dados que se encontram repetidos, as formas pluralizadas e as variantes gráficas e/ou linguísticas. No entanto, esse tipo de dado está relacionado no Quadro 1, totalizando 49 registros. Assim, constam no referido quadro: a) todas as palavras compostas; b) os padrões compositivos dessas palavras.

Quadro 1. Palavras compostas recolhidas nos documentos da Chancelaria de Afonso III

Palavra composta	**Padrão compositivo**
beneficio de restituçõ	$[NprepN]_N$
boa uóóntade, bõa buóóntade, bõa uõetade; bõa uõetade	$[AN]_N$
cabidóó gééral	$[NA]_N$
carta aberta, carta ap(er)ta, cartas ab(er)tas	$[NA]_N$
carta mandadeyra	$[NA]_N$
carta sarrada	$[NA]_N$
c(arta) d'enp(ra)zam(en)to	$[NprepN]_N$
carta de foro, carta do foro	$[NprepN]_N$
com(en)dador maior, com(en)dador moor	$[NA]_N$
copeyro mayor	$[NA]_N$
dereytos reaes	$[NA]_N$
estrum(en)to publico	$[NA]_N$
fillo mayor	$[NA]_N$
foros reaes	$[NA]_N$
mao postos, mao posta	$[NA]_A$
mayordomo mayor, mayordomo maior	$[NA]_N$
meyrĩo mayor, meyrino mayor, meyrĩo maior	$[NA]_N$
oméés bóós, homéés bóós	$[NA]_N$
omẽ vilao	$[NA]_N$
paes centeos	$[NN]_N$
publico tabellyõ	$[AN]_N$
reposteyro mayor, reposteyro móór	$[NA]_N$
rua publica	$[NA]_N$
ric'omẽ, ricos homéés, riq(u)os homéés	$[AN]_N$
s(an)c(t)a tríj́ dade	$[AN]_N$
segũda feyra	$[NumN]_N$
senhorio real	$[NA]_N$
seelho pendente	$[NA]_N$
séélo do chumbo, séélo do chũbo, seelho do chũbo	$[NprepN]_N$
tabelliõ publico	$[NA]_N$
vya publica, vias publicas	$[NA]_N$

Descrição e análise dos dados

Nas subseções a seguir, são descritos e analisados os compostos com as estruturas $[NA]_N$, $[AN]_N$, $[NprepN]_N$, $[NN]_N$ e $[NumN]_N$, relativamente a aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos.

Compostos $[NA]_N$[5] (Nome-Adjetivo)

Dos cinco padrões compositivos encontrados no *corpus* – $[NA]_N$, $[AN]_N$, $[NprepN]_N$, $[NumN]_N$ e $[NN]_N$ –, o padrão $[NA]_N$ é o mais produtivo. Muitas dessas palavras, inclusive, apresentam-se sob diferentes formas[6], como, por exemplo, *seelho pendente* (documento 009, L. 021/022) e *séélo pendente* (documento 016, L. 045/046).

No que diz respeito à relação sintática estabelecida entre os elementos do composto, observa-se que o adjetivo tem papel de modificador do nome, restringindo-o ou qualificando-o. Os compostos $[NA]_N$ com esse comportamento são denominados de compostos modificativos. Nos compostos *carta aberta*[7], *carta sarrada* e *carta mandadeyra*, por exemplo, os diferentes adjetivos acrescidos à palavra *carta* possuem a capacidade de restrição, ou seja, são utilizados para especificar tipos de carta.

Entre os adjetivos que integram a estrutura dos compostos $[NA]_N$, o mais frequente é *maior* – e sua variante *mor.* Tal adjetivo é utilizado, nessas estruturas, como um qualificador que indica superioridade hierárquica ou chefia. Logo, pode-se dizer que esse adjetivo integra, sobretudo, nomes de profissões. No *corpus*, evidenciam-se as seguintes estruturas $[NA]_N$ que designam profissões: *com(en)dador maior* ~[8]

5. Os produtos compositivos correspondem a um nome em quase 100% dos dados, com exceção de *mao posta* / *mao postos*, que funcionam como adjetivo.

6. Maia (2002, p. 238) aponta que os textos escritos na Idade Média são caracterizados por uma grande variabilidade gráfica e linguística. Durante a fase arcaica da língua portuguesa não havia, de fato, uma norma imposta. Dessa forma, justifica-se a gama de variantes existentes nos documentos analisados.

7. *Carta aberta* é o composto mais recorrente no *corpus*, com dezoito registros.

8. O símbolo '~' indica 'em variação com'.

com(en)dador moor, *copeyro mayor*, *mayordomo mayor ~mayordomo maior*), *meyriõ maior ~ meyrino mayor*, *reposteyro mayor ~ reposteyro móór*. O composto *fillo mayor* também foi registrado no *corpus*. No entanto, *mayor*, nesse caso, não indica profissão, antes, remete à ideia de 'mais velho', correspondendo a primogênito.

Os adjetivos *real* e *público* também estão presentes em alguns compostos $[NA]_N$. O adjetivo *real* é encontrado em três formações – *dereytos reaes*, *foros reaes* e *senhorio real*. O adjetivo *público*, por sua vez, integra quatro estruturas $[NA]_N$: *estrum(en)to publico, rua publica*, *vya publica* e *tabelliõ publico*. No *corpus*, é possível encontrar o composto *tabelliõ publico* (documento CA004, L. 036) na ordem inversa: *publico tabellyõ* (documento CA008, L. 055). A possibilidade de inversão da ordem é, inclusive, característica das construções $[NA]_N$, como evidenciam os dados. Outro aspecto a ser ressaltado é o emprego de *rua publica* e *vya publica* com o mesmo sentido – *caminho aberto para uso público* –, como se pode verificar nas abonações a seguir:

> «Das quaes casas as diuisões estas som. a Ouriẽte como parte cõ no adro de san Bertholameu. a Aguyõ como parte pela **Rua publica**» (documento CA032, l. 010)

> «da q(ua)l estes son os t(er)myos a ouriente o Muro da villa a ouciente **vya publica** a aguyon» (documento CA007, l. 007)

Também foram recolhidos dois compostos formados a partir do substantivo *homem*: *oméés bóós* e *omẽ vilao*. O primeiro composto, com seis registros, pode ser entendido como 'indivíduos pertencentes à classe dos herdadores' ou 'homens detentores de algumas posses e que exerciam determinadas funções públicas'. Já *omẽ vilao*, que apresenta dois registros, designa 'homem habitante de uma vila'.

Nesse padrão compositivo – $[NA]_N$ –, o núcleo do composto, constituído por um nome, situa-se à esquerda. O constituinte nominal corresponde, normalmente, a um núcleo categorial – correspondente à categoria lexical do composto – e a um núcleo morfológico – responsável pelas informações a respeito de gênero e número dos compostos. Por essa razão, os compostos que possuem núcleo, seja categorial seja morfológico, são chamados de endocêntricos.

Em muitos casos, como na série *carta aberta*, *carta sarrada* e *carta mandadeyra*, o nome, além de ser núcleo categorial e morfológico, também é um núcleo semântico, pois funciona como hiperônimo (palavra com significado mais abrangente) do composto. *Carta aberta*, *carta sarrada* e *carta mandadeyra* são identificadas como tipos diferentes de cartas, portanto, como hipônimos de carta. Essas formações também se inserem no âmbito dos compostos endocêntricos.

Alguns compostos $[NA]_N$ do *corpus* apresentam a oposição entre singular e plural, como, por exemplo: *carta aberta* (CA001, l. 004) e *cartas ab(er)tas* (CA020, l. 036), *vya publica* (CA007, l. 007) e *vias publicas* (CA007, l. 001). Esses casos possibilitam atestar a o padrão flexional desse esquema compositivo, em que a marcação de flexão de número é realizada nos dois elementos do composto, tendo em vista a exigência da concordância entre o nome e o adjetivo.

No entanto, dois dados do *corpus* – *mao posta* e *mao postos* –, correspondentes a um produto adjetival $[NA]_A$, apresentam comportamentos flexionais distintos, como se pode observar nas duas abonações a seguir:

> «& este pã seia ateygado & nõ **mao posta**» (documento CA002, l. 022)

> «paguẽ a mj cadá áno & a meus sucessores segnos moyos de pan ateygados. & nõ **mao postos**» (documento CA001, l. 035)

No primeiro contexto, o adjetivo departicipial *posto* (< lat. POSITU) varia em gênero, concordando com o nome feminino *mao*, e não com *pã*, como se esperaria ("que este pão seja medido com teiga[9] e não com a mão"). Por outro lado, no registro *mao postos*, a variação de plural e de gênero incide apenas sobre o adjetivo, que se refere ao sintagma *moyos*[10] *de pan*, conduzindo para a interpretação de que o notário entende essa estrutura como uma única palavra, significando 'posto à mão', embora representada graficamente como duas.

---

9. *Teiga*, alteração de *taleiga* (< ár. ta'layqa), corresponde a uma 'espécie de cesto' e a uma 'antiga medida para cereais' (HOUAISS; VILLAR, 2009, *s.u*. teiga). *Ateigado* caracteriza, portanto, algo medido com a teiga.

10. *Moyos* refere-se a uma antiga unidade de medida, equivalente a 60 alqueires (HOUAISS; VILLAR, 2009, *s.u*. moio).

No que tange às classes semânticas, evidencia-se que os compostos $[NA]_{N/A}$ extraídos dos documentos analisados pertencem a diversas áreas léxico-conceptuais, sendo estas: direito/sociedade, documento, instrumento/objeto, lugar, parentesco, profissão/ofício e unidade de medida.

Compostos $[AN]_N$ (Adjetivo-Nome)

As estruturas $[AN]_N$, diferentemente das construções $[NA]_N$, não são muito recorrentes nos textos analisados. Também os compostos $[AN]_N$, como observado para as construções $[NA]_N$, apresentam variação gráfica e/ou linguística. O composto que forneceu o maior número de registros foi *boa uóóntade*, cuja semântica corresponde a 'tendência ou disposição favorável para algo ou alguém'.

O composto *publico tabellyõ* também está registrado no *corpus*, encontrando-se em variação estrutural com *tabellyõ publico*, cujo padrão compositivo é $[NA]_N$.

Outro composto registrado é *ric'omẽ*, que possui as seguintes acepções: 'fidalgo pertencente ao mais alto grau da nobreza, detentor de vários bens e dos principais cargos públicos', 'título concedido pelo rei aos fidalgos de primeira ordem'. Também ocorre pluralizado no texto, com a variação incidindo sobre os dois constituintes.

A palavra *s(an)c(t)a Tríj̃ dade*, que ocorre duas vezes no *corpus*, diz respeito à divindade tríplice da Igreja Católica: Pai, Filho e Espírito Santo.

Tal como as construções $[NA]_N$, as estruturas $[AN]_N$ configuram uma relação de modificação. Nesse caso, o elemento que se encontra à esquerda – o adjetivo – atua como modificador do nome à direita.

O padrão flexional de compostos com a estrutura $[AN]_N$ corresponde à marcação do plural no adjetivo e no nome. Esses compostos são predominantemente endocêntricos, com os nomes a funcionarem, normalmente, como núcleos categoriais e morfológicos.

Com relação à classe semântica, as estruturas $[AN]_N$ recolhidas do *corpus* fazem parte das seguintes áreas léxico-conceptuais: comportamento (*boa uóóntade*), entidade/religião (*s(an)c(t)a Tríj̃ dade*), profissão/ofício (*publico tabellyõ*), sociedade (*ric'omẽ*).

Compostos [NprepN]$_N$ (Nome-preposição-Nome)

Os compostos com a estrutura [NprepN]$_N$ apresentam-se escassos nos documentos analisados. Apenas quatro compostos relativos a esse padrão foram recolhidos do *corpus*.

Dois compostos [NprepN]$_N$ fazem parte da série "tipos de carta", a saber: *carta de foro* e *c(arta) d'enp(ra)zam(en)to*. O composto *carta de foro* é o que apresenta o maior número de registros no *corpus*. Além disso, esse composto apresenta, nos documentos, a seguinte variação na forma da preposição: *carta do foro*. Nesse caso, a preposição *de* surge contraída com o artigo definido *o*. O composto *c(arta) d'enp(ra) zam(en)to*, por sua vez, surge apenas uma vez no *corpus*, assim como a construção *beneficio de restituçõ*.

O composto *séélo do Chunbo* se refere a um tipo de selo, feito de chumbo – material mais resistente –, utilizado para validar cartas. Curiosamente, todos os registros dessa estrutura apresentam a preposição contraída com o artigo.

A variação na forma da preposição que integra os compostos *carta do foro* e *séélo do Chunbo* insere essas estruturas em um padrão compositivo mais específico, o [NprepdetN]$_N$ (Nome + preposição + determinante + Nome). Essa variação na forma da preposição era, de certo modo, frequente nos textos que fazem parte do período arcaico da língua portuguesa. A ausência de uma norma durante a Idade Média favorecia a existência de variantes gráficas e linguísticas nos documentos. Uma breve análise sobre o composto *carta do foro* permite um melhor entendimento acerca dessa variabilidade existente no período medieval. Esse composto, com o uso do determinante diante do nome, está registrado três vezes no *corpus*, entretanto, em um único documento (carta 13) de autoria do notário Domingos Soares. Já a forma *carta de foro*, apenas com a preposição, ocorre em três documentos distintos, escritos por outros notários.

Os compostos [NprepN]$_N$ registrados são predominantemente endocêntricos. Aliás, essas estruturas [NprepN]$_N$ possuem um constituinte nominal que se comporta, ao mesmo tempo, como núcleo categorial, morfológico e semântico. No que tange ao tipo de relação sintática estabelecida entre os constituintes do composto, as construções [NprepN]$_N$ também configuram, assim como [NA]$_N$ e [AN]$_N$, uma si-

tuação de modificação, sendo, por essa razão, classificados como compostos modificativos.

As estruturas $[NprepN]_N$ podem ser distribuídas nas seguintes áreas léxico-conceptuais: direito/sociedade (*beneficio de restituçõ*), documento (*carta de foro*, *c(arta) d'enp(ra)zam(en)to*), instrumento/objeto (*séélo do Chunbo*).

Compostos $[NN]_N$ (Nome-Nome)

O único composto com a estrutura $[NN]_N$ registrado no *corpus* foi *paes centeos*, nessa forma pluralizada. Esse composto designa um tipo de pão feito a partir da farinha de centeio, alimento que faz parte da tradição popular de Portugal.

A forma *paes centeos* mostra-se peculiar, visto que na atualidade a designação utilizada é *pão de centeio*, com a estrutura sintagmática $[NprepN]_N$. Enquanto o padrão compositivo $[NprepN]_N$ apresenta a marcação flexional somente no elemento da esquerda – o plural de *pão de centeio* seria, portanto, *pães de centeio* –, o composto *paes centeos* apresenta, por sua vez, como consequência morfológica da ausência da preposição, marcação flexional nos dois elementos compositivos, como se pode observar a seguir:

> «& cũ dous dous **paes centeos** quaes os fezerdes ĩ uosas casas» (documento CA002, l. 028)

A relação sintática estabelecida na formação *paes centeos* é a de modificação. Esse único composto $[NN]_N$ encontrado nos documentos analisados pertence à classe léxico-conceptual *alimento*.

Compostos $[NumN]_N$ (Numeral-Nome)

Os compostos $[NumN]_N$ também estão escassamente representados no *corpus*, com apenas uma forma: *segũda feyra*. Tal palavra significa 'segundo dia da semana, posterior ao domingo e anterior à terça-feira'.

Nos compostos com esse esquema, o numeral tem função modificadora. Quanto ao padrão flexional desse composto, sabe-se que a marcação de número e gênero é feita nos dois constituintes. No que diz respeito à classe semântica, pode-se dizer que essa estrutura $[NumN]_N$ pertence a área léxico-conceptual *dias da semana*.

Considerações finais

A análise dos 34 documentos da Chancelaria de Afonso III possibilitou atestar a existência do mecanismo da composição na sincronia galego-portuguesa. Atestou-se, ainda, que os padrões compositivos presentes no português contemporâneo já atuavam em fases pretéritas da língua. Entre os padrões registrados no *corpus*, destaca-se o modelo $[NA]_N$, responsável por fornecer o maior número de compostos. As demais estruturas – $[AN]_N$, $[NprepN]_N$, $[NN]_N$ e $[NumN]_N$ – , por outro lado, não forneceram muitas abonações.

A análise do tipo de relação sintática existente entre os elementos do composto evidenciou uma relação de modificação, em que o elemento modificador, geralmente situado à direita, é responsável por restringir ou qualificar o núcleo nominal. No caso de *mao posta*/*mao postos*, *mao* (*mão*) funciona como complemento do adjetivo departicipial.

Quanto ao comportamento flexional dos compostos, a flexão de número e a variação de gênero mostrou-se regular em praticamente todas as situações registradas, com exceção de *mao posta* e *mao postos*, referidos no parágrafo anterior, situação que exigiu uma análise mais aprofundada. Ressalte-se, também, o nível de endocentrismo dos compostos encontrados. As palavras compostas do *corpus* são predominantemente endocêntricas, possuindo, pelo menos, um núcleo categorial e morfológico. Os compostos que pertencem à série 'tipos de carta' possuem, além de núcleo categorial e morfológico, núcleo semântico.

As palavras compostas se distribuem por áreas léxico-conceptuais como sociedade/direito, documentos, profissões e instrumentos/objetos. A inserção dos compostos nessas áreas é reflexo da caracterização tipológica da documentação analisada. Trata-se de documentos notariais, de natureza jurídica, que trazem muitos termos relacionados com a administração.

Neste trabalho, ficou evidente a importância do estudo da composição de palavras na sincronia galego-portuguesa para o conhecimento de aspectos morfológicos e lexicais da língua portuguesa em fases pretéritas. Todo esse conhecimento constitui a história da língua portuguesa e somente o acesso a esse conhecimento permite compreender a língua no presente.

Referências

BLANCO VALDÉS, X. L. (1985). Palabras compostas en galego-portugués, *Verba*, 12, 199-252.

BOOIJ, G. (2005). *The Grammar of Words*. Oxford: Oxford University Press.

CORPUS Informatizado do Português Medieval (CIPM). Disponível em: <http://cipm.fcsh.unl.pt/>. Último acesso: dez 2017.

GOMES, S. A. (2000). O notariado medieval português. Algumas notas de investigação. *Humanitas*, 52(761), 241-286.

GUEVARA, E.; SCALISE, S. (2009). Searching for Universals in Compounding. In: S. Scalise, E. Magni e A. Bisetto (Eds.). *Universals of Language Today* (p. 101-128). Dordrecht: Springer.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. (2009): *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

MAIA, C. (2002). Dos textos escritos à história da língua. In: B. Head, J. Teixeira, A. Lemos, A. Barros, A. e A. Pereira (Orgs.). *História da língua e história da gramática*. Actas do Encontro. (pp. 231-249). Universidade do Minho: Centro de Estudos Humanísticos, (Colecção Poliedro 11).

RIBEIRO, S.; RIO-TORTO, G. (2016). Composição. In: G. Rio-Torto *et al*. *Gramática derivacional do português*. (pp. 461-520). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

RIO-TORTO, G.; RIBEIRO, S. (2009). Compounds in Portuguese. *Lingua e Linguaggio* VIII (2), 271-291.

RIO-TORTO, G.; RIBEIRO, S. (2012). Portuguese compounds. *Probus*, 21 (1), 119-145.

SANTOS, A. V. (2009). *Compostos sintagmáticos nominais VN, NN, NA, AN e NprepN no português arcaico (sécs. XIII-XVI).* Tese de doutorado, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado de: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11221>.

SANTOS, M. J. A. (2000). *Ler e compreender a escrita na Idade Média*. Lisboa: Edições Colibri.

PÔSTER

O JOGO LITERÁRIO E A DINÂMICA DO TEATRO: O ENSINO DE LITERATURA NA REPRESENTAÇÃO TEATRAL

LUCIANO SANTOS XAVIER[1] (UNEB)

Introdução

O texto literário possui particularidades que os textos referenciais não possuem. Enquanto o texto referencial tem uma linguagem objetiva, o literário se insere no caráter semiótico, com o qual são possibilitadas as múltiplas significações, fazendo com que a cadeia de sentidos no texto seja ampliada. Segundo Proença Filho (2007, p. 42),

> o texto literário realmente significativo ultrapassa os limites do codificador para nos atingir, por força ainda do mistério da criação em literatura, com mensagens capazes de revelar muito da condição humana. Caracteriza um mergulho na direção do ser individual, do ser social, do ser humano.

O texto literário, pois, não se limita à escritura das palavras, mas estende-se a uma rede de sentido com a qual é possível jogar com elas, pois "o tecido dos significantes que constitui a obra, [...] é o próprio aflorar da língua", como nos lembra Barthes (1977, p. 16). Nessa perspectiva, podemos compreender que o texto literário possui uma complexidade própria, bem como um caráter intertextual, atemporal, multisignificativo, conotativo, etc., que fazem com que essa modalidade de texto/linguagem seja colocada sob o aspecto artístico da linguagem.

---

1. Graduando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – DCH – Campus IV. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR). E-mail: lu.ciano2011@live.com.

Sabendo-se da linguagem singular e artística desse tipo de texto, o teatro se insere como um método didático e dinâmico com o qual é possível abordar as representações do texto literário, bem como estender a sua fruição estética nas práticas artísticas corporais. De acordo com Santos (2017, p. 36), a linguagem teatral "baseia-se na expressão corporal, na fala e nos gestos e busca compreender e interpretar a realidade humana, com suas inquietações e emoções, de forma lúdica e educativa". É observado que tanto o texto literário quanto o teatro têm a capacidade de transpor uma realidade existente por meio da sua linguagem. Claro que cada uma dessas modalidades de linguagem possui suas especificidades inerentes, e que devem ser preservadas, mas a possível relação interacionista entre ambas é inegável. Santos (2017, p. 30) ainda nos diz que

> as linguagens devem ser entendidas como recursos didáticos, ou seja, como meios para vivenciar o processo de construção do saber e como ferramentas que propiciam a interação e a troca de informações entre as pessoas. Elas podem e devem ser utilizadas pelos diversos segmentos da sociedade que contribuem para a formação do indivíduo em seus diversos aspectos.

Desse modo, o teatro se insere nesta proposta como uma linguagem/ferramenta utilizada – para além do entretenimento – de modo a reproduzir as inquietações sociais, subjetivas, emocionais, identitárias e representacionais do texto literário através do exercício da expressão corporal, pois "através da sua prática lúdica de representar a realidade, pode se configurar como um importante instrumento para a apreensão do conhecimento a partir das mensagens, histórias e códigos utilizados" (SANTOS, 2017, p. 36).

Além de representar, o teatro também tem a competência de fazer o indivíduo praticante pensar sobre si mesmo, seu lugar na sociedade, seu lugar de fala e de escuta, e sua postura enquanto cidadão participante, pois o "teatro é a capacidade dos seres humanos [...] de se observarem a si mesmos em ação. Os homens são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã." (BOAL, 2008, p.14).

Tendo em vista esses aspectos do teatro e da literatura, a referida oficina foi elaborada com o intuído de possibilitar aos discentes participantes experiências concretas do texto literário através da representação teatral, bem como compreender estas linguagens como ferramentas interacionistas nas práticas de ensino de literatura; além de propiciar a integração desses estudantes por meio das práticas e dinâmicas teatrais, uma vez que estas corroboram a socialização e a interação entre os oficinandos.

Metodologia

Inicialmente, deram-se as boas vidas aos discentes, com a apresentação do ministrante bem como dos objetivos da oficina. Em seguida, foi realizada uma dinâmica de apresentação, seguidas do aquecimento do corpo e alongamento da voz, práticas necessárias, visto que são essenciais nas atividades do teatro, enfatizando o bom desenvolvimento do corpo e da voz, pois ambas são as principais ferramentas para o exercício teatral.

Conseguinte, o momento de sensibilização foi iniciado, em que foram desenvolvidas as dinâmicas de interação, retiradas da obra *Jogos para atores e não-atores*, de Augusto Boal e das práticas tradicionais utilizadas no teatro; a saber: a do *Espelho*[2], *O Cego e Guia*[3], *O Gato e o Rato*[4] e a dinâmica da *Cobra*[5] (imagens em anexo). Esse

2. Nessa dinâmica, um participante fica de frente para o outro e um simboliza o indivíduo e o outro o espelho. O que o indivíduo fizer o espelho reproduzirá. O objetivo é desenvolver a criatividade e a expressão do corpo dos oficinandos.

3. Em dupla, um participante será o cego (que permanecerá de olhos fechados a todo instante) e o outro o guia que, através dos comandos, deve guiar o seu cego, de modo que ele não esbarre em nenhum outro participante. O objetivo dessa dinâmica é desenvolver o reflexo corporal e a noção de espaço dos participantes.

4. Nessa dinâmica, é montada uma fila com todos os participantes (estes com as pernas abertas para que possa passar as pessoas que serão o gato e o rato). Em seguida, são escolhidos o gato e o rato. O gato deve pegar o rato por debaixo da fila. Se o rato conseguir atravessar sem o gato o pegar, o rato vence. Do contrário, vence o gato. O objetivo é estimular a agilidade dos participantes.

5. Forma-se uma fila com todos os participantes, formando uma espécie de cobra humana. Sabendo-se que a cobra tem a cabeça e o rabo, quem for o rabo deve fugir da cabeça; enquanto a cabeça deve tentar capturar o rabo. A dinâmica se encerra quando a cabeça captura o rabo, se não conseguir, limita-se um tempo para encerrar a ativi-

momento propiciou o desenvolvimento de habilidades, interação e sociabilidade entre os participantes.

Terminadas as dinâmicas, o próximo momento foi a realização da reflexão teórica. Para dar início à discussão, alguns questionamentos foram expostos aos oficinandos, como: "o que é literatura? Como ela pode representar o mundo? O que é o teatro? Como ele pode ser uma linguagem de representação do texto literário? Etc.". Após esses questionamentos, os participantes começaram a interagir nas discussões, apontando os seus conhecimentos, suas expectativas ao curso (uma vez que estão no 1º semestre) e outras questões do tipo. Em seguida, foi aberto um debate sobre o estabelecimento do diálogo entre as linguagens literária e teatral, de modo que os discentes pudessem compreender essa relação entre estas linguagens artísticas. Para abordar as especificidades do texto literário, foi utilizada a obra *A Linguagem Literária*, de Domício Proença Filho (2007); e para falar da linguagem teatral, utilizou-se a obra de Augusto Boal (2008), *Jogos para atores e não atores*, e a monografia de Laiane Oliveira dos Santos (2017), *Contribuições do teatro para a apreensão de temas emergentes da geografia: o caso do grupo Artefato do Município de Serrolândia-BA*.

Posteriormente, foi realizada a parte da produção. Nesta, os participantes foram divididos em grupos e, em seguida, cada grupo recebeu um papel que continha um fragmento de um texto literário. Os textos utilizados foram retirados das obras: *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2012); *Mar Morto*, de Jorge Amado (2008); *Essa Terra*, de Antônio Torres (2008); *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo (2002); *Versos Íntimos*, de Augusto dos Anjos (2017); e *O Navio Negreiro*, de Castro Alves (2017).

Após fazer a leitura desses textos, a proposta foi de que os oficinandos procurassem um meio com o qual aquele texto fosse interpretado teatralmente, seja através de uma encenação, recital ou qualquer outro método utilizado no teatro (imagens em anexo). Os participantes tiveram um tempo de 40 minutos para elaborar essa "miniapresentação", e em seguida, socializaram sua produção para toda a turma.

---

dade. O objetivo é proporcionar o entrosamento e a sociabilidade entre os oficinandos.

Por fim, no momento de avaliação, os discentes expuseram as suas impressões a respeito da oficina, abordaram as dificuldades e facilidades no processo da produção e comentaram o modo com o qual foi abordado o texto literário, reconhecendo a linguagem teatral como um método eficiente para o ensino/apreensão de literatura.

Resultados obtidos

Durante a oficina, foi perceptível a aceitação dos discentes/participantes com relação à metodologia escolhida para se trabalhar o texto literário. O teatro utilizado como ferramenta didática foi bastante pertinente na execução da oficina, este que "se realiza como produto do conhecimento e manifestação cultural da sociedade." (SANTOS, 2017, p. 36).

Os estudantes também puderam apreciar uma outra forma de recepção do texto literário. Vale ressaltar que o objetivo aqui não foi o de romper com a recepção genuína do texto literário – que se dá através da leitura e análise – mas o intuito foi o de oferecer uma outra modalidade de linguagem com que o ensino/projeção do texto de literatura pudesse ser trabalhado em sala.

A oficina também pôde propiciar um momento de interação entre os discentes, visto que:

> Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, legitimando os seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações. (BRASIL, 2000, p. 83).

Além das relações interacionistas estabelecidas entre os participantes, por meio do teatro, eles puderam refletir sobre si, sobre suas experiências, instituindo um momento de autoconhecimento, pois, para Santos (2017, p. 38), "através da prática teatral, os humanos se reconhecem, seja pelas expressões, voz, texto, figurino, maquiagem, enfim, cada parte do teatro leva os indivíduos a se identificarem e reconhecerem seus atos.

Considerações finais

Assim, compreende-se que tanto o texto de literatura quanto as práticas teatrais podem ser relacionados e abordados em conjunto na relação de ensino-aprendizagem. Como foi visto, o teatro constitui-se efetivamente como uma ferramenta didática, com a qual o ensino de literatura pode ser dinamizado e tornar-se ainda mais atrativo aos olhos dos estudantes, pois as práticas teatrais, assim como o texto literário, têm a capacidade de representar o mundo por meio da linguagem artística que ambos são.

Na relação teatro-literatura, o texto literário não perderá a sua essência, esta que sabemos que é inerente na sua construção, mas terá uma outra modalidade de linguagem que poderá transcender as entrelinhas dos textos e assumir a ação/interpretação teatral. Desse modo, é observado o quanto as linguagens podem dialogar e contribuir para uma prática pedagógica interacionista, sem que ambas percam as suas particularidades ou sejam rompidas.

Referências

ALVES, C. *O Navio Negreiro.* Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/livros-classicos-de-literatura/o-navio-negreiro-castro-alves>. Acesso: 22 ago. 2017.

AMADO, J. *Mar Morto.* São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANJOS, A. dos. *Versos Íntimos.* Disponível em: <http://sanderlei.com.br/Poetry-Poesia-Poem-Poema-Sonnet-Soneto/A/Augusto-dos-Anjos/Versos-Intimos>. Acesso: 22 ago. 2017.

AZEVEDO, A. de. *O Cortiço.* São Paulo: Paulus, 2002.

BARTHES, R. *Aula*: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Editora CULTRIX, 1977.

BOAL, A. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. P*arâmetros Curriculares Nacionais* – Arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.

PROENÇA FILHO, D. *A linguagem literária.* 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

RAMOS, G. Vidas Secas. 116. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, L. O. dos. *Contribuições do teatro para a apreensão de temas emergentes da geografia*: o caso do grupo Artefato do Município de Serrolândia-BA. 2017. Monografia (Licenciatura em Geografia). Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Universidade do estado da Bahia, Jacobina.

TORRES, A. *Essa Terra.* Rio de Janeiro: BestBolso, 2008.

Anexos

Dinâmica da *Cobra*

Arquivo pessoal: Luciano Xavier

Dinâmica do *Gato e o Rato*

Arquivo pessoal: Luciano Xavier

Dinâmica do *Espelho*
Arquivo pessoal: Luciano Xavier

Dinâmica do *Cego e Guia*
Arquivo pessoal: Luciano Xavier

Encenações

***Mar Morto* – Jorge Amado**
Arquivo pessoal: Luciano Xavier

***Vidas Secas* – Graciliano Ramos**
Arquivo pessoal: Luciano Xavier

***Versos Íntimos* – Augusto dos Anjos**
Arquivo pessoal: Luciano Xavier

PÔSTER

O MORRO DOS VENTOS UIVANTES: ANÁLISE À LUZ DO ROMANCE GÓTICO E A LITERATURA FANTÁSTICA

GABRIELLE RODRIGUES DA SILVA[1] (UNEAL)
MARYANA JOSINA TAVARES DA ROCHA[2] (UNEAL)

Introdução

O livro O morro dos ventos Uivantes (2012), único romance de Emily Brontë, escrito na Inglaterra de 1847, patenteia o contexto cultural e literário da época na qual fora escrito, inserido no cenário de tempo-espaço. Este trabalho tem como objetivo analisar a estética da obra com vista no conceito de literatura gótica e literatura fantástica, definindo e apresentando as expressões e manifestações dos gêneros citados inseridos no texto de Brontë, de maneira a associar, também, a disseminação da cultura/literatura gótica e destacar a importância da obra para a concretização do gênero à época associando-a aos textos de Charlotte Brontë (2011), Austen (2012), Stoker (2011), entre outros; Procura explicitar a junção dos gêneros romance gótico e o fantástico, executada por Brontë, promovendo um encontro entre o familiar e o apavorante, aspectos como a casa na qual os personagens cresceram, o ambiente familiar, porém conturbado e sob influência fantasmagórica remetem a literatura fantástica, nas palavras de Sá (2012) "A literatura fantástica é aquela capaz de suscitar o medo, mais exatamente o medo do desconhecido, no leitor. O desconhecido e o imprevisível seriam os aliados do sonho na criação de um mundo não real ou espiritual". Para isso, foi utilizado os seguintes referenciais teóricos: MOURA (2015), TODOROV (1980), PIRES (2010), BRONTË (2012), SÁ (2013), dentre outros.

---

1. Graduanda em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela UNEAL

2. Graduada em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela UNEAL, especialista em metodologia do ensino de Língua Inglesa pela Faculdade São Luiz

A literatura gótica

O termo gótico, segundo o dicionário Aurélio [3]de português (2017), remete a língua falada pelos Godos; a ambientes ou assuntos mórbidos e lúgubres; e ainda, a um estilo artístico que se espalhou pela Europa entre o século XII e à Renascença. Em primeira instancia, o termo gótico é associado aos povos Godos, bárbaros que seguiam um estilo arquitetônico e cultural que contrastava diretamente com o modelo italiano da época, sendo assim, desprezado e execrado. Nos dizeres de Martoni (2011) "os artistas do renascimento imprimiram uma conotação pejorativa à palavra gótico, na medida em que a relacionavam a esses modelos arquitetônicos supostamente introduzidos pelos godos, povo germânico das regiões meridionais da Escandinávia".

O estilo gótico teve suas primeiras impressões na arquitetura, com os castelos e as mansões medievais que tinham como característica o formato ogival das abobadas e a utilização de arcos, denominadas, na época, arte francesa. Ao passo que na pintura, escultura e na iluminura [4]teve sua ascensão respectivamente ligada à arquitetura, tanto na propagação do estilo quanto nas particularidades de cada área, as igrejas, por exemplo, seguem um padrão de projetar-se para o céu, como as pontas agulhadas encontradas nas torres, ao passo que os modelos de esculturas são sempre alongados para o alto, verticalmente, firmam semelhanças entre o gótico arquitetônico e os diversos âmbitos dos quais faz parte.

Na literatura o gótico surgiu na Inglaterra com a publicação do romance O castelo de Otranto, de Horace Walpole em 1764, como resposta ao racionalismo excessivo, buscando refúgio no sobrenatural, nos dizeres de Fratucci (2013 p. 01) apud Vasconselos (2002, p. 120) "o gótico surge então para perturbar a superfície calma do realismo e encenar os medos e temores que rondavam a nascente sociedade burguesa".

> [..] o gótico vincula-se a uma nova modalidade de poesia e prosa de ficção que surge em meados do século XVIII, no contexto do romantismo

3. Disponível em: ‹https://dicionariodoaurelio.com/gotico›. Acesso em: 23 Nov. 2017

4. [Artes] gráf. Arte de iluminar, de fazer ilustração colorida de um manuscrito: uma iluminura do séc. XIII. (Dicionário Online de Português) Disponível em: https://www.dicio.com.br/iluminura/ Acesso: 03 de dezembro de 2017

> europeu, quando a cultura romântica vive profundas transformações políticas, econômicas e intelectuais, gerando certo desconforto e inquietação naqueles que buscavam resgatar o patriotismo primitivo, o culto à sensibilidade, à imaginação, à criatividade, ao fantasioso, difundidos pelo ideário alemão, o que gerou uma forte consciência revolucionária, que resultou na abordagem dessa nova estética literária, caracterizada pela inovação, espontaneidade, liberdade de pensamento e de expressão. Uma mistura de racional e emocional, de natural e artificial, de perfeição e imperfeição: a literatura gótica. (ALBUQUERQUE; SANTANA, 2013)

O estilo literário gótico, procura referenciar constantemente as outras esferas dos quais faz parte, mantendo os padrões arquitetônicos na estética da obra, como é o caso do já citado, O castelo de Otranto de Walpole (1764), Monstro de Frankenstein de Mary Shelley (1818), Drácula escrito por Bram Stoker (1897), e o ponto principal deste texto, O morro dos ventos uivantes, obra única de Emily Brontë (1847).

Como padrão constante nas obras citadas encontra-se castelos, pântanos, mansões medievais, casarões antigos que caracterizam a estética arquitetônica gótica e enaltecem o perfil fantasmagórico e horripilante pleiteado pelo gênero. De acordo com Moura (2015) “o que interessa mesmo é que o verdadeiro elemento gótico não está nesse plano das aparências, mas no plano de fundo, ou seja, nos medos que tudo isso acaba por representar”.

A literatura fantástica

Compreende-se que a literatura gótica atuou como base para o aparecimento da literatura fantástica, no século XIX com o Romantismo alemão, intencionando representar o mundo interior da mente e sua subjetividade, seguindo o viés criado pela cultura gótica, o fantástico agrega o conceito de sobrenatural nos textos, rompendo com a conotação do puramente real e explicável e abrindo espaço para o mistério, o incerto, a ambiguidade e o indefinido. “Consta como literatura fantástica o que pertence ao mundo da ficção, do imaginário. A literatura por si, já é uma fuga da realidade que se deslumbra com a imaginação. Portanto, a Literatura Fantástica é muito além do imaginário, é mágico, surpreendente, encantador e até mesmo assustador” (TELES, 2011).

Com o passar dos anos novas teorias foram elaboradas acerca do tema, uma delas, denominada O fantástico tradicional está presente na obra Introdução a Literatura Fantástica (1980) de Tzvetan Todorov, na qual ele define a literatura fantástica como um gênero semelhante a outros dois gêneros, o estranho e o maravilhoso, enquanto o estranho se fixa na realidade dos personagens, buscando sustentação na ciência para explicar os fatos ocorridos na narrativa, o maravilhoso deslumbra o imaginário, o sobrenatural inexplicável para a realidade humana.

O fantástico se encontra entre ambos os gêneros, reside na ambiguidade, dessa forma, "quando a incerteza não permite que se estabeleça o estranho nem o maravilhoso ou sobrenatural devido à ausência de explicações dentro da lógica destes mundos, instaura-se o fantástico, mundo da hesitação e do equilíbrio instável" (SÁ, 2003, P. 32).

> [...] o fantástico não dura mais que o tempo de uma vacilação: vacilação comum ao leitor e ao personagem, que devem decidir se o que percebem provém ou não da "realidade", tal como existe para a opinião corrente. Ao finalizar a história, o leitor, se o personagem não o tiver feito, toma entretanto uma decisão: opta por uma ou outra solução, saindo assim do fantástico. Se decidir que as leis da realidade ficam intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra pertence a outro gênero: o estranho. Se, pelo contrário, decide que é necessário admitir novas leis da natureza mediante as quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso (TODOROV, 1980 p. 24)

A obra se encarrega de provocar a junção entre a realidade e o sobrenatural, entrelaçando os fatos e provocando um equilíbrio instável durante toda a narrativa. O fantástico aparece de forma evanescente e sua veracidade é resultante do desfecho da obra ou da interpretação do leitor. Nas palavras de Fratucci (2013, p. 3) "o fantástico é o sobrenatural. E esse sobrenatural é entendido como um fenômeno que transgride o mundo real, é aquele que não pode ser explicado pelas leis deste mundo".

> Por aí se vê o embate entre a inteligência lúcida e certos fatos desconcertantes, capazes de partir o hábito bem comportado de nossa percepção. Mediante o processo de estranhamento diante desses fatos aparentemente inverossímeis, se revelam zonas obscuras de nosso ser,

> aproximando-nos do mundo do louco, da criança, do sonho, do mito e da poesia. (ARRIGUCCI, 1997 apud SÁ 2003, p. 34)

O fantástico contemporâneo, definido por Sartre (1968), por outro lado, prega que a história deve delimitar-se a um contexto, segundo Sá (2003) o fantástico contemporâneo também se aproxima mais do real devido à sua característica de multiplicação de uma realidade existente. Contrastando com o fantástico tradicional que permite a possibilidade de dois mundos, duas realidades em uma mesma história, aproximando-se, assim, mais do maravilhoso. Pois "se o sobrenatural não entrar em choque com o contexto, com o ambiente da narrativa, não estamos no fantástico. Passa-se então ao maravilhoso, onde os acontecimentos sobrenaturais são perfeitamente aceitáveis" (FRATUCCI, 2013, p. 4).

A literatura gótica e a literatura fantástica presentes na obra O morro dos ventos uivantes

O livro O Morro dos Ventos Uivantes, transmite habilmente o espirito literário e cultural da era Vitoriana (1837-1901), com o despertar do gótico medieval na arquitetura e o neogótico na literatura com Charles Dickens, George Eliot, Thomaz Hardy, as irmãs Brontë, entre outros destaques da época. Tais expressões estão presentes através dos cenários, a arquitetura da casa dos Earnshaw, os pântanos que a rodeiam, assim como expõe Brontë, (2012, p. 9) "A propriedade do Sr. Heathcliff chama-se, adequadamente, Morro dos ventos uivantes, sendo Morro um significativo adjetivo provinciano para designar o tumulto atmosférico ao qual ela está sujeita em tempo tempestuoso".

Estas são características estéticas de representações góticas presentes no plano de fundo da estória, nas palavras de Moura (2015, p. 18) temos aqui, "como nos grandes romances góticos, nossa cota de mansões abandonadas, quartos escuros, ambientes desgastados pelo tempo, que correspondem aos níveis psicológicos do consciente e do inconsciente". A trama se passa entre a granja dos tortos e a propriedade do morro dos ventos uivantes, numa rápida análise da arquitetura dos cenários principais da obra, a primeira foi descrita pela personagem de Heathcliff nos seguintes dizeres:

> Ah! Era tudo tão lindo.... Uma sala esplêndida, atapetada de vermelho, com mesas e cadeiras também forradas de vermelho, um teto muito branco com moldura dourada e, no centro da peça, um lustre de contas de cristal penduradas em correntes de prata, brilhando à luz de velinhas suaves e delicadas. (BRONTË, 2012, p. 59)

Em contraste com a granja dos tordos, o morro dos ventos uivantes, doravante Morro, foi descrito por Lookwood da seguinte maneira:

> Pode-se adivinhar o poder do vento norte a soprar sobre a aresta, pela inclinação excessiva de alguns abetos raquíticos ao final da casa; por uma fileira de frágeis espinheiros, todos a alongar seus galhos na mesma direção, como se suplicassem uma esmola do sol. Felizmente, o arquiteto teve o cuidado de construí-la sólida: as janelas estreitas são fixadas profundamente na parede e os cantos protegidos por grandes pedras salientes. (BRONTË, 2012, p. 9)

É notória a disparidade entre as propriedades citadas, baseado no que foi falado sobre a cultura gótica e, por conseguinte, a literatura gótica, pode-se associar os traços arquitetônicos descritos sobre o Morro com as mansões medievais, resgatando características dos castelos góticos, como a utilização de pedras na faixada da casa, as janelas recuadas, os pinheiros apontando para o céu, assim como nas igrejas construídas entre o século XII ao XIV.

Esta disparidade premeditada enaltecida desde o início da obra, o modo como Brontë evidencia a condição socioeconômica e cultural dos Linton. Da mesma maneira que ressalta a mudança de comportamento e pensamento de Catherine, após regressar da Granja dos Tordos, fato determinante para o desenvolvimento do enredo.

Sob a visão da literatura fantástica, considera-se, nesta análise, a visão do fantástico tradicional quanto ao quesito que determina aparições do gênero imersas no decorrer da estória. Sob o olhar de Sá apud Lovecraft (2003, p. 12):

> Nós podemos dizer, de maneira geral, que uma *estória fantástica* que pretenda ensinar ou produzir um efeito social, ou na qual o horror é explicado por meio de regras naturais, não é um conto genuinamente de grande medo, mas permanece como fato que tais narrativas frequen-

> temente possuem, em partes isoladas, toques de atmosfera que preenchem toda a condição da literatura de horror sobrenatural.

O fantástico é caracterizado pelo sentimento de dúvida ante determinadas circunstâncias, o meio termo que provoca incerteza quanto a se tratar de um texto puramente realístico ou com traços do maravilhoso, em O Morro dos Ventos Uivantes é possível contextualizar tal indefinição já no início da obra com a aparição ou não de Catherine a partir do segundo capitulo.

> Se aquele pequeno demônio entrasse pela janela, com certeza ter-me-ia estrangulado! – respondi. – Não estou disposto a suportar a perseguição dos seus hospitaleiros antepassados outra vez. [...] e aquela insolente da Catherine Linton, ou Earnshaw, ou como quer que se chame... deve ter sido uma criança enjeitada, alminha malvada! Contou-me que vagueia pela terra há vinte anos: um castigo justo aos seus pecados mortais, não tenho a menor dúvida. (BRONTË, 2012, p. 35)

O texto selecionado, entre os vários que descrevem o acontecido, expõe o sonho/visão de Lockwood na propriedade do Morro, na qual narra a aparição de uma Catherine, já falecida, jovem reclamando sua volta à casa.

> Tenho de acabar com esse barulho seja como for! murmurei, partindo a vidraça com um braço para agarrar o importuno galho. Em vez disso, porém, meus dedos pegaram os dedos de uma mão pequenina e gelada! O intenso horror do pesadelo tomou conta de mim: tentei retirar a mão, mas a mãozinha agarrou-se ainda mais a ela e uma vozinha melancólica soluçou: "- Deixe-me entrar!... Deixe-me entrar! (BRONTË, 2012, p. 33)

A dúvida que permeia a aparição de Catherine marca uma das primeiras expressões do fantástico no texto de características góticas de Brontë, outros fatos ao longo da narrativa reafirmam a presença do sobrenatural, porém fato sempre dependente da interpretação do leitor, a cena descrita foi um sonho ou uma aparição? Porquê Heathcliff fica tão perturbado com a afirmação de Lockwood? Algumas destas respostas estão implícitas no decorrer do texto. Nas palavras de Sá (2003, p. 101) "percebemos como momentos do fantástico se mesclam a momentos da

realidade. O fantástico, assim, não necessitaria de uma atuação definitiva e incontestável. Poderia aparecer em determinados segmentos ou mesmo em ocorrências esparsas". Assim, o fantástico "se caracteriza pela intromissão brutal do mistério no quadro da vida real e está ligado, geralmente, aos estados mórbidos da consciência que, durante pesadelos e delírios projetam nela imagens de suas angústias e terrores. " (FRATUSCCI apud CASTEX, 2013 p. 4).

Sobre o último levantamento feito, nas ultimas páginas da obra Heathcliff afirma ter a presença de Catherine após sua morte e, principalmente, a presença de ambos, posterior ao falecimento de Heathcliff: "O povo, se lhes perguntar, jurará sobre a bíblia que ele caminha; alguns dizem que o encontram perto da igreja, outros na charneca e outros dizem que o viram até dentro de casa" ou ainda, na visão de Joseph "afirma que os vê, aos dois, olhando pela janela do seu quarto, a cada noite de chuva" (BRONTË, 2012, p. 389)

Outro ponto que merece ressalva é a ambiguidade constante identificada no texto, aspectos como a casa na qual os personagens cresceram, o ambiente familiar, porém conturbado e sob influência fantasmagórica remetem ao que Freud denominou em seu artigo "O estranho" (1919) de '*heimlich*' [5], termo alemão que, sozinho, consegue representar os sentimentos de familiaridade e horror, segundo Freud (1919, p. 142) não deixa de ser ambíguo, mas pertence a dois conjuntos de ideias que, sem serem contraditórias, ainda assim são muito diferentes: por um lado significa o que é familiar e agradável e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da vista.

Estas emoções opostas são constantes na narrativa de Brontë, a exemplo, pode-se citar novamente, o capitulo III, no qual Lockwood tem um pesadelo ou é assombrado por uma jovem de aproximadamente treze anos de idade que o pede para entrar em casa e alega que está fora há vinte anos, se pensarmos cronologicamente na obra, curiosamente, este fato se dá dezessete anos depois da morte de Catherine e vinte anos desde que esta casou-se com Edgar e saiu do Morro dos Ventos Uivantes. Logo, associa-se o fantástico na suposta aparição sobrenatural de Catherine com a necessidade de retomar o vínculo familiar regressando à antiga casa.

---

5. *heimlich* é uma palavra cujo significado se desenvolve na direção da ambivalência (FREUD, 1990, P.143).

Seguindo a teoria de Freud em A Interpretações de Sonhos (1900) é possível analisar, também, a cena em que Catherine, que com febre alta, olha para a janela e profere a frase: "Para chegar ao Morro dos Ventos Uivantes temos antes que passar pela igreja de Gimmerton" [Onde, posteriormente, Catherine é enterrada] (BRONTË, 2012) é viável pensarmos literalmente sobre o caminho que deve ser percorrido entre a Granja dos Tordos e o Morro dos Ventos Uivantes ou metaforicamente, sobre como é necessário vislumbrar a morte, visto que na igreja de Gimmerton se encontra o cemitério, para que se faça possível regressar ao Morro e consequentemente, para Heathcliff, fato concretizado posteriormente, o sucedido, representa entendimento, por parte da personagem, sobre o conceito sobrenatural de sua relação com o ambiente em que cresceu e, primordialmente, com Heathcliff.

Considerações finais

É sabido que o texto de Brontë remete ao gênero gótico, visto que como afirmado anteriormente, resgata a cultura arquitetônica e literária das grandes obras góticas dos séculos passados marcados pela ascensão gótica, assim como outros autores da mesma época. Findando assim, por gerar, o neogótico inglês.

A obra de Brontë permite diversas interpretações quanto seu teor fantasmagórico, exatamente neste ponto pode-se inferir a literatura fantástica, visto que essa depende da incerteza para existir. Como algumas obras do gênero, O morro dos ventos uivantes finda seu enredo permitindo mais uma vez, que a interpretação do leitor decida quanto ao contexto místico, posto que alguns personagens, no último capítulo, concordam, enquanto outros discordam, da veracidade do sobrenatural no enredo.

Desse modo, cabe ao leitor decidir por fiar-se ou não ao teor extraordinário da obra, e, enquanto isto for possível, estaremos em meio ao fantástico. Nos dizeres de Todorov (1980, p. 25) "seria errôneo pretender que o fantástico só pode existir em uma parte da obra. Há textos que conservam a ambiguidade até o final, quer dizer, além desse final. Uma vez fechado o livro, a ambiguidade subsiste".

Conclui-se, portanto, que o livro de Brontë está cercado de características que remetem a literatura gótica, da mesma maneira que permite o aparecimento do gênero fantástico, mesmo que o foco central da obra não seja exclusivamente despertar o sentimento de pavor ou medo no leitor.

Referências

ALBUQUERQUE, Danielle de Fátima Gomes da Costa. *A Literatura Gótica*: uma breve apreciação, Rio grande do Norte, 20--.

ARRUDA, Francisca Renata Gomes. *O gótico e o amor representados na obra "O Morro dos Ventos Uivantes"*. Sobral, 2012. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/o-gotico-e-o-amor-representados-na-obra-o-morro-dos-ventos-uivantes/123141/ Acesso: 16 de julho de 2017

BRONTË, Emily. *O Morro dos Ventos Uivantes*: Lendmark, São Paulo, 2012.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*, São Paulo, 1949.

DAHOUI, Albert Paul. *A Jornada do Herói.* Disponível em: http://www.roteirodecinema.com.br/manuais/jornadadoheroi.pdf Acesso: 20 de julho de 2017

FRATUCCI, Amanda da Silveira Assenza. Aspectos do Gótico e do Fantástico em Théophile Gautier, SILEL. Uberlândia: EDUFU, 2013. *Anais...* 2013

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*: IMAGO 1900.

FREUD, Sigmund. *História de uma neurose infantil e outros trabalhos:* IMAGO, 1976.

MARTONI, Alex. *A estética gótica na literatura e no cinema,* Curitiba, 2011.

MOURA, Carolina Navarrina de. T*radição e o Gótico em O Morro Dos Ventos Uivantes, de Emily Brontë.* Porto Alegre: 2015. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/130029/000975775.pdf?sequence=1 Acesso: 20 de julho de 2017

PIRES, Ramira. *O Herói Byroniano Brasileiro de J. M. de Macedo:* O trovador de *a nebulosa,* Araraquara, 2010.

RODRIGUES, Selma Calasans. O *fantástico:* Ática, São Paulo, 1988.

SÁ, Marcio Cícero de. *Da literatura fantástica (teorias e contos),* São Paulo, 2003

SILVA, RFS. *O horror na literatura gótica e fantástica:* uma breve excursão de sua gênese à sua contemporaneidade. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

TELES, Hanny Francy Passos. *A literatura fantástica de Edgar Allan Poe*, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica:* Editions du Seuil, México, 1980.

PÔSTER

PALAVRAS DO ESPÍRITO: ANÁLISE DE CARTAS ESPIRITUAIS DE CENTROS RELIGIOSOS NO BRASIL

AFONSO HENRIQUE NOVAES MENEZES[1] (UPORTO)
EDUARDO DE LIMA BESERRA[2] (UFRPE)

Introdução

A investigação a respeito das cartas escritas por espíritos é um tema que desperta algumas possibilidades de análise que ultrapassam o fenômeno em si e suas possíveis vinculações religiosas. Essas cartas, dadas as demandas que existem nos chamados centros kardecistas no Brasil, variam de categorias, dentre as quais se destacam as familiares (pessoas desencarnadas que mandam mensagens para seus parentes), as reflexivas (com temas sobre a vida e a vida após a morte) e as de aconselhamento/orientação a respeito de problemas trazidos por pessoas diversas. Este trabalho propõe analisar textos desta última categoria.

Como abordagem teórica de análise, optou-se usar o foco da Pragmática através de trabalhos de Grice (1982; 1983), Austin (1983) e Searle (1983), considerando que suas reflexões a respeito da linguagem como ação se inter-relacionam e se complementam. Discutindo a noção de autoria, utilizou-se o conceito de Foucault (2012) a respeito do apagamento do autor em determinados tipos de texto, assim como seu conceito de enunciado como acontecimento. Em complemento a esses autores, fez-se uso das concepções de Atos de fala de Austin através de Faria (2003) e de Modalidade em Oliveira (2003) e Neves (2000).

1. Doutorando em Ciências da Linguagem pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (UPorto). E-mail: anovaesmenezes@gmail.com

2. Graduando em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST). E-mail: limaeduardodelima@gmail.com

A palavra e o texto como rede de sentidos

Ainda que haja áreas da Linguística que tratem as palavras e suas relações na estrutura sintática como um produto que se vale por si mesmo, não se pode omitir a existência de quem o produz; mais que isso: entre os intervalos do léxico na sequência que compõe aquilo que se lê, se ouve ou se diz, ressaltam-se os ruídos quase imperceptíveis da voz de quem transmite algo a alguém de algum lugar.

Toma-se aqui o conceito de frase (OLIVEIRA, 2005, p.336) como junção de categorias funcionais da sintaxe para substituí-lo como enunciado naquilo que Foucault (2005, p.57) considera como um acontecimento que não se esgota na estrutura nem somente no sentido. Ao fazer essa substituição de termos, amplia-se o foco para aquilo que se diz, mas considerando três pontos referenciais importantes: quem fala (Falante (F), Emissor (E) ou Enunciador (En)); para quem se fala (Ouvinte (O), Receptor (R), Enunciatário (Ent)), de onde se fala e quando se fala. As palavras que servem ao sujeito que produz o discurso são as peças lúdicas nas quais o falante se torna referente (Eu) e o outro a quem ele se dirige passa a ser seu oposto complementar (Tu) ou aquele que lhe definirá sua presença no mundo e o fará se reconhecer como sujeito.

Na estrutura do enunciado, de onde se parte o dito por um Eu a um Tu, há outras palavras, igualmente referenciais, indicando o de onde (aqui) e o quando (agora) o sujeito está no momento em que enuncia algo a alguém. Neste caso, a Sintaxe serve aos efeitos de sentido que a dinâmica do mundo exige de quem faz parte dele e, em meio a isso, o Falante (F) se localiza como referente de sua própria fala à medida que traz o ouvinte e as coisas do mundo ao centro do enunciado através de referentes que também o identificam. Sob essa condição, toda enunciação é única e os dêiticos têm um papel fundamental, uma vez que "a remissão que eles operam para a enunciação é *constitutiva* do seu significado-referência" (FONSECA, 1994, p.55, grifo do autor).

Ao não desprezar a Gramática (ou Sintaxe) e se aproximar da Semântica, a Pragmática traz de volta à língua o sujeito como produtor de sentidos nas diversas configurações que o discurso toma quando é usado nas trocas diárias entre os participantes dos jogos da linguagem plasmada nos enunciados e constituintes dos gêneros de texto.

As máximas conversacionais em Grice

Grice (1983, p.99) comenta sobre as intenções do falante como um dos pontos fundamentais da conversação para o entendimento do que F expressa para O, uma vez que sempre haverá uma força de intencionalidade no ato de dizer algo a alguém, mas enfatiza a conversação em si como um importante movimento no jogo de troca de sentidos e ações. Ele usa do termo *Querer dizer* para comentar sobre o conceito de implicatura como algo que não está diretamente definido pelo que se expressa na sentença, mas fora dela, diferente da pressuposição, que traz uma indicação na própria estrutura.

A implicatura pode vir das relações convencionais, mas também pode ter relação com o *querer dizer* ou com aquilo que traz outros significados, uma vez que "em alguns casos, a significação convencional das palavras determinará o que é implicitado, além de socorrer-nos na determinação do que é dito." (GRICE, 1983, p.85).

Grice (1982) afirma que quem enuncia algo muitas vezes segue regras a fim de tornar sua mensagem o mais eficaz possível para que a intenção se realize e efeitos sejam provocados. Ele chama tais regras de *Máximas conversacionais* e as divide em 4 categorias: (a) quantidade, (b) qualidade, (c) relação e (d) modo. A categoria (a) traz como máxima a noção de que se deve dizer apenas o necessário na informação dada e de acordo com o que foi solicitado; a (b) se refere ao valor de verdade do que se diz, evitando-se informar o que é falso; a (c) toma como foco o tema do que é dito, considerando sua relevância na informação expressa. Por fim, a categoria (d) liga-se ao modo como o falante diz as informações em seu enunciado.

O que se evidencia dessas regras é que as máximas são, muitas vezes, violadas sem que haja uma perda completa da intencionalidade, no entanto em boas condições sob o princípio de cooperação, pode-se observar que os falantes se compreendem, mesmo com a violação da máxima. Daí, conclui-se que o contexto, o conhecimento do contexto e as intenções do Falante/Locutor ao realizar seu enunciado voltando-se para o seu Ouvinte/Interlocutor são fatores fundamentais para a realização da mensagem.

A língua como ato em Austin

Austin dinamiza o processo do jogo comunicativo entre F e O por considerar a linguagem como um conjunto de atos praticados de um ao outro, dos quais espera-se um efeito. Sua divisão desses atos em *ilocucionário* e *perlocucionário* faz com que, no processo comunicativo, F produz um ato ilocucionário, visando provocar um efeito (perlocucionário) sobre O, que pode replicar o que lhe foi dito, produzindo um ato que também terá como objetivo o mesmo efeito da intencionalidade de quem o produz, ou seja: fazer com que algo mude/seja realizado pelo interlocutor. Na mediação desse processo, os atos *performativos* e os *constativos* têm uma importante função.

Para Austin (1983), o performativo "serve para efetuar uma acção" (p.43) e não tem a propriedade de ser verdadeiro ou falso. Tal propriedade faz parte dos constativos, os quais, por sua vez, podem ser também assertivos. Austin (1984) afirma que para um enunciado performativo ocorrer de modo satisfatório deve haver todas as condições necessárias para sua realização; se não houver condições para a realização da ação, diz-se que o enunciado é infeliz (unhappy). A infelicidade, nesse caso, ocorre quando o sujeito que enuncia não tem condições de realizar o que desempenha (o caso de prometer algo que não pode cumprir é um exemplo de infelicidade).

Dessas considerações de Austin, reforça-se a importância de se observar o contexto e as condições utilizadas pelo Falante no momento que enuncia. Não à toa, ele afirma que os elementos extralinguísticos também podem ser performativos, ampliando, assim, o valor desse tipo de enunciado no processo comunicativo.

Os atos de fala em Searle

Para Searle (1983, p.62), os atos linguísticos regem a comunicação. Esta, por sua vez, é feita de regras, ou seja, não se fala sem haver um movimento regido por condições formadas por duas fontes complementares uma da outra: (a) as reguladoras e (b) as constitutivas. As primeiras (a) são as que servem para regular o modo como as ações fazem parte no jogo social; as (b) são as que existem para definir a existência de um jogo social e constituem uma atividade sem as quais ela não existiria. Como exemplo, Searle ilustra o futebol: sem essas regras, o jogo não existe por-

que elas o constituem. Ao pensar no ato ilocucionário como um ponto movente das regras de comunicação, Searle se voltou à análise dos atos em si, apresentando-os em sua clássica tipologia: (a) atos assertivos; (b) directivos; (c) compromissivos; (d) expressivos e (e) declarativos.

Dos cinco atos descritos por Searle, 3 se voltam para a força da ilocução do F sobre O. Desses 3, os assertivos, os compromissivos e os expressivos centralizam-se em F (ou Locutor) como o que realiza atos verbais que se voltam para ele, sejam para dizer algo, se comprometer com algo ou mostrar como se sente diante de algo. Os 2 restantes atuam sobre os possíveis efeitos esperados por F sobre O, seja em forma de uma ordem ou pedido (directivos) seja na forma de uma ação (verbal ou não-verbal) que muda o cenário e sua dinâmica social.

Cartas como gênero de ocultação autor-obra

Aproximando-se dos textos de viés religioso, em uma carta escrita por um espírito, a ideia de autoria se dilui entre quem a escreve e quem assume a função de autoria. Em princípio, o escrevente se anula em favor de outra voz que não é a sua, mas a de uma consciência distinta que assume a função de autor e sujeito do discurso em um papel muito próximo àquele definido por Foucault (2012) no qual em uma obra pode-se anular o nome do autor dada a função e uso que aquele texto poderá ter. Sob tal foco, uma carta, aqui chamada de espiritual, realiza-se como um produto feito a quatro mãos e por uma consciência sobreposta a outra: a do espírito que se expressa e a do mediador que dá suporte físico para que o texto aconteça.

Na escrita de uma carta espiritual, encontra-se a junção de dois indivíduos em paralelo a duas formas: a sintática (a estrutura) e o sentido (expresso pelos significantes). Há, assim, o que se nomeia neste trabalho como o *sujeito da expressão* e o do *sujeito da referência*. Essa bipartição de subjetividades realça a singularidade do papel de quem escreve o texto, mas não o expressa em suas relações de sentido, ou seja, uma mesma pessoa partilha de sua subjetividade com outro sujeito, mas que uma delas é apenas o suporte do campo de expressão de outra. A autoria, neste caso, é atribuída ao espírito, uma vez que ele é o produtor de sentidos (*sujeito da expressão*) enquanto o *medium* é quem lhe dá o suporte físico (*sujeito da referência*).

O *locus* (centros espíritas kardecistas), onde o documento é produzido, lhe autoriza um valor de verdade associado a traços de uma injunção positiva: ali se produzem textos de auxílio e amparo ao outro, que busca ler na mensagem das cartas dos espíritos orientações e sugestões para se resolver um impasse. Neste caso, mesmo que a carta seja assinada, o seu autor, ainda que não-íntimo, pouco conhecido ou de conhecimento restrito aos frequentadores do centro, passa a ter um discurso validado pelo lugar, pelo contexto de produção e, em alguns casos, pelo conhecimento de quem o produz, o que não é muito comum.

O contexto de produção das cartas: os centros kardecistas no Brasil

Os centros espíritas kardecistas[3] são bastante populares no Brasil. Para cada pessoa que o busca há diferentes objetivos e tipos de tratamento. Dentre esses tratamentos, há os de consulta através de uma carta produzida após entrevista feita (em sala fechada e de modo individual) por um atendente. Esse atendente ouve os motivos que levaram a pessoa até ali e faz anotações. Em seguida, é feito um agendamento de retorno da pessoa que buscou ajuda para que ela receba uma carta (escrita por um espírito) comentando sobre sua situação. O tratamento pode durar meses, a depender do caso. Após o fim do tratamento, a pessoa retorna para fazer nova entrevista e receber nova carta. É importante destacar que os tratamentos podem variar de modos e meios de um centro kardecista a outro.

Análise e interpretação de cartas

Nesta seção serão analisadas 2 cartas escritas por espíritos. O contexto de sua produção é o de pessoas que buscaram algum tipo de auxílio (conselho, orientação) em dois centros kardecistas localizados em duas cidades do Nordeste do Brasil. O contexto de escrita dessas cartas é o mesmo descrito na seção anterior.

3. O termo kardecismo vem de Alan Kardec, pseudônimo de Hippolyte Léon Denizard Rivail, educador francês pioneiro nos estudos paranormais e na criação da Doutrina espírita ou também chamada Kardecista.

Carta 1

Esta carta foi escrita para orientação aos pais de uma adolescente. Sua escrita utilizou a letra cursiva e identificável, pois há cartas cuja grafia precisa de reescrita. Respeitaram-se as divisões dos parágrafos, os acentos e a escrita do texto original.

> Parece que há uma curiosidade desproporcional a idade dessa menina. É importante que se oriente os pais para que freie essa empolgação para saber tudo ao mesmo tempo. Ela não tem ainda maturidade para buscar tanta informação, tanto conhecimento. Não é que ela não deva continuar, mas é importante que cada coisa venha a seu tempo. As vezes a mãe se empolga pela empolgação da menina porque não encontra apoio em outro familiar e acaba atropelando as etapas.
>
> Não podemos de maneira alguma colocar nossos filhos num pedestal. São crianças, adolescentes que precisam de orientação. Precisam ser instruídos. Precisam ter limite e dar limite a tudo. Precisa a mãe estar mais presente na vida do filho para orientá-lo, para saber conduzi-lo. Os filhos estão ali e Deus escolhe a nós para sermos os pais a orientá-los, para direcioná-los no caminho do Bem não criando nem colocando num pedestal e nem tendo dó nem piedade achando que são uns coitados que estão cansados?! Não. Se Deus o colocou em suas mãos e em sua vida é para direcioná-los no caminho do bem. Será que é preciso fazerem curso para saberem ser pais? Não é assim. Aquieta o coração, aquieta a mão, aquieta a mente e usa mais a palavra. Não a mão, não no chicote, não na pisa. É na conversa e no amor que se pode orientar os adolescentes. Assim sejas!
>
> É preciso identificar os impulsos de nossos filhos: o orgulho, a teimosia e a petulância. É preciso enxergar esses erros porque desde o berço a gente já identifica as mazelas que nossos filhos trazem. Não se cria filho com dó nem com piedade e nem endeusando, mas sim direcionando e procurando os defeitos. Quando um filho vem com uma história de alguém ou que não gosta de alguém é preciso os pais orientar como Jesus orientou tan-

> to através das palavras quanto das conversas. Deus nos deu esses filhos por um tempo e a gente ainda não sabe orientar. São tantas lágrimas a derramar quando passam para o outro lado, o lado da verdadeira pátria. Procura se educar primeiro e estudar pra saber orientar. Dê exemplo a seus filhos porque pra eles os pais são exemplos.

O sujeito da expressão

O sujeito que se expressa na carta assume a postura de orientador e sua intencionalidade é toda voltada em conselhos de ordem moral a respeito do modo como se deve educar uma criança ou um adolescente. O discurso produzido, mesmo confuso em seu desenvolvimento, centraliza-se nas observações que o sujeito traz acerca de um tema/problema que lhe foi apresentado: supostos problemas entre pais e filhos. O contexto de produção da carta autoriza a expressão e a autoridade desse sujeito sem nome e sem local, pois a carta não é assinada nem seu produtor se nomeia. A mensagem vale por si e o autor se anula.

Reforçando o teor injuntivo e o modo imperativo de expressão desse sujeito -locutor ao longo da carta, o *ato directivo* permeia toda a mensagem através do uso de verbos e adjetivos nessa modalidade, o que destaca também a força *ilocutória* de uma voz que visa produzir efeitos nas ações de seus interlocutores.

Os verbos do texto e as modalidades

Os verbos *poder* e *precisar* têm um forte importância no texto: o segundo se repete por cinco vezes e o primeiro reforça o tom de orientação que perpassa toda a mensagem. O uso do imperativo em outros verbos (*procurar*, *dar*, *aquietar* e *orientar*) tem maior destaque, o que reforça tanto a posição do sujeito da expressão como orientador quanto justifica os atos linguísticos utilizados por ele. O uso do verbo *poder* na primeira pessoa do plural (“Não podemos de maneira nenhuma colocar nossos filhos num pedestal”), expressa um valor de força ilocutária visando uma mudança no comportamento do Receptor.

O uso do verbo *aquietar-se* no imperativo seguido de três substantivos (*a mão*, *o coração* e *a mente*) e um mesmo advérbio (*não*) em seguida, também acompanha-

do de substantivos (*mão*, *chicote* e *pisa*), realçam uma *implicitude* (o "querer dizer" de Grice) na qual se supõe uma situação de violência certamente conhecida pelo sujeito da expressão.

Os adjetivos modalizadores no texto

A modalidade deôntica também se faz presente nos adjetivos predicativos dos sintagmas *é importante* e *é preciso.* Esse último adjetivo reforça seu valor deôntico quando se observa que, no texto, ele tem relação léxico-semântica com o verbo precisar, igualmente usado do mesmo modo e já analisado anteriormente. Segundo Neves (2000), os adjetivos deônticos "exprimem consideração, por parte do falante, de necessidade por obrigatoriedade" (p.188). Sendo assim, essa modalidade nestes adjetivos-predicativos reforçam o ato ilocutório do discurso do sujeito da expressão.

Carta 2

O texto desta carta também foi escrito em letra cursiva sem que fosse necessária sua reescrita e traz uma estrutura mais próxima de uma missiva com saudação e uso de vocativos e encerramento. Respeitaram-se a forma de escrita e a estrutura dos parágrafos.

Amada irmãzinha, que a paz do Mestre Jesus a envolva hoje e sempre.

Amada que bom te encontrar aqui nesta casa de oração buscando amparo para as tuas mazelas, que sabemos que vem passando mas irmã não se deixe abalar não mergulhe em energias que não lhe convém, busque equilíbrio elevando seus pensamentos e busque se amar mais, seja firme na fé em Deus e tenha mais confiança no pai maior, este não despreza nenhum dos seus filhos. Nas tribulações, ore sem sessar [sic], cante se eleve sempre ao cristo, faça evangelho no seu lar harmonizando assim e atraindo para si energias boas e aliviadoras, ore sempre ao deitar e ao levantar.
Muita paz e luz.
Um amigo espiritual.

Estrutura da carta

A carta é formada por apenas um parágrafo. A abertura e o seu fechamento sinalizam a tematização do gênero de carta com acento religioso. Na abertura, identifica-se o gênero do interlocutor a quem se refere o sujeito que escreve: uma mulher. A marca da desinência de nome ao final da carta ("Um amigo espiritual") serve como índice de que esse sujeito se identifica como do gênero masculino, mas há dois pontos importantes a se destacar neste caso.

O primeiro é que, ao utilizar uma perífrase, o autor da carta não usa de uma referência de nome que o localize ou o especifique. Ao adotar um termo genérico (que, em princípio, pode ser usado por qualquer escrevente), o autor da carta demarca duas posições: uma é a da noção da fraternidade (irmão) e a outra é a sua condição de não mais pertencer ao mundo material (ele se autorreferencializa como "espiritual", isentando-se, assim, do seu nome terreno). O segundo ponto é que, em princípio, quem escreve a carta não é a mesma pessoa que envia a mensagem. O médium é aquele que serve de "instrumento" para que o espírito se comunique. Desse modo, é retomada aqui a noção distintiva entre o *sujeito da referência* (o *medium*) e o *sujeito da expressão* (aquele que produz a mensagem), tal como já destacado na análise da Carta 1.

Uso dos dêiticos

Além da demarcação entre o Eu e o Tu, os dêiticos de tempo e lugar são destacados no texto através de dois advérbios temporais (hoje e sempre) e um locativo (aqui), os quais têm um valor importante no contexto da mensagem e do *locus* de produção. A temporalidade expressa nos advérbios ressalta o valor positivo que a carta quer trazer (a paz eterna de Jesus) enquanto que o locativo se refere não ao mundo habitado pelo sujeito (espiritual), mas onde o interlocutor está naquele momento (ou no momento em que a carta foi produzida): neste caso, o lugar é o centro espírita ("casa de oração").

O sujeito da expressão

Os elementos destacados ajudam a construir a imagem do Eu como sujeito expressivo do discurso: um conselheiro espiritual que, sob tal posição, apresenta-se como alguém que conhece o tema que motivou o Tu a procurá-lo. Partindo dessa imagem, ele se apresenta como aquele que auxilia e orienta. Vale destacar ainda que o modo de expressão desse sujeito distingue-se bastante do modo do sujeito da Carta 1, pois, na segunda carta, os enunciados se limitam a orientar e não a avaliar os atos de quem o procura. Isso se faz notar pela prevalência de verbos no imperativo que realçam o aconselhamento mais do que a avaliação moral, muito presente na missiva anterior (Carta 1). Ao assumir a posição de aconselhamento, o sujeito da Carta 1 faz uso do *ato ilocutório*, visando mudanças em seu interlocutor, destacando-se também o *ato directivo*.

Uso dos verbos

No texto, existem 9 verbos conjugados no modo imperativo (*deixe, mergulhe, busque*, *seja, tenha*, *ore*, *cante, eleve* e *faça*). Destes verbos, a forma *buscar* e *orar* imperativas afirmativas se repetem mais de uma vez, respectivamente. Na forma composta, encontram-se as locuções *vem passando* e *(não se) deixe abalar*. Há 5 ocorrências da forma infinitiva simples (*encontrar, amar, cessar (*sessar,* no texto), *deitar* e *levantar*). Há também a ocorrência de 4 verbos no gerúndio (*buscando*, *elevando*, *harmonizando* e *atraindo*). O uso da forma simples do infinitivo e do gerúndio indica que, no uso da primeira, há uma intensificação de ações em forma substantivada; na segunda, há uma intenção do Sujeito-locutor em orientar a realização de atos para o alocutário, os quais o auxiliarão a encontrar formas de solucionar seu problema.

Considera-se, neste caso, que o locutor preferiu essas formas nominais junto ao uso de verbos no modo imperativo como recurso usado para aconselhar o alocutário. O uso do gerúndio indica uma ação em curso enquanto o uso do imperativo apresenta uma orientação de caráter injuntivo. Deste modo, observa-se uma alta frequência da *modalidade deôntica*. Algo a se destacar é o uso do verbo *saber* na primeira pessoa do plural. O locutor não faz uso (neste caso) de sua autorreferenciali-

zação única (Eu), trazendo a informação, implícita, ao usar a forma plural (*sabemos*), que o tema motivador do alocutário em procurá-lo é conhecido por outros (que supostamente pertencem ao mundo espiritual e que atuam naquele centro). Este recurso de usar a primeira pessoa do plural, mesmo quando se é apenas um que enuncia, também foi usada na Carta 1 com o verbo *poder* como forma de mitigar um conselho ou ordem.

Considerações finais

O estudo dos atos de fala e seus possíveis efeitos pragmáticos em cartas de espíritos é um tema que ainda pode ser explorado em diferentes desdobramentos, pois nos centros kardecistas brasileiros outras missivas são produzidas sob tal contexto, tais como mensagens de parentes para suas famílias e textos literários (poesia e prosa) que geram uma vasta produção para leitores não necessariamente ligados à doutrina espírita.

Na análise de cartas de orientação espiritual, como as analisadas neste trabalho, observa-se que algumas marcas as caracterizam como estratégia de escrita para um texto de natureza oscilante entre o aconselhamento e a orientação. Neste sentido, não é apenas a crença religiosa que sustenta o valor do ato ilocutório do sujeito que se expressa nas cartas para seus possíveis efeitos no leitor que solicita auxílio, mas também o espaço onde a carta é escrita e o que vem depois disso. Por essa razão, cartas desse gênero trazem um *ato directivo* mais frequente, marcado sobretudo por verbos no imperativo e o uso de palavras (como adjetivos) na *modalidade deôntica*. Mesmo havendo a possibilidade de implicaturas, nestes textos é mais comum se respeitarem as duas primeiras máximas conversacionais de Grice (quantidade e qualidade), pois dizer mais do que a mensagem solicita ou usar de linguagem excessivamente conotativa pode comprometer o entendimento do leitor.

A força ilocutória dos dois textos tem mais efeito sobre o interlocutor. Isso se evidencia por duas razões: o local onde eles são produzidos e o sujeito que se expressa nas mensagens. Possivelmente, se tais cartas tivessem sua produção fora de um local identificado com algum centro religioso não teriam a mesmo força e efeito que têm para aqueles que buscam auxílio. Neste caso, a produção do discurso se

ampara não somente nas palavras nem no sujeito (até porque o autor se anula), mas nos traços demarcados pelas condições de produção dele.

Por fim, observou-se que na escrita de textos espíritas a consciência do *medium* não é a mesma que produz a mensagem. Devido a isso, considerou-se neste trabalho a cisão do sujeito em dois: o do discurso ou aquele que se expressa e realiza os atos e o sujeito da referência como aquele que é o elemento formal da comunicação e que a produz sem ser necessariamente seu autor. Nestas cartas, o sujeito da expressão tem mais força comunicativa (e de ilocução), mesmo não se sabendo muitas vezes seu nome nem de onde ele fala.

Referências

AUSTIN, J. L. Performativo-Constativo. In: Lima, José Pinto de. *Linguagem e ação:* da filosofia analítica à linguística pragmática. Lisboa: Materiais críticos, 1993.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística geral I.* 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

FARIA, I. H. O uso da linguagem. In Mateus, M. et al. *Gramática da Língua Portuguesa.* 6 ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003. pp. 57-123

FONSECA, J. *Pragmática linguística*: introdução, teoria e descrição do Português. Porto: Porto Editora. Col. Linguística, v. 5, 1994.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber.* Coimbra: Edições Almedina, 2005.

_____. *O que é um autor?* 8 ed. Lisboa: Nova Vega, 2012.

GRICE, H.P. Lógica e conversação. In: Dascal, Marcelo. *Pragmática, Problemas, Críticas, Perspectivas da Linguística.* Campinas: Edição do autor, 1982. Vol. IV.

_____. Querer dizer. In: Lima, José Pinto de. *Linguagem e ação*: da filosofia analítica à linguística pragmática. Lisboa: Materiais críticos, 1983.

LIMA, K. T. Cartas, História e Linguagem. In: *Revista de Teoria da História.* Ano 1. Número 3. pp. 210-225. 2010.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. 2000. São Paulo: Editora UNESP.

OLIVEIRA, F. Semântica. In Faria, I. H.; Pedro, E. R.; Duarte, I. & Gouveia, C. A. M. *Introdução à Linguística geral e Portuguesa*. 2 ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2005.

_____. Aspectos semânticos da gramática do Português. In Mateus et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 6 ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

SEARLE, J. R. O que é um acto linguístico? In: Lima, José Pinto de. *Linguagem e ação*: da filosofia analítica à linguística pragmática. Lisboa: Materiais críticos, 1983.

PÔSTER

TESTAMENTO DO SÉCULO XIX: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-FILOLÓGICA

JULIANE TENÓRIO[1] (UFS)

Introdução

É por meio dos registros presentes nos manuscritos que se pode testemunhar fatos linguísticos de tempos pretéritos. Ressalta-se, então, a importância do labor filológico, uma vez que contribui para o avanço de estudos linguístico-históricos, e, por consequência facilita o acesso a fontes históricas, que documentam as diversas fases da história de evolução da língua.

Matos e Silva (1928), ao tratar da documentação medieval portuguesa, salienta que:

> A importância linguística fundamental dessa documentação decorre primeiramente do facto de esses documentos medievais provirem não só da chancelaria real, mas de notários de todo o reino. Isso põe o estudioso da língua arcaica diante de um corpus que deve refletir não apenas o dialeto jurídico cortesão, mas também o dialecto jurídico com manifestações dialectais regionais e talvez sociais, graças aos documentos provenientes de vários pontos do reino e escritos por copistas de níveis distintos de instrução, além de proveniências geográficas diversas. (MATOS e SILVA, 1928, p. 23)

Logo, a leitura de textos antigos é, sem dúvida, de grande importância para a construção histórica de uma dada sociedade, pois, por se tratar de um testemunho

1. Graduanda em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de Estudos Filológicos do Estado de Sergipe (GEFES) e do Projeto Para a História do Português Brasileiro em Sergipe (PHPB/SE). julianetenorio@hotmail.com

ímpar do passado, os manuscritos promovem o acesso às formas linguísticas utilizadas em tempos pretéritos. Destarte, a partir do estudo dessa documentação, é possível analisar o estado de língua de um dado texto, assim como proceder ao levantamento de hipóteses acerca de alguns aspectos da fala por meio do que está redigido no texto.

Desta forma, é válido ressaltar que documentos como testamentos, além de revelarem a última vontade do seu testador, proporcionam uma gama de informações históricas, econômicas, sociais e culturais, e podem também, como é o objetivo deste estudo, ser alvo de investigação linguístico-filológica.

O testamento e seu conteúdo

Definido por Bellotto (2008, p. 70) como "Documento diplomático testemunhal de assentamento, horizontal, notarial. Disposição ou declaração solene vontade do testador sobre aquilo que deseja que se faça depois da sua morte, com seus bens e fortuna", o testamento contém a exposição da última vontade de uma pessoa.

No entanto, no século XIX, esse tipo de documento era mais de cunho espiritual que material, como se fosse uma forma de aliviar a consciência dos que partiam. O testador, por entender que estava muito doente e apresentava perfeito estado mental, fazia o documento a próprio punho ou, quando não sabia escrever, chamava um tabelião para que o fizesse.

Nessa conformidade, o testamento fazia parte de um ritual, a preparação para a morte, sendo ele então o último passo, como afirma Oliveira (2012), em que constam os últimos atos de humanidade, a exemplo dos pedidos de perdão, as esmolas deixadas, as cartas de alforrias dadas aos escravos. Busca-se, então, por meio desses documentos, a salvação espiritual aos santos de devoção e aos anjos da guarda, o que pode ser constatado pelo número de missas solicitadas, não somente para o testador, bem como para os entes queridos já falecidos.

Para mais, consoante Rachi (2016), os testamentos não servem somente para expor os bens deixados, como também para locar o seu testador em seu tempo, isso é possível por meio dos relatos que estão presentes nos documentos. Dessa forma, a escrita não tem apenas o papel de registrar informações, sua função vai além, é por meio dela que se pode observar, retratar e tentar entender o cotidiano

do testador, e também daqueles que o cercam, corroborando, assim, para a construção da mentalidade de um tempo, pois é por meio do que consta nos documentos que podemos deduzir o que era pensado em determinada sociedade.

O testamento, aqui analisado, foi lavrado em Sergipe no século XIX, o qual está salvaguardado no Arquivo do Judiciário de Sergipe, cota cx. 02/63, datado de 27 maio 1885, da cidade de Santo Amaro das Brotas. E, está organizado da seguinte forma: declara-se, primeiro, a religiosidade do testador, sua naturalidade, estado civil, seus herdeiros, quem são seus testamenteiros, como deseja que seja feito o seu funeral, suas próprias dívidas e as dívidas que outros têm com ele, além de seus bens.

O testador, Padre Alberto João de Jesus Motta, natural da Freguesia de Nossa Senhora da Victoria, cidade de Sergipe, que deixa como seu testamenteiro Geronimo José Vilar e, por não possuir herdeiros legítimos, declara como herdeira Maria, filha de seu compadre Luis Rocha. Por fim, solicita que se celebrem algumas missas de corpo presente.

Edição e análise filológica

A filologia tem como objetivo primordial restituir o texto, sendo literário ou não, a sua genuinidade, fornecendo, também, ao pesquisador ferramentas para a realização de edições mais rigorosas e fidedignas. Sendo o texto seu objeto de estudo, essas edições podem ser feitas de diferentes formas. O que vai determinar a maneira de edição será o editor e a metodologia que ele adotar.

Desta forma, optou-se por fazer uma edição semidiplomática fac-similar, de modo que, com o fac-símile (imagem) do manuscrito, preservam-se os seus aspectos materiais e com a edição semidiplomática, facilita-se a leitura do documento e se mantém a fidedignidade do original. Esse tipo de edição é de extrema importância principalmente para os linguistas, uma vez que se preserva o estado de língua em que se encontra o texto.

Adotou-se como normas de edição as “Normas de Transcrição de Documentos Manuscritos e Impressos - Edição Semidiplomática” do Projeto Para a História do Português Brasileiro (PHPB), constituindo edições conservadoras, que mantêm a acentuação original, as fronteiras de palavras, bem como a ortografia e suas varia-

ções. Desse modo, o editor intervém o mínimo possível nas características do texto original, operando apenas uma modernização tipográfica e o desenvolvimento das abreviaturas, cujas letras omitidas são marcadas em itálico.

A seguir, apresenta-se a edição semidiplomática e fác-similar de alguns fólios do testamento:

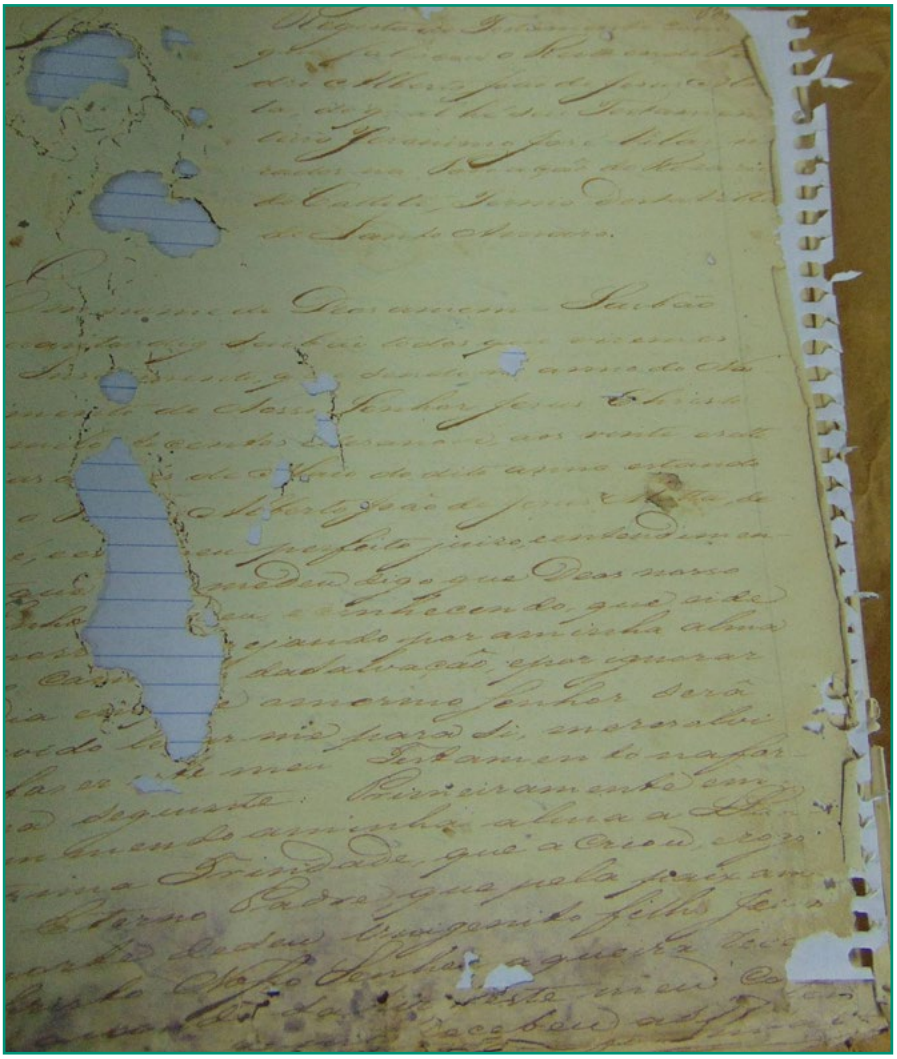


Imagem 1: Fólio 1 recto do testamento.
Fonte: Juliane Tenório.

[fol. 1r] Registro de testamento com | que faleceu o Reverendo Pa | dre Alberto João de Jesus Mo | ta, do qual hé seu testamen | teiro Geronimo José Vilar mo | rador na Povoaçaõ do Rosario | do Cattete, [ilegível] de la Villa | de Santo Amaro. || Em nome de Deos amem= Saibaõ | qua[*n*]tos di[*g*] Saibaõ todos que virem es | te Instrumento, que sendo no anno do meo Nas | cimento de Nosso Senhor Jesus Christo [ilegível] aos vinte esette | dias [*do mês*] de Maio do dito anno estando | eu o [*Padre]* Alberto Joaõ de Jesus Motta de | [ilegível] emperfeito juizo, eentendimen- | to que [*inint.*] meDeu digo que Deos nosso | Senhor [ilegível] e conhecendo, que eide | Morr [*inint.*] esando por aminha alma | no cam[*inho*] dasalvaçaõ epor ignorar | o dia [falta um pedaço] omesmo Senhor serâ | servido [*inint.*] para si, [ilegível] | afazer [ilegível] meo testamento nafor- | ma seguinte: Primeiramente em- | comendo aminha alma a SSan- | tissima Trindade, que a criou, erogo | ao Eterno Padre que que pela paixam | [ilegível] de seu unigenito filho Jesus | Christo Nosso Senhor a queira [ilegível] | [ilegível] este meu [ilegível] | ilegível] [fol. 2v] asua estando [*p*]ara morrer na San- | ta Crus, e tam bem rogo aomesmo | Senhor Jesus Christo pelas [*s*]uas Divi- | nas Chagas, que attendendo [*inint.*] | nesta vida asmerecimentos [*inint.*] | trabalhos, edeseu preciosissimo [*inint.*] | que, se digne na outra [ilegível] | délles que hé a eterna Gloria, e da mes- | ma sorte rogo aGlorioza V[*i*]rgem Ma- | ria Nossa Senhora, e Mai[*inint.*] ea | todos os Santos, expecialm[*ente*] ao | Anjo da minha Goarda e[*ao*] Santo do- | meu nome, que se digne levar digo | que se digne rogar, eenterceder por | mim meu Senhor Jesus Christo, a- | gora equando eu falescer davida pre- | sente eprotesto como verdadeiro Chris- | tam, que sou viver emorrer [p]ara San- | ta fé Catholica, que professo, crer co- | mo verdadeiramente cre[*inint.*] | o que crê eensigna a Sa[*nt*]a Ma- | dre Igreja de Roma, [rasurado] espe- | ro salvar aminha alma [rasurado] los me- | recimentos dasagrada [*pai*]xam | emorte do meu Senhor [*Jesu*]s Chris | to. Declaro, que sou [*natu*]ral da | Freguesia de Nossa S[*enh*]ora da | victoria da Cidade se Sergipe | de El Rei filho legitimo de Ignacio | Antonio Lessa e de Rosa Maria José | ambos falecidos, enaõ tomei

Imagem 2: Edição Semidiplomática do testamento.
Fonte: Juliane Tenório.

O documento faz parte de um livro de registro, o qual é composto por três testamentos. Quanto ao seu estado material, o documento, embora apresente algumas corrosões, como podemos ver na figura 1, consequências da ação do tempo e de insetos, não apresentou tanta dificuldade na hora da leitura, exceto a de seu 1 recto e 1 verso, pois esse fólio foi o único que apresentou um grau mais elevado de deterioração, a letra é bem legível como podemos ver na primeira imagem.

Outro fator que contribuiu para a leitura do documento foi o fato dele ter sido redigido por apenas um punho, não apresentando intervenções de terceiros. De forma que, a realização da sua transcrição não foi tão árdua.

Ao lado da funcionalidade e do desenvolvimento do material de escrita, temos também a sua interferência na evolução da escrita, pois, conforme foram surgindo materiais mais maleáveis, neste caso o papel, as letras foram tomando outras formas, assumindo traços mais arredondados, com isso surgiram novas letras, entre

elas a escrita cursiva, em que as letras são corridas e unidas, como podemos notar no testamento em questão.

O *Corpus* e seu estado de língua

O documento analisado apresenta aspectos ortográficos e linguísticos pertencentes à época em que foram redigidos, sendo frequente o uso de abreviaturas, pois, considerado o cenário em que foram produzidos, de modo que o testador dita o seu desejo, buscava-se uma escrita mais rápida. Entretanto, não se sabe ao certo o real motivo do uso das abreviaturas, alguns autores como Megale e Toledo Neto (2005) afirmam que elas são empregadas para economizar tempo e espaço. No entanto, há outros que discordam dessa ideia, como Stiennon (1973 apud DUCHOWNY; COELHO, 2014, p. 235), para quem elas podem ocupar mais espaço e até mesmo levar mais tempo para serem feitas, pois, dependendo do tipo de abreviatura, sua grafia pode ser mais trabalhosa.

No *corpus* analizado, foram encontradas abreviaturas como: q^{e}/q*u*e; p^{a}/p*ara*; vss/v*ossa*; p^{r}/p*or*; cap/cap*itão*; entendim^{to}/entendim*en*to; falecim^{to}/falecim*en*to, caracterizadas pela redução de letras no meio da palavra, o que Costa (2006) denomina abreviaturas por contração ou síncope. Portanto, pode-se inferir que as abreviaturas presentes nos documentos estudados foram empregadas com o intuito de agilizar o processo de escrita, uma vez que, em razão de se tratar de um documento que foi ditado, como já mencionado, o tabelião tinha a necessidade de ser ágil.

Quanto aos aspectos ortográficos, foram encontrados alguns fenômenos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Aspectos ortográficos encontrados nos documentos.

Fenômenos	**Exemplos**
Uso da desinência *aõ* na 3ª pessoa do plural do presente do indicativo	haj*aõ* - haj*am* / depuser*aõ* – depuser*am* / poss*aõ* – poss*am* / fic*aõ* – fic*am*
Uso do *o* como terminação da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeiro	nasse*o* – nasce*u*
Presença de consoantes geminadas	Sergi*pp*e – Sergi*p*e / e*ll*a – e*l*a
Uso do *o* no lugar do *u* na forma pronominal	me*o* – me*u*
Troca das consoantes *c* por *s*, *z* por *s*, e *s* por *z*.	*s*elebre – *c*elebre / ca*z*ar – ca*s*ar / pure*s*a – pure*z*a

Fonte: Juliane Tenório.

A respeito da inversão do *aõ* por *am* é muito comum em manuscritos do século XIX, o que ocorre no *corpus*. Quanto à geminação das consoantes *p e l*, pode-se considerar como um resquício do latim.

Destaca-se, também, a estratégia de correção utilizada, como mostra o seguinte trecho: “que se digne levar digo | que se digne rogar”, no qual foi empregado o vocábulo “digo” para a reformulação do que havia dito anteriormente, para retificar que no lugar da palavra “levar” era “rogar”, de forma que o termo “digo” serviu como operador para introduzir a reconstrução da sentença anterior.

Considerações

Edições preparadas com o rigor filológico é, sem dúvida, de suma importância para a conservação, seja qual for o tipo de documento, pois a decifração, isto é, a transcrição dos documentos se tornou muito relevante devido à falta de preservação dos documentos. Dado que, para se ter um local ideal que mantenha o material em perfeito estado demanda mão de obra preparada e recurso financeiro, uma vez que os documentos não só sofrem, apenas, com a ação do tempo, como também, com os insetos que se alimentam de sua matéria.

Para mais, é através da leitura e edição de documentos antigos, testamento, que se torna possível observar diversos fenômenos, que estiveram presentes na variante sergipana da língua portuguesa do século XIX, como podemos verificar na análise arrolada. É valido destacar, que este trabalho, não somente contribui para o avanço de estudos linguístico-históricos, mas também proporciona uma reflexão acerca da sociedade sergipana do XIX, pois, quando se transcreve um documento, não são apenas palavras reescritas, é toda uma sociedade que estava guardada, ou "escondida", em um arquivo que vem à tona.

Referências

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Diplomática e tipologia documental em arquivo*. 2 ed. Brasília: Briquet de Lemo/Livros, 2008.

CAMBRAIA, César Nardelli et al. Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português do Brasil. In: _____. *A Carta de Pero Vaz de Caminha.* 2. ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH-USP, 2001, p. 23-26. (Série Diachronica, v. 1).

COSTA, Renata Ferreira. *Abreviaturas*: simplificação ou complexidade da escrita? Histórica: Revista on-line do Arquivo Público do Estado de São Paulo. São Paulo, ano 2, n. 15, out. 2006. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao15/materia01/>. Acesso em 27 jan. 2016.

DUCHOWNY, Aléxia Teles; COELHO, Sueli Maria; COELHO, Guilherme Henrique. Sistema de Abreviaturas de Documentos Adamantinos Setecentistas. *Revista Letras*, Curitiba, n. 90, p. 233-252. jul./dez. 2014, Editora UFPR.

MATOS e SILVA, Rosa Virgínia. *Estrutura Trecentistas – Elementos para uma gramática do português Arcaico*. Maia: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1989.

MEGALE, H.; TOLEDO NETO, S. (Orgs.). *Por minha letra e sinal.* Cotia, SP: Ateliê, 2005.

OLIVEIRA, Elene da Costa. *Os Testamentos como Preparação para a Morte*. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/466/508.>.

RACHI, Sílvia. *Por mãos alheias.* Usos da escrita na sociedade colonial. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2016.

PÔSTER

UM TETO TODO SEU E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTORIA FEMININA CONTEMPORÂNEA

VICTOR HUGO FARIAS DE ARAÚJO[1] (UFAL)

Introdução

Escritora modernista, Virginia Woolf estava tendenciada a falar em sua obra ficcional sobre assuntos como a essência da excitação, dor e beleza do que a própria autora chamava de Era Moderna. Ela tinha consciência plena de seu distinto caráter modernista, deixando que temas recorrentes do modernismo como a tecnologia, guerra, consumismo e urbanismo fossem capturadas pelas palavras de outro tipo de autor que não ela, que estava ocupada criando suas próprias características como ficcionista preocupada em uma busca de escrita literária que transmitisse todas as complicações da consciência moderna. Apesar desses detalhes estarem perceptíveis especialmente em sua obra ficcional, Woolf também era atuante como ensaísta, sendo marcada por uma temática social que abordava os detalhes da sociedade vitoriana da época. É nesse contexto de seus ensaios que a escritora demonstra uma faceta preocupada em denunciar a opressão feminina do período.

Embora seja uma grande criadora que somente valorizou a produção de crítica literária através de seus ensaios, demoraram-se décadas para que finalmente sua obra tivesse a devida valorização, graças muito à crítica feminista, que veio surgir somente de maneira efetiva em 1970 dentro do contexto do feminismo, muito tempo depois de seu suicídio em 1941. Este surgimento vem por meio de uma ruptura com a cultura do falocentrismo e logocentrismo que o canône mantinha anteriormente, afinal, historicamente o cânone sempre se constituiu em cima das relações de poder entre gênero e economia.

---

1. Graduando de Letras – Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

> Sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta; portanto, regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos etc. (ZOLIN, 2005, p. 325)

Logo, é perceptível o quanto foi longa a jornada para que mulheres se inserissem definitivamente como profissionais da escrita e superassem alguns limites da sociedade patriarcal.

Virginia Woolf estava vivendo anos distantes dessa conquista, mas em vida, esteve apta para trazer a pauta em inúmeros ensaios. O presente trabalho pretende fazer uma análise de *Um Teto Todo Seu* (1929), provavelmente o maior ensaio de Virginia, em que a autora discorre sobre a carência de mulheres como escritoras devido à opressão feminina que permanece mesmo após séculos. Além disso, o trabalho busca entender quais foram suas contribuições para a autoria feminina contemporânea.

O seguinte artigo foi dividido em três partes: iniciando com uma discussão sobre o cânone e seus traços opressores no decorrer do tempo; na segunda parte, inicia-se um estudo sobre Woolf como ensaísta, visando fazer um histórico para a criação de *Um Teto Todo Seu*, bem como dar detalhes sobre suas características feministas; por fim, na terceira parte, busca-se trazer à luz valores que o ensaio de Woolf forneceu para a crítica feminista.

Este trabalho se justifica por propiciar um estudo que faça a reflexão sobre a manifestação da mulher escritora de ficção em relação ao mundo social a partir de exemplificações dadas por Woolf e teóricas da área. É esperado que este estudo possa atingir seus objetivos assim como contribuir para futuras análises do ensaio em questão, podendo ser de valia para estudos sequentes.

Jornada através do tempo: sobre opressão feminina e sobre o cânone

Quando se debate sobre a cena literária, ainda permanece uma ótica de que a literatura escrita por mulheres é de algum modo inferior. São recorrentemente tidas como escritoras de menor valor, sendo deixados de lado seus diálogos e temáticas

singulares que as caracterizam. É com o desenvolvimento do pensamento feminista, na década de 60, que pesquisas preocupadas em abranger a mulher como objeto de estudo a colocam em várias áreas de conhecimento, dentre elas, a Literatura e Crítica Literária. O desenvolvimento da crítica feminista constatava que a mulher tinha uma experiência literária – tanto como leitora quanto como escritora – diferente da masculina, e isto implicava mudanças no campo intelectual (cf. ZOLIN, 2005).

Anteriormente a isso, o cânone era basicamente composto por homens ou por mulheres que ficavam invisíveis a pesquisadores, sendo somente com esse processo de alteridade que seus nomes surgem como objeto de estudo.

O cânone é estudado pela crítica contemporânea, mas tratar do cânone é tratar da questão do opressor x oprimido que ele implica. A abordagem do cânone acarreta no processo de revisão histórico-literária que exclui os autores marginalizados: negro, homossexual, mulher; além de também entender a formação na literatura.

Decerto, é correto afirmar que o estudo do cânone está diretamente ligado às dominantes da época: dominante de ideologia, estilo, gênero, sexo, geografia, raça, classe social, dentre outros fatores. Assim, Muzart afirma que "aquilo que é canonizado em certas épocas, é esquecido noutras; o que foi esquecido numa, é resgatado em outra" (MUZART, 1995, p. 86), pois as dominantes começam a inverter seus valores.

Nesse processo de revisão histórica, o que se observa é que são excluídos do cânone literário aquilo que é tido como inferior: o humor, a sátira, o erótico. O que perdura é o estilo alto, considerado culto e de belas letras. Esse percurso de valorização de um tipo de autor acaba por excluir também os textos de mulheres.

Dentro da literatura, as relações entre gênero acarretam numa relação hierárquica de poder do que é ou não é literário, isto tudo orientado por um caráter político social da época. E aí entra o questionamento da crítica feminista, que trabalha no sentido de interferir na ordem social canônica, voltando-se então para a desconstrução das ideologia de que gênero construída pelo patriarcado em que o feminino seria inferior de algum modo. Sobre este viés político, Zolin afirma:

> Estudos acerca de textos literários canônicos mostram inquestionáveis correspondências entre sexo e poder: as relações poder entre casais espelham as relações de poder entre homem e mulher na sociedade em

> geral; a esfera privada acaba sendo uma extensão da esfera pública. Ambas são construídas sobre os alicerces da política, baseado nas relações de poder (ZOLIN, 2005, p. 182).

Deste modo, as poucas mulheres que escreviam não buscavam inovar, cedendo aos padrões do cânone masculino, imitando autores para que pudessem se integrar na área. Neste contexto, também foram ignoradas, sendo esquecidas tanto em vida quanto em morte, sendo redescobertas tempos depois no processo "arqueológico". Logo, quando se impõe um questionamento e revisão do cânone, descobre-se que ele, literariamente, "ainda está se constituindo devido às descobertas de vozes silenciadas de mulheres, no século XIX ou em séculos anteriores" (MUZART, 1995, p. 91).

Mas como se deu esse processo? Como citado anteriormente, a crítica feminista tem um caráter político determinado em desconstruir os julgamentos que a ideologia de gênero construiu ao longo do tempo. A inserção dessas investigações de mulheres como escritoras promovidos em 1970 reforça um rompimento com os discursos tradicionais que afirmam os locais quais as mulheres deveriam ocupar. É mostrar um vislumbre comparativo entre o comportamento feminino em face aos parâmetros patriarcais.

Formas de feminismo remontam tempos antigos, como século XVIII, mostrando que ele não está restrito há um pouco espaço de tempo. Dentre estes documentos, encontra-se o importante *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne (Declaração dos direitos da mulher e da cidadã)*, da francesa Mary Olympe Gouges, ativista da revolução de 1789. Na declaração, a autora contesta o papel da mulher socialmente e defende que as mulheres devem ter os direitos plenos dos homens, tanto os positivos – como direito a posse e liberdade de expressão – quanto os negativos – como punição de crimes e pagamento de impostos. Mas é efetivamente durante a segunda metade do século XIX que o feminismo entra num cenário político organizado através do movimento sufragista que buscava uma igualdade legislativa.

Com o papel da mulher objeto sendo contestado, o que se assistiu após essa primeira onda do feminismo foi uma inserção de mulheres em profissões anteriormente predominantemente masculinas. Dentre essas profissões, encontra-se a de

autor, ainda que, inicialmente, as escritoras tivessem que se valer de pseudônimos para se inserir na função. É o que acontece com Mary Ann Evans, que utiliza o pseudônimo de George Eliot para publicar *The Mill on the Floss* e *Middlemarch*; e com George Sand, pseudônimo de Amandine Aurore Lucile Dupin, responsável pela obra *Valentine*. Isto acontecia para que suas produções literárias fossem levadas a sério e que não sofressem represálias causadas por questões de gênero. As poucas mulheres que impuseram seu nome acabaram sendo esquecidas dentro do cânone, sendo resgatadas tempos depois no processo arqueológico.

O processo de inserção foi gradativo e muito lento, mas foi graças a uma pequena seletiva quantidade textos que se iniciava a tradição da autoria feminina, revertendo os estereótipos estipulados por uma produção patriarcal.

Um teto todo seu e feminismo

Virginia Woolf (1882-1941) foi responsável por uma proeminente produção literária que marcou positivamente a literatura inglesa. Quase sempre lembrada por suas obras ficcionais responsáveis por um rompimento com a tradição literária da ficção Vitoriana, a autora também se caracterizou na ficção por ser uma das pioneiras no uso de técnicas narrativas que inovavam no corpo textual, como é o caso do fluxo de consciência presente em *Mrs. Dalloway* (1925). Mas, mais que isso, Woolf era também uma ensaísta preocupada em denunciar a opressão feminina em sua época. É com ensaios como *Three Guineas* (1938) e *Professions for Woman* – publicado postumamente em *The Death of the Moth and Other Essays* (1942) – que ela mostra essa sua faceta, mas é em *A Room of One's Own* (1929), traduzido no Brasil como *Um Teto Todo Seu* que a autora se consagra como uma das mais importantes precursoras da crítica literária feminista.

Um Teto Todo Seu pode ser considerado seu principal trabalho na parte ensaística e foi, segundo a autora, baseado a partir de anotações de dois artigos lidos para conferências em estabelecimentos voltados para o ensino de mulheres, na Sociedade das Artes, em Newnham e em Odtaa em Girton, no ano de 1928. Por serem extensos demais para serem lidos em íntegra, Woolf posteriormente ampliou esses estudos, formulando então esse ensaio.

O texto tem a tese de que, para poder escrever literatura com determinada qualidade, a mulher precisa de um espaço onde possa trabalhar calmamente, um "teto todo seu", como a autora chama. Partindo de um questionamento sobre mulheres e ficção, sobre condições que mulheres tiveram no decorrer do tempo para a escrita, a autora sugere então uma interferência dessas mesmas mulheres nesse silenciamento. Para Woolf, é uma responsabilidade para a mulher conquistar seu espaço, reescrever a história e recuperar mulheres esquecidas no passado. Para garantir isto, são utilizadas inúmeras exemplificações e argumentos para sustentar essa ideia, numa finalidade de compreender as opressões a que as mulheres estiveram sujeitas no âmbito da escrita.

No decorrer do ensaio, Woolf faz uma nota importante sobre a ficção escrita por mulheres ao notar que elas têm uma marca de ressentimento ligados aos homens, e isso, qualifica uma perda de sua qualidade literária. Esse ressentimento estava diretamente ligado à opressão dos homens em relação a elas, em seu poder para sancionar atividades e impedi-las de muitas outras funções, como a de escrever.

Ainda exemplificando o processo opressor patriarcal da época, a autora cria uma anedota ao conceber para Shakespeare uma irmã fictícia, Judith Shakespeare. A autora argumenta que se Shakespeare realmente tivesse tido uma irmã com um talento nato para escrita assim como ele, esta provavelmente acabaria louca e suicida ou ridicularizada socialmente. Isto se deve pelo fator educacional distinto entre ela e o irmão, já que Shakespeare teria aulas sobre gramática e lógica e leria grandes autores, enquanto ela seria criada para se tornar uma noiva e mulher da casa com suas responsabilidades domésticas. Assim, Woolf nota que, qualquer mulher nascida com uma vocação artística estava tendenciada a sofrer desse mesmo mal. E a própria afirma:

> Não é preciso ter grandes habilidades em psicologia para afirmar que qualquer garota muito talentosa que tenha tentado usar seu dom para a poesia teria sido tão impedida e inibida por outras pessoas, tão torturada e feita em pedaços por seus próprios instintos contrários, que deve ter perdido a saúde e a sanidade, com certeza. (WOOLF, 1985, p. 65)

Ainda assim, a autora não descarta o fato de que, essa produção, munida pela amargura ao masculino e pela opressão sofrida foram de suma importância para a criação de uma tradição literária feminina, já que essa mostra uma característica totalmente distinta da ficção e poemas escritos por homens. Por fim, a autora debate os prejuízos que o processo de separação de gêneros causa na escrita literária. A valorização dada somente a um tipo de produção faz com que mulheres tenham que superar os obstáculos da comunicação não somente tanto para uma escrita quanto para uma leitura de uma ficção que parece indecifrável aos olhos femininos. Durante o percurso do ensaio, Woolf reivindica a necessidade da experiência comunicativa para a criação de uma tradição literária efetiva, afinal, por muito tempo as mulheres foram representadas somente através dos olhos masculinos e, para ela, "seria mil vezes lastimável se as mulheres escrevessem como os homens" (WOOLF, 1985, p. 116).

Contribuições para a autoria feminina

Diante os detalhes do ensaio de Woolf, é inegável seu valor para a autoria feminina contemporânea. A crítica feminista expandiu-se com o tempo, preocupada em discutir a misoginia na prática literária, fazendo assim uma maior abordagem dentro da análise da tradição feminina literária.

Mas como se dá essa tradição literária escrita por mulheres? Em seu texto intitulado "Literatura de Autoria Feminina", Zolin (2005) faz um estudo de um ensaio escrito por Elaine Showalter em 1985: *A literature of their own: British women novelists from Brontë to Lessing*. Nesse ensaio, Showalter se debruça sobre obras escritas por mulheres para buscar entender suas peculiaridades e marcas em escrita em diferentes épocas. A autora percebe que, em diferentes épocas, os trabalhos, quando tomados como coletivos, apresentam certos padrões e temas, ao qual a autora chama de "*female literary tradition*" (tradição literária feminina).

Showalter (1985), acaba por argumentar que os grupos minoritários sempre encontram formas de expressões que fogem aos padrões impostos pelo cânone, criando uma subcultura dentro desse fato.

Portanto, a tradição literária feminina seria um evento de suma importância para a composição da crítica feminista. Showalter (1985) divide ela em três momen-

tos: a fase feminina, a fase feminista e a fase fêmea. No quadro abaixo, observa-se um mapeamento dessas fases, de acordo com Zolin (2005) em seu texto.

Quadro 1. Fases da tradição literária feminina, segundo Showalter (1985).

Fase feminina (*feminine*)	Imitação e internalização dos valores e padrões vigentes.	*La princesse de Clève* (1678), de Madame de Lafayette; *Jane Eyre* (1847) e *Shirley* (1849), de Charlotte Brontë; *The Mill on the Floss* (1860) e *Middlemarch* (1871), de George Eliot; *Valentine* (1832) e *Lélia* (1833), de George Sand.
Fase feminista (*feminist*)	Protesto contra os valores e os padrões vigentes; defesa dos direitos e dos valores das minorias.	*Mrs. Dalloway* (1925) e *To the lighthouse* (1927), de Virginia Woolf; *Pilgrimage* (1915, em folhetim; 1967, como romance), de Dorothy Richardson; *The hotel* (1927), de Elizabeth Bowen; *A convidada* (1943), de Simone de Beauvoir.
Fase fêmea (ou mulher) (*female*)	Autodescoberta: busca de identidade própria.	*The bloody chamber* (1979) e *Wise children* (1991), de Angela Carter; *Strange Meeting* (1971), de Susan Hill; *The color purple* (1982), de Alice Walker; *The Sweetest dream* (2001) de Doris Lessing e outros.

Em outro texto, Showalter (1994), fazendo um histórico sobre o processo da crítica feminista, afirma que um dos primeiros obstáculos para a criação de um quadro teórico era a má vontade de mulheres delimitarem uma fronteira nesse espaço de crítica, acarretando numa confrontação direta com o cânone existente na época, que a caracterizava como uma maneira de recusa aos parâmetros estabelecidos. Paulatinamente, esse olhar mudou, e, contemporaneamente, a mesma crítica feminista que antes soava como um impasse teórico, assumindo na verdade uma faceta evolutiva em prol literário.

Reivindicando sua identidade como mulher oprimida, Woolf, no inicio do século XX, faz denuncias quanto a falta de representatividade através de seus livros ficcionais e de seus ensaios, entrando num rol de autoras que compõe a tradição

feminina. Sendo localizada na segunda fase, Woolf poderia ser muito bem comparável a uma rebelde, buscando mostrar seu valor no meio de outros autores, sendo, posteriormente, influência para inúmeras autoras.

Considerações finais

É graças a um estudo arqueológico que conseguimos recuperar inúmeras autoras esquecidas no tempo. Entender esse processo como algo positivo para a composição de um novo cânone mostra o quão evolutiva a crítica feminista se tornou no decorrer do tempo.

Esse espaço de estudo se preocupa em desconstruir as generalizações, afinal, nem todas as escritoras escrevem o mesmo tipo literário, como afirmavam os antigos críticos que se firmavam em cima de um cânone opressor e machista, composto somente pela alta classe masculina.

Virginia Woolf, como citado anteriormente neste trabalho, tinha o objetivo de denunciar os empecilhos que colocavam barreiras em cima de produções femininas. O que se pode reiterar é o fato da autora estar presente num momento de alteridade nesses padrões que estavam presentes na literatura patriarcal. O que se assistiu no século XX foi um reconhecimento da autoria feminina como um objeto de estudo literário tão importante quanto material escrito por homens. Tal transcurso para a realização de uma valorização desses escritos só reforçam o embate feminista da mulher conquistando seu espaço social, exatamente como as palavras de Woolf quando a autora reforça: “Tranque suas bibliotecas, se quiser, mas não há portão, nem fechadura, nem trinco que você consiga colocar na liberdade da minha mente” (WOOLF, 1985, p. 99).

Ainda assim, é papel do pesquisador retomar essas teorias em sua busca arqueológica, mostrando os detalhes que caracterizam cada obra e renovando o olhar em cima dessas obras escritas por mulheres.

Referências

MUZART, Zahidé L. A Questão do Cânone. In: *ANUÁRIO DE LITERATURA*. Florianópolis. 1995. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 22/12/2017.

SHOWALTER, E. *A literature of their own*. New Jersey: Princeton UP, 1985.

_____. A crítica feminista no território selvagem. Tradução Deise Amaral. In: HOLLANDA, H. B. (Org.) *Tendências e impasses.* Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 23-57.

WOOLF, V. *Um teto todo seu*. Tradução Vera Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ZOLIN, Lúcia Ozana. "Crítica feminista". IN: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana (Orgs.). *Teoria literária*: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005.

_____. "Literatura de autoria feminina". IN: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Ozana (Orgs.). *Teoria literária*: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005.

PÔSTER

VARIAÇÃO LEXICAL PARA MULHERES QUE NÃO SEGUEM O PERFIL: CASADA, RECATADA E DO LAR

SULY BROTA[1] (UFS)
STEFANE RIBEIRO LIMA[2] (UFS)
MARIA DA GLÓRIA DOS ANJOS SANTOS[3] (UFS)

Introdução

No século XVIII, a mulher era vista como uma propriedade; o pai era o primeiro proprietário da mulher, pois esse lhe arranjava casamento como se fosse uma transação comercial. Logo depois, seria o marido, o qual pensava que a mulher/esposa deveria ser boa dona de casa, boa parideira e mãe. Incutia-se o pensamento de que sua companheira não necessitaria de conhecimento e cultura, para que não contestasse a condição de submissão imposta pelo homem.

Com o passar dos anos, ocorreram muitas mudanças e, mesmo ainda existindo um pensamento machista na sociedade hodierna, foram vários direitos adquiridos perante às leis e vários os avanços conquistados. Apesar disso, a mulher continua a enfrentar grandes batalhas contra o preconceito e a discriminação, e mesmo com tantos direitos conquistados, há muito a ser feito no que diz respeito à igualdade entre homens e mulheres.

A desigualdade entre o binômio feminino/masculino surge ainda na infância, quando os pais decidem preparar os filhos para vida surge

1. Graduanda em Letras Português, Universidade Federal de Sergipe.

2. Graduanda em Letras Português, Universidade Federal de Sergipe.

3. Graduanda em Letras Português, Universidade Federal de Sergipe.

> o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social. (LOURO, 1997, p. 20-21)

Enquanto o filho homem é criado para trabalhar fora e encontrar a casa organizada, a mulher é vista como a principal responsável pelas tarefas domésticas e por cuidar dos filhos. Rosseau, em sua obra clássica *Emílio, ou da educação*, diz o seguinte:

> Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Em todos os tempos, os deveres das mulheres, aqueles que lhes devem ser ensinados desde a infância, consistem em agradar aos homens, em ser-lhes uteis, em fazerem-se amar por eles, educá-los quando são pequenos, cuidar deles quando crescem, dar-lhes conselhos, consolá-los e torna-lhes a vida agradável e doce. (ROSSEAU, 2004, p. 527)

Mesmo hoje, em pleno século XXI, os cidadãos mais esclarecidos, independente, de raça, gênero ou classe social a que pertençam, ainda enxergam a mulher de maneira preconceituosa e machista. O machismo é " um sistema de representações-dominação que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos" (DRUMONT, 1980, p. 82)

Infelizmente, o machismo está presente na socialização tanto de homens quanto de mulheres. Assim, como outras ideias preconceituosas e opressoras, os valores machistas são passados à frente como uma série de fatos naturais e, portanto, indiscutíveis.

Parece controverso, mas a verdade é que há muitas mulheres machistas. E seus posicionamentos se manifestam das mais variadas formas e intensidades. Pode ser em família, em comentários que fazem a respeito de determinadas situações, ou, até mesmo, quando evidenciam certo desprezo pelas lutas que poderiam fazer va-

ler muitos direitos, pois muitas acham que o feminismo, por exemplo, é uma luta ultrapassada, ou coisa de quem não tem o que fazer. Segundo Bouvier,

> Hoje, graças às conquistas do feminismo, torna-se dia a dia mais normal encorajá-la a estudar, a praticar esporte; mas perdoam-lhe mais facilmente do que ao menino o fato de fracassar; tornam-lhe mais difícil o êxito, exigindo dela outro tipo de realização: querem, pelo menos, que ela seja também uma mulher, que não perca sua feminilidade. ” (BOUVIER, 1980, p. 278)

Por sua vez, no que tange aos estudos sobre feminismo, machismo, sexualidade e gênero, podemos observar a maneira pela qual a linguagem se relacionam e caracterizam esses temas e, assim, gera-se variados tabus. Esse tabu linguístico é permeado como as pessoas concebem e proliferam por meio da fala seus pensamentos, concepções e crenças. Conforme Orsi,

> O tabu linguístico é decorrente das sanções, restrições e escrúpulos sociais; atua na não permissão ou na interdição de se pronunciar ou dizer certos itens lexicais aos quais se atribui algum poder e que, se violados, poderão trazer perseguições e castigos para quem os emprega. E, por estar em si também o impulso por ultrapassá-los, o homem reverte as imposições e usa os palavrões e outras construções lexicais como forma de expressão de seus sentimentos e meio de subversão das proibições. (ORSI, 2011, p. 03)

Nesse ponto, a sociolinguística de orientação variacionista nos oferece um arcabouço teórico para lidar com questões da língua e sua variação, para percebemos, assim, como os falantes nomeiam uma dada situação (FREITAG; LIMA, 2010). O fenômeno da variação, especialmente, na primeira perspectiva laboviana, é visto como estando intrinsecamente relacionado a mudança linguística.

Nosso trabalho propõe uma análise da variação lexical das respostas obtidas a partir da frase: “Como falantes se referem às mulheres que não seguem o perfil: casada, recatada e do lar?”, considerando o perfil sociolinguístico. Direcionamos o propósito do estudo às formas utilizadas no município de São Cristóvão, em Sergipe, para caracterizar a mulher que não segue o perfil mencionado anteriormente.

O tema “Bela, Recatada e do Lar”, ficou popularmente conhecido após um artigo publicado pela Revista Veja, em abril de 2016, que desenvolveu uma abordagem sobre a primeira dama Marcela Temer, provocando um frenesi na internet por conter traços de machismo e preconceito. Foi diante dessa problemática causada pela revista, que tomamos uma base e elaboramos nosso objeto de pesquisa.

Segundo Louro (1997, p.21), “a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social”. Com isto, entendemos, que não são as características sexuais, mas a maneira como essas são valorizadas que constituem o que é feminino ou masculino em uma sociedade em um certo momento histórico. Considerando esta visão de distinção sexual, buscaremos discutir a polarização entre homem e mulher em determinados comportamentos linguístico, através do campo relacionamento. Segundo Freitag e Severo,

> Trata-se de considerar os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres ou, em outros termos, a maneira pela qual a construção da identidade de gênero (feminina ou masculina) é perpassada por questões linguísticas. (FREITAG; SEVERO, 2015, p. 8)

Por que não seguir o perfil bela, recatada e do lar?

Os relacionamentos amorosos, atualmente, podem ser caracterizados pelos seguintes aspectos: menor durabilidade das uniões, menor tolerância aos conflitos, menos paciência e mais imediatismo. Há ainda a ideia de que nada dura para sempre, e a rapidez com que as pessoas constituem vínculos afetivos seria proporcional ao tempo que levam para rompê-los.

A redefinição dos papéis de homens e mulheres na sociedade foi influenciada pelo surgimento da indústria e urbanização, promovendo transformações na família e no casamento. Essas transformações vêm motivando os casais a viverem de uma forma mais individualista, visando ao próprio prazer. Todas essas modificações, ocorridas após a Revolução Industrial, influenciaram na caracterização e na estruturação desses relacionamentos.

É comum acompanhar relatos de ambos os sexos, em especial, os que se encontravam em uma relação estável, que existia a predominância de projetos pessoais individuais, em que a prioridade dos indivíduos era a formação acadêmica, a construção de uma carreira, a estabilidade profissional e até mesmo o status social.

De acordo com esses aspectos do cotidiano, percebe-se a busca de uma relação para suprir uma "carência", ou ainda para um momento de diversão e companhia, para um determinado momento. Pode-se também inferir que a liberdade, em muitos casos, pode exigir flexibilidade na dinâmica das relações, tornando-as ainda mais complexas.

Diante da liberdade e busca de igualdade entre homens e mulheres no estabelecimento das relações, podemos notar nesse trabalho, que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Pois, mesmo com todos os avanços ocorridos, os homens mantêm um comportamento machista e uma ideia de posse sobre o sexo oposto até hoje.

Existe certo temor entre homens e mulheres que os seus parceiros acabem se relacionando com outras pessoas, estes agem de maneira diferente quando o assunto é traição. Para a mulher é bem mais fácil perdoar, pois para esta a culpa sempre é da mulher que se envolve com seu marido.

Metodologia

Para analisar as variedades lexicais utilizadas por homens e mulheres na comunidade sancristovense, elaboramos um questionário composto por três questões que interrogavam sobre as características relacionadas às pessoas do sexo feminino. Os entrevistados deveriam responder como nomeiam uma mulher que não segue o perfil casada, recatada e do lar em determinadas circunstâncias.

O questionário foi aplicado através da internet, por meio do aplicativo Google Forms[4], e foi divulgado através das redes sociais (WhatsApp e Facebook), facilitando, assim, a coleta de dados que ocorreu no período de 24 a 27 de março, do corren-

4. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFJw-zMLGRR_etlxwcNdpP63AqNMeqsF_B3e0gw9bgOD_ZBQ/closedform

te ano. Foram entrevistadas pessoas de diferentes faixas etárias (de 12 a 60 anos) e graus de escolaridade (analfabetos, estudantes do ensino fundamental e médio e da graduação). Coletamos uma amostra de sessenta e um participantes, sendo quarenta e sete de representantes mulheres e quatorze representantes homens.

Resultados e discussão

O primeiro campo para ser analisado, refere-se à questão: Como se chama uma mulher que se relaciona com homem casado? Os resultados são apresentados a seguir. Abaixo. Vejamos, o que ocorre na sociedade Sancristovense, analisando as respostas para a questão referente ao gráfico 1.

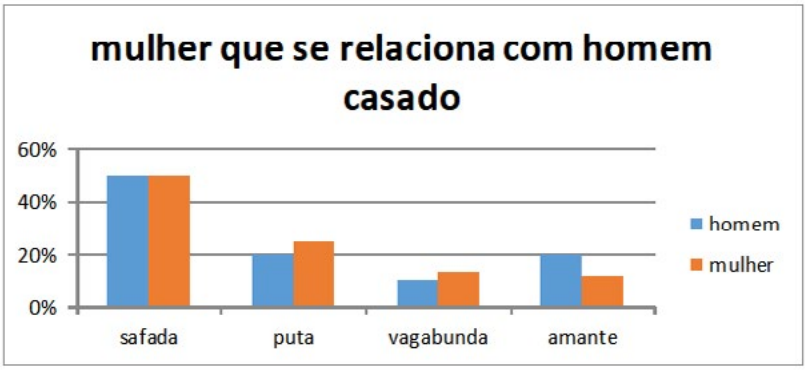


Gráfico 1: resposta para mulher que se relaciona com homem casado.

Tanto para homens como para mulheres, uma mulher que se relaciona com homem casado é uma “safada” (45%). Podemos perceber através destas respostas que na sociedade o machismo se deve muito às mulheres, pois foram elas quem mais utilizaram adjetivos pejorativos para se referirem ao próprio gênero.

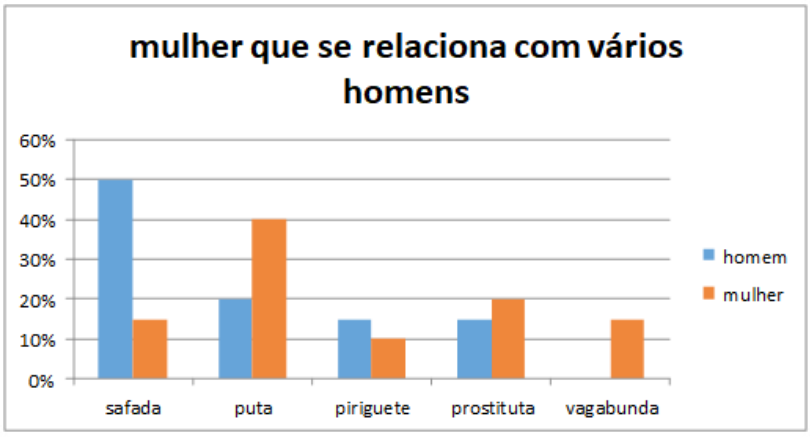


Gráfico 2: respostas para “mulheres que se relacionam com vários homens.

Mesmo nos casos em que a mulher não mantém nenhum tipo de compromisso firmado com o sexo oposto, identificamos o uso de variáveis linguísticas empregadas de maneira discriminatória por todos os sujeitos da pesquisa. Para os homens, “mulher que se relaciona com vários homens” é safada, já para as mulheres estas são consideradas putas. Nesta questão, observamos que não há diferença entre o grau de preconceito e machismo presentes na sociedade.

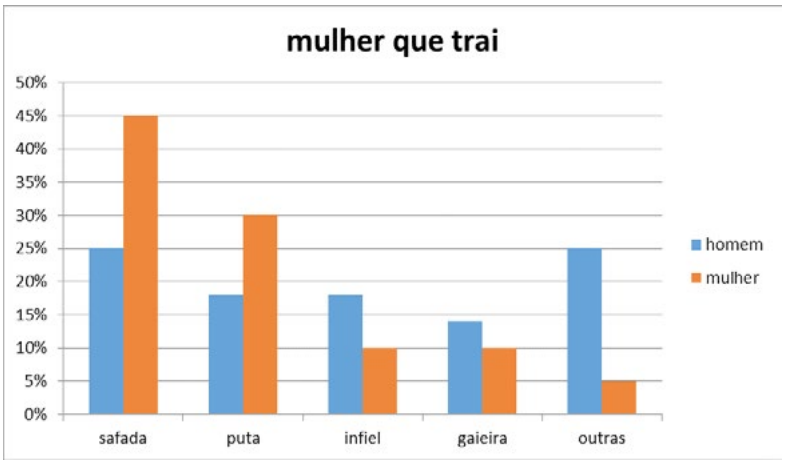


Gráfico 3: Resposta para “mulher que trai”.

No gráfico 3, para as mulheres, essas consideradas safadas a mulher que trai o marido, enquanto os homens ficaram divididos entre putas e safadas.

Apesar das respostas dadas pelos falantes do sexo masculino, percebemos que 25% destes usaram respostas como falta de atenção por parte do companheiro, infelicidade, mulher. Com isto, percebemos que o gênero masculino aos poucos está descobrindo que um relacionamento é baseado na atenção e no companheirismo existente entre ambos, e através desta percepção a discriminação sobre a mulher tende a diminuir.

Conclusão

De acordo com o que foi exposto, concluímos que as mulheres que não seguem o perfil casada, recatada e do lar, são caracterizadas pela sociedade de maneira pejorativa. Este tipo de preconceito sofrido pelo sexo feminino é demonstrado pelos indivíduos independente do grau escolaridade, idade, raça, gênero ou classe ao qual esta pertença.

Com isto, pensamos que mesmo a mulher tendo alcançado tantos direitos, ainda há muito a ser feito em respeito a desigualdade entre os sexos. E que apesar de ser vitima de discriminação e preconceito social no que diz respeito a diferença de gêneros, muitas vezes estes surgem do próprio gênero feminino.

Fica evidente a importância da linguagem que é veículo de expressão, de experiências, de ideias. Como também as características que norteiam o universo da mulher que ao mesmo tempo exigem direitos. Portanto, cabe ressaltar que é de grande importância aprofundar os estudos referentes às diferentes formas linguísticas presente no comportamento feminino e masculino e ainda ressalta a diferença entre estes gêneros na sociedade.

Por fim Ostermann & Fontana (2010) apontam que

> As mulheres e os homens não vivem em planetas diferentes, mas são membros de culturas nas quais uma grande quantidade de discursos sobre gênero está sempre circulando. Além de aprender e então mecanicamente reproduzir formas de falar “adequadas” a seu próprio sexo, homens e mulheres aprendem um conjunto ainda mais amplo de significados generificados, os quais são atribuídos, de formas também bastante complexas, a formas diferenciadas de se falar, produzindo seu comportamento à luz desses mesmos significados.

Assim, os aspectos do contexto sociocultural onde é produzida, influenciando-nos a pensar deste ou daquele modo – assim também ocorre no contexto pesquisado bem como as identidades de seus participantes. Notamos, ainda, que as identidades de gênero constituídas são, na maioria, tradicionais, no qual a mulher acumula funções e identidades em conflitantes e pejorativas. E, no que diz respeito ao homem, a identidade constituída ainda é a tradicional.

Referências

DRUMONT, M. P. *Elementos para uma análise do machismo*. Perspectivas, São Paulo, 3: 81-85, 1980.

FREITAG, Raquel Meister Ko. (Re)Discutindo Sexo/Gênero na Sociolinguística. In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski (Orgs.). *Mulheres, Linguagem e Poder:* Estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Editora Edgar Blücher, 2015, p. 17- 74.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski (Orgs.). *Mulheres, Linguagem e Poder: Estudos de gênero na sociolinguística brasileira.* São Paulo: Editora Edgar Blücher, 2015.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; LIMA, Geralda Santos**.** *Sociolinguística*. Universidade Federal de Sergipe: Centro de Educação Superior à Distância, 2010.

LOURO, Guacira Lopes *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

ORSI, Vivian. *Tabu e preconceito linguístico.* ReVEL, v. 9, n. 17, 2011

OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz. (Orgs.) *Linguagem, gênero, sexualidade:* clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROSSEAU, Jean Jacques. *Emilio Ou da Educação.* Tradução de Sérgio Milliet. Editora Bertrand Brasil S. A. Rio de Janeiro. 1992.

Trabalhos publicados

SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

SESSÃO TEMÁTICA

A ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇAO BÁSICA: REALIDADE DE SERGIPE

EMILLY SILVA DOS SANTOS[1] (UFS)
ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO[2] (UFS)

Introdução

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), publicados em 1998, consoante à Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), promovem a instalação de uma cultura curricular que estabelece como meta central da educação básica a formação cidadã. Em consonância a tal objetivo, os documentos norteadores da educação básica no Brasil – os PCN e as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) –, apontam a argumentação como uma potencial aliada para efetuação dessa empreitada, por se tratar de um processo produtivo para o desenvolvimento de diferentes capacidades.

É inerente aos documentos norteadores dos currículos educacionais no Brasil uma propriedade regulamentária, de modo que se restringem a traçar conteúdos e objetivos para os variados níveis educacionais ao qual se aplicam, não alcançando, assim, o escopo de tratar dos métodos para realização de atividades didáticas. Essa situação, porém, aponta para uma problemática de outra ordem: a ausência de documentos oficiais que auxiliem os professores quanto aos métodos que podem ser utilizados para se alcançar os objetivos traçados pelos currículos. Essa limitação nos impõe algumas inquietações, dentre as quais destacamos a necessidade de discutir acerca das fontes que os professores se valem para pensar as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de argumentação.

---

1. Graduanda em Letras Vernáculas. Universidade Federal de Sergipe.

2. Doutora em Língua Portuguesa. Universidade Federal de Sergipe.

Considerando as diversas abordagens que direcionam atenção à argumentação, em uma perspectiva retórica (MEYER, 1998; REBOUL, 2004[1998]; FERREIRA, 2010; PERELMAN, 1993; PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005[1958]), podemos entendê-la como um processo discursivo e social, que se realiza em torno de uma oposição de ideias e exige a defesa de um ponto de vista por meio da apresentação de argumentos, avaliação e crítica acerca de uma questão problemática, com o objetivo de aumentar ou reduzir a aceitabilidade de certo ponto de vista etc. Em alinhamento à perspectiva exposta, alinhamo-nos a Grácio (2010a) para pensar como é possível concretizar uma didática da argumentação. O autor defende que "o fulcro do ensino da argumentação, para além de munir o estudante de competências de leitura, deve ser o de o tornar capaz de interagir com o discurso do outro a partir de um posicionamento que identifica como seu" (GRÁCIO, 2010a, p. 384).

Apesar de uma caminhada longa e de passos bastante divulgados no que tange ao delineamento de conceitos teóricos sobre a argumentação, percebemos que ainda faltam pesquisas aplicadas e formas de traduzi-la para um currículo em ação. Nesse horizonte de preocupações, o propósito deste estudo é o de realizar um levantamento de trabalhos acadêmicos que apresentem como objetivo a proposição de práticas pedagógicas em relação ao desenvolvimento e uso da argumentação.

O mapeamento congrega as pesquisas realizadas no nível de pós-graduação, *stricto sensu,* reunidas no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 2013, com interesse específico nos trabalhos realizados no âmbito das pós-graduações de Sergipe. Esse foi ano em que saiu a edição mais atual das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, que norteiam as decisões pedagógicas dos professores ao elaborarem as suas práticas em sala de aula, em nível nacional.

Intentamos perceber como as relações entre as bases teóricas e as práticas dos professores têm se estabelecido na escola, quanto ao ensino-aprendizagem da argumentação. Assim, o objetivo desta pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida entre 2016 e 2017, é analisar as bases que sustentam as escolhas didático-pedagógicas dos professores que atuam na rede pública, além de objetivarmos a identificação das estratégias didáticas apresentadas nos trabalhos identificados, no que concerne ao ensino da argumentação, com vistas a construir uma visão acerca das pesquisas voltadas ao ensino-aprendizagem da argumentação no estado de Sergipe.

Entrecruzamentos teórico-práticos: teorias da argumentação e orientações oficiais

Os documentos norteadores da educação básica brasileira, que apresentam a argumentação como ferramenta para desenvolver a criticidade do estudante, afirmam que esta é um meio para que o estudante aprenda a se portar em situações de oposição de pontos de vista e a pensar/agir sobre o mundo. No período empreendido por esta pesquisa, três documentos eram responsáveis por nortear a educação básica em escopo nacional: a Lei de nº 9.394, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica* (LDB), as *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) e o *Plano Nacional da Educação* (PNE).

O PNE se trata de um planejamento projetado para cada dez anos da educação básica, por meio do estabelecimento de metas voltadas às políticas educacionais, não apresenta nenhuma orientação com relação às práticas pedagógicas voltadas ao ensino da argumentação. A LDB 9394/96 estabelece as bases da educação, alçando como objetivo central "o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (BRASIL, 1996, p. 12). Assim, os documentos que poderiam parametrizar efetivamente o currículo da educação básica nacional e em Sergipe são as DCN (2013), documento esse desenvolvido a partir dos PCN (1998) com o objetivo de complementá-los.

As DCN foram atualizadas em 2013, devido a mudanças no perfil da educação básica. Encontra-se nesse documento uma sensibilização em torno da necessidade de o estudante saber argumentar, justificada por estarmos uma sociedade democrática que exige posicionamento e negociação dos direitos. Esse material instrutivo privilegia o ensino da argumentação a partir da perspectiva de que pode colaborar para que o estudante se posicione de forma ativa, por isso o material se refere ao ensino da argumentação como ponte para a construção da cidadania. O texto afirma ainda que "a democratização da sociedade exige, necessariamente, informação e conhecimento para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos" (BRASIL, 2013, p. 528). Essa perspectiva é reforçada pelo excerto anterior que almeja formar um estudante munido de ferramentas para agir no mundo.

Não há em nenhum dos documentos oficiais uma descrição do que se entende por argumentar e sobre quais são suas características. Contudo, ao expressar a intenção de que o estudante desde a educação básica seja capaz de tomar posição, justificar e negociar, esse material reflete a posição de que a argumentação é concebida como uma situação comunicativa proveitosa para atingir a meta da formação cidadã e crítica, por possibilitar a oposição de ideias que devem ser discutidas e negociadas.

O conceito de argumentação é divergente e polissêmico em consequência das inúmeras perspectivas teóricas que podem ser adotadas, principalmente no que se refere às abordagens do texto ou discurso na área da linguagem. Muitos são os pontos de atenção e as teorias que sustentam a argumentação. Conquanto, no escopo das práticas pedagógicas, o interesse pelo desenvolvimento da argumentação é crescente, sobretudo quando as discussões que a circundam são mediadas pelas práticas pedagógicas ou sofrem os impactos da organização dos currículos escolares.

Na relação entre as teorias da argumentação e o seu ensino, notamos que uma determina a outra. Assim, optamos por elucidar brevemente a distinção entre a argumentação retórica e a argumentação linguística. A argumentação linguística é o que se chama, comumente, por argumentatividade, por tratar dos segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições (um argumento e uma conclusão) ligadas por um conector. A argumentatividade está presente, em maior ou menor grau, em todos os tipos de atos linguísticos. A argumentação retórica, por sua vez, é uma atividade discursiva, verbal (escrita ou falada), que objetiva a adesão dos espíritos e se utiliza da argumentação linguística, mas não se limita a ela.

Os estudos da argumentação retórica na atualidade, conforme atesta Grácio (1992, 2010a), compreendem-na como dotada de um caráter processual, discursivo e social. Para o autor, "argumentar é [...] aferir, no diálogo consigo mesmo e com os outros, a coerência das opiniões que se pretendem justas no contexto histórico-social, situado e concreto, em que se revelam pertinentes" (GRÁCIO, 1992, p. 75). Entendemos, nesse viés, a argumentação como uma atividade a qual o sujeito recorre ao deparar-se com questões controversas, particularmente porque evocam posições polarizadas e exigem deliberação. Em função disso, Grácio (2010a, p. 333) explica que a argumentação funciona como uma disciplina crítica de leitura e um forma de interação entre as perspectivas inerentes à discursividade, o que proporciona divergência entre os argumentadores quando tematizam um assunto em questão.

A argumentação se constrói em uma situação determinada, na qual os argumentadores precisam mobilizar procedimentos de leitura para interagir com os discursos que se lhe opõem. É uma atividade que exige espaço para reflexão, avaliação e crítica sobre os posicionamentos assumidos e os que se encontram em um polo oposto. Não objetiva alcançar uma verdade definitiva e absoluta, quem argumenta almeja colocar uma questão em perspectiva. Nesse enquadre, a argumentação se apresenta como uma alternativa para pensar as parcialidades inerentes a certas questões, além de constituir-se em uma condição propicia ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Nessa perspectiva, os argumentadores, quando estão diante de um assunto em questão, precisam utilizar procedimentos de leitura argumentativa, ou seja, assumir uma posição no discurso que tematiza um assunto em questão, conforme as circunstâncias relativas a uma situação argumentativa. Na leitura argumentativa, a tematização dos discursos se dá observando três momentos, a saber: o momento em que um assunto insurge como problemático, o momento em que os argumentadores optam por dada alternativa e, por fim, o momento em que são realizadas as justificativas por meio das quais se procura reforçar a escolha anterior (GRÁCIO, 2010a). Nesse sentido, com Grácio (2010b, p. 78), entendemos que é "sob a tensão da oposição, que os argumentadores procuram dar força aos seus argumentos" e atender aos princípios estabelecidos como norteadores.

Em síntese, a tematização se dá em dois níveis: na perspectivação do assunto e na fundamentação das respostas. No primeiro nível, a tematização se concretiza por meio dos procedimentos de associações e dissociações, que favorecem a formatação e sequência ao discurso. No segundo nível, a tematização está ligada ao esforço em respaldar a posição assumida por meio de justificações de várias ordens que direcionam o discurso para raciocínios conclusivos (GRÁCIO, 2010a).

A oposição de ideias acerca de uma questão-problema possibilita que haja uma problematização não apenas do ponto de vista lógico, mas também em função das características da própria questão em discussão. A forma como os participantes buscam um acordo entre as partes evidencia como se estrutura a dinâmica produzida pelos interlocutores no processo argumentativo, isto é, como se estrutura a lógica do pensamento argumentativo, bem como se constrói as implicações intrínsecas a toda e qualquer argumentação. No entanto, o desenvolvimento do processo argumenta-

tivo pode percorrer caminhos diferentes, visto que argumentar requer sempre fazer variadas escolhas (na ordem do estilo, do conteúdo, do uso lexical, entre outros).

Nesse sentido, o desenvolvimento da argumentação depende de quem a produz. Um traço distintivo da argumentação é que ela não se estrutura necessariamente em cadeia, e um argumento pode não estar necessariamente sustentando o outro, por isso todos os argumentos selecionados previamente para uma argumentação, seja ela escrita ou oral, são independentes. A escolha de como proceder na progressão argumentativa vai depender unicamente das escolhas do argumentador e de como ele percebe o seu oponente e o auditório, ou seja, a ordem não é lógica, mas, sim, psicológica.

Práticas de argumentação na escola: realidade sergipana

Com o objetivo de aprofundar a compreensão acerca do ensino da argumentação em Sergipe, constituímos uma amostra que consideramos ser capaz de produzir informações novas, aprofundadas e ilustrativas de como têm sido desenvolvidas as pesquisas direcionadas ao ensino da argumentação. O *corpus* selecionado decorre de uma análise documental que parte de uma esquematização construída com base nas orientações encontradas nos documentos oficiais norteadores da educação básica.

A pesquisa documental partiu das dissertações e teses depositadas no banco de dados da CAPES desde 2013, ano em que houve a última atualização das DCN, tomadas como o mais recente documento norteador vigente no período desta pesquisa. Encontramos apenas dois trabalhos depositados na plataforma da CAPES, ambos estão vinculados o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) de Sergipe, *campus* São Cristóvão, sob a orientação da mesma pesquisadora (Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo), e foram realizados com estudantes do ensino fundamental:

- Pesquisa 01: "Literatura em debate: Possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano", desenvolvida por Nadja Souza Ribeiro, no ano de 2015;
- Pesquisa 02: "Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental", desenvolvida por Rosana Santos de Souza, no ano de 2016.

Concebemos que o complexo jogo cognitivo que se dá no processo de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo não se manifesta fora da interação, que se torna basilar em toda situação argumentativa, mesmo quando está circunscrita ao ambiente virtual. Devido a isso, adotamos a concepção de argumentação que a entende como um processo de interação cuja especificidade está no intercâmbio, na troca de turnos de ideias, pautada em uma oposição. Assim, utilizaremos uma categoria para analisar em que medida as propostas realizadas no âmbito de Sergipe favorecem o desenvolvimento das competências argumentativas: a tematização de questões em associação com o uso de procedimentos de leitura.

Ambas as pesquisas foram realizadas no âmbito do mestrado acadêmico, por isso a abordagem teórica dos problemas estudados está vinculada às questões práticas pertinentes ao contexto escolar, podendo haver variações em função das diferentes necessidades locais e do direcionamento escolhido por cada pesquisadora. O PROFLETRAS, em Sergipe e em outras partes do país, proporciona formação continuada para professores que estão em atuação na educação básica, especificamente, no nível fundamental de ensino. Por esse caráter, esse programa de pós-graduação exige mestrandos o desenvolvimento de um objeto de aprendizagem que deve ser testado em suas turmas e disponibilizado para o uso dos demais professores da educação básica.

A pesquisa de Ribeiro (2013) toma como base para pensar o ensino de argumentação as proposições de Leitão (2011) e Pontecorvo (2005), em associação com as concepções teóricas descritas por Ferreira (2010). As duas primeiras entendem o ensino da argumentação enquanto processo de aquisição de conhecimentos, enquanto o último associa a argumentação aos estudos da Retórica. Por outro lado, a pesquisa de Souza (2016) parte das reflexões de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), Reboul (1998) e apoia-se na de Meyer (2007), alinhando-se a uma perspectiva retórica de argumentação, por intentar promover a compreensão das estratégias argumentativas organizadas por aqueles que visam a persuadir um auditório.

A proposta de Ribeiro (2015) alinha-se a uma perspectiva sociointeracional, que apresenta um diferencial: permite o alinhamento entre o ensino de argumentação e o estudo de questões caras à literatura. A pesquisadora parte de textos literários para compor um trabalho que favoreça o desenvolvimento de competências argumentativas dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, matriculados em uma escola pública da Bahia. Na dissertação, a pesquisadora oferece uma descrição pormenorizada das proposições didáticas, entre as quais destacamos:

Excerto 1

- Leitura colaborativa do primeiro capítulo da novela [“Meu pé de laranja lima”], seguida de discussão e socialização das primeiras impressões;
- Apresentação de *slides* com imagens que remetem a trechos do livro para fomentar a discussão sobre o enredo e as temáticas da narrativa;
- Socialização das interpretações feitas sobre a leitura da novela (Responder em grupo a pergunta do bombom premiado);
- Apresentação de imagens que suscitem a argumentação e o debate. Promover à dinâmica “Tempestade de ideias” para que os estudantes socializem o que eles entendem sobre os dois conceitos (RIBEIRO, 2015, p. 33-40).

Como vemos, em um primeiro momento, Ribeiro (2015) sugere a discussão das temáticas apresentadas para que os estudantes passem a colocá-la em perspectiva, com vistas a proporcionar a todos alternativas de escolha quando for ofertada a oportunidade de assumirem determinadas posições.

No excerto 2, a seguir, observamos a sugestão de uma sequência de exercícios que encaminham o estudante desde um primeiro contato com uma temática até o primeiro momento em que o assunto é focalizado enquanto questão problemática. Como visto anteriormente, também é proposto um exercício que permite a familiarização dos estudantes com relação às questões presentes no texto base e uma discussão inicial acerca das diferentes percepções iniciais dos estudantes.

Excerto 2

- Discussão acerca das hipóteses dos estudantes em relação ao gênero a ser lido (o que esperam encontrar num texto cujo título é “Meu pé de laranja lima”) e registro das antecipações na lousa.
- Leitura colaborativa do primeiro capítulo da novela, seguida de discussão e socialização das primeiras impressões (RIBEIRO, 2015, p. 33-40).

Para que os estudantes sejam capazes de construir posicionamentos acerca de uma temática, é proposto um exercício que visa instrumentalizar o estudante na organização de um ponto de vista. Além disso, a sequência de atividades contribui também para a tomada de posição pelos estudantes perante a questão problematizadora.

Excerto 3

- Apresentação de *slides* com imagens que remetem a trechos do livro para fomentar a discussão sobre o enredo e as temáticas da narrativa;
- Leitura do trecho das páginas 77-78 da novela para seleção de argumentos favoráveis ou não à questão: a fé em Deus e os valores e princípios religiosos fazem uma pessoa tornar-se melhor? (RIBEIRO, 2015, p. 33-40).

Antes de chegar ao momento final de tematização de questões, a professora/pesquisadora solicita que cada estudante justifique seu posicionamento, por isso são instruídos a selecionar argumentos, como se observa no ponto dois exposto acima. Os pontos explicitados nos excertos 2 e 3 formam uma sequência de quatro atividades que contribui para a tematização desde a polarização do assunto, ao propor que sejam levantadas variadas hipóteses acerca da temática, até o momento de intercâmbio de ideias sobre o assunto. As imagens em *slides* parecem pretender partir das visões que se encontram minimamente estabilizadas para gerar novos elementos que permitam perspectivar as temáticas em discussão. Assim, o assunto vai sendo construído como problemático em função da divergência e da variedade de perspectivas que vão sendo sugeridas pelos estudantes.

A tematização de questões implicada nos procedimentos de leitura argumentativa colabora não somente para que os estudantes assumam a posição de argumentador, mas para que sejam capazes de tratar de questões consideradas problemáticas por diferentes pessoas. Isso gera a interação argumentativa, uma vez que os procedimentos de leitura argumentativa, com vistas à tematização de questões, sempre suscitam formas diferentes de lidar com cada uma delas.

> [...] a leitura argumentativa desenvolve-se sempre com um olho numa atitude crítica que se manifesta na possibilidade de se gerar um contra-discurso que devolve o discurso do outro à condição de perspectiva ou ponto de vista. Um tal tipo de leitura não pode ser separada da motivação de interagir com um discurso através de um outro discurso que problematiza o primeiro. (GRÁCIO, 2010a, p. 371)

A proposta desenvolvida por Souza (2016), ao propor atividades interacionais voltadas à análise de anúncios publicitários, aponta para atividades que exploram o caráter persuasivo desses textos e sugere exercícios de socialização das interpretações dos estudantes acerca das questões previamente selecionadas pelo professor.

Excerto 4

- Leitura em grupo de anúncios publicitários em jornais e revistas. Para dividir as duplas, usamos uma dinâmica com slogan de diferentes marcas. *Socialização das interpretações* dos anúncios.
- Apresentação de um vídeo com um anúncio publicitário da Cacau Show, produzido para a campanha "Páscoa Amizade Milionária", veiculada entre 2013 e 2014. Em seguida, a partir das questões propostas, os estudantes refletiram acerca dos elementos multimodais e argumentativos no gênero anúncio publicitário. *Socialização das respostas* com discussão (SOUZA, 2016, p. 49-53, grifo nosso).

Nota-se, nesse excerto, que a professora/pesquisadora direciona as suas preocupações para atividades de compreensão de discursos argumentativos e não, necessariamente, produção de discursos. Ao trazer o termo "socialização", evoca uma gama de sentidos que vão ao encontro da natureza da argumentação, que exige o confronto de perspectivas.

A persuasão não se faz necessária, somente, no que tange ao conflitante, trata-se de um elemento que compõe a argumentação, mas não é determinado completamente por ela. No escopo que aqui se apresenta, os discursos persuasivos utilizados com vistas a vender determinado produto foram construídos com base em questões sociais e políticas que podem ser tematizadas enquanto uma questão

problemática. No entanto, ao propor o trabalho com um quiz, construído com questões de múltipla escolha, os estudantes não estão livres para abordar as questões problemáticas, pois Souza (2016) optou por atividades retóricas de análise das estratégias argumentativas.

Embora seja um trabalho de escopo mais restrito, a discussão das respostas promoveu algum espaço para que a argumentação se desenvolvesse. Ao precisar justificar a alternativa escolhida, os estudantes precisavam tematizar as questões, aplicando procedimentos de leitura que poderiam inclusive gerar oposições por parte dos outros colegas.

Conclusão

Dedicamo-nos, neste trabalho, a investigar como dois trabalhos, localizados no banco de dissertações e teses da Capes, no período de 2013 a 2016, orientaram o ensino de argumentação na realidade sergipana, em atendimento aos documentos oficiais que regulamentam a educação básica. Em síntese, centramos nosso interesse em perceber as relações entre as propostas voltadas a uma didática da argumentação em cruzamento com a necessidade de formar cidadãos críticos.

Ao atentarmos para os procedimentos de leitura argumentativa, percebemos que estão relacionados diretamente com a tematização de questões pelo discurso oral e escrito. As propostas mapeadas apontam que existem diferentes alternativas para realização desse tipo de trabalho, mas todos precisam partir de situações comunicativas nas quais possam ser construídos posicionamentos em torno de uma questão problemática por meio da oposição de perspectivas.

Constatamos ainda que as divergências acerca de questões sociais, econômicas e políticas podem ser favoráveis ao desenvolvimento de competências argumentativas, apesar do crítico momento por que passa a educação brasileira, que está com recursos congelados nos próximos vinte anos pelo governo federal, há cortes de bolsas em vários níveis de ensino, inclusive para mestrandos, tem na nova estrutura do ensino médio restrição de disciplinas e conta uma *Base Nacional Comum Curricular*, que se alinha mais aos objetivos de avaliação institucional do que de desenvolvimento educacional, entre outros pontos bastante preocupantes. Essas circunstâncias, no âmbito da política, afetam a todos e podem comprometer o

desenvolvimento de pesquisas em torno do ensino da argumentação na educação básica o que nos preocupa muito, vista já termos localizado poucos estudos voltados a esse tipo de trabalho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI.562p. ISBN: 978-857783-136-4, 2013.

BRASIL. República Federativa do Brasil. *Lei 9.394*: Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

GRÁCIO, A. R. Historicidade, interpretação e argumentação. *Revista Crítica*, Lisboa, n. 8, p. 69-78, 1992.

GRÁCIO, A. R. *Para uma teoria geral da argumentação*: questões teóricas e propostas didáticas. 2010. 434 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação, área Semiótica da Comunicação). Universidade do Minho, 2010a.

GRÁCIO, A. R. *A interacção argumentativa***.** Coimbra: Grácio Editor. 2010b.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação* – A Nova Retórica. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

_____. *Império Retórico*. Porto: ASA Editores, 1999.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, Clotilde; ALLEJO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. *Discutindo se aprende*: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 65-88.

RIBEIRO, N. S. *Literatura em debate:* Possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2015.

SOUZA, R. S. *Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários:* o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SESSÃO TEMÁTICA

A COMPLEXIDADE SEMÂNTICA DO ITEM LEXICAL "UNIVERSIDADE"

THIAGO MAGNO DE CARVALHO COSTA[1] (UFPB)
SERGIANE DAVID RODRIGUES[2] (UFPB)
MÔNICA MANO TRINDADE FERRAZ[3] (UFPB)

Introdução

O Grupo de Pesquisa 'Léxico, Sentido e Cognição', do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desenvolve pesquisas em diversas linhas da semântica, tanto de natureza teórica quanto aplicada, a exemplo da contribuição da semântica ao ensino de língua. Este trabalho, cujo conteúdo se volta para a polissemia nas línguas naturais, está situado nas pesquisas teóricas, com base na Semântica Lexical.

No fenômeno da polissemia sabemos que os sentidos das palavras são compatíveis e não excludentes, diferentemente do que ocorre no fenômeno da homonímia. Com relação ao item lexical "universidade", pode-se acionar três facetas de sentido, apontando para um mesmo referente no mundo, conforme veremos mais adiante. De acordo com Ferraz (2014), há um teste que podemos realizar para diferenciar a homonímia da polissemia, o teste da identidade, proposto por Pinkal (1995). Vejamos alguns exemplos (FERRAZ, 2014, p. 130):

1. Doutorando em Linguística – Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa "Léxico, Sentido e Cognição". magnodecarvalho@gmail.com

2. Mestranda em Linguística – Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. Membro do Grupo de Pesquisa "Léxico, Sentido e Cognição". sergiane_david@hotmail.com

3. Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa "Léxico, Sentido e Cognição". monicatrin@hotmail.com

> [...] (12) Ana estava no banco e Pedro também. [...] Em (12), não há a possibilidade de se fazer referência aos dois sentidos de *banco*: assento e instituição financeira, aplicando cada um deles a uma parte da sentença. As leituras possíveis para essa sentença são: "Se Ana estava em alguma instituição financeira, Pedro também estava", ou "Se Ana estava em um assento, Pedro também estava". Portanto, a mesma precisificação deve ser retomada, e, quando há essa necessidade, trata-se de homonímia.

É perceptível, a partir da citação de Ferraz, de que no fenômeno da homonímia há a necessidade de que os referentes, assim como o sentido em um determinado contexto, sejam precisificados, pois "não é possível aceitar a referência aos dois sentidos de banco, dada a incompatibilidade entre eles" (FERRAZ, 2014, p. 131)

Ferraz (2014) fez este mesmo teste para mostrar como acontece o fenômeno da polissemia do item lexical "universidade":

> [...] (13) Ana gosta da UFPB e Pedro também. [...] a ambiguidade da sentença (13) está em *universidade* que [...] possui três sentidos: o espaço físico, a instituição e as pessoas que fazem parte da instituição. Ao contrário do que ocorre em (12), em (13), não há necessidade de se retomar a mesma precisificação, pois uma leitura possível é: "Ana gosta do prédio da UFPB e Pedro gosta do sistema de aulas". Quando há essa possibilidade de na mesma sentença se retomar outra precisificação além da inicialmente assumida, está caracterizada a polissemia (FERRAZ, 2014, p. 131).

A partir deste exemplo, verificamos que a precisificação não se faz necessária, exatamente pelo fato de que os sentidos relacionados ao item lexical "universidade" serem compatíveis. Além disso, é importante ressaltar que a polissemia desta palavra não pode ser resolvida pelo contexto e nem existe essa necessidade de que isso aconteça, haja vista que é aceitável que um locutor/interlocutor seja capaz de compreender a informação contida na sentença sem que haja a precisificação de um sentido único. Existe a possibilidade de que o falante de língua portuguesa não tenha a intenção de selecionar um ou outro sentido para "universidade", ou até mesmo que esteja pensando em um sentido exclusivo. Mesmo que todo esse processo ocorresse, não temos a certeza de que o contexto daria conta de evidenciar esse sentido. Entretanto, a compreensão do enunciado pelo interlocutor não sofre nenhum prejuízo e, consequentemente, a comunicação é estabelecida.

A nossa pesquisa, pautada na Teoria do Léxico Gerativo (TLG), proposta por Pustejovsky (1995), parte do pressuposto de que o item lexical "universidade" é polissêmico, pois três sentidos podem ser acionados, a citar: os prédios onde funcionam os diversos setores; as pessoas; a entidade administrativa.

Dentro deste escopo, percebemos a necessidade de incrementar o número de pesquisas com esta temática, justificando o interesse pela discussão. Para isso, fomos em busca de comprovar a polissemia de "universidade", verificando os vários sentidos em três dicionários na versão *on line* e um na versão impressa. Além disso, comprovamos o mesmo fenômeno em dez manchetes de *sites* de notícias nas quais o item lexical aparece. Com estes dados em mãos e comprovados os vários sentidos, objetivamos representar essa polissemia existente no item lexical escolhido através da TLG e verificar, dos sentidos previstos nos dicionários, qual é o mais recorrente.

Em função destas breves explicações, nos propomos a: (i) na seção 2, trazer as definições dos dicionários selecionados e comprovar essa polissemia; (ii) na seção 3, mostrar os sentidos reais provados no uso através das manchetes de *sites* de notícias; (iii) na seção 4, representar o fenômeno da polissemia da palavra "universidade" epistemologicamente baseados na TLG, focalizando um dos níveis de representação proposto por Pustejovsky (1995), a estrutura de qualia; e, (iv), na seção 5, deixar as nossas impressões sobre a pesquisa com as nossas considerações finais.

Os dicionários utilizados na pesquisa

Antes de passarmos aos nossos dicionários consultados propriamente ditos, nos cabe aqui deixar uma breve definição de alguns autores sobre essa ferramenta tão importante. É possível dizer que os dicionários compõem, de forma sistemática, um repertório léxico organizado, usualmente, a fim de facilitar a consulta dos usuários de uma língua, em ordem alfabética. Conforme as reflexões de Biderman (2001, p.132 apud SOUSA, s/d, p.02-03), um dicionário é:

> [..] um produto cultural destinado ao consumo do grande público. Assim sendo, é também um produto comercial, o que o faz diferente de outras obras culturais. É preciso considerar igualmente que o dicionário deve registrar a norma linguística e lexical vigente na sociedade para o qual é elaborado, documentando a práxis linguística dessa.

Para complementar, temos que, segundo Welker (2011, p. 35), os dicionários são importantes para aqueles consulentes que necessitam deles afim de preencher algumas lacunas de conhecimento em relação a itens lexicais. Após algumas breves definições, vamos aos dicionários, a fim de realizar a nossa primeira comprovação da polissemia do item lexical escolhido.

O primeiro dicionário consultado, na versão *on line*, chama-se Dicionário Aulete Digital. Conforme a página do dicionário na internet[4], o projeto Caldas Aulete, desenvolvido pela editora Lexikon, está sempre em busca da recriação de um dos mais tradicionais e respeitados banco de dados da língua portuguesa, o Dicionário Caldas Aulete, e a reinvenção do próprio conceito de dicionário. Vejamos como o item lexical “universidade” aparece no referido material:

4. http://www.aulete.com.br

universidade
(u.ni.ver.si.da.de)
sf.
1. Qualidade ou característica de universal
2. Instituição de ensino de nível superior em que há cursos de graduação e pós-graduação: A universidade precisava de mais verbas.
3. P.ext. O prédio em que funciona essa instituição: Saiu do trabalho e foi para a universidade.
4. Fig. O corpo docente, discente e o quadro de funcionários administrativos dessa instituição: A universidade aplaudiu o discurso do reitor.
[F.: Do lat. universitas, atis]

Outro dicionário consultado, também na versão *on line*, foi o Michaelis[5]. Ao consultar o site do dicionário, é notória a importância do material que já se tornou referência tanto no Brasil como em Portugal. Neste dicionário, a palavra "universidade" apresenta-se desta forma:

universidade
u·ni·ver·si·da·de
sf
1 Qualidade do que universal; totalidade, universalidade.
2 Instituição de nível superior, responsável por ensino e pesquisa, constituída de várias faculdades que preparam os alunos em diversas áreas profissionais, conferindo-lhes diploma em nível de graduação. Oferece, também, cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em diversas áreas do saber: "Na universidade, participei de alguns movimentos de protesto; assinei manifestos, distribui panfletos, mas quando concluí o curso já não estava mais interessado em política" (MS).

5. http://michaelis.uol.com.br

3 POR EXT Conjunto de edifícios onde funcionam os diversos setores dessa instituição: “O professor pôs-se de pé e enfiou o casaco. Olhou o relógio: tinha vinte minutos para fazer a pé o percurso até a universidade” (EV).
4 POR EXT Conjunto de professores, alunos e funcionários dessa instituição: A maior parte da universidade está pedindo a saída do atual reitor

O terceiro dicionário consultado na *internet* foi o Dicionário Aurélio[6]. Neste dicionário, a palavra “universidade” está assim:

Universidade
1 - Universalidade.
2 - Conjunto de escolas de instrução superior onde se professam ciências ou letras.
3 - Os edifícios em que se professam.
4 - O corpo docente dessas escolas.
5 - O conjunto dos estudantes da Universidade.
6 - Academia.

E por fim, o dicionário na versão impressa pesquisado foi o Minidicionário da língua portuguesa (BECHARA, 2009):

Universidade
(u.ni.ver.si.da.de) sf.
1. Instituição de ensino superior.
2. Sede em que funciona essa Instituição. [Cf.: faculdade.]. [Do lat. universitas, atis.]

Ressaltamos que para a compreensão de um determinado dicionário, e de uma forma mais especifica, das definições de seus verbetes, é preciso considerar que um dicionário “nunca é completo e nem reflete diretamente a realidade, pois ele corres-

6. https://dicionariodoaurelio.com/

ponde a uma projeção imaginária do real: de um público leitor, de uma concepção de língua e de sociedade" (NUNES, 2006, p.20 apud PEREIRA; SANTOS, 2013, p. 95).

Ao analisarmos os dicionários, comprovamos que os autores encaram o item lexical "universidade" como uma polissemia e não como uma homonímia, pois o item lexical se apresenta com uma única entrada, apresentando os diversos significados. Isto é, nos dicionários, como era de se esperar, apresenta-se os significados em um mesmo verbete, haja vista que todos correspondem à mesma origem do item.

Nota-se que, não importa o meio (se *on line* ou impresso), os dicionários praticamente se coadunam com relação a apresentação do item "universidade". O que é importante, a partir de agora, é apresentarmos o item em sua funcionalidade através de alguns exemplos retirados de portais de notícias, realizando a nossa segunda comprovação do fenômeno de polissemia.

As manchetes das notícias

Nas ocorrências, aleatoriamente selecionadas, do item lexical "universidade" nas dez manchetes de notícias, é possível identificar alguns usos do item com mais de um sentido possível na mesma sentença e outros, nos quais o uso nos enunciados deixa claro qual a faceta que está sendo ativada.

Vejamos os exemplos[7]:

1. MBL ameaça "denunciar" universidade "ao Papa" por "comunismo" (06/10/2017).
2. MBL-PE ameaça universidade por ato pelos 100 anos da Revolução Russa (05/05/2017).
3. Universidade é criticada por rejeitar estudo sobre pessoas arrependidas após mudança de sexo (25/09/2017).
4. Universidade não pode cancelar seguro educacional sem avisar aluno (10/09/2017).

7. Ver referências das notícias no final do artigo.

5. Universidades federais dizem que só têm dinheiro para manutenção até setembro (15/08/2017).
6. Por que as universidades brasileiras pedem socorro (22/09/2017).
7. O "suissinato" das universidades (21/09/2017).
8. Melhores universidades do mundo falam português pela internet (27/06/2013).
9. 14 mulheres processam universidade no Texas por ignorar assédio (13/10/2017).
10. AGU considera legal universidade pagar não concursados com recursos do FNS (27/10/2017).

Na seção 2, mostramos as definições do item lexical "universidade" em alguns dicionários e agora trouxemos o item para algumas situações de uso real. É bastante perceptível que esses exemplos trazem o reflexo direto da realidade, pois conseguem nos mostrar quais as situações que o item mais aparece e qual sentido mais recorrente.

O nosso objetivo aqui com estes exemplos é provar os sentidos do item "universidade" no uso da língua e mostrar que há uma recorrência muito maior da faceta "entidade administrativa". Dos dez exemplos selecionados, grande parte pode ser compreendida como tal pelos leitores das notícias, em virtude da maioria das situações serem direcionadas para uma percepção de que há uma instituição, mas não se sabe exatamente quem ou o que se responsabiliza por toda e qualquer situação em que a instituição se encontra ou se envolve: o Reitor? O Procurador Federal? Um governo? Os professores? Os alunos? Vale aqui salientar, que nos referimos exclusivamente ao gênero 'manchetes de notícias', visto que em outros tipos de gêneros pode haver uma mudança de outro sentido mais recorrente do item lexical "universidade", quando utilizado em outros contextos.

Tendo em vista as comprovações do fenômeno de polissemia de "universidade", conforme as seções 2 e 3, na próxima seção, apresentaremos a representação da polissemia do referido item lexical, através de uma teoria da Semântica Lexical, a Teoria do Léxico Gerativo.

O Léxico Gerativo

Léxico Gerativo, ou Teoria do Léxico Gerativo (doravante TLG) (PUSTEJOVSKY, 1995) foi preconizada com o objetivo de "estabelecer regras que [explicassem] a sistematicidade dos casos de polissemia." (TRINDADE, 2012). Ou seja, o autor criou uma teoria que introduz um quadro de representação do conhecimento que oferece um vocabulário rico e expressivo para as informações lexicais. A TLG, em linhas gerais, é centrada na explicação do fenômeno da polissemia em contexto e no uso criativo das palavras. Para conseguir seu objetivo, pressupondo que "o que ocorre no âmbito da sentença está regulado pelo léxico" (TRINDADE, 2012), Pustejovsky propõe uma estrutura semântica com quatro níveis de representação de um item lexical: (a) a estrutura de herança lexical (ou de tipo lexical), que consiste na identificação de como uma palavra se relaciona com as outras dentro do sistema; (b) a estrutura argumental, que especifica o número e a natureza dos argumentos de um predicado; (c) a estrutura eventiva, que define o tipo de evento (ou o sub-evento) de uma sentença e de qualquer estrutura sub-eventiva que possa haver; (d) a estrutura de qualia, especifica a força predicativa de um item léxico.

Restringimo-nos, neste artigo, na seção de análise dos dados, à apresentação da estrutura de qualia, que, conforme o próprio Pustejovsky (2014) disse, foi inspirada na interpretação de Moravcsik (1975) sobre a causa (*aitia*) de Aristóteles. Um quale (a forma singular para qualia) é um "termo que a TLG empresta da filosofia para indicar um único aspecto do significado de uma palavra, definido na base da relação entre o conceito expresso pela palavra e outro conceito que a palavra evoca" (JEZEK; PUSTEJOVSKY, 2016, p.03, tradução nossa)[8]. Dentre as relações conceituais que podem ser ativadas por uma palavra, as relações de qualia, conforme definidas pela TLG, são aquelas relevantes para a forma que a palavra é utilizada na língua.

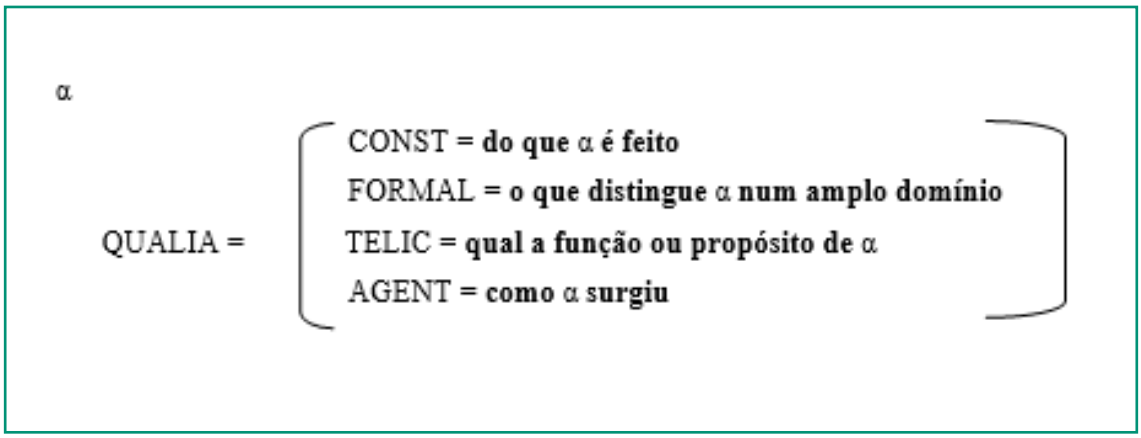
Para uma melhor compreensão, vejamos o caso dado por Jezek e Pustejovsky (2016) com o item lexical "pão". Conforme os autores, o nosso conhecimento de que pão é algo que só passa a existir se for assado, é considerado um quale da

8. [...] a term GL borrows from philosophy to indicate a single aspect of a word's meaning, defined on the basis of the relation between the concept expressed by the word and another concept that the word evokes.

palavra pão. Para eles, este conhecimento é explorado na nossa compreensão das expressões linguísticas, tais como “pão fresco” que significa “pão que foi assado recentemente”.

Por este motivo, diz-se que as relações de qualia também são chamadas de modos ou papéis qualia que representam (ou explicam) os atributos do referente de um item lexical, a citar: o quale constitutivo, o quale formal, o quale télico e o quale agentivo. O quale constitutivo é aquele que especifica a informação relativa ao todo ou às partes que compõem o objeto em questão. O quale formal oferece a informação sobre o que distingue o objeto designado em um domínio mais amplo – algo sobre a sua forma, orientação, dimensão, cor, posição etc. O quale télico é a representação dos eventos associados ao objeto denotado e as suas funções. E, por fim, é no quale agentivo que se detalha o processo que originou o objeto (“*bringing it about*”, PUSTEJOVSKY, 1995).

Portanto, se quisermos representar um item lexical α através de sua estrutura qualia, baseados em Pustejovsky (1995; 2014) teremos o seguinte:



Vê-se que os papéis qualia estruturam o conhecimento e sugerem interpretações em diferentes contextos. Seguindo esse modelo, apresentaremos a estrutura de qualia para o item lexical “universidade”:

α (UNIVERSIDADE)

QUALIA =

CONST. = α é constituído por y, w, z

FORMAL = α é x

TÉLICO = α serve para w pesquisar, lecionar, trabalhar, estudar

AGENT. = α foi fundada por...

Onde:

x = instituição de nível superior de ensino, pesquisa e extensão;
y = os prédios onde funcionam os diversos setores;
w = o corpo docente; o corpo técnico administrativo; o corpo discente;
z = a entidade administrativa

Comprova-se que o os papéis da estrutura de qualia do item lexical que escolhemos não são apenas listas de predicados, mas expressões com tipos definidos e estruturas relacionadas. Este tipo de representação é utilizado por Pustejovsky a fim de apresentar um tratamento semântico mais polimórfico, além de permitir diferentes interpretações do item lexical em contextos específicos. O quale constitutivo codifica as informações sobre as partes que compõem o item lexical; temos a relação “parte de” ou “feito de”. O quale formal codifica a informação que define “universidade” com base em características comuns a instituições de ensino superior; temos a relação “é uma”. O quale télico codifica as informações acerca do propósito ou da função de uma “universidade”; temos a relação “serve para” ou “tem como função o/a”. E, finalmente, o quale agentivo que codifica as informações sobre

a origem do item lexical; temos a relação “criada por” ou “fundada por”.

Pustejovsky atribui aos fatores gerativos a habilidade de conectar os quatro papéis da estrutura de qualia de “universidade” a fim de suprir a interpretação composicional. Isto é, ao mostrar a constituição de “universidade”, ao dizer o que é uma “universidade”, qual é o seu objetivo e por quem ela foi fundada, estamos auxiliando na elucidação dos significados do item lexical na língua portuguesa. O procedimento adotado pela TLG, ao apresentar a estrutura de qualia para identificar o significado das palavras, tem por objetivo a criação de um sistema de representação lexical que permita a modificação das palavras em diferentes contextos, enquanto mantem-se a distinção entre o significado do dicionário e o conhecimento (real uso) da palavra.

Considerações finais

Na parte introdutória deste artigo dissemos que a nossa intenção seria a comprovação da polissemia do item “universidade” de duas formas: (i) realizando a pesquisa dos sentidos do item lexical em três dicionários na versão on line e um na versão impressa; (ii) coletando, aleatoriamente, dez manchetes de sites de notícias nas quais o item lexical escolhido estivesse presente. Após estas duas comprovações, apresentamos, na quarta seção deste artigo, a representação estrutural do fenômeno da polissemia existente no referido item lexical epistemologicamente pautados numa teoria da Semântica Lexical, a TLG, preconizada por James Pustejovsky (1995), focando exclusivamente na apresentação da estrutura de qualia.

Comprova-se que o item lexical não é considerado um caso de homonímia, haja vista sua apresentação nos dicionários, os exemplos reais de uso e a representação da sua estrutura de qualia. Entretanto, após a nossa análise, percebemos que, em três dos dicionários pesquisados, a primeira definição “Qualidade do que universal; totalidade, universalidade” não é ativada em nenhuma das notícias, não comprometendo, de forma alguma a leitura do item. É importante dizer que um falante da língua portuguesa não precisa, obrigatoriamente, fazer o teste de precisificação, do termo estudado, no momento da interação, pois os vários sentidos de ‘universidade’ não são bloqueados e, por consequência, não atrapalham a leitura das notícias. Além disso, é notório que o gênero notícia seja um provável motivo pelo qual o sen-

tido mais recorrente de 'universidade' seja "Instituição de nível superior, responsável por ensino e pesquisa, constituída de várias faculdades que preparam os alunos em diversas áreas profissionais, conferindo-lhes diploma em nível de graduação".

Visto que as discussões acerca da polissemia, sobretudo nos acerca da estrutura de qualia do item lexical "universidade", são passíveis de diversas possibilidades, esperamos que a nossa contribuição possa fomentar outras reflexões acerca desse assunto tão relevante para a Semântica Lexical.

Referências

BECHARA, Evanildo. *Minidicionário da língua portuguesa.* São Paulo: Nova Fronteira, 2009.

JEZEK, Elisabetta; PUSTEJOVSKY, James. *Integrating Generative Lexicon and Lexical Semantic Resources.* Oxford Univertity, 2016 (http://lrec2016.lrec-conf.org/media/filer_public/2016/05/10/tutorialmaterial_pustejovsky.pdf, Acesso em 01 de outubro de 2017).

PEREIRA, Aguinaldo; SANTOS, Valdinéia Ferreira dos. As relações de sentido da palavra estrangeirismo em quatro séculos. In: REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura de Inhumas, v. 5, n. 1, março, 2013 p. 93-103.

PUSTEJOVSKY, James. *The Generative Lexicon.* Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

_____. *Introduction to Generative Lexicon.* 2017 (https://www.researchgate.net/publication/246526768_INTRODUCTION_TO_GENERATIVE_LEXICON, Acesso em 01 de outubro de 2017).

SOUSA, Alexandre Melo de. **O** *uso do dicionário em sala de aula.* (s.d) (http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos_completos/pdf/O%20uso%20do%20dicion%C3%A1rio%20em%20sala%20de%20aula%20-%20ALEXANDRE.pdf, Acesso em 05 de novembro de 2017).

WELKER, Herberto Andreas. Qual a importância ou valor de um dicionário para uma comunidade linguística?. In: XATARA, Cláudia et. al. *Dicionários na teoria e na prática:* como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola, 2011, p. 35-37.

https://www.brasil247.com/pt/colunistas/eduardoguimaraes/321109/MBL-amea%C3%A7a-%E2%80%9Cdenunciar%E2%80%9D-universidade-%E2%80%9Cao-Papa%E2%80%9D-por-%E2%80%9Ccomunismo%E2%80%9D.htm (Acesso em 07 de outubro de 2017).

http://www.vermelho.org.br/noticia/302772-1 (Acesso em 07 de outubro de 2017).

https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/universidade-criticada-por-rejeitar-estudo-sobre-pessoas-arrependidas-apos-mudanca-de-sexo-21866643 (Acesso em 07 de outubro de 2017)

http://www.conjur.com.br/2017-set-10/universidade-nao-cancelar-seguro-educacional-avisar-aluno (07 (Acesso 07 de outubro de 2017)
http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/universidades-federais-dizem-que-so-tem-dinheiro-para-manutencao-ate (Acesso 07 de outubro 2017)
http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/09/por-que-universidades-brasileiras-pedem-socorro.html (Acesso 07 de outubro de 2017)
http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/osuissinato-das-universidades-7nghuf-qra8dqg21fpbw4i6qiw (Acesso 07 de outubro de 2017)
http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-06-27/melhores-universidades-do-mundo-falam-portugues-pela-internet.html (Acesso 07 de outubro de 2017)
https://exame.abril.com.br/mundo/14-mulheres-processam-universidade-no-texas-por-ignorar-assedio/ (Acesso 05 de novembro 2017)
http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/agu-considera-legal-universidade-pagar-nao-concursados-com-recursos-do-fns (Acesso 05 de novembro de 2017)

SESSÃO TEMÁTICA

A CONCORDÂNCIA VERBAL DE PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL DO PORTUGUÊS DE ALMOXARIFE (SÃO TOMÉ)

THAMIRIS SANTANA COELHO ASSIS[1] (UFBA)

Introdução

Na busca por ampliar o campo de investigação acerca do português de São Tomé (PST), neste trabalho apresentam-se os resultados empíricos de uma pesquisa sociolinguística sobre o fenômeno morfossintático da concordância verbal de primeira pessoa do plural (CV-P4) no português falado na comunidade de Almoxarife (PA). Este trabalho tem a finalidade de cotejar os resultados obtidos com estudos feitos para o português brasileiro (PB).

O comportamento da concordância no PB popular apresenta redução das marcas morfológicas, o que leva a considerar a influência das línguas africanas do grupo níger-congo atlântico em sua formação (GUY, 1981, p. 301-302). Estas línguas teriam transmitido essa característica de redução das categorias morfológicas aos crioulos de base portuguesa do atlântico e às variedades reestruturadas de português africano.

Corroboram-se neste trabalho os pressupostos de Guy (1981), de Baxter e Lucchesi (1997) e de Holm (1988) por tratar da variação e da mudança linguística correlacionadas à sociohistória e à aquisição da linguagem. Ademais, por envolver falantes de uma variedade reestruturada de português, cujo substrato é o santomense, uma língua crioula.

Portanto, neste trabalho se propõe a complementar os estudos acerca da variedade de português falada na comunidade semi-isolada de Almoxarife, em São Tomé, cujos membros são bilíngues em crioulo santomense e português. Acredita-se que, através análise da CV-P4, pode-se verificar que o processo de aquisição da

1. Mestre em Língua e Cultura (UFBA). Doutoranda em Língua e Cultura (UFBA). E-mail: thamirisdaniel@gmail.com

marcação de plural reflete a correlação existente entre as características tipológicas das línguas crioulas e da língua alvo (LA), o PE.

O quadro linguístico de São Tomé e Príncipe

Segundo Hagemeijer (2009, p. 1), além da língua oficial, o português, são igualmente faladas três línguas crioulas autóctones, aparentadas: o santome – forro ou santomense - (língua de S. Tomé); o angolar (língua dos Angolares), ambos falados na ilha de S. Tomé, e o lung'ie (língua da ilha), falado na ilha do Príncipe, assim como o crioulo de Cabo Verde, o português dos Tongas e resquícios de línguas do grupo Bantu.

O português é a língua mais falada, em detrimento das línguas crioulas e demais línguas devido, principalmente, a fatores sociais, tais como a mobilidade social, o acesso generalizado ao ensino e aos meios de comunicação e a falta de políticas de manutenção das línguas crioulas.

Acerca da influência das línguas crioulas no PST, mais precisamente no PA, sabe-se que o santomense é o crioulo que mais influenciou a formação da gramática dessa variedade do português devido ao fato deste ser a língua crioula de maior alcance no país. No caso concreto da estrutura verbal do santomense, não há marcação de pessoa ou número no verbo, como mostra o exemplo (1).

(1)
*Ê **saya** kanwa pê matu.* (Santome)
Ele **puxar** canoa pôr mato. (PA)
"Ele **puxou** a canoa para o mato." (PE) (HAGEMEIJER, 2009, p. 13)

Portanto, o verbo no santomense não possui desinências número-pessoais nem flexão de tempo e modo, fatos que levam a crer que o sistema verbal do santomense pode ter influenciado o do PA. No processo de aquisição do português por falantes do santomense L1 (primeira língua), teria ocorrido transferência do parâmetro da gramática do santomense para a L2 (segunda língua) – o português. Em seguida, o mesmo sistema transitaria geracionalmente durante o processo de aquisição do português L2 com base nos dados linguísticos primários (DLP) defectivos

transmitidos em cadeia, e que, consequentemente, determinaram uma reestruturação nos parâmetros do português L1.

A comunidade de fala em foco

Em 1644, quando os portugueses reconquistaram São Tomé dos holandeses, encontraram a ilha dividida em duas partes, numa situação de contato linguístico entre os membros da população no interior da ilha: escravos africanos e seus descendentes, a maioria falante do santomense, outros bilíngues em forro e português L2 ou português L1 nativizado, e nos litorais: colonizadores, falantes do PE, e seus descentes bilíngues em santomense e português L1.

Mesmo após a abolição da escravatura, datada de 25 de fevereiro de 1869, os trabalhadores das roças eram obrigados a trabalhar em condições desumanas. Nas palavras de Ribeiro (1875), Figueiredo (2010) relata que essa situação levou os libertos a não buscarem empregos nas roças, se fixando em comunidades isoladas ou semi-isoladas, como ocorreu com os forros em Almoxarife.

O grupo de forros que se estabeleceu na Baía de Almoxarife seria constituído por libertos santomenses que buscavam se fixar longe das roças para nãos serem forçados a trabalhar nelas. O sustento da comunidade se deu através da agricultura de pequeno porte e da pesca artesanal. A Baía de Almoxarife situa-se ao leste da ilha de São Tomé, pertencendo ao Distrito de Cantagalo, cuja capital é Santana. Dados do censo de 1960 mostram que o distrito contava com cerca de 13.258 habitantes, a capital com 7.702, e a comunidade de Almoxarife possuía cerca de 150 forros. (TERNEIRO 1961, p. 164 *apud* FIGUEIREDO, 2010, p. 87).

Além do receio dos membros da comunidade em regressar ao trabalho nas roças, questões de cunho político e religioso e o difícil acesso aos meios de comunicação também fizeram com que os almoxarifanos permanecessem por muito tempo com pouco contato com falantes do PE.

O português reestruturado falado pelos núcleos urbanos e pelas comunidades rurais mais isoladas, sobretudo nas gerações mais novas, começou a nivelar-se a partir da década de 1970 com a construção e pavimentação de estradas. Nessa fase, o contato de falantes bilíngues de Almoxarife com o PE permitiu a inserção de empréstimos lexicais e estruturais da LA, colocando as duas gramáticas em com-

petição e originando o português falado atualmente na comunidade (FIGUEIREDO, 2010, p.88).

Enquadramento teórico-metodológico

A análise dos dados nesta pesquisa segue os pressupostos da Sociolinguística Quantitativa, proposta por Labov (2008 [1972]; 1982; 1994), a qual aborda a língua como heterogênea e condicionada por fatores linguísticos e sociais em uma determinada comunidade de fala[2]. A pesquisa sociolinguística é direcionada para as variações sistemáticas concernentes ao seu objeto de estudo concebidas como uma heterogeneidade estruturada.

Além dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Quantitativa Laboviana, na discussão dos motivos que fundamentariam a variação da CV-P4 no PA, esta pesquisa se serve da perspectiva teórica sobre o contato entre línguas e aquisição de primeira e de segunda língua (L1 e L2, respectivamente). Pelo fato de haver bilinguismo em Almoxarife, é relevante considerar os processos de aquisição de L1 e L2 para a formação do PA.

Sendo assim, a análise dos resultados deste trabalho é orientada também pela noção da transmissão linguística irregular (BAXTER E LUCCHESI, 1997; LUCCHESI, 2009). Essa teoria sociolinguística leva em conta as situações de contato que envolvem mudança de língua por meio da aquisição de L2, com etapas de bilinguismo, e a aquisição de L1 com *input* de dados de L2, aspectos relacionados à gramatica universal (GU).

Sabendo que o *corpus* do presente trabalho é composto por informantes adultos bilíngues em português e crioulo, é relevante verificar os fatores que condicionam a aquisição de L2, bem como a sua transmissão. Nesse sentido, atrela-se a questão do acesso à GU e os fatores da transmissão linguística normal e a transmissão linguística irregular para compreender o processo de aquisição do português em Almoxarife.

2. Comunidade de fala para esse modelo teórico-metodológico é entendida como um grupo de pessoas que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros. (cf. LABOV, 2008 [1972]).

Na transmissão normal, a geração de falantes mais velhos fornecem DLP a partir do seu desempenho na língua nativa, isto é, os parâmetros da gramática das crianças são baseados no modelo da gramática dos pais. Diferentemente do processo normal de aquisição da linguagem, proposto por Chomsky (1981), há o caso de aquisição de L2 por falantes adultos em situação de aprendizagem precária e/ou forçada, no qual a transmissão geracional ocorre em condições adversas de aprendizado. É o que se conhece por *transmissão linguística irregular* (BAXTER E LUCCHESI, 1997; LUCCHESI, 2009).

A recolha das gravações que compõem o *corpus* deste trabalho foi feita sob a perspectiva sociolinguística (LABOV, 1972), foram coletadas 18 entrevistas entre fevereiro e maio de 1998 no projeto "Semi-creolization:testing the hypothesis against data from Portuguese – derived languages of São Tomé", financiado pela Australian Reserch Council e dirigido por Alan Norman Baxter com colaboração de Dante Lucchesi.

Para a quantificação dos dados foi usado o programa computacional GoldVarb (2001). Os dados coletados para a análise da CV-P4 foram codificados levando em conta as matrizes analíticas adotadas em trabalhos anteriores sobre esse tema, incorporadas na chave de codificação elaborada pelo grupo Vertentes do ILUFBA (Instituto de Letras da Universidade federal da Bahia).

Resultados

A avaliação inicial da distribuição revelou um total de 542 ocorrências da variável dependente, sendo que houve 399 ocorrências com concordância, equivalendo a 73,6% dos dados, e 143 sem concordância, equivalendo a 26,4%, como se pode ver na Tabela 1.

Tabela 1. Frequência de aplicação da regra da CV-P4 na fala da comunidade de Almoxarife em São Tomé e Príncipe.

Variante	Ocorrências/Total	Frequência
com concordância	399/542	73,6%
sem concordância	143/542	26,4%

Considerando a frequência global de 73,6% de concordância, algumas questões já podem ser destacadas. Acreditava-se que o resultado da presença de concordância na fala da comunidade de Almoxarife seria menor do que a ausência em virtude de seus informantes possuírem baixo grau de escolaridade e pertencerem a uma comunidade com características rurais, além do fato de serem falantes também de uma língua em que não há concordância. No entanto, os dados mostram que a concordância faz parte da gramática dessa comunidade.

Acredita-se que a comunidade de Almoxarife está adquirindo a forma padrão referente à P4 devido à ação das variáveis sociais, como a faixa etária e a escolaridade. Os falantes mais novos, por possuírem mais escolarização, têm ou tiveram mais contato com a variedade padrão da língua e tiveram a oportunidade de adquiri-la.

Por outro lado, os mais velhos são os que tiveram menos chances de frequentar a escola, logo, a progressão no uso do padrão é inversamente proporcional à idade, o que leva a inferir que a aquisição da marca de CV está ocorrendo de geração em geração.

Variáveis linguísticas

Na análise VARBRUL da variação da CV-P4 na gramática do português da comunidade de Almoxarife, foram selecionadas duas variáveis linguísticas como estatisticamente relevantes: **realização e posição do sujeito** e **saliência fônica**, selecionadas nessa mesma ordem.

Tabela 2. Efeito da realização e posição do sujeito sobre a variável dependente.

Sujeito	Nº de oco./Total	Freq.	Rodada 1 P.R.
Não realizado	150/180	83,3%	0.657
Realizado antes do verbo, não adjacente	42/76	55,3%	0.355
Realizado antes e adjacente ao verbo.	205/281	73%	0.437
TOTAL	397/537	73,6%	

Nível de significância: = 0.002; log liklihood = -265.215

De acordo com os resultados apresentados na tabela 2 a não realização do sujeito favorece à aplicação da CV, com PR .657 e uma frequência de 83, 3%. Sendo assim foi confirmada a hipótese de que a CV seria mais realizada quando não houvesse a realização fonética do sujeito. Isso demonstra que esses falantes têm (alguma) sensibilidade relativamente à concordância. Relativamente ao efeito do apagamento do sujeito no português afro-brasileiro, Silva (2009) afirma que o *princípio da coesão estrutural*[3], influencia a concordância verbal quando o sujeito não é realizado.

Prevalece também uma lógica funcional (LUCCHESI, 2009, p. 364-365), já que o morfema de número e pessoa supriria a ausência de informação com o sujeito nulo, como mostram os exemplos (2) e (3).

(2) *Depois* ***vivíamo****s lá* [ANTOM1]
(3) ***estamos*** *assim sempre* [CASTEH1]

No trabalho com os afro-brasileiros, de Lucchesi (2009, p. 365), a variável realização e posição do sujeito apresentou resultados semelhantes aos fatos observados aqui. O sujeito não realizado também foi o fator que mais favoreceu a CV - P4 com PR .88 e 38% de frequência.

Variável clássica nos estudos sobre concordância verbal, a saliência fônica foi significante nos resultados deste trabalho. Partiu-se do pressuposto de que a oposição acentuada favorece a presença de marcas explícitas de plural nos verbos, contrário à oposição não-acentuada, com maiores probabilidades de marcas zero de concordância, questão confirmada nos resultados dos dados.

Assim, a hipótese inicial para esta variável foi de que quanto mais saliente for a oposição morfofonológica do verbo, maior a possibilidade de concordância e é justamente o que pode ser notado na Tabela 3.

3. Sumariamente, esse princípio prevê que, numa situação em que há concorrência entre duas gramáticas na competência linguística do falante, o predomínio de uma gramática sobre a outra se dá em porções determinadas da estrutura da frase [...] se o falante inicia uma oração com a gramática padrão (o que implica a aplicação da regra de concordância nominal no SN sujeito), ele tende a aplicar a regra de concordância também na relação entre esse sujeito e o verbo, pois é o sujeito que especifica a concordância verbal. (SILVA, 2009, p. 352-353).

Tabela 3. Efeito da variável saliência fônica, sobre a variável dependente.

Grau	Nº	%	Rodada 1 P.R.
1: falava/falávamos	38/68	55,9%	.263
2: fala/falamos	111/139	79,9%	.597
3: está/estamos	76/120	63,3%	.457
4: vai/vamos	121/149	81,2%	.531
5: é/somos	53/66	80,3%	.567
TOTAL	399/542	73,6%	

Nível de significância: Rodada 1 = 0.002.

Utilizando a escala de diferenciação morfofonológica na oposição singular-plural proposta por Naro *et all* (1999, p. 203), verificou-se que os resultados obtidos não seguem completamente a gradação hierárquica. Os níveis 2, 4 e 5 são os que favorecem a concordância verbal, apresentando, respectivamente, PR de .597, .531, .567. e frequências de 79,9%, 81,2% e 80,3%.

Os PR e as frequências dos níveis 4 e 5 já eram esperadas, e, portanto, corroboram a hipótese levantada. Tal fato é percebido pelo contraste de valores dos pesos relativos do nível 1 (PR .263) e do nível 5 (PR .567). Porém a frequência e o peso relativo do nível 2 resultou de maneira inesperada no PR favorecedor de .597, o que leva à necessidade de considerar a ação de outros fatores no índice de concordância.

(4) *nós* ***falamos*** *aqui falamo* [MAURIH2]
(5) *nós* ***vamos*** *dar uns passo* [CARMOM1]
(6) ***eramos*** *3 a trabalhá nisso* [CELESH3]

Usando a mesma escala dos níveis de saliência (NARO *et all*, 1999, p. 203), Lucchesi (2009, p. 367) verificou que no português afro-brasileiro os resultados exibiram uma perfeita sintonia com a escala proposta, o que é notável, já que nem sempre essa variável exibe um comportamento escalar, apresentando por vezes um resultado contrastivo entre dois extremos.

Variáveis extralinguísticas

Quanto à influência das variáveis sociais na variação da CV-P4 na comunidade de fala de Almoxarife, na primeira rodada dos dados, apenas as variáveis *faixa etária* e *sexo* foram selecionadas como significativas. No entanto, considerando a interação negativa entre *faixa etária* e *estada fora da comunidade*, para melhor compreensão do efeito das variáveis sociais, fez-se mais duas rodadas de dados para avaliar melhor o resultado da variável *escolarização*.

Os resultados quantitativos do variável sexo relevam que os homens tendem a empregar mais a regra de concordância verbal que as mulheres na comunidade de Almoxarife, confirmando a hipótese levantada.

Tabela 4. Efeito da variável sexo sobre a variável dependente.

Sexo	Nº de oco./Total	Freq.	Rodada 1 P.R.
Masculino	316/395	80%	.576
Feminino	83/147	56%	.306
TOTAL	399/542	73,6%	

Nível de significância: 0.000.

Um resultado semelhante é encontrado no estudo de Lucchesi (2009, p. 369) em comunidades afro-brasileiras do interior da Bahia, os homens apresentaram o PR .56 e contra PR .45 das mulheres, numa frequência de 26% e 12% respectivamente.

Na terceira rodada de dados, inscluiu-se as três faixas etárias e a variável *escolarização* (essa sem a faixa etária 1, pelo fato de todos os informantes dessa faixa etária serem semianalfetizados). As Tabelas 5 e 6 apresentam os resultados.

Tabela 5. Efeito da variável faixa etária sobre a variável dependente.

Faixa etária do falante	Nº de oco./Total	Freq.	Rodada 1 P.R.
Faixa 1 - 20 a 40 anos	211/247	85,4%	.658
Faixa 2 - 41 a 60 anos	120/180	66,7%	.396
Faixa 3 - Mais de 60 anos	68/115	59,1%	.322
TOTAL	399/542	73,6%	

Nível de significância: 0.00

Tabela 6. Efeito da variável escolarização sobre a variável dependente.

Grau de escolaridade	Nº oco./Total	Freq.	Rodada 2 P.R.
Semianalfabetizado	145/168	86,3%	.746
Analfabeto	43/127	33,9%	.193
TOTAL	188/295	63%	

Nível de significância: Rodada 2 = 0.000

Além de confirmar a hipótese levantada de que os mais jovens tendem a aplicar a regra de concordância do que os falantes mais velhos. Os resultados dessa variável também indicam um processo de mudança em curso, pois revelam uma grande inclinação no sentido do aumento do uso da regra de CV.

Os falantes da faixa 1 – 20 a 40 anos – são os que lideram na aplicação da regra de CV-P4 com PR .658 e uma frequência de 85,4%. De maneira oposta, os falantes das faixas etárias 2 e 3 apresentam PR progressivamente mais desfavorecedores (faixa 2: .396; faixa 3: .322) e frequências de aplicação progressivamente mais baixas (faixa 2: 66,7%; e faixa 3: 59, 1%).

No estudo de Lucchesi (2009), os resultados da variável faixa etária nas comunidades analisadas revelam uma ligeira inclinação no sentido do aumento do uso da regra da CV, na medida em que se passa dos falantes mais velhos para os falantes mais jovens.

Os resultados confirmam a hipótese de que quanto maior o grau de escolaridade, maior também é a tendência de aplicação da regra de CV. Os falantes semianalfabetizados aplicaram a regra com PR .746 e uma frequência de 86,3%. Já os falantes analfabetos aplicaram a regra com PR .193 e 33,9% de frequência. No estudo de Lucchesi (2009) essa variável não foi comentada por não ser relevante para o trabalho. Porém, é frequente entre os estudos sobre a CV em geral a observação de que os falantes de maior escolarização realizam mais a concordância.

Considerações finais

Constatou-se que a variação da CV-P4 é orientada por variáveis linguísticas que se revelaram ser importantes em estudos prévios sobre o PB, com exceção do comportamento da saliência fônica. Estes aspectos permitem detectar os tipos de estruturas em que os aprendentes do português L2 que têm a língua crioula santomense como L1 revelam propensão para realizar, ou não, as marcas formais de plural.

O resultado da variável faixa etária, em que os mais velhos apresentam um índice menor de aplicação da CV, revelam que a gramática dos falantes mais idosos é mais próxima à gramática do substrato, e a das gerações mais novas segue no sentido de uma ligeira aquisição das regras da gramática da LA, ou seja, há gramáticas em competição.

A partir disso, conclui-se que o português L2 e posteriormente L1, adquirido em situação de contato por falantes de línguas crioulas apresenta os mesmos padrões de variação do português adquirido numa situação de transmissão linguística irregular na qual a L1 ancestral não é um crioulo, como o PB.

Portanto, na estrutura do PA, que é uma variedade reestruturada do português, agem paralelamente fatores relacionados à aquisição da linguagem e aspectos sociolinguísticos e históricos em que a aquisição ocorreu.

Referências

BAXTER, A. N.; LUCCHESI, D. A Relevância dos Processos de Pidgniziação e Crioulização na Formação da Língua Portuguesa. *Estudos Linguísticos e Literários.* Salvador. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, n.19, p. 65-84, 1997.

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

FIGUEIREDO, C. F. G. *A concordância plural variável no sintagma nominal do português reestruturado da comunidade de Almoxarife, São Tomé* (Desenvolvimento das regras de concordância variáveis no processo de transmissão-aquisição geracional). Tese de Doutorado, Universidade de Macau, 2010.

GUY, G. R. *Linguistic Variation in Brazilian portuguese*: aspects of the Phonology, Syntax, and Language History. Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania, 1981.

HAGEMEIJER, T. As línguas de São Tomé e Príncipe. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola,* v. 1, n. 1, p. 1-27, 2009.

HOLM, J. *Pidgins and Creoles*. Cambrigde: Cambrigde University Press, 1998.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

LUCCHESI, D. A concordância verbal com a primeira pessoa do plural. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A. N.; RIBEIRO, I. (orgs). *O português afro-brasileiro***.** 360-371. Salvador: EDUFBA, 2009.

NARO, A.; GÖRSKI, E.; FERNANDES, E. Change without chamge. *Language Variation and Change*, New York, v.11, n.2, p.197-211, 1999.

SILVA, J. A. da. A concordância verbal com a terceira pessoa do plural. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A. N.; RIBEIRO, I. (orgs). *O português afrobrasileiro,* 348-360. Salvador: EDUFBA, 2009.

SESSÃO TEMÁTICA

A EXPRESSÃO DE FUTURO NO PORTUGUÊS POPULAR DO INTERIOR DA BAHIA

ISABEL SILVA SILVEIRA[1] (UESB)

Introdução

O português brasileiro (PB), especialmente na modalidade português popular, apresenta um quadro de variação linguística no uso da expressão de futuro do presente, o qual pode ser realizado de várias maneiras: pela forma sintética, pelo presente do indicativo ou pelas formas perifrásticas. Neste trabalho, buscou-se investigar, através de pesquisa empírica[2], as estratégias de uso do futuro utilizadas pelos falantes do português popular rural de Poções, no interior da Bahia. Também serão avaliados quais contextos linguísticos e extralinguísticos favorecem o uso da forma de presente.

A pesquisa está embasada no modelo teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista e ancorou-se teoricamente em WEINRINCH, LABOV, HERZOG, (2006[1968]); LABOV, (2008[1972]); LUCCHESI, (2004); LUCCHESI, BAXTER, RIBEIRO (2009); LUCCHESI, BAXTER, (2006), dentre outros. A análise quantitativa dos dados restringiu-se à forma de presente do indicativo, forma não marcada morfologicamente, a qual, acredita-se, seja resultado do contato linguístico na formação do português popular, visto que a perda de marcas morfológicas é uma das mudanças promovidas na língua pela transmissão linguística irregular[3]. Os contextos que favo-

---

1. Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). isabelssilveira@yahoo.com.br

2. Pesquisa desenvolvida por Silveira(2015), no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia(UFBA), sob orientação do Prof. Dr. Dante Lucchesi.

3. Há transmissão regular quando uma geração transmite para a outra a sua língua materna. Se os pais adquirem uma segunda língua de maneira defectiva e assim transmite a seus filhos e a segunda geração nativiza esse modelo linguístico, houve transmissão linguística irregular (TLI). (LUCCHESI E BAXTER, 2006)

recem o uso da forma de presente são considerados os fatores mais resistentes à mudança em favor das formas perifrásticas. De maneira contrária, os contextos que desfavorecem o uso da forma de presente são aqueles que estão mais suscetíveis à mudança em favor das formas perifrásticas.

As questões que direcionam essa pesquisa são: a) No dialeto rural do interior do estado da Bahia, os falantes fazem uso das três formas verbais para marcar o futuro: a forma sintética, as formas perifrásticas, a forma de presente? b) Qual a forma a forma verbal mais utilizada pelos falantes da zona rural de Poções para marcar o futuro? c) Quais contextos linguísticos e extralinguísticos favorecem o uso da forma de presente com valor de futuro?

Os resultados desta pesquisa serão comparados com os dados obtidos em duas recentes pesquisas: uma delas, sobre do português rural afro-brasileiro (SILVA, 2003) e a outra, acerca do português culto (OLIVEIRA, 2006).

A expressão de futuro na Língua Portuguesa

Visão normativa

Com base nas gramáticas normativas de Cunha e Cintra (2013), Bechara (2009), Cegalla (1997) e Rocha Lima (2013), o futuro se manifesta nas duas formas sintéticas do indicativo: o futuro do presente (*louvarei*) e o futuro do pretérito *(louvaria*). Apesar de a língua oferecer variadas formas para representar o tempo futuro, em geral, as Gramáticas Normativas, ao tratarem do tema, focalizam o futuro simples como a maneira mais utilizada, adequada ou suficiente para expressar o tempo vindouro. Dão a falsa impressão de que o uso de perífrases para representar o futuro não é comum na língua.

Dos compêndios consultados, apenas Cunha e Cintra (2013) admitem que são as perífrases e não o futuro simples a forma verbal mais utilizada na fala como expressão de futuridade. Além disso, são os únicos a descrever as formas variantes de expressão do futuro na língua portuguesa. Observam que na língua falada o uso do presente simples é relativamente raro.

Visão histórica

Inicialmente o latim clássico apresentava formas sintéticas de futuro nos modos indicativo e imperativo. O modo subjuntivo não apresentava futuro. As formas de futuro do indicativo eram: futuro perfeito (*perfectum*) de aspecto concluso e o futuro imperfeito *(infectum)* de aspecto inconcluso, que era denominado de futuro sintético latino e correspondia ao que a tradição gramatical chama hoje de futuro do presente simples da língua portuguesa. As duas formas podiam aparecer tanto na voz ativa quanto na passiva.

Segundo Coutinho (1976, p. 274-276), com a evolução linguística, no latim vulgar, muitas formas e tempos verbais se perderam e outros foram criados. Essas formas morfológicas e marcadas de futuro, como as da flexão em *-bo* em 1ª e 2ª conjugação, como *cantabo* e do futuro em –*am*, na terceira e quarta conjugações, como *legam* provinham de formas volitivas e no latim vulgar foram pouco a pouco sendo substituídas pelas perífrases e mais tarde desapareceram (CÂMARA JR. 1976, p 128).

Com o desaparecimento dessas formas de futuro sintético, em grande parte da România, ganharam força as construções perifrásticas. Segundo Nunes (1975, p. 271), o recurso às construções perifrásticas já existia no próprio latim clássico. Essas perífrases eram formadas antepondo-se o infinitivo ao presente do indicativo do verbo *habeo.* Assim, em vez de *amabo*, passou-se a dizer *amare habeo* ou amare *aio ou * amarai. O processo analítico passou a ser usado em toda conjugação passiva.

O percurso histórico da língua portuguesa, assim como acontece hoje, verifica-se um processo cíclico no uso de formas sintéticas e analíticas para representar o futuro, do latim até os nossos dias: formas sintéticas (*amabo*) > formas analíticas (*amare habeo)* > formas sintéticas (*amarei*) > formas analíticas (*vou amar*).(OLIVEIRA, 2006).

Visão sociolinguística

Para uma melhor compreensão dos processos de mudança pelos quais vem passando esse aspecto do português brasileiro, destacamos aqui duas pesquisas sociolinguísticas. A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2006) analisou o uso do futuro no uso linguístico culto, tanto na fala quanto na escrita, no Rio de Janeiro e em Salvador. De caráter sincrônico e diacrônico, o estudo observou também a distribuição das variantes de futuro ao longo do eixo temporal do século XII ao XX (estudo de tempo real de longa duração). Em estudo de tempo real de curta duração do tipo tendência (*trendy study*), foram analisados dados de fala e escrita de duas décadas (1970 e 1990), completando o estudo uma análise em tempo aparente. Os resultados obtidos para a língua escrita mostraram que o futuro simples ainda predomina nessa modalidade da língua. Entretanto, no lapso de tempo entra as décadas de 1970 e 1990, a perífrase *ir* + infinitivo passou a ser utilizada em contextos que antes favoreciam a forma simples. Já na fala, os resultados mostram uma mudança em progresso quase concluída, com o amplo predomínio da perífrase *ir* + infinitivo, nas duas sincronias. Na década de 70, essa variante era mais usada no Rio de Janeiro e menos em Salvador. Nos anos 1990, a perífrase *ir* + infinitivo é predominante em todos os contextos de fala, das mais formais às menos formais, nas duas capitais. Para a autora, isso se dá por causa da projeção social de Salvador no cenário nacional, considerados os índices de desenvolvimento humano municipal, quase se equiparando à cidade do Rio de Janeiro. Assim, evidencia-se a correlação entre fatos linguísticos e fatores sócio históricos e demográficos.

A pesquisa realizada por Silva (2003) foi desenvolvida em duas comunidades rurais compostas majoritariamente por afrodescendentes (Helvécia e Cinzento), focalizando o uso do futuro no que Lucchesi; Baxter ; Ribeiro (2009) denominam *português afro-brasileiro*. Os resultados da pesquisa explicitaram que os falantes de Helvécia e de Cinzento preferem marcar o futuro utilizando a forma perifrástica, que na amostragem representou 55%. Em segundo lugar, utilizam a forma de presente que obteve 43% da amostra. Já o futuro sintético praticamente não é usado pelos falantes das duas comunidades, visto que só representou 2% dos dados computados. O fator social idade revelou uma situação de mudança em progresso, com os

jovens utilizando com mais frequência a variante inovadora, nesse caso a perífrase, decrescendo o seu uso nas faixas etárias mais elevadas.

Aspectos teóricos-metodológicos

A pesquisa está embasada no modelo teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, modelo desenvolvido com base nos estudos de William Labov (2008[1972]) e sistematizado por Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Herzog (2006[1968].

A sociolinguística reconhece a heterogeneidade linguística como ponto de partida na compreensão dos processos de mudança e passa a estabelecer uma relação direta entre a variação e as diferenças sociais. Propõe-se a analisar quantitativamente a variação linguística. Define como seu objeto de estudo a língua falada nas situações mais naturais e espontâneas, o vernáculo propriamente dito. O método teórico da pesquisa sociolinguística define primeiro o seu objeto de estudo para então construir o modelo teórico (CEZÁRIO; VOTRE, 2008, p.149).

Através do estudo da variação é possível identificar a mudança linguística em seu processo, algo considerado impossível para os estruturalistas que concebiam a língua como um sistema homogêneo e unitário. Desta forma, "os processos de variação e heterogeneidade na língua estão relacionados aos processos de mudança linguística na medida em que os processos de mudança passam necessariamente pelo processo de variação" (LUCCHESI, 2004, p. 55)

O foco desta pesquisa é investigar a variação no uso do tempo futuro no português popular rural do município de Poções-Bahia. A coleta dos dados foi feita em um *corpus* do acervo do projeto *Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia* (www.vertentes.ufba.br).

O *corpus* analisado é constituído de amostras da fala vernácula de Poções, município do Estado da Bahia. Para este estudo foram utilizados 12 inquéritos de falantes da zona rural, distribuídos em seis células e em cada uma delas há dois informantes: Faixa I (de 25 a 35 anos) 2 homens e duas mulheres; Faixa II (de 45 a 55 anos) 2 homens e duas mulheres; Faixa III (acima de 65 anos) 2 homens e duas mulheres.

Definiu-se como variável dependente no uso do tempo futuro: a forma sintética (futuro do presente e do futuro do pretérito); a forma perifrástica (futuro do presente e futuro do pretérito); o presente do indicativo (futuro do presente e futuro do pretérito) e pretérito perfeito do indicativo (futuro do pretérito).

Nesta pesquisa, além das variáveis sociais faixa etária e sexo, foram consideradas também as variáveis estada fora da comunidade e escolaridade.Para obtenção dos dados quantitativos, utilizou-se o recurso estatístico computacional VARBRUL, o qual também selecionou as variáveis estatisticamente relevantes.

Resultados

Nesta análise quantitativa da variação na forma de expressar o futuro do presente no português popular da zona rural do Município de Poções-Bahia, a base de dados foi constituída por 707 ocorrências de formas verbais empregadas em contexto de futuro.

Tabela 1. Frequência geral das formas variantes de expressão do tempo futuro no português popular rural do Município de Poções-Bahia.

FORMA	Nº DE OC. / TOTAL	FREQUÊNCIA
forma perifrástica	520/707	73,6%
presente do indicativo	180/707	25,5%
forma sintética	7/707	1%

Os dados obtidos nesta análise mostram claramente que a forma sintética praticamente não faz parte da gramática da comunidade de fala, com apenas 1% do total da amostragem, apenas sete ocorrências, seis das quais são com *será*, uma expressão cristalizada em perguntas, como se pode ver na tabela 1. Já a forma perifrástica predomina amplamente, com quase ¾ do total de ocorrências (73,6%). A forma do presente do indicativo corresponde a aproximadamente ¼ do total de ocorrências, e seu emprego seria condicionado fortemente por certos contextos linguísticos.

Quando comparamos estes resultados com os dados obtidos por Silva (2003) nas comunidades afro-brasileiras, percebe-se que nesta pesquisa o índice no uso das formas perifrásticas aumentou consideravelmente, de 55% para 73%. Esse aumento percentual no uso da forma perifrástica refletiu-se no uso da forma de presente que diminuiu nesta pesquisa. Os 43% obtidos nas comunidades afro-brasileiras caíram para 25,5%. Em relação à forma sintética, observa-se que seu uso é praticamente inexistente na comunidade rural de Poções, com apenas 1% dos dados. Esse fenômeno já se mostrava no estudo das comunidades afro-brasileiras que apresentou apenas 2% das ocorrências.

As variáveis linguísticas

Nesta análise o programa VARBRUL selecionou seis das quinze variáveis definidas inicialmente, todas na mesma rodada, com o mesmo nível de significância (0.045), no entanto aqui só apresentaremos tabelas de resultados das três que consideramos mais significativas: Presença de constituinte adverbial, tipo de frase e conjugação verbal.

Presença de constituinte adverbial

Com esta variável pretendeu-se verificar se a presença de um constituinte adverbial que indica tempo pode favorecer o uso de uma das variantes. Acredita-se na hipótese de que a presença do constituinte favorece o uso do presente com valor de futuro. Considerando-se que o constituinte adverbial serve para localizar o evento no tempo, a sua presença na oração traz a marca de futuridade, tornando-se desnecessário fazer a marcação também no verbo, através das desinências, como acontece no futuro sintético e nas formas perifrásticas.

Tabela 2. Emprego da forma do presente do indicativo na expressão do tempo futuro no português popular rural do Município de Poções-Bahia, em função da presença de um constituinte adverbial que expresse o futuro (nível de significância: 0.045)

PRESENÇA DE CONSTITUINTE ADVERBIAL	Nº OC. / TOTAL	FREQUÊNCIA	P.R.
com constituinte adverbial	39/114	34,2%	.680
sem constituinte adverbial	141/586	24,1%	.464
TOTAL	180/700	25,7%	.185

Confirmou-se a hipótese levantada. Esse resultado também foi encontrado por Oliveira (2006), ao analisar o mesmo fenômeno no português culto das décadas e 1970 e 1990 das capitais de Salvador e Rio de Janeiro. Em sua pesquisa constatou também que o contexto sintático que apresenta um circunstancializador temporal contíguo à forma verbal condiciona o emprego da forma de presente.

Tipo de frase

A hipótese aventada é de que os contextos negativos favorecem o emprego da forma de presente do indicativo. Acredita-se que a forma de presente, por não ter marca morfológica é a que melhor se ajusta à partícula de negação na formação do vocábulo fonológico. Os resultados apresentados na tabela 3 confirmam a hipótese.

Tabela 3. Emprego da forma do presente do indicativo na expressão do tempo futuro no português popular rural do Município de Poções-Bahia, em função tipo de frase (nível de significância: 0.045)

TIPO DE FRASE	Nº OC. / TOTAL	FREQUÊNCIA	P.R.
frase negativa	43/111	38,7%	.600
frase afirmativa	131/538	24,3%	.502
frase interrogativa	6/51	11,8%	.276
TOTAL	180/700	25,7%	.185

Os dados apresentados acima estão de acordo com os resultados obtidos por Silva (2003) nas comunidades rurais afro-brasileiras. Naquela pesquisa, os contextos negativos também favoreceram o uso da forma presente do indicativo para expressar futuridade, com .41 de peso relativo. Por outro lado, verificou-se que as perífrases são usadas com predominância nos contextos interrogativos, com .69 de peso relativo.

Conjugação verbal

Para essa variável, a hipótese aventada prevê que a forma de presente seja favorecida nos contextos de segunda e terceira conjugação, sendo as perífrases mais comuns com verbos de primeira conjugação.

Esse grupo de fatores foi considerado no estudo de Oliveira (2006, p. 185), que esperava que a perífrase, mais comum na língua, se espraiasse por verbos da primeira conjugação, com vogal temática -*a*, visto que, segundo Câmara Jr. (1980), são em maior quantidade na língua.

Os estudos realizados por Oliveira (2006) mostraram que há maior uso das perífrases quando os verbos são da primeira conjugação. A forma de presente é mais comum nos verbos da segunda e terceira conjugações, com peso relativo de .85 na década de 1990. Vejamos o resultado:

Tabela 4. Emprego da forma do presente do indicativo na expressão do tempo futuro no português popular rural do Município de Poções-Bahia, em função conjugação do verbo (nível de significância: 0.045)

CONJUGAÇÃO DO VERBO	Nº OC. / TOTAL	FREQUÊNCIA	P.R.
primeira conjugação	53/355	14,9%	.680
segunda conjugação	27/197	13,7%	.497
terceira conjugação	100/148	67,6%	.404
TOTAL	180/700	25,7%	.185

Pelos dados da tabela 4, a hipótese inicial não se confirmou. A variável parece apresentar um comportamento contrário àquele esperado. Considerando os pesos relativos, o uso do presente do indicativo foi favorecido, nos contextos de primeira conjugação, com PR de .680, nesse contexto. Nos verbos de segunda conjugação o índice de PR caiu para .497, demonstrando uma certa neutralidade. Com os verbos de terceira pessoa mostrou-se ligeiramente desfavorecido, com PR de .404.

Variáveis extralinguísticas

A variável sexo

A análise dessa variável permite observar qual gênero utiliza mais a forma de presente do indicativo, considerada a variável mais universal e histórica. A ideia geral que permeia os estudos variacionistas em relação a esta variável é que as mulheres são mais conservadoras em seu dialeto, enquanto os homens tem um comportamento linguístico mais inovador, visto que saem mais da comunidade. Por isso, a hipótese é que as mulheres da zona rural de Poções empreguem mais a forma de presente, tomada aqui como a mais conservadora, ao fazer referência ao tempo futuro. Os dados da tabela 5, não confirmam essa hipótese.

Tabela 5. Emprego da forma do presente do indicativo na expressão do tempo futuro no português popular rural do Município de Poções-Bahia, em função do sexo do falante (nível de significância: 0.045).

SEXO DO FALANTE	Nº OC. / TOTAL	FREQUÊNCIA	P.R.
masculino	104/388	26,8%	.578
feminino	76/312	24,4%	.403
TOTAL	180/700	25,7%	.185

Os resultados desta pesquisa coincidem com os dados obtidos por Oliveira (2006). Naquela pesquisa, a variável sexo/gênero em relação ao presente do futuro também foi testada. Os resultados mostraram que na década de 1970 os homens empregavam mais o presente com valor de futuro do que as mulheres, havendo uma estratificação de sexo/gênero. Para ela, se o presente fosse considerada uma variante inovadora, na década de 1970, eram os homens que liderariam o processo de mudança, com .65 de peso relativo, enquanto as mulheres seriam conservadoras, com peso relativo de .20. Entretanto, na década de 1990 essa oposição é anulada e ocorre o que a autora chama de neutralização na fala dos homens e das mulheres, cujas frequências foram de 84% e 82%, respectivamente.

A variável estada fora da comunidade

A análise da variável "estada fora da comunidade" buscou avaliar se influências externas podem interferir na escolha da variante. Desta forma, espera-se que os falantes que já saíram da comunidade façam mais uso da perífrase, considerada a variante inovadora. O presente do indicativo seria mais utilizado pelos falantes que nunca saíram da comunidade. Para esta variável foram considerados dois fatores: nunca viveu fora da comunidade, viveu fora por ao menos seis meses.

Tabela 6. Emprego da forma do presente do indicativo na expressão do tempo futuro no português popular rural do Município de Poções-Bahia, em função variável estada fora da comunidade (nível de significância: 0.045)

ESTADA FORA	Nº OC. / TOTAL	FREQUÊNCIA	P.R.
nunca viveu fora da comunidade	126/413	30,5%	.604
viveu fora por ao menos seis meses	54/287	18,8%	.352
TOTAL	180/700	25,7%	.185

Os dados da tabela 6 mostram que o uso do presente é maior entre os moradores que nunca saíram da comunidade, com .604 de peso relativo e insignificante entre os que viveram fora por pelo menos 6 meses, com peso relativo de .185, confirmando a hipótese aventada. Os resultados obtidos por Silva (2003) ao analisar a mesma variável no português rural afro-brasileiro apontaram um resultado contrário aos dados desta pesquisa, a forma de presente é mais usada pelos falantes que já saíram da comunidade, com .46 de peso relativo. A forma perifrástica é mais utilizada pelos que nunca saíram do lugar, com peso relativo de .62.

Considerações finais

Os dados obtidos sobre a frequência geral do uso das formas variantes da expressão de futuro revelaram que a forma perifrástica, considerada a forma inovadora, é a mais utilizada pelos falantes do português popular rural de Poções, seguido da forma de presente e da forma sintética. Em comparação com os resultados da pesquisa do português popular afro-brasileiro, houve um considerável aumento na frequência de uso das formas perifrásticas, seguindo uma tendência de implementação dessa forma, em substituição ao futuro simples. A forma de presente, não marcada morfologicamente, está ligada ao contato entre línguas que marca a formação das variedades populares do português brasileiro. Por isso, teve uma frequência maior nas comunidades afro-brasileiras que, por suposto, foram mais afetadas pelo contato do que as comunidades rurais de Poções.

Os contextos linguísticos favorecedores da forma de presente e que inibem o uso da perífrase, considerada a forma inovadora, foram: Presença de constituinte adverbial temporal e as frases negativas. Contexto linguístico inibidor da forma de presente e favorecedor da perífrase: Conjugação verbal. A variável conjugação verbal contrariou a hipótese de que a forma de presente seria mais utilizada com verbos de segunda e terceira conjugações.

Em relação ao encaixamento social do fenômeno, o que se constatou foi que os fatores sociais não condicionam muito o uso da forma de presente com valor de futuro, que seria um fenômeno de natureza mais estrutural. As variáveis selecionadas, sexo e estada fora da comunidade, não são suficientes para se fazer uma avaliação

social segura do fenômeno. Os homens fazem mais uso da forma de presente, considerada a variável mais antiga, negando a hipótese levantada de que as mulheres por serem mais conservadoras usariam mais essa variante. Os falantes que nunca saíram da comunidade utilizam mais a forma de presente, confirmando a hipótese inicial. O fato de a variável idade não ter sido selecionada pelo programa impossibilitou verificar se está ocorrendo mudança em progresso ou variação estável.

O estudo realizado trouxe um melhor entendimento do fenômeno variável do emprego do futuro no português popular e deu novas contribuições para a descrição do português brasileiro.

Referências

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Padrão, 1976.

CEGALLA. Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.* 40.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1997.

CESÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto. 2008.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7ª ed. revisada. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CUNHA, Celso; Lindlei, CINTRA. *Gramática do Português Contemporâneo*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Lexicon Editorial, 2013.

LABOV, William. *Padrões Sociolingüísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008[1972].

OLIVEIRA, J. M. de. *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje:* variação e mudança. Tese. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

.PROJETO Vertentes. Disponível em: <http://www. vertentes.ufba.br/>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2014.

SILVA, Dejair Ferreira da. *O futuro em Helvércia e em Cinzento*: um estudo do uso das formas perifrásticas e simples, no português rural afro-brasileiro. 142f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguistica) Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2003.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009

LUCCHESI, Dante. *Sistema, mudança e linguagem*: um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

LUCCHESI, Dante; BAXTER; Alan. Processos de crioulização da história sociolinguística do Brasil. In: CARDOSO, Suzana; MORA, Jacyra. MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia(org.) *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. p. 163-218.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.* Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

SESSÃO TEMÁTICA

A HABILIDADE DA LEITURA E A HABILIDADE DA ESCRITA: CONSTRUÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA

EVELLIN HEIDE SOUZA ARAGÃO[1] (UFS)
ALINE FABIANA AMORIM SANTOS[2] (UFS)
LAURA CAMILA BRAZ DE ALMEIDA[3] (UFS)

Introdução

O presente artigo apresenta um estudo sobre a habilidade da leitura no processo de ensino/aprendizagem de português como língua materna desenvolvido com alunos do Nível Fundamental de uma Escola Particular da cidade de Aracaju. Esse estudo é uma das etapas de execução do projeto de pesquisa chamado *Aprimoramento do Processo de Ensino de Português como Língua Materna (PLM) e como Segunda Língua (PL2)*, desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe. Almeja-se, com esse projeto, analisar o processo de ensino/aprendizagem de português como língua materna para contribuir para o processo de formação docente. Nesse contexto, pretende-se enfatizar o ensino da habilidade de leitura numa perspectiva interacionista. Desse modo, objetiva-se o desenvolvimento da habilidade da leitura de forma interligada à habilidade da escrita.

Habilidade de leitura e de escrita

A habilidade da leitura, para que a aprendizagem ocorra, é necessário que o leitor compreenda o que está lendo e consiga se posicionar. Muitos educadores di-

---

1. Licenciada pela UFS. Professora de Português da Rede Particular de Ensino.

2. Licenciada pela UFS. Professora de Português da Rede Particular de Ensino.

3. Professora do Curso de Letras Vernáculas d UFS.

zem que acreditam no processo interacionista entre o leitor e o autor do texto. Mas, poucos ensinam o aprendiz a interagir com o autor do texto lido. No material didático, a leitura, segundo Kleiman (2008, p.18), fica reduzida, geralmente, a atividades de leitura com exercícios de compreensão e interpretação de texto e à manipulação mecanicista de sentenças.

Nesse contexto, não há preocupação com o significado global do texto. Se o professor não nota a complexidade do processo de leitura e de interação, ele não consegue implementar essa visão na leitura do texto que está sendo trabalhado na aula.

Na Perspectiva Interacionista da Leitura, Kleiman (2008 p.19) ressalta que o leitor passa a ser um sujeito cognitivo, que deixa de ser receptor de conhecimento apenas e passar a ser um (re)criador de significado. As relações instituídas no processo de leitura não mudaram, uma vez que ainda há relação entre o leitor e o autor do texto. Desse modo, na caracterização de leitura como interlocução, não há uma relação entre o objeto e o leitor, mas entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável.

O papel do professor não é só receptivo, ao fazer uma atividade de leitura, mas também é verificar o conhecimento prévio do aluno sobre o que vai ser lido, uma vez que essa ação estimula o aluno para descobrir o que ele vai ler.

Segundo Koch e Elias (2007, p. 12), o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, que se constituem nele com diálogos. Assim, formam-se o autor e o leitor do texto.

A leitura, com o foco na interação autor-texto-leitor, apresenta uma concepção interacional (dialógica) da língua. Os sujeitos são vistos como atores, como sujeitos ativos que se constituem dialogicamente e constroem-se no texto, considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Segundo Koch e Elias (2007, 13), a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico. O papel do leitor enquanto construtor de sentido é desempenhar as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

As estratégias de leitura, conforme Solé (2008, p. 73), devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, dispo-

nibilidade. Elas facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê. Para se desenvolver o processo de leitura, é necessário:

- Compreender os implícitos e explícitos da leitura.
- Ativar os conhecimentos prévios.
- Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais tricial.
- Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o "sentido comum"
- Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão.
- Elaborar e provar inferências, com hipóteses, previsões, conclusões.

Souza (2009) afirma que tanto a leitura quanto a escrita são atividades construídas. A concepção de leitura é feita a partir da atribuição de sentidos aos textos. O leitor utiliza o seu conhecimento de mundo para dialogar com o autor do texto que está sendo lido. Ao escrever, o aluno também assume o papel de leitor. Escrever enquanto uso (comunicativo) é o contrário de compor (escrita como forma). A escrita pode ser considerada como uma atividade dialogal.

O aluno deve fazer o papel de agente da sua aprendizagem. Bazerman (2006, p.9) afirma que é o trabalho com gênero direciona o aprendiz na construção do seu conhecimento. Gênero é um meio de agência e não deve ser ensinado de forma separada da ação e das situações de motivadoras.

A escrita, segundo Bazerman (2006, p.11), apresenta agência. Ela não existiria, se não houvesse pessoas para fazê-la ocorrer. Quando a pessoa escreve para cumprir um trabalho profissional, ela está atuando como agente para progredir o trabalho da sua profissão. A aula de língua portuguesa passa a ter o ensino prático da língua portuguesa e desenvolver o pensamento crítico do aprendiz.

Conforme Schneuwly e Dolz (2010, p. 8), o texto na sala de aula, como um ensino processual em leitura e em escrita, provoca o deslocamento dos eixos do ensino -aprendizagem de língua materna. Ele deixa de enfatizar um ensino normativo, com base na análise da língua e da gramática, e passa a ser um ensino processual, com valorização do ensino da leitura e da escrita.

Os gêneros, conforme Schneuwly e Dolz (2010, p. 44), funcionam como um instrumento para agir em situações de linguagem. Todo gênero deve apresentar conteúdo, estrutura (comunicativa) e configurações específicas das unidades de linguagem. Eles são referenciados cotidianamente nas práticas de linguagem. A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no local situado entre as práticas e as atividades de linguagem.

No ensino de português através dos gêneros, é essencial oferecer um material rico em textos de referência, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções a fim de favorecer a elaboração de projetos de classe. É possível ensinar a escrever a escrever textos a partir de múltiplas ocasiões escolares ativando a criatividade por meio de contextos e apropriação das noções textuais, técnicas de produção e dos instrumentos necessários e adequados ao desenvolvimento de sua capacidade de expressão em situação de comunicação.

Esse planejamento orienta o professor a construir a aula de língua. Há, nesse contexto, uma articulação entre as habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral e tradução. Essa maneira de ensinar proporciona a aprendizagem do aluno, uma vez que as atividades estão baseadas em gêneros textuais relacionados a situações reais de comunicação.

As sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem nova ou dificilmente domináveis e permite ao professor avaliar as capacidades e ajustar as atividades reais. Na produção o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos.

Nessa sequência, em primeiro lugar, há a produção inicial, que começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos para a construção da produção final. Com essa prática, o professor pode aplicar a avaliação formativa para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno. A avaliação formativa tem como meta a aprendizagem do aluno. Para a avaliação no processo de ensino/aprendizagem de Português.

O processo de ensino/aprendizagem baseado em sequências didáticas promove ao aluno a autonomia na execução da estrutura textual. De acordo com este processo a autonomia ocorre na seleção de técnicas e conteúdos associada ao gênero trabalhado, público alvo e atividade fim objetivada traçando estratégias de produção com vistas à escolha vocabular. As atividades de observação e de análise

dos textos constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem de gênero e gramatical.

É importante que o educador utilize a avaliação formativa para acompanhar a evolução da aprendizagem do seu aluno. Perrenoud (1999, p. 103) afirma que "é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo".

Conforme Rojo (2010), a sequência didática se constitui como sendo um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Sendo assim, é necessário que o aluno se adapte à situação de comunicação, fazendo com que ele tenha uma maior habilidade em dominar melhor o gênero textual que está sendo apresentado, permitindo-lhe produzir de uma maneira mais adequada com relação a uma situação de comunicação específica.

Diante disso, ainda segundo Rojo (2010), as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. A apresentação da situação deve ser descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, assim como deve ser feito na *produção inicial*, permitindo ao professor uma avaliação das capacidades já adquiridas. De modo que possibilite o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se de instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. Tal fase da sequência didática funciona como uma apresentação do gênero a ser trabalhado, constituindo momentos privilegiados de observação, permitindo uma adaptação (se necessário) da sequência didática, sendo, portanto, de suma importância para o aprendizado.

Os *módulos* constituem-se de sequências produtivas niveladas, que trabalham os problemas que apareceram na primeira produção, dando aos alunos os instrumentos necessários para superá-los, sendo constituídos por uma variedade de atividades ou exercícios, que auxiliarão no domínio da produção do gênero textual em questão. Tal fase da sequência didática é de suma importância, visto que os problemas encontrados permitem uma reescrita dos textos, de acordo com as orientações dadas pelo professor, tornando o aprendizado real.

E é no momento da *produção final* que o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a execução de toda a sequência didática, pois esta dará ao aluno a possibilidade de colocar em prática as noções e instrumentos adquiridos separadamente nos módulos. Essa fase da produção permite a realização de uma avaliação somativa, para isso, devem-se fazer as seguintes abordagens:

- Indicação dos objetivos a serem atingidos.
- Instrumentalização da regulação e controle do comportamento do produtor de textos, principalmente durante a revisão e a reescrita.
- Avaliação dos progressos realizados no domínio trabalhado.

O mais importante é que na avaliação somativa o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critério de avaliação, pois torna a sequência mais objetiva, mas mantendo ainda uma parte de subjetividade. Ressalta-se então que esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final.

Os gêneros orais privilegiados nas sequências didáticas propostas são os gêneros orais públicos, como o debate regrado, a entrevista, o seminário, a narrativa de uma viagem diante da classe, etc.

Análise dos dados

Durante o processo de produção textual os alunos foram apresentados a duas obras de autores brasileiros: Manoel Bandeira e Mario Quintana. Apesar da pouca idade e da aparente disparidade entre obra e leitor, o objetivo era despertar no leitor sua capacidade criativa ao atribuir significado para os textos apresentados.

Os alunos tiveram um momento "solitário" de reconhecimento da obra, no qual eles escolhiam dentro da obra uma poesia para apresentar aos demais colegas. Por fim, após o domínio da estrutura textual, todos foram convidados a construir sua própria poesia que poderia ter como inspiração a obra lida ou simplesmente ser construída de forma livre.

A seguir estão exemplos de textos produzidos pelos alunos durante as aulas de leitura e produção de textos:

Texto 1

Em plena avenida Rio de Janeiro...
Em bênção cultural
Do padroeiro São Sebastião
Acontece por inteiro
A maravilha da educação!

Onde viajo pelo conhecimento
Das ciências, artes e esportes
Faço amigos eternos
E de desafios alimento
Alma e mente
Com fórmulas, regras e ética
Para o meu crescimento

Texto 2

Lugares cheios
Olhos brilhantes
Mentes bagunçadas
Almas rastejantes
Corações partidos
Sorrisos tristes
Nada disso faz sentido

A felicidade para alguns simplesmente não existe.

Esse é o segredo das pessoas
Vida desmoronando
Sorriso falso
Cabeça erguida
De que adianta demonstrar?
Ninguém vai ligar
Ninguém nunca liga
Se você está bem
Ou se precisa de alguém.

Após o período de criação, os alunos foram convidados a participar de um concurso de poesia. Os textos foram apresentados para todos os alunos dos seguimentos, pais e convidados. Em análise final, ficou evidente que o processo de construção textual se deu a partir da apropriação e significação do texto. No início do processo, muitos alunos alegavam incapacidade para tal proposta, desafiadora. Ao final, foram coroadas as produções com o concurso evidenciando a capacidade criativa de produção textual.

Vale ressaltar que a leitura, o contato inicial com as obras clássicas serviu de inspiração e norte para a produção escrita dos alunos em questão. Coube ao professor somente a orientação sobre aspectos estruturais quanto a rima, métrica, estrofes e adequação ortográfica dos vocábulos escolhidos.

Considerações finais

É preciso trabalhar a leitura e a escrita no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, para que não se use apenas a competência linguística nessas aulas. É importante que as atividades de leitura e construção textual-interativa tenham como objetivo apresentar características da leitura, como interlocução entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, e da escrita como instrumento de referência para a construção do sentido da leitura. Faz-se necessário que a aprendizagem da leitura seja tratada como um processo, para que ela atinja a sua verdadeira dimensão educativa.

A leitura prévia das obras foi utilizada como instrumento norteador do processo de produção e autonomia. A atividade de leitura foi fundamental para a construção do conhecimento de mundo usado como suporte cultural e intertextualidade na atividade de produção escrita. Por fim, constatou-se durante as aulas que o processo de leitura foi de grande valia visto que produziu sentido para a construção sintático-semântica das poesias em análise e como fundamentação para a produção individual.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikahillovitch. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAZERMAN, Charles. Judith Chamblis Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio (organizadoras), Judith Chamblis Hoffnagel (tradução*). Gênero, agência e escrita.* São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Iara Bemquerer. *Gêneros Textuais e Tradição Escolar.* Revista Letras/ Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, nº 21 (1973). – n.66.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B e colaboradores*. Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela**.** *Leitura, ensino e pesquisa.* Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2007.

MEJÍA, Maria Noemi Alfaro. A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO. José Carlos Paes (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada:* a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi & RODRIUES, Meirelén S. A**.** Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, Antônio R. M. et alii (Orgs.). *Português para falantes de espanhol:* artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004.
SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2002.
SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua/ currículo – leitura – escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005.
SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura.* Porto Alegre: Artmed. 2008.
SOUZA, Iracema Luiza de Souza**.** *A Cultura Brasileira no Ensino de Português para Estrangeiros.* Salvador, 2004. Texto fotocopiado.
WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação.* Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SESSÃO TEMÁTICA

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL NA CRIAÇÃO DE UM QUIZ DIGITAL PARA O ENSINO DE GÊNEROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INGRID KELLY DE OLIVEIRA CORREIA[1] (UFS)
FABIANA SANTOS DE SOUSA MATOS[2] (UFS)

Introdução

O cenário tecnológico que se apresenta às escolas no século XXI exige que as práticas pedagógicas estabeleçam conexões com a realidade social dos estudantes. Já que a realidade está vinculada ao surgimento e à renovação das tecnologias, práticas pedagógicas que utilizem recursos digitais podem ser consideradas motivantes, facilitadoras e pertinentes no processo do ensino de leitura e produção textual, pois contribuem com o letramento digital dos discentes e permitem que a realidade tecnológica se torne mais presente no cotidiano escolar.

Dessa forma, motivadas pelo objetivo de associar a tecnologia ao trabalho docente e assim desenvolver uma ferramenta de aprendizagem que permita o diálogo com a realidade social vivida pelos educandos, e que essa interação possibilite a criação de significados sociais a partir das atividades textuais, apresentamos, neste trabalho, uma proposta pedagógica por meio de um objeto de aprendizagem (OA), nesse caso, um quiz digital, denominado "Gênero e Contexto". Com isso, objetivamos fornecer ao professor de Língua Portuguesa, de turmas do 6 º ano do ensino fundamental, uma sugestão metodológica para o ensino dos gêneros pelos vieses teóricos da perspectiva sistêmico-funcional elaborados por Halliday (1985), Halliday

1. Professora da Língua Portuguesa da rede estadual de Sergipe, aluna do Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

2. Professora da Língua Portuguesa da rede estadual de Sergipe, aluna do Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

e Hasan (1989), Hasan (1989) e Martin (1992), atendendo ao propósito de uma teoria da linguagem no âmbito social.

Assim, alinhando-nos à perspectiva sistêmico-funcional de gêneros que os compreende, segundo Martin (MARTIN, 1992 apud VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 29-45), como "um processo social, resultado da interação entre indivíduos e sociedade", buscaremos, com esse quiz, auxiliar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes por meio da associação entre língua, texto e contexto social, além de promover o letramento social e digital, a partir do estudo de gêneros e da reflexão acerca da sua função social para o exercício da cidadania.

Tendo em vista que a Linguística Sistêmico-Funcional concentra sua atenção nos estudos dos significados dos textos em contextos de situação real de uso da língua, o quiz explorará os gêneros Bilhete, Diário Íntimo e Relato de Memórias em relação às variáveis – campo, relação e modo – como forma de avaliar o contexto em que o gênero faz parte. Neste sentido, o contexto de situação resume o sistema de relação entre texto e contexto, entendendo, dessa forma, que todo texto apresenta uma forma previsível para ser considerado um gênero específico, ou seja, uma estrutura em potencial, conforme sugere Hasan (1989), mas que junto a essas estruturas previsíveis, há variações influenciadas pelos contextos.

Assim, ao utilizarmos intervenções pedagógicas com a proposta metodológica aqui apresentada, poderemos contribuir com a ampliação da competência comunicativa do estudante, visto que eles passarão a compreender que os textos se estruturam em gêneros de acordo com demandas situacionais específicas e que a sua produção e compreensão se associam e se adequam ao contexto sociocultural em que ele estiver inserido, relacionando sistematicamente o propósito social ao uso da língua. Este trabalho será apresentado em quatro seções: após a introdução, há uma apresentação das principais teorias utilizadas para basilar a proposta de atividade sugerida; em seguida, descreve-se a metodologia para a concepção do quiz e para a elaboração das questões que o compõem; e, por fim, são traçadas as considerações finais.

Pressupostos teóricos

Objetos de aprendizagem

É necessário reconhecermos que a utilização das tecnologias digitais é própria às práticas sociais cotidianas, e, por esse motivo, a escola também deve se tornar um ambiente cujos planejamentos e práticas sejam capazes de aliar os recursos tecnológicos aos seus objetivos pedagógicos. Assim, podem-se tomar os Objetos de Aprendizagem (OA) como uma alternativa para esse fim, já que se tratam de unidades digitais, disponibilizados em repositórios na Internet, destinados a serem reutilizados em sala de aula como suporte metodológico e que segundo Mendes; Sousa; Caregnato (2004) apud Araújo (2010) precisam apresentar algumas caraterísticas técnicas, tais como: Reusabilidade - possibilidade de uso em diferentes contextos educativos; Acessibilidade - disponibilidade de utilização por meio de diferentes plataformas técnicas e por diferentes pessoas, com necessidade especial ou não; Granulidade - extensão à qual um OA é composto; Adaptabilidade: deve ser adaptável a diversas situações de ensino e aprendizagem; Durabilidade: possibilidade de continuar a ser usado independente de mudança de tecnologia.

Tendo em vista as características citadas, o quiz “Gênero e Contexto” garante a sua granulidade, haja vista que do amplo estudo dos gêneros alinhado à perspectiva sistêmico-funcional para a composição deste OA, foi feito um recorte teórico contemplando-se somente o conceito de Estrutura Potencial do Gênero (EPG), os estágios do ciclo de aprendizagem propostos para o projeto LERN e os conceitos de contexto de situação e de cultura, os quais foram aplicados e analisados especificamente em três gêneros: Diário íntimo, bilhete e relato de memória. A reusabilidade e a adaptabilidade deste quiz tornam-se viáveis, pois, mesmo tendo sido pensado para turmas de 6º ano, ele pode igualmente ser utilizado nas outras séries/anos do ensino fundamental maior, conforme olhar e orientação do professor, como também, pode ser executado com apenas mais de um usuário jogando do início ao fim.

O quiz também possui acessibilidade, pois pode ser executado, sem a necessidade de utilização da internet após o seu download, em diferentes dispositivos, basta que esses aparelhos possuam o sistema operacional Windows e o software

PowerPoint instalado com o modo desenvolvedor ativado. Porém, não possui uma versão adaptada para pessoas com necessidades especiais. Este OA também apresenta durabilidade, por estar salvo em nuvem de armazenamento de arquivos, sendo disponibilizado por link específico para aqueles que desejarem fazer seu download. (https://1drv.ms/p/s!Av1muiG2fUHwgRLZY92Rt-lEuF6N).

No que concerne à interoperabilidade, o OA não usa dados que precisem ser exportados para diferentes sistemas ou hardwares, pois seu conteúdo é estático e não consome nenhum dado de outros sistemas. Nesse sentido, evidencia-se o alinhamento do quiz apresentado às características técnicas de um objeto de aprendizagem, o qual, junto ao planejamento docente, pode ser um grande aliado do processo do ensino de leitura, de gêneros e de produção textual.

Abordagem sistêmico-funcional sobre gênero

Os estudos desenvolvidos por Michael Halliday, os quais constituem importante parte das teorias que esteiam a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), entendem o texto como "instância de uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto de situação" (HALLIDAY, 1989, p.10 apud MOTTA-ROTH e HERBELE, 2005, p. 13); e a língua enquanto fenômeno social, constituída por meio de três metafunções, a saber: ideacional, interpessoal e textual; que são realizadas por sistemas gramaticais específicos, quais sejam: transitividade, modo e tema.

A função ideacional, realizada na gramática sistêmico-funcional pelo sistema de transitividade, expressa o conteúdo do texto, e assim diz respeito "à capacidade de a linguagem representar nossas experiências no mundo físico, mental e social". A função interpessoal, realizada na gramática sistêmico-funcional pelo sistema de modo, expressa as interações sociais, e assim diz respeito "à forma como a linguagem possibilita que estabeleçamos relações sociais uns com os outros". A função textual, realizada na gramática sistêmico-funcional pelo sistema temático, expressa a estrutura e o formato do texto, e assim diz respeito "à capacidade de a linguagem construir textos coesos, coerentes e compreensíveis, utilizados como mensagens nos diferentes contextos sociais". (MOTTA-ROTH; HERBELE, 2005)

Além do conceito das metafunções, os estudos trazidos por Halliday evidenciaram a noção de registro como a associação do aspecto situacional com os aspectos

semânticos, ou seja, a combinação entre prática social e padrões semânticos e léxico-gramaticais o que explica as recorrências de tipos de situação em determinadas culturas e as de padrões semânticos e léxico-gramaticais relacionados a tipos específicos de situação. Assim, para Hasan (HASAN, 1995, apud MOTTA-ROTH e HERBELE, 2005, p. 28):

> A linguagem como um sistema semiótico se desenvolve apenas por meio de sua conexão com o exercício da vivência, com a vida". A partir de tal concepção, gênero corresponde à linguagem usada em associação a contextos e funções recorrentes na experiência cultural humana. Nesses termos, o modo como o contexto se configura determina o modo como o conteúdo, as relações interpessoais e a estrutura da informação se manifestam no texto.

Os estudos que abordam o gênero na perspectiva sistêmico-funcional, também conhecidos como Escola de Sidney, tem como embasamento a associação entre os tipos de situações a padrões semânticos e léxico-gramaticais. Dos estudos sistêmicos sobre gêneros, destacaremos dois: os de Ruqayia Hasan (HASAN, 1989, p. 55 apud MOTTA-ROTH; HERBELE, 2005, pp. 12 - 28) e os de Jim Martin (MARTIN, 1992, apud VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 29- 45), ambos se fundamentam na LSF e dela utilizam, ampliam e reformulam conceitos, assim como trazem importantes considerações para o estudo e a análise dos gêneros.

O gênero na perspectiva de Ruqayia Hasan (1989)

A análise de gêneros proposta por Hasan integra em sua perspectiva a análise do texto junto ao contexto e não traz uma conceituação específica acerca da noção de gênero, mas o compreende como uma expressão verbal de ações sociais. Nessa perspectiva, a estrutura dos textos é o resultado de escolhas no contexto de situação, no nível do registro, e assim, cada combinação formada no registro resulta no que a autora denomina de Configuração Contextual, doravante CC. A concepção de registro nessa perspectiva relaciona a variedade funcional da língua com o seu contexto de uso imediato, a partir de três variáveis: campo, relação e modo. Desse modo, o contexto de situação determina o registro, sendo as suas três variáveis rea-

lizadas por meio das metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual), conceitos originados na LSF.

A ideia de CC proposta pela autora é fundamental na definição da identidade do texto, e a formação dessa identidade se dá a partir de outro conceito também trazido por ela: a Estrutura Potencial do Gênero (EPG), que é a relação dos elementos definidores dos gêneros, os quais se dividem em cinco tipos: os obrigatórios (indispensáveis), os opcionais (podem ou não aparecer), os iterativos/recursivos (podem ocorrer mais de uma vez), os de ordem fixa e os de ordem variável de ocorrência. Assim, a perspectiva trazida por Hasan traz como principais particularidades o trabalho com a noção de EPG e a observação do contexto de situação (registro) como ponto de partida para a análise da estrutura do texto, sendo ele o foco da configuração contextual (CC), a partir da análise das variáveis campo, relação e modo.

O gênero na perspectiva de Jim Martin (1992)

A perspectiva de Martin enquadra-se também numa visão sistêmico-funcional da linguagem e adota a teoria de registro/gênero proposta por Eggins & Martin (EGGINS; MARTIN, 1997, apud VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p. 29- 45), a qual desenvolve e amplia os conceitos de gênero e registro até então apresentados por Halliday e por Hasan, aglutinando esses conceitos na análise dos textos.

Essa perspectiva considera que a função primordial da linguagem é produzir significados e isso acontece a partir das escolhas dos sujeitos de uma língua, sendo tais escolhas influenciadas pelo contexto situacional e pelo contexto de cultura em que eles estão inseridos; com base nesses contextos (de situação e de cultura) e em suas variáveis, é que se desenvolve o conceito de gênero. Pois, nessa abordagem:

> Os textos variam não só de acordo com o contexto imediato de produção, levando a diferentes escolhas léxico-gramaticais mapeados na variável de registro, como também em termos de sua organização em estágios; cada objetivo social leva a diferentes configurações textuais (VIAN JR; LIMA-LOPES (2005, p.37).

Nos estudos de gênero propostos por Martin, o conceito de "Contexto de Cultura" é entendido como tudo aquilo que constitui a história cultural dos participantes das interações verbais via linguagem, estreitando, assim, as relações entre a linguagem e situações reais de uso. A relevância e a evidenciação desse conceito respaldam-se no entendimento de que só o contexto de situação seria insuficiente para a definição do gênero e para o embasamento de análises textuais e linguísticas mais aprofundadas.

Para Martin, o gênero é o ponto de partida e o registro é um instanciador do gênero, organizado de acordo com escolhas nos níveis do campo, das relações e do modo. A variável "campo", equivalente à metafunção ideacional da linguagem, diz respeito à atividade social em que os participantes estão envolvidos, o que está acontecendo e suas relações internas. A variável "relação", equivalente à metafunção interpessoal da linguagem, estrutura os papéis assumidos pelos que participam da interação e como eles interagem via linguagem. Por fim, a variável "modo", equivalente à metafunção textual da linguagem, diz respeito à forma como a linguagem se estrutura (oralidade, recursos visuais ou verbais, diferentes modos semióticos etc.).

Diante do exposto, na perspectiva trazida por Martin (MARTIN, 1992, p.505 apud VIAN JR; LIMA-LOPES, 2005, p.32), o gênero é conceituado como um processo social, realizado em estágios, produzido linguisticamente nas interações entre indivíduos na sua realidade social. A visão de gênero de Martin foi utilizada para embasar o projeto LERN (Literacy and Education Research Network), produzido na Austrália, o qual elaborou uma pedagogia para o estudo do gênero que se tornou conhecida como "ciclo de aprendizagem", pois se dá na forma de um círculo. Dessa forma, o ciclo é composto por três elementos principais: modelagem, negociação conjunta do texto e construção independente do texto – os quais funcionam como estágios ou fases da proposta de ensino.

Na primeira parte – modelagem – os estudantes e os professores identificam o contexto cultural e situacional em que os textos de um determinado gênero funcionam. Identificam a que propósito social serve o texto e como seus elementos linguísticos e estruturais realizam a função textual.

No segundo estágio – negociação conjunta do texto – são organizadas informações conjunta entre professor e aluno sobre o gênero que será produzido, por meio

de atividades de pesquisa, observação, anotação, esquematização, culminando na produção final de uma versão conjunta de gênero. No último estágio, há a construção independente de um gênero pelos estudantes: rascunhando, reescrevendo, dialogando com o professor, que orientará individualmente os estudantes a revisarem, avaliarem e por fim, publicarem o seu texto (cf. BAWARSHI; REIFF, 2013, p.52-53).

Metodologia para elaboração do quiz "Gênero e Contexto"

O objeto de aprendizagem aqui apresentado foi construído sob o formato de quiz (disponível em: https://1drv.ms/p/s!Av1muiG2fUHwgRLZY92Rt-lEuF6N), devido ao fato de essa ferramenta comportar a elaboração de enunciados, de questões e de alternativas de respostas para as perguntas que pudessem, no avançar das etapas, possibilitar aos estudantes a oportunidade de revisar o conteúdo específico dos gêneros abordados, perceber a influência do contexto nas escolhas linguísticas e na produção textual, bem como permitir uma autoavaliação na aprendizagem dos conteúdos abordados, à medida que as respostas apresentadas são prontamente confirmadas como corretas ou incorretas, possibilitando a imediata oportunidade de refletir novamente sobre as questões e refazê-las.

O quiz "Gênero e contexto" explora a reflexão acerca da estrutura e adequação na utilização de três gêneros: DIÁRIO ÍNTIMO, BILHETE e RELATO DE MEMÓRIAS, em diferentes questões distribuídas nas quatro fases que compõem essa proposta de atividade. Ele foi desenvolvido por meio do software PowerPoint, através do recurso do modo desenvolvedor, o qual possibilita a criação de apresentações dinâmicas e que a partir da linguagem de programação Visual Basic permite a criação lógica. Vale ressaltar que, para a sua completa execução no computador, é necessário ativar a permissão do modo desenvolvedor do PowerPoint (para isso, percorre-se o seguinte caminho: arquivo, opção, central de confiabilidade, configuração da central de confiabilidade, configuração de macro – habilitar todas as macros, configuração da macro do desenvolvedor – confiar no acesso ao modelo de objeto do projeto do VBA).

A utilização do Diário, do Bilhete e do Relato de Memórias como gêneros norteadores do quiz justifica-se por serem eles (mesmo que adaptados ou reinventados) de utilização cotidiana comum às práticas sociais de estudantes de 6º ano, estando presentes também em diversos livros didáticos utilizados nas escolas de ensino fun-

damental. A utilização desses três gêneros também se deve ao fato de eles apresentarem algumas características estruturais e constitutivas comuns, podendo servir a uma análise comparativa generalizada que os aproxima, mas que não os iguala em eficiência comunicativa em contextos diferenciados. A ideia de se comparar textos diferentes, mas de mesmo gênero, deve-se aos propósitos teóricos oriundos da perspectiva sistemicista apresentada por Ruqaya Hasan (p.7-8), a qual evidenciou a existência de uma Estrutura Potencial dos Gêneros (EPG).

Ao todo, para o usuário, o quiz é composto por 28 telas, sendo as quatro primeiras destinadas à abertura e à apresentação das atividades; nas demais telas que seguem, foram distribuídas as questões que irão compor todas as fases e etapas. A primeira e a segunda fase foram embasadas na concepção de EPG, de Hasan, e nas ideias propostas no primeiro estágio do ciclo de aprendizagem desenvolvido para o projeto LERN (pp.8-10), a modelagem, visando apresentar, relacionar e analisar características semelhantes e distintivas de textos específicos dos três gêneros abordados.

A construção da terceira fase foi baseada na concepção de gênero trazida por Martin (pp.8-10), como um processo social realizado em etapas, o qual, influenciado pelo contexto de situação / registro, sofre variação em sua materialidade linguística a partir das variáveis: campo, relação e modo. A quarta fase visa à confirmação das principais características dos gêneros trabalhados nas fases anteriores; após essa última fase, há uma tela final que propõe ao jogador a escrita de uma produção textual de um dos gêneros apresentados, a escolha de inserir essa sugestão ao final dos questionários deve-se ao fato de permitir ao professor dar continuidade da atividade desenvolvida, mesmo após o quiz ter sido encerrado.

A construção das fases e das etapas do quiz

A primeira fase é composta por duas etapas, a primeira para análise de características comuns aos textos apresentados; a segunda para análise de características específicas de cada um. Inicialmente, em uma só tela, o jogador é apresentado a um exemplo de Diário Íntimo, de Bilhete e de Relato de Memórias. Após a leitura, em tela posterior, ele deverá escolher dentre oito alternativas, as quatro que trazem características comuns contidas nos três textos lidos. Ao acertar as alternativas da

tela anterior, surgem mais oito alternativas, para que, dessa vez, ele selecione as quatro que trazem especificidades de cada texto.

A segunda fase é composta por três etapas, na primeira há dois Diários Íntimos para serem lidos e comparados a fim de se responder a um questionário com cinco perguntas acerca das semelhanças e diferenças entre eles. A segunda e a terceira etapas seguem a mesma proposta da primeira, porém analisam-se, respectivamente, dois Bilhetes - seguidos de um questionário com seis itens a serem respondidos - e dois Relatos de Memória - seguidos de um questionário com oito itens a serem respondidos.

A terceira fase é composta por cinco etapas, as quais contemplam a análise das variáveis campo, relação e modo. Inicialmente, o jogador é apresentado a três contextos distintos e é convidado a selecionar um deles para continuidade da atividade. Todos os eles solicitam o auxílio do jogador para a escrita de um texto que as personagens apresentadas necessitarão produzir; para cada contexto apresentado, haverá escolhas linguísticas e decisões distintas que deverão possibilitar a realização de cada finalidade comunicativa pretendida.

O êxito nessa terceira fase é alcançado quando o jogador consegue, a cada questionário apresentado nas cinco etapas, compreender e associar as informações oferecidas pelas personagens que representam cada contexto, seu conhecimento acerca dos gêneros apresentados, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento linguístico ao reconhecimento das práticas sociais que envolvem cada situação, a fim de conseguir realizar verbalmente as intenções pretendidas, indicando, por conseguinte, o gênero mais indicado para realização daquela ação. É importante ressaltar que todas as orientações de como jogar estão descritas no TUTORIAL, que pode ser visto na segunda tela, clicando-se na opção “COMO JOGAR”. Para a finalização completa do quiz, é necessário o cumprimento de todas as fases, acertando-se as questões de todas as etapas.

Considerações finais

A apresentação de uma proposta pedagógica por meio de um quiz digital (disponível em: https://1drv.ms/p/s!Av1muiG2fUHwgRLZY92Rt-lEuF6N) e as discussões teóricas aqui explanadas buscaram contribuir com práticas de ensino de língua portuguesa que visem fomentar o interesse dos discentes para a prática de leitura e para o estudo de gênero utilizando a tecnologia como suporte. Este trabalho intentou apresentar um OA alinhado aos pressupostos teóricos da linguística sistêmico-funcional sobre o estudo dos gêneros, norteando-se no conceito de Estrutura Potencial do Gênero (EPG), nos estágios do ciclo de aprendizagem propostos para o projeto LERN e nos conceitos de contexto.

Para o embasamento teórico que orientaram a elaboração dos questionários contidos no quiz, destacam-se dois autores – J. Martin e Ruqayia Hasan. De Hasan, utilizamos do conceito de EPG para a análise de gênero; de Martin, utilizamos a definição conceitual de contexto de situação, de cultura e as variáveis do registro. A partir do quiz apresentado, buscamos confirmar a eficácia da aplicabilidade dos pressupostos teóricos e metodológicos da perspectiva sistêmico-funcional para a elaboração de atividades de estudo de gêneros, tendo em vista que, por conta do seu aporte conceitual, a teoria nos oferece não só as condições para a avaliação das estruturas gerais dos gêneros, mas também para a análise da influência do contexto em nossas escolhas linguísticas, por meio da investigação das características semânticas e léxico-gramaticais presentes em cada texto.

Assim, ao responder às questões que compõem o quiz, o estudante verificará a atividade social que acontece em cada contexto, as relações entre os participantes nessa atividade e a forma como se estrutura a linguagem em cada situação comunicativa, o que permite analisar as práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos. Evidenciando-se, desta maneira, a importância de reconhecer o gênero a que pertence um texto, bem como estratégias para se verificarem as características fundamentais de um determinado gênero e a análise das escolhas linguísticas como forma de servir a intenções comunicativas. Por fim, ressaltamos que consideramos importante, a necessidade de realizar aprimoramentos no quiz visando a sua melhor aplicabilidade.

Referências

ARAÚJO, Nukácia M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. *Ead em tela*: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas: Pontes, 2013.

ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S.C.; DIEB, M. *Línguas na Web:* links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p.155-176.

BRAGA, Juliana (Org). *Objetos de aprendizagem*, volume 1: introdução e fundamentos. Santo André: UFABC, 2014.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. Gênero nas tradições linguísticas: linguística sistêmico-funcional e linguística de corpus. In: _____. *Gênero*: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 3, p. 46-59.

FERREIRA, Márcia de Assis. Para gêneros discursivos: Linguística Sistêmico-Funcional. *Linguagens e Diálogos*, 2010. v. 1, n. 1, p. 69-81.

FIGUEREDO, Débora de Carvalho. Gêneros textuais nas perspectivas da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Linguística Sist. In: SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 5, 2009, Caxias do Sul - RS**.** *Anais do 5º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul: Editora da UNISUL, 2009.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language*, *Context, and Text*: *Aspects of Language* in a *Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HASAN, R. Part B. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, Context, and Text: Aspects of Language* in a *Social-Semiotic Perspective*. Oxford: OUP, 1989. p. 52-118.

MARTIN, J. R. *English Text*: Systems and Structure. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MOTTA-ROTH, DÉSIRÉE; MARIA HEBERLE, VIVIANE. O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.

VIAN JR., ORLANDO; LIMA-LOPES, RODRIGO E. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 29-45.

SESSÃO TEMÁTICA

A MODALIZAÇÃO DEÔNTICA NO PERFIL DO TWITTER DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA: UM ESTUDO DA INTERGENERICIDADE

ALEISE GUIMARÃES CARVALHO[1] (UFPB)
ERIVALDO PEREIRA DO NASCIMENTO[2] (UFPB)

Introdução

No campo dos estudos da língua(gem), destacamos os estudos de Ducrot por este considerar que a argumentação está inscrita na língua, marcada a partir das escolhas linguísticas que o locutor faz para estruturar seu enunciado. Dessa forma, Ducrot (1988) e colaboradores desenvolvem a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), a qual não considera que a argumentação é derivada de condições de verdades, mas que a língua é por natureza argumentativa.

Sob esse viés e em diálogo com os estudos sobre o fenômeno da modalização discursiva, o presente trabalho tem por objetivo analisar as ocorrências e o funcionamento da modalização deôntica no perfil do *Twitter* da Prefeitura Municipal de João Pessoa (@pmjponline) postados no mês de setembro de 2017.

Ao estudarem a modalização como estratégia semântico-argumentativa e pragmática, Nascimento e Silva (2012) afirmam que essa é um fenômeno de fala particular que permite ao locutor deixar marcas de suas intenções e agir em função do seu interlocutor. Além disso, para estes autores (2012, p. 80), os modalizadores materializam explicitamente a modalização e "se classificam de acordo com o tipo de modalização que expressam, nos enunciados e discursos em que aparecem".

---

1. Mestra em Linguística (UFPB/PROLING); doutoranda em Linguística (UFPB/PROLING); professora da SEE-PB.

2. Pós-Doutor pela Universidad de Buenos Aires-Argentina. Professor da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/PROFLETRAS/UFPB).

Os estudos citados despertaram-nos o interesse de analisar de que forma a modalização deôntica contribui para a intergenericidade e orienta argumentativamente os enunciados em razão de determinadas conclusões no gênero *Twitter*. Esse suporte é uma ferramenta com características de rede social, uma vez que, a partir dele, o usuário consegue se conectar e interagir com outras pessoas. O Twitter também apresenta características de *microblogging*, pois os usuários atualizam seus perfis com postagens de no máximo 140 caracteres. Essa limitação de caracteres é o grande diferencial da ferramenta em relação às demais redes sociais e isso possibilitou a conquista de milhões de usuários, configurando o *Twitter* como um dos "gêneros emergentes" no campo virtual (MARCUSCHI, 2004).

Assim sendo, para o desenvolvimento deste estudo, adotamos como metodologia a análise do tipo descritiva-interpretativista. Como enfoque teórico, baseamo-nos nas contribuições de Ducrot e colaboradores, Bakhtin (2000), Marcuschi (2008), Castilho e Castilho (1993), Cervoni (1989), Nascimento e Silva (2012). Dessa forma, a seguir, apresentaremos uma breve revisão teórica acerca dos estudos sobre a modalização deôntica, logo em seguida, apresentaremos algumas considerações sobre o gênero Twitter, analisando os três *tweets* selecionados e discutiremos os resultados alcançados. Por fim, teceremos algumas considerações acerca do trabalho desenvolvido.

A modalização deôntica

O conceito de modalidade ou modalização está presente não apenas nos estudos linguísticos, mas apresenta-se desde os estudos da lógica clássica. Aqui cabe salientar que esses termos serão utilizados sem distinção, ou seja, como sinônimos, assim como consideram os estudiosos Castilho e Castilho (2002) e Nascimento (2009).

Tratando a respeito da modalização, a partir de estudos sobre os advérbios, Castilho e Castilho (2002) afirmam que os modalizadores sempre revelam a atitude do falante frente ao enunciado que produz. Os autores (2002) classificam as modalizações em Epistêmica; Deôntica; e Afetiva.

Nascimento e Silva (2012), agrupam os elementos modalizadores em quatro grupos distintos, e não apenas em três grupos como o fazem Castilho e Castilho (2002), a saber: Modalizadores Epistêmicos; Modalizadores Avaliativos; Modalizadores Delimitadores e Modalizadores Deônticos.

Para Nascimento e Silva (2012, p. 81), a modalização epistêmica "ocorre quando o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade do enunciado, revelando, também, seu conhecimento a respeito do conteúdo veiculado". A modalização avaliativa é apresentada pelos autores como aquela em que o locutor coloca um juízo de valor sobre o conteúdo do enunciado. A modalização delimitadora, por sua vez, "estabelece limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição" (p. 89).

A modalização deôntica ocorre nos enunciados a fim de expressar obrigatoriedade, proibição, possibilidade, orientação, desejo ou vontade, permissão. Castilho e Castilho (2002) tratam dos modalizadores deônticos como sendo aqueles que "indicam que o falante considera o conteúdo de P como um estado de coisas que deve, precisa ocorrer obrigatoriamente" (*op. cit.*, p. 208). Para esses autores, os modalizadores deônticos são os seguintes: *obrigatoriamente*, *necessariamente*.

Para Cervoni (1989), esse tipo de modalidade apresenta-se em quatro dimensões, o *obrigatório*, *proibido*, *permitido* e *facultativo*, ou seja, expressa algo além da obrigatoriedade. É nesse mesmo sentido que Nascimento e Silva (2012, p. 84) consideram a modalização deôntica, ou seja, "aquela que expressa obrigatoriedade, permissão, proibição ou desejo" e a classificam em: *Deôntica de obrigatoriedade*; *Deôntica de proibição*; *Deôntica de possibilidade*; e *Deôntica volitiva*.

Segundo Nascimento e Silva (*op. cit.*), a *modalização deôntica de obrigatoriedade* "expressa que o conteúdo do enunciado é algo que deve ocorrer obrigatoriamente e que o provável interlocutor deve obedecer a esse conteúdo". Não há outra opção dada ao interlocutor a não ser obedecer à ordem proferida pelo locutor. Desta maneira, ao inserir o modalizador deôntico de obrigatoriedade - "é obrigatório que"- o locutor não dá margem a nenhum tipo de escolha a não ser a que ele apresentou em seu discurso.

Na *modalização deôntica de proibição*, a obrigatoriedade permanece, no entanto, agora com o caráter de proibição. Os autores (2012, p. 84) afirmam que este tipo de modalização "expressa que o conteúdo do enunciado é algo proibido e deve ser considerado como tal pelo provável interlocutor". Além disso, os autores salientam que se percebe a obrigatoriedade na base da proibição.

A terceira modalização deôntica classificada por Nascimento e Silva (*idem*) é a de *possibilidade*. Para os autores, essa modalização deôntica ocorre quando "o conteúdo da proposição é algo facultativo e/ou quando o interlocutor tem a permissão para exercê-lo ou adotá-lo". Diferentemente das outras duas modalizações deôn-

ticas já apresentadas anteriormente, essa não imprime uma obrigatoriedade, mas apenas uma permissão para que aconteça o que foi expresso na proposição.

A última modalização deôntica considerada pelos autores é a *volitiva*. Para eles, esse tipo de modalização ocorre "quando o modalizador expressa um desejo ou vontade, por parte do locutor", dessa forma, "além de deixar materializada, no enunciado, a vontade do falante, a modalização deôntica volitiva pode funcionar como uma estratégia argumentativo-pragmática através da qual o locutor pode pedir ou solicitar a seu interlocutor que realize algo que deseja" (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 86).

Assim sendo, Nascimento e Silva consideram que, da mesma maneira que o deôntico de possibilidade, o volitivo funciona como uma estratégia argumentativa uma vez que "preserva a face do locutor como a do interlocutor" (*idem*, p. 87), diferentemente do que ocorre com o deôntico de obrigatoriedade e o de proibição, que apresentam mais tensão no discurso pelo caráter de ordem ou obrigação neles expressos.

Desta maneira, os autores (*op. cit.*) concluem a classificação das modalizações deônticas considerando que "é possível afirmar que a presença de um deôntico, em um enunciado, além de revelar como o locutor deseja que o conteúdo seja lido, estabelece parâmetros para a interlocução, gerando diferentes efeitos argumentativos e pragmáticos".

Gênero Twitter e a intergenericidade

Antes de iniciarmos a discussão acerca do *Twitter*, devemos apresentar uma breve consideração sobre gêneros textuais/discursivos. Bakhtin (2010), afirma que os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada esfera social de utilização da língua. Estes são constituídos de *conteúdo temático*, *estilo verbal* e *construção composicional*, através dos quais se refletem as condições específicas e a finalidade de cada uma das esferas de atividade humana.

Nesta mesma linha de interpretação, Marcuschi (2008, p. 154) afirma que "toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero". Assim, o referido autor conceitua gênero como sendo 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)

Ainda nesta discussão, o estudioso alude que os gêneros nunca podem ser tratados independentemente da sua realidade social e da relação com as atividades humanas. Levando em consideração que a sociedade e a cultura são susceptíveis a transformações através dos tempos, o mesmo também acontece com os gêneros discursivos. Neste sentido, compreende-se o surgimento dos gêneros, daí a imensa diversidade de gêneros, inclusive, muitos deles originados do novo meio de interação social, o virtual.

Surge, portanto, no meio virtual, o gênero *tweet* fixado no suporte *Twitter*. Após desenvolver um estudo sobre o *Twitter*, Freitas e Barth (2015) concluem a pesquisa afirmando que, com base em Marcuschi (2008) e Bakhtin (2010), o *Twitter* é um suporte material (mesmo que virtual), o qual fixa *tweets* com estilo verbal, conteúdo temático e construção composicional própria. No entanto, é importante considerar que o gênero *tweet* não se fixa em qualquer texto

> é preciso que os enunciados façam, parte de toda uma configuração específica como a situação comunicativa. Assim, mesmo que exista uma variação grande de estilo e dos temas dos *tweets*, podemos considerá-los, sim, como um gênero híbrido e não textos de diferentes gêneros sendo vinculados pelo mesmo suporte. (FREITAS e BARTH, 2015, p. 24)

Dessa forma, consideramos o *tweet* um gênero que se apresenta com características de rede social de interação virtual; de *microblogging*; como também, de plataforma de influências, tendo em vista o grande número de perfis de instituições, de políticos, de digital *influencer*, e não apenas perfis de usuários comuns.

Levando em consideração o caráter diversificado de textos veiculados no gênero *tweet*, trazemos, portanto, a discussão acerca da intergenericidade deste gênero. Aqui não se trata apenas de um gênero híbrido, ou seja, um gênero que possui um ou vários outros gêneros em seu interior, mas consideramos a intergenericidade

conforme Marcuschi (2008, p. 165) o qual apresenta este conceito como característico do "gênero que assume a função de outro gênero".

O nosso *corpus* de investigação, os *tweets* do perfil da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) no suporte *Twitter*, apresenta-se como um perfil oficial "criado para aproximar ainda mais a sociedade do Governo Municipal". Com esta apresentação, podemos interpretar que o perfil @pmjponline assume o caráter de *microblogging*, pois o seguidor poderá acompanhar diariamente as realizações da Prefeitura, como também interagir com o governo mais facilmente. Vejamos a imagem o perfil oficial da PMJP:

Fonte: <https://twitter.com/pmjponline>

Ao realizarmos um breve passeio pelo perfil da prefeitura, percebemos que muitos *tweets* apresentam a forma deôntica. Assim, acreditamos ser interessante investigar essa ocorrência e, para tanto, separamos todos os *tweets* postados no perfil @pmjponline no mês de setembro. Foram publicados 620 *tweets* e desse total verificamos a ocorrência de deônticos em 278 *tweets*, ou seja, 44,83% dos *tweets* postados no Twitter da PMJP, no mês de setembro são na forma deôntica.

A seguir, apenas a critério de exemplificação, mostraremos o funcionamento de três *tweets*. Neles, analisaremos a intergenericidade e a orientação argumentativa do locutor (L) realizadas através do modalizador deôntico. Para tanto, aqui trataremos o perfil @pmjponline como L (locutor responsável pelo texto):

Tweet 01:
Pref. de João Pessoa Conta verificada @pmjponline 30 de set
Cuide da sua cidade e do meio ambiente. Não jogue lixo na praia!

Fonte: <https://twitter.com/pmjponline>

No Tweet 01, L faz uso de duas formas deônticas, no primeiro período, "cuide", no segundo período "não jogue". Na primeira ocorrência, o locutor expressa a obrigatoriedade do cuidado com a cidade e com o meio ambiente. Apresenta-se, portanto, um dever em forma de orientação/instrução de como o interlocutor deve portar-se. Essa orientação está linguisticamente enfatizada pelo uso da forma verbal imperativa. Não podemos compreender que nesta forma imperativa exista a expressão de um desejo, mas a força ilocutória do verbo no imperativo condiciona o caráter deôntico do conteúdo do enunciado sob forma de instrução.

Nascimento (2010) afirma que "há nuances na modalização deôntica devem ser consideradas, sobretudo quando se trabalha com a língua em uso. Não se deve, portanto, tratar todos como obrigatoriedade, pura e simplesmente.". Nesse sentido, na análise do *Tweet* acima entendemos que apesar do locutor optar pelo modalizador deôntico de obrigatoriedade, "cuide", o aspecto discursivo do enunciado, sobretudo posto no gênero em análise, permite-nos compreender que aqui há nuance na forma deôntica usada. Não há, neste contexto, um dever entendido como exigência, mas um dever em forma de orientação de conduta.

Com o segundo período, "Não jogue lixo na praia!", compreendemos que L direciona, através de um modalizador deôntico de proibição, como o interlocutor obrigatoriamente cuidará do meio ambiente, não jogando lixo na praia. A expressão "não jogue" expressa que o conteúdo do enunciado é algo proibido e deve ser compreendido dessa forma pelo seu interlocutor. Da mesma maneira que a análise realizada anteriormente, aqui evidenciamos o caráter instrutivo da modalidade deôntica utilizada no enunciado.

Assim como no primero período, no segundo L também fez uso da forma verbal imperativa, mas apresenta o "não" como elemento limitador da realização do conteúdo verbal, neste caso, como uma proibição. Dessa maneira, além do teor de obriga-

ção sobre o interlocutor, L modaliza seu discurso ao apresentar uma proibição.

Através dessa forma de enunciado, esse *tweet* deixa de se caracterizar como um *microblogging* e/ou como uma rede social, e assume a função de um anúncio institucional. Entendemos que o gênero anúncio institucional é um texto desenvolvido pelo governo (Municipal, Estadual ou Federal) direcionado à população. A principal característica desse gênero é orientar, instruir, educar a comunidade sobre as atitudes que precisam ser adotadas pela coletividade para o bem-estar da sociedade. Por meio de anúncios institucionais, os governantes buscam prevenir problemas que possa vir ocorrer na comunidade, ou pretende combater problemas já existentes. (DECÂNDIO e NASCIMENTO, 2007)

Dessa forma, percebemos que a intergenericidade, apresentada anteriormente, é característico deste *tweet*. Isso porque o texto foi publicado pelo perfil institucional da PMJP, além disso, apresenta estilo verbal com forte marca deôntica e o seu conteúdo temático está relacionado à instrução/educação da população à adoção de determinada prática, portanto, esse *tweet* assume a função de anúncio institucional. Assim sendo, mesmo que identifiquemos facilmente o seu suporte, *Twitter*, há, neste caso, dois gêneros se fundindo, o *tweet* assumindo algumas das peculiaridades do anúncio institucional, possibilitando, portanto, a ocorrência da intergenericidade no suporte *Twitter*.

Outro aspecto geralmente recorrente no anúncio institucional é a mescla do verbal com o não verbal. Esta característica também encontramos com bastante recorrência nos *tweets* da PMJP do mês de setembro. Vejamos:

Tweet 02:

Pref. de João Pessoa Conta verificada @pmjponline 20 de set

Hoje é “Dia Internacional de Limpeza de Praias e Rios”. Está na hora de chamar a responsabilidade para si. Não suje! #JPsustentável

Fonte: <https://twitter.com/pmjponline>

Neste *tweet* acima, Tweet 02, percebemos a presença do verbal e o não verbal. Nele, o locutor informa sobre o “Dia Internacional de Limpeza de Praias e Rios” e, em seguida, faz uso de dois enunciados, cujo conteúdo proposicional indica uma orientação de conduta para a população (interlocutor). Nos dois enunciados seguintes, “Está na hora de chamar a responsabilidade para si. Não suje!”, perecebemos o caráter deôntico na enunciação.

O locutor, ao enunciar “Está na hora de chamar a responsabilidade para si”, tenta imprimir uma obrigação, uma necessidade, uma responsabilidade sobre o conteúdo do discurso, a limpeza de Praias e Rios. De maneira atenuada, o locutor utiliza o componente teórico (frase) “é tempo de chamar para si” colocando sobre o interlocutor uma responsabilidade.

O segundo enunciado, “Não suje!”, é uma expressão modalizadora deôntica de

proibição que se soma à obrigação expressa no enunciado anterior intensificando o caráter deôntico do enuncido. Somado a esta interpretação está o não verbal. Esse é representado, no Tweet 02, por uma imagem fotográfica de uma pessoa sentada à beira mar. O trecho fotografado demonstra que a praia encontra-se limpa, sem sujeira aparente. Veicular um texto de instrução governamental ilustada por uma fotografia é uma característica do gênero anúncio institucional.

Além dos modalizadores deônticos de obrigatoriedade e proibição, nos *tweets* apareceram também modalizadores de possibilidade. Vejamos:

Tweet 03:

Pref. de João Pessoa Conta verificada @pmjponline 3 de set

Até agosto, mais de 27 mil mudas foram plantadas em toda cidade. Você pode pegar sua muda e obter orientações no Viveiro Municipal.

Fonte: <https://twitter.com/pmjponline>

Diferentemente dos *tweets* anteriores, neste o locutor expressa o enunciado com o conteúdo facultativo, deixando à critério do interlocutor a escolha na realização do que lhe foi colocado como algo permitido. No Tweet 03, o locutor informa sobre a quantidade de mudas de plantas distribuídas na cidade pela prefeitura, logo em seguida, através do modalizador deôntico de possibilidade, "pode", autoriza a população para pegar mudas de plantas no Viveiro Municipal.

Como afirmam Nascimento e Silva (2012), a forma verbal "pode" é marcadora de modalização deôntica de possibilidade, uma vez que apresenta o conteúdo como algo facultativo. Por ser inviável para muitos cidadãos possuirem e cultivarem plantas, o locutor opta por orientar argumentativamente o seu discurso para algo facultativo, ou seja, o cidadão não deve pegar a muda de planta, mas ele pode pegar, caso queira cultivar.

Nos *tweets* analisados anteriormente, Tweet 01 e 02, a presença do deôntico de obrigatoriedade recai sobre uma atitude que deve ser de toda a população, a manutenção de ambientes limpos e zelo pela cidade e natureza. Já neste último caso, Tweet 03, o locutor suaviza seu discurso e apresenta a coleta de muda de planta como uma escolha para a população.

Na imagem presente no Tweet 03, percebemos um convite do locutor para seu interlocutor. Esse apresenta-se com uma frase interrogativa, "Vamos espalhar o bem estar?", e, em seguida, o endereço para coleta da muda de planta. Além disso, vemos a fotografia de uma mão segurando uma pequena muda de planta. O não verbal filiado ao trecho interrogativo enfatizam a importância do plantio de árvores, e isso nos permite compreender que essa atitude proporciona bem-estar.

Diante das análises depreendidas até aqui, notamos que ao modalizar o discurso utilizando modalizadores deônticos de obrigatoriedade, o locutor coloca o conteúdo da proposição como algo a ser seguido e, em todos os casos, insere sobre o interlocutor a responsabilidade por aquilo que é obrigatório. Nos trechos em que aparecem os modalizadores deônticos de proibição, os discursos evidenciaram um caráter de obrigatoriedade, ou seja, coloca-se algo como proibido, mas essa proibição aparece como uma ordem a ser seguida pela interlocutor. Quando aparecem os deônticos de possibilidade, percebemos que o locutor concede autorização/permissão/liberação para o interlocutor agir e/ou optar, ou não, pelo conteúdo da proposição.

Vale evidenciar aqui que mesmo fazendo uso de formas não atenuadas, como é o caso do uso de modalizadores deônticos de obrigatoriedade e proibição, L não se apresenta agressivo ou opressor. Por L representar o governo municipal, o uso da forma verbal no imperativo conduz para uma interpretação de que este tem agido para o cuidado e preservação do município.

Segundo Nascimento e Silva (2012), existe uma maior tensão no uso de modalizadores deônticos de obrigatoriedade e de proibição, uma vez que esses não preservam a face dos interlocutores, tanto quanto os enunciados que estiverem modalizados pelo deôntico de possiblidade ou volição. Nos *tweets*, percebemos que o locutor coloca sob o interlocutor o compromisso pelo cuidado da cidade, afetando intensamente a face do interlocutor, mas, com isso, ele preserva a sua imagem, pois apresenta-se como um governo ativo que age em função do bem comum.

Dessa forma, nos *tweets* postados pelo perfil @pmjponline no mês de setembro, 278 apresentaram modalização deôntica. Verificamos 142 ocorrências de deônticos de obrigatoriedade, 77 de proibição, 19 de coocorrência de deôntico de obrigatoriedade e proibição e 59 ocorrências de deônticos de possibilidade, não havendo, no entanto, nenhuma ocorrência de modalidade deôntica volitiva.

Considerações finais

Diante da teoria apresentada, dos dados expostos e da análise aqui desenvolvida, percebemos que a modalização deôntica é um fenômeno semântico-argumentativo bastante recorrente no *corpus* selecionado. Além disso, verificamos que o tipo de modalidade deôntica que com mais frequência ocorreu nos *twetts* do perfil @pmjponline foi de obrigatoriedade, seguida pela modalidade de proibição, por fim, a de possibilidade.

Assim sendo, a partir deste estudo, verificamos que as marcas deônticas ao ocorrer nos *tweets* de instituições governamentais, trabalham argumentativamente orientando a conclusão de enunciados para determinada pretensão. Nos casos aqui analisados, a orientação argumentativa conduz à conclusão de cuidado e zelo pelo meio ambiente, resultando no bem-estar coletivo.

A partir da análise das ocorrências dessa modalização, concluímos que o perfil da prefeitura assume outra função, diferentemente do que se apresenta descrita na página inicial do perfil do Twitter. Dessa forma, verficamos que o gênero *tweet* analisado não se configura com a função de *microblogging* ou de rede social, mas, por seu caráter instrutivo, orientacional, educacional e governamental, assume, portanto, a função do gênero anúncio institucional.

Diante disso, verificamos que existe intergenericidade no gênero *tweet*, pois, por meio do recurso semântico-discursivo presente nos enunciados, o gênero passou a assumir uma nova função, ainda que ocorrendo no mesmo suporte, Twitter, e apresentando os mesmos elementos constitutivos inicialmente descritos.

No mais, as constatações aqui empreendidas, através das análises realizadas, vêm contribuir com os estudos postulados pelo Laboratório Semântico-Pragmático de Textos da Universidade Federal da Paraíba (LASPRAT), ao qual este estudo se filia.

Referências

BAKHTIN, M. M.. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. (1ª edição 1992). Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 262-306.

CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C.M.M. de. Advérbios modalizadores. IN: ILARI, Rodolfo (org.) *Gramática do português falado*. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 4ª edição revista. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

CERVONI, Jean. *A enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.

DECÂNDIO, F. R.; NASCIMENTO, E. L. O gênero anúncio institucional de campanha comunitária como objeto de ensino de língua portuguesa e instrumento de socialização dos alunos do ensino médio público. In: V ENCONTRO CIENTÍFICO DO CURSO DE LETRAS, 2007, Curso de Letras da Faculdade Paranaense – FACCAR. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2007_g/index.html>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

FREITAS, Ernani C.; BARTH, Pedro A.. Gênero ou suporte? O entrelaçamento de gêneros no Twitter. In: Revista *(Con) Textos Linguísticos***.** Periódico UFES. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/8888/7487>. Acesso em 24 de setembro de 2017.

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

NASCIMENTO, E. P. do; SILVA, J. M. da. O fenômeno da Modalização: estratégias semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (org.). *A argumentação na redação comercial e oficial***:** estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, p. 63 – 100.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. *Jogando com as vozes do outro*: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

_____. A modalização deôntica e suas peculiaridades Semântico-Pragmáticas. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.7, n.1, p.30-45, jan.-jun. de 2010.

SESSÃO TEMÁTICA

A ORDEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: UM CAMINHO PROPOSTO PELO CÍRCULO DE BAKHTIN

ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA[1] (UFBA)

Introdução

A Linguística, cada vez mais, cresce e se sedimenta enquanto ciência extremamente importante e amplamente interligada a diversas outras ciências por meio de seu objeto de estudo: a língua. As pesquisas linguísticas firmam-se em importância para os estudos da linguagem já que é por este meio que os diversos discursos sociais se materializam.

É nesse contexto que estão inseridos os Estudos Dialógicos da Linguagem. Essa teoria é difundida pelo conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e o Círculo. Nascem da concepção da *Metalinguística*, que explora os aspectos da vida do discurso que ultrapassam os limites da linguística e, por isso, "diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados" (BRAIT, 2012b, p. 10).

Considerando os avanços nas pesquisas sobre os estudos bakhtinianos para a prática de ensino, podemos destacar as descobertas acerca das estratégias utilizadas pelos usuários da língua no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola e, nesse âmbito, importa investigar quais os limites e possibilidades encontrados pelos professores de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental na missão que agora lhes cabe que é vivenciar, em sala de aula, a perspectiva dialógica dos estudos da linguagem, ou seja, a aplicação das contribuições dos *Estudos Dialógicos da Linguagem* para práticas de ensino-aprendizagem de língua materna.

Para fundamentar essa investigação, foi importante priorizar, por questões procedimentais, os estudos de Mikhail Bakhtin e o Círculo a partir das seguintes

1. Doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia - UFBA.

obras: *Questões de estilística no ensino da língua* (2013 [1942-1945]); *Estética da Criação Verbal* (2011[1951-1953]); *Para uma filosofia do ato responsável* (2010 [1986]); *A estrutura do enunciado* (1930); *Discurso na vida e o discurso na arte* (1976); destacando-se a teoria e o método de *Marxismo e filosofia da linguagem* (2012 [1929]). Esta última é uma obra em que se propõe uma teoria semiótica de ideologia, a noção de dialogismo na linguagem e uma crítica ao objetivismo de Saussure. Sobre esse arcabouço teórico, Brait alerta que:

> Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e/ou análise do discurso, entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem [...], tendo motivado o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso. Embora o Círculo de Bakhtin jamais tenha postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como teoria analítica fechada, sustenta-se que o conjunto de obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso (BRAIT 2012c, p. 9-10).

Nos pressupostos teóricos aqui adotados, uma das obras define uma contribuição específica ao ensino, mas pelo caráter explicativo das práticas sociais e, mais especificamente, das práticas de linguagem, compreende-se que todas elas são fontes fundamentais para se pensar o ensino-aprendizagem da linguagem hoje.

Esse arcabouço pode ser considerado importante fonte de reflexão sobre o dialogismo, apresentado nos estudos realizados por Brait (2012a, 2012b, 2012c) e Faraco (1996, 2006), através dos quais se busca, a partir do pensamento bakhtiniano, um entendimento teórico e metodológico para confrontar a teoria dialógica da linguagem e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

O interesse pelos estudos dialógicos da linguagem e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa impõe uma reflexão sobre quais contribuições efetivas desses pressupostos estão sendo consideradas para a melhoria da qualidade do trabalho em sala de aula. Crê-se que as respostas poderão nortear práticas presentes e futuras.

Segundo a teoria que se depreende das obras de Bakhtin e do Círculo, pode-se dizer que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

> 1º) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2º) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3º) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.
> É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2012 [1929], p.128)

Daí, infere-se que esse arcabouço, a partir desses elementos metodológicos e seus pressupostos teóricos, vêm gerando novos conhecimentos para novos procedimentos de ensino-aprendizagem de língua.

Uma reflexão sobre os impactos do pensamento bakhtiniano em propostas curriculares e seus reflexos e refrações em sala de aula podem contribuir para uma discussão sobre tais propostas. Para isso, deve-se levar em consideração mudanças no ensino-aprendizagem de língua portuguesa em contexto específico e avaliações sobre a qualidade do trabalho em sala de aula e desempenho dos envolvidos. Nesse caso, baseia-se na *Proposta Curricular de Língua Portuguesa: Direito de Aprender*, publicada pela Secretaria da Educação do Município de Juazeiro – BA, em 2009.

Dentre as contribuições do pensamento bakhtiniano, nesta pesquisa, podem-se destacar: os estudos da interação verbal, dos enunciados concretos, dos gêneros discursivos e o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. Atualmente, por meio de pesquisas dos novos círculos bakhtinianos no Brasil e em outros países, novas leituras vêm gerando novos conhecimentos aplicados ao ensino-aprendizagem de línguas, com destaque para ganhos metodológicos no aprimoramento das competências linguísticas em práticas de sala de aula.

Trata-se, efetivamente, de uma proposta que requer o esforço interdisciplinar, como todos os trabalhos que fazem interface com a área de ensino. Por isso, também serão importantes as reflexões de linguistas aplicados que investigam e discutem o ensino de língua portuguesa.

Diante do exposto, faz-se necessário também refletir sobre a atuação dialógica do professor de língua portuguesa a partir das estruturas construídas em seus contextos históricos, nas concepções teóricas que os definem, a partir da identificação da ordem metodológica para o ensino de língua proposta por Bakhtin e o Círculo e os pressupostos que a subjaz a partir da análise da ordem metodológica utilizada pelos docentes. Considerando esse contexto, partimos da hipótese de que os EDL poderiam embasar novas práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Questionamos até que ponto a *Proposta Curricular Direito de Aprender* – construída e publicada pela Secretaria de Educação do Município de Juazeiro, no estado da Bahia – apresenta os pressupostos teóricos da perspectiva dialógica da linguagem e se haveria coerência entre o que é orientado por esta proposta e o que é realizado em sala de aula; e por fim, o que este resultado pode indicar com relação à aplicação dessa perspectiva em outros contextos.

Importa-nos investigar quais as contribuições dos estudos dialógicos da linguagem para os novos paradigmas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa apresentados na proposta *Direito de Aprender*? Qual a relação existente entre o discurso da proposta *Direito de Aprender* e o discurso enunciado pelos professores que a utilizam? E, especialmente, qual o reflexo e refração da proposta curricular de língua portuguesa do município de Juazeiro em sala de aula?

A escolha por identificar as contribuições da concepção dialógica da linguagem para práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, nas séries finais de ensino fundamental, ocorre em função de, nessas séries, haver uma propensa queda nos índices de aprendizagem desejados para a disciplina língua portuguesa, em nível nacional, já que a escola compreende como fase se sistematização dos conhecimentos adquiridos durante todo o ensino fundamental.

Com isso, pretendemos ampliar nossos conhecimentos sobre os estudos do Círculo de Bakhtin, relacioná-los ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa e suscitar a possibilidade de contribuir para construção de uma proposta de ensino de língua materna voltado para o uso concreto da linguagem.

O ensino-aprendizagem de língua portuguesa

Nos estudos linguísticos contemporâneos, várias pesquisas têm abordado os aspectos dialógicos da linguagem como alvo de análise linguístico-discursiva, isso pelo caráter interacional característico do processo de enunciação, como também porque são relevantes para pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Básica.

O processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa tem sido discussão permanente dos estudiosos de diversas áreas, como gramáticos, linguistas, sociolinguistas, pedagogos, entre outros. Os resultados apresentados pelos exames externos e internos, nos diferentes níveis de escolaridade, diagnosticam, já há algum tempo, a necessidade de revisão do ensino da linguagem de modo que efetivamente produza aprendizagens mais significativas.

A chegada dos linguistas a essa discussão tem trazido ganhos significativos na reelaboração de uma proposta menos normativa que não concebe o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como prescrição de regras e conceitos gramaticais, deslocando o equívoco do ensino de língua da correspondência do ensino da norma. A defesa dos linguistas está baseada no ensino funcional da linguagem viva, questionando o ensino baseado no formalismo gramatical de estruturas não usuais, memorização de conceitos e exploração das partes isoladas do contexto, em detrimento da compreensão de que o uso cotidiano da língua transcende a forma, o estático e somente se consolida no movimento.

Essa mudança de concepção sobre o ensino-aprendizagem da língua materna parece bastante pragmática, mas não é. Torna-se necessário delinear um percurso teórico balizado pelos estudos dialógicos da linguagem aplicados ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Propõe-se uma reflexão sobre as contribuições efetivas desses estudos para a melhoria da qualidade do trabalho em sala de aula.

A ordem metodológica do círculo

A partir da leitura das diferentes obras que constituem o percurso teórico dos estudos bakhtinianos, é possível se perceber o enfoque no "método sociológico" em diversos textos. Há este método aplicado à psicologia, à literatura e, também, há a ciência da linguagem, denominada de metalinguística, objeto desta discussão.

A obra que, em diálogo com outras anteriores, que intencionalmente terão seus trechos diretamente transcritos aqui, especifica o método sociológico aplicado à linguagem é *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929), cuja autoria é de Bakhtin e Volochínov, possuindo como subtítulo *Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem.* Em suas primeiras páginas, esclarecem:

> Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo linguístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 45).

Para que efetivamente o signo linguístico, posicionado socialmente como signo ideológico, pudesse, de modo concreto, compor dialogicamente o processo de interação verbal, Bakhtin e Volochínov apontaram as seguintes regras metodológicas:

> 1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da "consciência" ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
> 2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

> 3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material [...] (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012 [1929], p. 45).

Mais adiante, para adequar os pressupostos do método sociológico da linguagem, aponta uma ordem metodológica para o ensino da língua:

> 1º) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2º) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3º) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.
> É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2012 [1929], p.128).

Logo, após citar essas etapas, acrescenta-se que a linguística moderna deve priorizar e explorar a enunciação em si, já que é comum não ultrapassar da análise de elementos superficiais. E o foco real da interação verbal são os enunciados, mas é imprescindível estudá-los sem retirá-los do contexto de suas realizações.

Depreende-se que a ordem metodológica para o ensino da língua não se trata de preceitos a serem seguidos cronologicamente a cada etapa indicada, mas implica fundamentalmente mobilizar as categorias dos Estudos Dialógicos da Linguagem que estão subtendidos em cada item apontado para, em movimento, atribuir significados.

Assim, uma articulação dialógica entre os princípios metodológicos sugeridos por Mikhail Bakhtin em consonância com o embasamento teórico de cada uma das categorias relacionadas neste trabalho, mesmo não tendo como principal foco a aprendizagem, podem perfeitamente compor bases que podem ressignificar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, assim como conta na imagem 01:

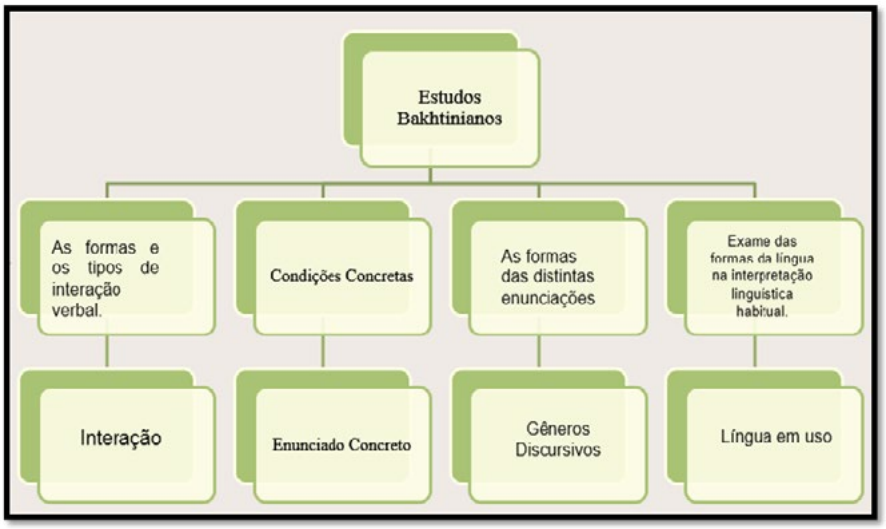


Imagem 01. Aspectos teórico-metodológicos dos estudos bakhtinianos.
Fonte: Pesquisa de campo (CUNHA, 2014).

Metodologia de análise

Orienta-se por meio da investigação qualitativa, compreendida a partir da concepção sóciohistórica, no contexto do materialismo histórico-dialético. Esta pesquisa não tem compromisso com o que é exato e linear, busca-se transcender os reducionismos empiristas para se compreender os seus possíveis resultados num campo de maior significação social.

Importa-nos, também, esclarecer que:

> Renunciar à ideia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que a garanta, não implica de nenhuma maneira que estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicas e procedimentos. Só implica que não anteporemos o método à experiência, que não cremos que haja um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar... conhecer (NAJMANOVICH [s/d] apud GERALDI, 2013, p. 603).

Enfim, julga-se imprescindível estabelecer um diálogo entre o que é mensurável, já que a descrição de dados, com padrões de qualidade, colabora, significativamente, para novas pesquisas qualitativas. É inegável que a materialidade dos conhecimen-

tos sobre as pessoas somente se concretizam, coerentemente, com a descrição de como se vive e de como as pessoas se definem.

As pesquisas do campo das ciências sociais demandam uma metodologia específica que valoriza o contexto em que os fatos acontecem. A realidade não é um dado objetivo, é construída dialogicamente por meios de diferentes interações sociais, por isso adotamos um referencial teórico e metodológico em consonância com o que é constituído pelas ideias de Mikhail Bakhtin e o Círculo.

Bakhtin (2011, [1952-1953]), ao abordar sobre a metodologia das ciências humanas em *Estética da Criação Verbal*, distingue claramente os objetos de investigação nas ciências humanas dos objetos de investigação nas ciências exatas, explicando que o primeiro utiliza-se essencialmente do que é humano, portanto "ser expressivo e falante". Diferentemente, o segundo lança um olhar humano sobre um objeto, ou seja, "o intelecto contempla a coisa e emite enunciado sobre ela" e, por isso, estabelece apenas uma relação monológica. Sendo assim, a investigação que envolve o que é social será sempre dialógica. Evolui da relação sujeito-objeto para a relação sujeito-sujeito.

O foco de investigação das ciências humanas é o ser social, consequentemente que fala e interage por meio de enunciados concretos. É neste lugar que esta pesquisa se localiza, tendo o texto/discurso como elemento principal a ser analisado por meio do que consta na proposta curricular *Direito de Aprender* em sua versão publicada em 2011, e, ainda, nos registros sóciohistóricos das entrevistas semiestruturadas.

Esse pressuposto nos move a conceber a proposta curricular de Juazeiro como registro produzido coletivamente por sujeitos responsivos que interagem por meio de enunciados concretos e, por isso, estão filiados ao contexto dos estudos dialógicos da linguagem. Portanto, o conteúdo deste documento é entendido como um produto histórico e social que reflete/refrata a realidade do ensino de língua materna nas salas de cada escola desse município.

Diante disso, para analisar o *corpus*, baseamo-nos, também, em Brait (2012, p.14) ao afirmar que textos não possuem categorias analíticas fechadas. Corroborando com o método sociológico, há orientações basilares para se desenvolver uma investigação. Essa premissa é também orientada por Rojo, que retoma a ordem metodológica para o ensino da língua do Círculo bakhtiniano para orientar que os pesquisadores que adotarem essa concepção:

> [...] partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sóciohistóricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2008, p.199).

Foi com base nesses princípios teórico-metodológicos que realizamos esta pesquisa. A sua ancoragem está diretamente relacionada com a fusão dialógica entre EDL e ensino. Acredita-se que, a partir deste resultado, esse objeto de análise e também tantos outros poderão ser potencialmente qualificados.

Considerações finais

Como bem disse Bakhtin (2011[1951-1953], p. 413), não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico, por isso, nesta pesquisa, não há nenhuma intenção em esgotar nem parametrizar os possíveis achados. Dispõe-se, aqui, a dialogar com as informações obtidas para margear um olhar sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas municipais de Juazeiro à luz dos *Estudos Dialógicos da Linguagem*.

Para isso, fez-se análise da proposta curricular *Direito de Aprender*, na qual consta o currículo de língua portuguesa da rede municipal, assim como utilizou-se um questionário em busca de identificar marcas da prática do professor que nos façam deduzir a compreensão e a aplicação do referencial curricular em análise.

Os discursos que constituem a maior parte da proposta *Direito de Aprender* apresentam uma orientação na direção dos pressupostos bakhtinianos. Estes não inauguram um novo olhar sobre o ensino de língua, mas, à luz das matrizes de referência nacional, esforça-se para propor, difundir a acompanhar uma abordagem mais concreta e viva. Esse discurso é proferido de um lugar oficial, mas historicamente conta com a contribuição dos professores, efetivamente responsáveis/ativos pelo gerenciamento das aprendizagens de língua, para constituir-se paulatinamente e reconstruir-se democraticamente sempre que os interessados compreenderem necessário.

O currículo optou pela ruptura da tradição gramatical, a forma abstrata da língua

em busca da ressignificação do fazer pedagógico com a exploração dialógica da língua (gem), violando a tradição do ensino da norma culta, em respeito ideológico a outras formas de linguagem, através do ensino-aprendizagem de enunciados concretos, em seus diferentes contextos de produção e circulação.

Apesar de vincular-se à concepção dialógica da linguagem como embasamento teórico para o ensino-aprendizagem de língua materna, este não sustenta a mesma direção epistemológica ao referir-se aos gêneros textuais. Apesar de possuírem embasamentos comuns, distanciam-se por não relacionar o texto à situação de enunciação, ou seja, ao contexto sóciohistórico. Desvalorizar os pressupostos teóricos dos gêneros do discurso, para o trabalho de fundamentação da linguagem, numa proposta que é regida por gêneros, foi uma incoerência encontrada do discurso da proposta curricular, já que não se trata apenas da mudança de uma nomenclatura, mas especialmente porque atribui um significado de maior representatividade à abordagem dos enunciados que precisam ser concretos para serem compreendidos e manipulados nos momentos de toda exploração responsável da linguagem.

Mas, atendendo ao foco desta pesquisa, a aplicação do questionário pode nos apresentar o modo como o discurso da proposta é compreendido e, consequentemente, como é realizado o trabalho em sala de aula. Dessas observações, pode-se afirmar, considerando a maior parte dos resultados obtidos, que há compreensão de que o texto/discurso é o fio condutor na perspectiva bakhtiniana da linguagem, porém, embora a proposta oriente diferentemente, ainda há fortes vestígios da prática do ensino de língua voltado para a normatização.

Isso nos faz compreender que é necessário que os encontros de formação continuada dos professores de língua portuguesa sejam na direção da teoria na enunciação bakhtiniana, incluindo aí os alicerces que a fundamentam e que fazem melhor compreender a ordem metodológica para o ensino da língua portuguesa proposto por Bakhtin e o Círculo, presente nos pressupostos subjacentes a proposta *Direito de Aprender.* Mas, não mencionado diretamente e extremamente necessário, há a compreensão dos gêneros do discurso para o entendimento do trabalho que pode ser potencialmente ressignificado em sala de aula.

A atual conjuntura impõe uma reflexão sobre a educação e o ensino da linguagem. Há pouco, vimos manifestações de ataque a Paulo Freire e sua pedagogia, por ser ele revolucionário e defender um ensino aprendizagem que estimula a produção

de ideias e respostas à realidade. A proposta *Direito de Aprender* existe na contramão desses manifestantes e poderá ser ainda mais atuante quando assumir explicitamente que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve se orientar para a produção de discursos, numa aproximação com o dialogismo, as interações em sala de aula, os signos ideológicos, os enunciados concretos, os gêneros discursivos e as ideologias.

Não basta ter uma proposta, assim como não basta ter alguns elementos de uma teoria eficaz para o ensino de língua, assim como não basta executar em parte o que está proposto. Reconhecemos o esforço depreendido em desvincular-se do ensino retrógado de formas, e já alcançar resultados que demonstram empenho em conseguir desenvolver as competências da linguagem. Porém, há de se canalizar esforços para que uma proposta dialogicamente direcionada possa refletir/refratar um ensino da língua viva, de modo ainda mais verdadeiro nas escolas municipais de Juazeiro.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 2011[1951-1953].

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua.* Trad.: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34. 2013 [1942-1945].

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética.* São Paulo: Hucitec.1998

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 3. ed. São Paulo: Hucitec. 2012 [1929].

BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin:* dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2012a.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá* – Publicação do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói, n. 20, 1º sem., p. 47-62, 2006.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (Org.) *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2013

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SESSÃO TEMÁTICA

A PRESENÇA DO ROCK NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA

ANTONIO EDUARDO SOARES LARANJEIRA[1] (UFBA)

Introdução

Por meio da tentativa de cartografar determinada vertente da literatura contemporânea, a partir da década de 90 do século XX, é possível destacar um conjunto de textos que constituem um *corpus*, cujos elementos, a despeito das diferenças notáveis entre os autores e suas produções, mantém uma aproximação, no que se refere, sobretudo, às relações entre o discurso literário e a cultura pop, além do deslocamento estabelecido frente ao cânone literário. Ao observar, particularmente, os modos como o *rock and roll* se faz presente nas narrativas deste recorte, algumas questões podem ser propostas como ponto de partida para uma sistematização, tanto dessas narrativas, quanto dos papeis que nelas desempenham as menções à cultura pop em geral e, mais precisamente, a presença do *rock*.

Um primeiro fator decisivo nesse percurso diz respeito à necessidade de um exercício metacrítico capaz de promover a reconfiguração de parâmetros do campo dos estudos literários, de tal modo que os debates possam abranger uma produção ampla, porém negligenciada pelos discursos teórico-críticos produzidos no âmbito acadêmico de Letras. Assume-se, desse modo, uma perspectiva que dialoga com as reflexões desenvolvidas por Eneida Maria de Souza e Evelina Hoisel, acerca da suposta crise da teoria da literatura na contemporaneidade.

Conforme Hoisel (2000, p.224), a pertinência de se tratar a respeito de uma crise da teoria da literatura está relacionada com uma "crise mais ampla da teoria [...], suscitada por um campo de conhecimento que reverte os valores hierárquicos com

1. Doutor em Teoria Literária, UFBA, Professor Adjunto III do Departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras.

os quais as ciências operaram secularmente". De modo similar, Souza (2002), identifica na tensão entre as diversas formas de abordar a literatura como um fenômeno que não se restringe à discussão sobre o gosto estético, mas envolve a problematização das relações entre cultura e poder. Repensar os critérios de valoração estética implica "desvelar processos de recalcamento, forças que atuaram [...] propiciando que se elegessem alguns valores em detrimento de outros" (HOISEL, 2000, p. 226). Desse modo, o questionamento de parâmetros dos estudos literários está atrelado à percepção do cânone literário como uma construção e ao deslocamento de limites hierárquicos. Nesse sentido, o olhar que se lança sobre essa literatura contemporânea, que se compõe em fricção com as variadas manifestações da cultura pop, necessita que se considere a produção do saber como algo que está sempre em processo e o valor estético não dissociado de relações de poder ou da produção de subjetividades e realidades possíveis (SOUZA, 2002, p.78).

É nesse contexto que se insere o discurso literário pop, tal como definido por Evelina Hoisel (2014), Décio Torres Cruz (2003) e Thomas Ernst (2001). De acordo com Hoisel, em *Supercaos*, estudo sobre a produção de José Agrippino de Paula, o discurso literário pop se delineia a partir da aproximação entre a literatura e outras linguagens, evocando um repertório proveniente da cultura pop, sobretudo, aquele explorado pela *pop art*. Ao desenvolver a reflexão acerca de produções até os anos 1980, Cruz reitera a conexão entre literatura e *pop art*, em *O pop: literatura, mídia e outras artes*, assinalando a recorrência com que escritores como Roberto Drummond, Manuel Puig, Caio Fernando Abreu, dentre outros, exploram linguagem (por meio da incorporação de técnicas de outras artes, como o cinema), temática e mitos da cultura pop. Nas duas interpretações, o discurso literário pop está relacionado com expressões contraculturais, o que lhe confere uma feição transgressora, comum também ao que se imagina predominantemente sobre a cultura do *rock and roll*.

Essa relação com as contraculturas é ressaltada também por Thomas Ernst, em "*German pop literature and cultural globalisation"* (2004), ao traçar um breve histórico da literatura pop alemã, quando menciona os seus primeiros impulsos após 1968, amparados na cena *underground*. Entretanto, Ernst pontua que, até o presente, a literatura pop tem se diversificado, sendo possível observar várias ramificações entre os extremos de um "*pop underground*" e de um *"pop mainstream*" (ERNST,

2004, p. 169). Ao considerar os estudos desenvolvidos sobre essa produção, Ernst aponta para a também diversificada abordagem da literatura pop, que se desdobra em duas principais vertentes: uma perspectiva assumida por Moritz Baßler considera o texto pop como resultante de uma atitude de arquivamento da cultura do presente, através da coleta de elementos difundidos sobretudo pelas mídias eletrônicas, fornecendo "uma enciclopédia cultural do presente" (ERNST, p.170, tradução nossa). Por outro lado, Ernst apresenta um modo de interpretar que se distancia do pensamento de Baßler e compreende as diferenças entre as produções com relação aos múltiplos contextos em que se inscreve a cultura pop. O teórico considera que a abordagem de Baßler interpreta a literatura pop como um "texto de estilos de vida" e propõe pensá-la não apenas como um modo de descrever o mundo circundante, mas de fazer uso de recursos da linguagem para minar e/ou expandir a percepção que se tem do presente, sem negar o vínculo com o contexto da globalização. (ERNST, pp. 169-170, tradução nossa).

Por esse olhar, a concepção dos teóricos alemães tangencia o pensamento de Hoisel e Cruz, fornecendo uma visualização da conjuntura que abarca as narrativas em que as letras de canções pop, mais frequentemente do rock, são mobilizadas como referências no processo de composição dos textos.

Neste artigo, lança-se um olhar panorâmico sobre produções contemporâneas, em que a relação entre literatura e outras mídias é flagrante. Tal investigação é empreendida com vistas a compreender de que forma a recorrência do contato entre literatura e *rock and roll* está relacionada com a representação de modos de subjetivação, através das personagens, e com uma concepção intermidiática do discurso literário pop, que permite a identificação de "trilhas sonoras"[2] das narrativas pop. Isso é possível, principalmente, por meio da leitura de cenas dos livros de contos *DJ: contos pra tocar no inferno* (2010), de Mário Bortolotto, *Antes tarde do que sempre*, de Bertoldo Gontijo, a coletânea *Rock books*: *contos da era da guitarra* (2011),

2. O termo "trilha sonora", presente em dois dos romances mencionados neste estudo (*Álbum duplo* e *Go*), serviu de mote para o artigo publicado na Revista Aletria, intitulado "*Rock books:* intermidialidade no discurso literário pop. No artigo, são analisadas cenas dos romances *Go*, de Nick Farewell, *Álbum duplo: um rock romance*, de Paulo Henrique Ferreira e *A playlist da minha vida*, de Leila Sales, com o objetivo de discutir sobre as relações intermidiáticas, especialmente as que envolvem a canção de rock.

organizada por Ivan Hegen; e dos romances *Álbum duplo: um rock romance* (2013), de Paulo Henrique Ferreira, *Go* (2010), de Nick Farewell e *A playlist da minha vida* (2013), de Leila Sales.

A concepção intermidiática do discurso literário pop

Álbum duplo: um rock romance é narrado em primeira pessoa pela personagem Marlo, jovem-adulto, professor de cursinho pré-vestibular, frustrado profissional e afetivamente, após o final do relacionamento com Marcela. A narrativa pode ser interpretada como um processo de leitura e reescrita de si mesmo, por meio do qual Marlo consegue produzir outros sentidos para sua vida.

No primeiro capítulo do livro, pode-se observar um trecho em que o narrador-personagem se descreve, informando alguns eventos de sua vida pessoal, enfatizando a morte de sua mãe:

> Cresci no interior do país, em uma cidade pequena, onde as pessoas se tornam mais feias e cruéis, justamente por ser impossível se manter anônimo. Minha mãe morreu tragicamente na época em que eu tinha todos os elementos necessários para me tornar aquele adolescente gótico mencionado. Ali entendi, de verdade, o que significa "A day in the life", dos Beatles, mesmo antes de me apaixonar pelo *Sgt. Pepper's Lonely hearts Club Band*. (FERREIRA, 2013, posição 90)

Ao informar sobre suas origens interioranas e o episódio da morte de sua mãe, Marlo fornece elementos para um possível entendimento do seu estado de desilusão, diante da desordem do presente. Nesse momento, mobiliza uma referência ao *rock 'n' roll*, ao citar o título da canção dos *Beatles* e o álbum a que pertence. É preciso destacar dois aspectos relativos a esse procedimento: a) a menção ao título da composição da banda inglesa implica o estabelecimento de um diálogo entre o texto de Paulo Henrique Ferreira e a composição de John Lennon e Paul McCartney (tanto no que se refere às letras, quanto na *evocação* da própria música[3]); b) no que

3. É importante ressaltar que, neste estudo, ao se referir à música, mesmo que não se trate apenas das letras, não

se refere ao modo como se constrói o romance, a alusão a "*A day in the life*" pode ser lida como a presença de parte de uma trilha sonora para a narrativa.

De modo similar, o DJ Fahrenheit, narrador-personagem de *Go*, de Nick Farewell, introduz sua história, apresentando o espaço em que vive, apontando para a relevância dos livros, filmes e discos, tanto na composição do espaço, quanto na constituição de si mesmo. O destaque conferido por ele aos filmes e livros não exclui a relevância que as canções pop tem na delimitação de tempo e espaço da narrativa, bem como na construção das personagens.

É possível que isso se deva ao fato de que, a relação entre música e imagem e, sobretudo no século XX, as relações entre música e cinema tenham papeis importantes na produção de sentidos, como afirma André Baptista (2007), em estudo sobre as funções da música no cinema. O termo "trilha sonora", utilizado por Paulo Henrique Ferreira e Nick Farewell para designar as listas de músicas que figuram nas narrativas, é um indício de que ambos constroem seus textos de maneira similar ao que Evelina Hoisel denomina escrita cinética, ao tratar do discurso literário pop de *PanAmérica*. De acordo com a teórica, o surgimento do cinema permitiu que os espectadores se habituassem a decodificar sequências de imagens em movimento, em um tempo diferente daquele que se vivencia empiricamente. Como consequência disso, as formas de percepção e representação do mundo são modificados pelas relações que esses espectadores estabelecem com a linguagem cinematográfica.

Várias cenas do romance de Farewell apresentam referências cinematográficas, seja ao mencionar o cartaz de um filme, seja ao emular técnicas do cinema através das palavras do narrador-personagem.

> Já estou na cabine. Hoje estou *light*. Acho que vou fazer um miniespecial com *Weezer*. *Weezer* sempre me deixa feliz. Mas essa Jaqueline fica passando toda hora aqui e fica me distraindo. Fico pensando. Será que ela sabe que desperta desejo nos homens? [...] Toco *Little baby nothing*. Só *Manic Street Preachers* pode me responder. (FAREWELL, 2010, p.75)

---

há a pretensão de tecer considerações técnicas a respeito da composição musical (apesar da viabilidade), o que ultrapassa o horizonte abrangido pelos objetivos da pesquisa.

Na cena anterior o DJ Fahrenheit está discotecando. Os eventos, nesse momento do romance, são favoráveis ao narrador-personagem, que, além de ter o emprego como DJ, ainda não se separou da namorada Ginger. O parágrafo apresenta duas referências a bandas de *rock*: *Weezer* e *Manic Street Preachers*. No caso do *Weezer*, o estado de ânimo que corresponde ao que sente o DJ Fahrenheit é explicitado por suas próprias palavras "*Weezer* sempre me deixa feliz" (FAREWELL, 2010, p. 75). É necessário realçar que a menção ao "miniespecial" do *Weezer* (certamente contendo uma sequência de canções da banda) e a "*Little baby nothing*", do *Manic Street Preachers*, expõe o papel dessas referências na configuração do tempo e do espaço da narrativa. Se havia alegria, ao tocar *Weezer*, ela cede lugar às reflexões mais graves que o narrador-personagem desenvolve sobre as relações erótico-afetivas (este é também o tópico explorado na letra de "*Little baby nothing*").

Os dois romances mencionados merecem um comentário à parte, visto que em ambos, existe a proposta explícita de emular uma trilha sonora. Em *Álbum duplo*, Ferreira recorre a ícones que representam *headphone* e a tecla *play* de aparelhos (e/ou aplicativos) de reprodução sonora, além de disponibilizar *links* para as músicas da trilha sonora na página de internet do livro. No caso do romance de Farewell, embora também se apresente uma lista de músicas sob o título de trilha sonora para o romance, os outros recursos explorados por Ferreira não estão presentes.

Desse modo, ao se configurarem com trilhas sonoras, as duas narrativas remetem para uma situação específica, em que se pode verificar o cruzamento de fronteiras entre mídias: literatura e música pop; literatura e cinema. Ou seja, os romances de Ferreira e Farewell se constituem intermidiaticamente, visto que, conforme define Claus Clüver (2007, p.16), "Intermidialidade implica cruzamento de fronteiras". É necessário compreender de que modos essas relações intermidiáticas podem se manifestar e como os escritores recorrem a esses procedimentos para construírem seus textos "sonorizados".

Em "Intermidialidade, intertextualidade e 'remediação': uma perspectiva literária sobre a intermidialidade", Irina Rajewski (2012) desenvolve reflexões em torno do que concebe como uma abordagem literária da intermidialidade. Conforme Rajewski, é marcante a diversidade de enfoques que envolvem o conceito, o que não implica imprecisão ou limitação do campo de estudos, mas decorre do próprio caráter heterogêneo do tema em questão. Para a teórica, embora o que os estudos

de intermidialidade explorem já tenha sido contemplado em parte pelos estudos interartes, há outros problemas que requerem modos de investigação específicos, sobretudo quando se considera o contexto perpassado pelas mídias eletrônicas. Se, por um lado, genericamente, o termo remete ao cruzamento de fronteiras entre diferentes mídias, tornando-o uma categoria relevante no contexto da crítica, por outro, as especificidades dos objetos estudados resultam em uma gama abrangente de expressões para nomear os processos intermidiáticos, como "escrita cinética/cinematográfica" ou "musicalização da literatura". Para Rajewski, é preciso uma sistematização dos modos de abordagem, de modo que as investigações não se diluam pela grande quantidade de terminologias. É válido ressaltar que não se trata de uma pretensa universalização da interpretação dos fenômenos intermidiáticos sob um modelo exclusivo, mas de reconhecer que diferentes qualidades de relações intermidiáticas exigem diferentes percursos interpretativos. Considerando-se três maneiras para compreender a intermidialidade, Rajewski (2012, p.19) percebe o conceito como "uma condição ou categoria fundamental, [...] uma categoria crítica para a análise concreta de produtos ou configurações de mídias individuais ou específicas" e uma terceira que se relaciona com o campo disciplinar da abordagem em processo, "de seus objetivos correspondentes e da concepção [...] do que se constitui uma mídia" (RAJEWSKI, 2012, p.21).

Nesse sentido, a teórica propõe, através de uma perspectiva sincrônica, a descrição de grupos de fenômenos, cujas qualidades intermidiáticas são passíveis de se especificar. Essas especificidades são contempladas pela organização em subcategorias de intermidialidade como as que Rajewski apresenta: as referências intermidiáticas, a combinação entre mídias e a transposição intermidiática. Na transposição intermidiática, o aspecto marcante corresponde à "transformação de um determinado produto de mídia [...] em outra mídia" (RAJEWSKI, 2012, p.24) ao passo que a combinação de mídias pode ser descrita de forma sintética como um gesto decorrente da combinação de ao menos duas mídias diferentes. No caso das referências intermidiáticas, trata-se de um procedimento em que, através da evocação ou da imitação de um meio por outro em sua materialidade, estabelece-se o fenômeno intermidiático. Nos romances e contos que compõem o recorte deste estudo, as referências intermidiáticas constituem a subcategoria que fornece mais possibilidades aos processos criativos dos escritores.

Em *Álbum duplo* e *Go*, textos literários, a "representação verbal de um texto[...] composto num sistema sígnico não-verbal" (CLÜVER, 2011, p.18), de acordo com o raciocínio de Claus Clüver ao tratar destas subcategorias, no artigo "Intermidialidade", viabiliza a interpretação da presença da música pop, do *rock*, como uma maneira de constituir a trilha sonora das narrativas. Assim também se observa em outros romances e contos contemporâneos, cujo eixo tangencia o *rock*.

Em *A playlist da minha vida* (2013), Leila Sales narra o percurso de uma adolescente deslocada, filha de pais divorciados, que constrói sua subjetividade, ao longo do romance, através das amizades formadas a partir da relação com as músicas pop e a cena *underground* do local frequentado pelos jovens descolados da pequena cidade estadunidense em que vive: a casa noturna *Start*. Merece destaque que a tradução do título incorpore o termo *playlist,* que também pode funcionar no texto como uma espécie de trilha sonora. Essa *playlist* fornece não somente as referências às canções que delimitam o tempo e o espaço da narrativa, mas também os modos de subjetivação levados a cabo pelas personagens. Cada capítulo é precedido por uma epígrafe, extraída de canções de *rock,* que, ao conferir diferentes tons à história, introduzem elementos que colaboram para a ambientação das ações e para as relações entre as personagens. Desse modo, as epígrafes, bem como as demais referências ao longo do texto, assumem um papel similar ao da trilha sonora cinematográfica, conforme descreve André Baptista:

> A música no cinema narrativo "ancora" a imagem a significados. Ela expressa ambientes e conotações que, em conjunto com a imagem e outros sons, ajudam na interpretação de eventos narrativos e indicam valores morais, de classe e éticos dos personagens. (BAPTISTA, 2007, p. 37)

O procedimento é recorrente e aponta para um aspecto que, provavelmente, faz parte da poética desses escritores e escritoras das décadas mais recentes. A referência à música pop, em geral, e, especificamente ao *rock,* é uma estratégia utilizada nos contos de Mário Bortolotto, em *DJ: contos pra tocar no inferno* (2010), e nos contos selecionados por Ivan Hegen na coletânea *Rock books*: *contos da era da guitarra* (2011). Seja por, meio da epígrafe, da citação aos nomes de bandas ou cantores e compositores ou pela própria citação de fragmentos das letras, os textos expõem

a tentativa deliberada de estabelecer uma trilha sonora para os textos, conforme o que Rajewski denomina caráter "como se" das referências intermidiáticas.

Por esse viés, nesses casos, o texto literário, quando evoca o *rock*, proporciona a experiência desse caráter "como se" das referências intermidiáticas, que se explica pelo fato de "um produto de mídia não poder *usar* ou genuinamente *reproduzir* elementos ou estruturas de um sistema midiático diferente através dos próprios meios específicos da mídia; ele pode apenas evocá-los ou imitá-los." (RAJEWSKI, 2012, p.28). Todavia, o que decorre desse processo permite ao leitor experimentar sensações, acústicas ou visuais, *como se* estivesse diante de uma tela de cinema, escutando a trilha sonora de um filme.

À guisa de conclusão, um trecho extraído do início do romance *Antes tarde do que sempre*, de Bertoldo Gontijo (2010), condensa muito da argumentação aqui desenvolvida, numa cena em que o protagonista percebe sua condição de infelicidade, por meio de uma epifania promovida pela música:

> Botei pra rolar *All things must pass* do George Harrison. Fiquei triste. Eu nem tinha um motivo bom o suficiente para me sentir triste [...]. É que algumas canções têm o poder de mudar o pensamento da gente, ou, mais que isso, mudar o dia [...] , mudar uma opinião sobre algo, mudando assim toda uma vida. [...]
> Com a ajuda da trilha sonora, da erva e do café, aqueles pensamentos ficaram mais claros [...].
> Numa epifania, eu entendi tudo.
> [...] eu era infeliz e não sabia.

A canção de George Harrison, assinalando tempo e espaço da narrativa, o estado de ânimo da personagem, codificado pela própria canção de *rock* e o termo "trilha sonora", presente no texto, são alguns dos elementos recorrentes nas narrativas abordadas que conduzem a algumas considerações: a) pode-se afirmar que o discurso literário pop é marcado por uma configuração intermidiática; b) as narrativas abordadas assumem feições singulares, por conta dessas relações intermidiáticas, o que reporta aos vínculos entre contexto histórico e a formação dos escritores contemporâneos; c) é possível, por meio de uma articulação entre o campo dos estudos

literários e outros saberes, falar de trilhas sonoras para as narrativas e d) a constituição intermidiática das narrativas não pode ser compreendida somente como um procedimento estético, mas algo também atrelado à formação de subjetividades, representadas pelas personagens dos contos e romances.

Referências

BAPTISTA, A. *Funções da música no cinema*: contribuições de elaboração de estratégias composicionais. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

BORTOLOTTO, M. *DJ*: canções pra tocar no inferno. São Paulo: Barcarolla, 2010.

CLÜVER, C. Intermidialidade. *Pós*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes, v.1, n.2, 2011, pp.8-23.

CRUZ, D. T. *O pop:* literatura, mídia e outras artes. Salvador: Quarteto, 2003.

ERNST, T. German pop literature and cultural globalization. In: TABERNER, S. (Org.). *German literature in the age of globalization*. Birmingham: University of Birmingham Press, 2004, pp.169-188.

FAREWELL, N. *Go*. São Paulo: Devir, 2010.

FERREIRA, P. H. *Álbum duplo*: um rock romance. Rio de Janeiro: Record, 2013.

FOUCAULT, M. *Ditos & escritos V*: ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GONTIJO, B. *Antes tarde do que sempre*. São Paulo: Draco, 2010.

HEGEN, I. (Org.). *Rock book:* contos da era da guitarra. São Paulo: Prumo, 2011.

HOISEL, E. Novos rumos: e a Teoria da Literatura?. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 1, n.25/26, pp. 81-104, jan./dez. 2000.

HOISEL, E. *Supercaos*: os estilhaços da cultura em PanAmérica e Nações Unidas. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LARANJEIRA, A. E. S. Rock books: intermidialidade no discurso literário pop. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 27, n.2, pp. 35-48, mai./ago., 2017.

RAJEWSKI, I. Intermidialidade, intertextualidade e 'remediação': uma perspectiva literária sobre a intermidialidade. In: DINIZ, Thais Flores Nogueira. *Intermidialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: UFMG, 2012, pp.15-45.

SALES, L. *A playlist da minha vida*. Tradução de Amanda Orlando. Rio de Janeiro: Globo, 2014, Edição Kindle.

SOUZA, E. M. de. *Crítica cult*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SESSÃO TEMÁTICA

A PRODUÇÃO DE NOTÍCIA ESPORTIVA ESCRITA EM TURMAS DA EJA ATRAVÉS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ASPECTO DA CONSTRUÇÃO DE UM TÍTULO

SÉRGIO CLAUDINO DE SANTANA[1] (SEDUC-PE)

Introdução

É possível perceber, na atual conjuntura educacional brasileira, que o trabalho com os gêneros discursivos[2] tem sido reiterado como meio principal para a apropriação de conhecimentos relacionados à linguagem. A escola, com isso, assume a função de responsabilizar-se pelo ensino de usos adequados da linguagem em situações efetivas, de prática real, do cotidiano e, ao mesmo tempo, de conduzir o aluno a desenvolver bem essa prática na vida não escolar. Contudo, entendemos que não basta ensinar aspectos sobre os gêneros na escola, isto é, ensinar peculiaridades de suas formas de organização e de suas funções; é preciso dar vida a esse ensino e torná-lo mais atrativo em sala de aula. Acreditamos que é importante fazer isso, sobretudo, no eixo de ensino da escrita.

A preocupação com este cenário tem sido bastante divulgada, principalmente em relação a estudantes de modalidades regulares de ensino, em trabalhos como o de Antunes (2003). Entendemos que também é necessário trazer à tona essa preocupação com o foco ajustado para os estudantes da EJA. Esta é uma modalidade escolar das etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasi-

1. Mestre em Linguagens e Letramentos pelo PROFLETRAS da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Brasil. Docente do Ensino Fundamental e Médio da Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes em Pernambuco (SEDUC- Jaboatão dos Guararapes-PE) e da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDUC-PE), respectivamente. E-mail: sergio_claudino1974@hotmail.com

2. Optamos pelo termo bakthiniano 'gênero discursivos', por entender que este evidencia mais precisamente a função dialógica da linguagem, apesar de recorrer também, neste trabalho, a autores que preferem o termo 'gêneros textuais', como Marcuschi (2008) e Bronckart (2012).

leira e adotada, também, por algumas redes particulares, desde que as instituições sejam credenciadas e autorizadas. Essas instituições podem receber os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por qualquer motivo (entre os quais é frequente a menção, por parte dos estudantes, da necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância).

O trabalho docente com a produção textual escrita, muitas vezes, parece ser, apenas, o cumprimento da atividade. Acreditamos que isso se deva ao fato de muitos professores ainda não conhecerem bem propostas com base na teoria sociointercionista bakhtiniana, a adotada neste trabalho, para o ensino da produção de textos. Essa teoria, que enfoca a função dialógica da linguagem, foi a que fundamentou inúmeros trabalhos sobre o ensino de produção textual, que orientam as previsões adequadas das condições de produção e não apenas a apresentação da organização formal do gênero a ser construído. Esse pouco conhecimento dos professores ocorre apesar das propostas amplamente divulgadas por documentos oficiais. Essa nossa afirmação é ratificada por Ávila; Gois; Nascimento (2012, p. 44-45):

> Os estudos sobre os gêneros textuais que, nas últimas décadas, vêm sendo desenvolvidos ancoram-se na concepção teórica bakhtiniana dos gêneros do discurso, segundo a qual a linguagem é analisada no seu aspecto sociointeracionista (perspectiva que serve como alicerce dos PCN). O texto que tem como título O problema dos gêneros do discurso foi possivelmente escrito, segundo Faraco (2006), entre 1952 e 1953, vindo a ser publicado pela primeira vez na Rússia, em 1979.
>
> Levando-se em conta que a difusão de tal teoria tenha ocorrido no Ocidente apenas anos depois e que sua incorporação aos currículos de Letras seja bastante recente, milhares de professores de Língua Portuguesa que atuam em nossas escolas não tiveram contato com ela quando da sua formação superior. É natural, portanto, que (a menos que tenham feito cursos de especialização na área, ou que tenham participado de curso de formação continuada) muitos não tenham sequer o conhecimento de tal perspectiva.

Quer dizer, muitos docentes que atuam no ensino básico, cremos nós, têm interesse para implementar metodologias diferentes nas aulas, que lhes ajude a contribuir para a melhoria da qualidade dos textos de seus alunos. Entretanto, afastado das universidades desde a conclusão de seu curso de graduação e devido à falta de oportunidade de frequentarem cursos de pós-graduação que poderiam atualizar seus conhecimentos, não concretizam os seus anseios.

Segundo Antunes (2003, pp.108-109), "a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia-a-dia da vida das pessoas." (grifo nosso). Ou melhor, é preciso trazer para o ambiente educacional práticas mais objetivas, a fim de que o trabalho com a escrita seja vivido com menos indiferença por parte dos educandos e se torne aliado deles no desempenho escolar e, mais tarde, fora da escola.

Sabe-se, também, que o universo do esporte sempre fascinou as crianças e os jovens brasileiros. Entretanto, hoje, o futebol tem —enfeitiçado, também, a população como um todo, ou seja, adulto, criança, adolescente, idoso, todos, de ambos os sexos, participam, acompanham, brincam, jogam, seja amadorística ou profissionalmente, torcem. Alguns ainda leem e escrevem sobre o tema. Em uma pesquisa realizada em 2012, encomendada pela AmBev (Companhia de Bebidas das Américas), realizada por telefone pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística), com 1926 voluntários de todo o país, a partir da seguinte indagação: —Qual a maior paixão dos brasileiros?, constatou-se que o futebol lidera a preferência com 77%.

Considerando o exposto até este ponto, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que partiu da seguinte questão: se apresentarmos propostas para o ensino da produção de textos que contemplem o estudo de um gênero discursivo, fazendo recurso a uma temática que seja de interesse dos estudantes e apresentando condições de produção bem definidas para a produção textual, incluindo a possibilidade da publicação dos textos, podemos obter melhor êxito no ensino de escrita com estudantes do ensino fundamental da EJA?

O artigo teve como objetivos específicos: a) descrever aspectos linguístico-discursivos do *Título* do gênero que foi objeto de ensino da sequência didática, a saber, a notícia esportiva escrita (doravante NEE), a qual cumpre a função social ligada ao universo do tema escolhido; b) criar um *blog* da turma, dando ênfase à temática esportiva sobre futebol e publicar textos produzidos pelos voluntários da pesquisa,

do gênero NEE; c) Produzir, na perspectiva da pesquisa-ação, a sequência didática acima mencionada, e ensinar numa turma de estudantes da EJA dos 6º e 7º anos de uma escola da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes, situada no bairro Zumbi do Pacheco, a fim de verificar se realmente houve a aquisição da aprendizagem do gênero proposto; d) avaliar os títulos dos textos produzidos pelos estudantes que vivenciaram a sequência didática, a qual, construídos a partir da proposta de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), foram produzidos em duas versões, a fim de verificar se, na segunda versão, haveria ganho qualitativo.

A EJA e suas histórias

A EJA é uma modalidade de ensino que, a nosso ver, necessita de um apoio mais consistente das nossas autoridades. Precisa ser valorizada e, cada vez mais, ganhar visibilidade no cenário educacional. Essa modalidade de ensino não pode ser tratada como um favor da sociedade para pessoas que não tiveram chance de frequentar a escola na idade certa, mas deve sim ser considerada como uma ação de recuperação de um tempo escolar que deveria ser ofertado.

De acordo com Cury (2000, p.7),"a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano". Isto é, o direito à igualdade em tudo para qualquer cidadão.

O "suporte" textual blog

Apenas no início da década de 80, iniciaram-se as providências a fim de levar para a sala de aula, das escolas públicas de 1º e 2º graus (nomenclatura adotada na época), a presença substancial de computadores, com o intuito de seguir o exemplo dos países de 1º mundo, os quais já disponibilizavam computadores para os estudantes, com o objetivo de qualificar o conhecimento e o sistema de ensino.

Lorenzi; De Paula (2012) afirmam ser o *blog* uma ferramenta digital a qual veio para contribuir efetivamente com a sala de aula, ajudando-a a se tornar um ambiente mais interativo e dinâmico para os docentes que ousem levá-lo para dentro das quatro paredes do saber e a ainda reafirmam que o

> *blog* pode ser um espaço para as práticas de leitura e escrita, proporcionando novas formas de acesso à informação, a processos cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever, gerando novos letramentos, isto é, uma condição diferente de produção para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura no *blog* e por meio dele (LORENZI; DE PAULA, 2012, p. 40).

Afirmando de outro modo, na sala de aula, a linguagem será um objeto de aprendizagem por meio de uma ferramenta cibernética que proporcionará ao estudante da EJA novos desafios e motivações para a produção de texto, leitura e, sobretudo, a reflexão sobre essas ações, uma vez que os alunos perceberão que o texto não terá visibilidade apenas para o docente da sala de aula, mas, principalmente, para qualquer pessoa que possa ter acesso ao ambiente virtual do *blog*.

Os gêneros discursivos

Sabemos que, inevitavelmente, segundo Bakhtin ([1992] 2011), as mais variadas esferas da atividade humana são atravessadas pelos usos da língua. Esse uso se materializa por meio de enunciados oriundos dos componentes de uma ou outra esfera social. E tais enunciados, no uso da língua, apresentam as particularidades de cada esfera e seu propósito comunicativo gerando o autêntico tipo relativamente estável do enunciado, quer dizer, o gênero do discurso.

O gênero notícia

A notícia é um gênero pertencente ao domínio discursivo do jornalismo e que é bastante singular, pois é possível diferenciá-la facilmente de outros gêneros jornalísticos. Esse fato ocorre graças à estrutura tradicional e pouco dinâmica da notícia, o que faz ser reconhecida por quase todos os integrantes de uma comunidade lin-

guística. Segundo Lage (1985, p.16), o gênero do discurso notícia "é o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante." Isto é, normalmente a notícia dificilmente é apresentada na ordem cronológica.

O gênero notícia, como um texto de circulação social e midiática, é considerado um texto de grau médio de informatividade, pois é um gênero que não só requisita do leitor o uso do seu repertório cultural e acrescenta-lhe novas informações, mas também não pode se aprofundar tecnicamente sobre um determinado assunto , tampouco subestimar o conhecimento do leitor ou omitir dados. No caso da nossa pesquisa, a NEE deve-se enquadrar nessa colocação intermediária, uma vez que o público alvo a que se destina inclui aqueles que diariamente buscam a informação clara, precisa e objetiva e que, muitas vezes, costumam apenas ler as manchetes dos jornais, ou seja, o título da notícia a fim de ter uma visão geral do assunto.

Ao buscarmos para a sala de aula a análise e discussão sobre as polêmicas geradas em uma partida de futebol, acreditamos que a polêmica ocorrida no jogo interessará aos alunos, motivando-os a elaborar notícias para serem publicadas no *blog* por eles criado. Quando nos reportamos aos elementos estruturais do gênero notícia (o título, o *lead* e o corpo da notícia), o primeiro adquire uma importância diferenciada, sobretudo no nosso trabalho, porque, segundo Travassos (2003, p.56) , "é uma parte privilegiada do texto, pois, devido a sua posição, é o primeiro elemento a ser processado". Outrossim, conforme o Travassos (2003, p. 56-57), "é o enquadre cognitivo e semântico, pois além de nomear o texto, resume o que o autor considera como mensagem informação mais importante do texto." Ou melhor explicando, é o elemento estrutural do gênero que despertará o leitor para a concretização da leitura o mais breve possível.

Tipos textuais

Fugindo ao modelo de ensino de produção textual que ensinava exclusivamente os tipos descrição, narração e dissertação aos estudantes da escola básica, entendemos que é preciso continuar ensinando-lhes a organizarem as sequências textuais, de acordo com os objetivos dos gêneros a serem produzidos.

Sequência narrativa

Segundo van Dijk (1982, p. 153), "os textos narrativos são 'forma básicas' globais muito importantes da comunicação textual."[3] Ou melhor, as narrações são alicerces para quem possui dificuldades de entendimento da comunicação textual, sobretudo da comunicação primária e mais elementar que corresponde não só à conversação oral, mas também a produção escrita a respeito de acontecimentos recentes ou de acontecimentos remotos ocorridos.

Ensino da produção textual

A nossa proposta, para o aluno da EJA, é deixá-lo apto a poder desenvolver o gênero NEE, numa proposta de base interacional. Por isso, concordamos com Geraldi, quando ele explora a taxonomia produção de texto na escola e não a redação para a escola. Nessa perspectiva, foge-se do emprego artificial da língua e adentra-se na esfera de uma escrita real, prazerosa e coerente para ser discutida. (GERALDI, 2012, p.64-65). Além disso, conforme o mesmo autor, na maioria das vezes, escreve-se sem um preparo prévio e a correção também não possibilita a reescrita; nesse sentido, o aluno estaria cumprindo a sua função aluno.

Diferentemente da redação escolar, a produção textual é um processo, com as etapas prévias para a escrita, como leitura, debate, pesquisa e elaboração textual. Da mesma forma, o texto não se encerra na entrega da versão inicial, pois há as etapas de avaliação e reescrita. Nesse caso, conforme Geraldi (2006), o aluno estaria cumprindo sua função como aluno sujeito.

Geraldi (2003) aponta, ainda, que, para qualquer tipo de interação conversacional, por mais simples e singela que seja, numa produção de texto, necessita de que:

> 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 para quem

3. Los textos narrativos son 'formas básicas' globales muy importantes de la comunicación textual.

> diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo) ;
> e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2003, P. 137)

Ou seja, a produção de texto na escola, por mais simples que seja, deve: a) possuir o assunto real; b) o motivo para expor o assunto; c) o público alvo que realmente tenha interesse para ler; d) o produtor da mensagem se sinta protagonista da mensagem; e) para concretizar essas ações, haja um planejamento para executá-las.

O gênero na sala de aula

Para este artigo, parece-nos que a proposta de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97), que acreditam no desenvolvimento linguístico mais eficiente do aluno quando se prioriza o trabalho com os gêneros através de sequências didáticas, é adequada aos citados propósitos de ensino de produção de textos. Essa nossa crença se prende ao fato de que uma sequência didática contribui com o aluno para que o mesmo se aproprie melhor de um gênero de texto novo ou pouco acessível, isto é, essa metodologia oportuniza ao aluno poder aprender a falar ou escrever, de forma adequada, numa situação peculiar, por meio de um determinado gênero seja ele conhecido ou não (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que, para introduzir um gênero na escola, como ferramenta de trabalho com a linguagem, é preciso almejar dois objetivos: inicialmente , o professor deve intencionar a fixação das funções do gênero para que o aluno possa se apropriar das condições essenciais de produção não só na escola, mas também fora dela; e, por fim, implementar situações que proporcionem ao estudante conhecimentos que possam ser utilizados na produção de gêneros afins ou, também, distantes.

Os autores citados acima complementam:

> Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos mais acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na

> escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenha um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (DOLZ;SCHNEUWLY, 2004, p. 69).

Partilhando da opinião dos autores acima citados, entendemos que o gênero NEE, gênero discursivos do domínio do jornalismo e do domínio discursivo do futebol, apesar de explorar os assuntos referentes ao jogo, não trará para a sala de aula , apenas, discussões sobre a temática futebolística, mas sim trará possibilidades de outras propostas temáticas que pertencem ao cotidiano do aluno, tais como: a segurança pública, uma vez que, no ambiente escolar, poderá ser questionado, por exemplo, o porquê de num jogo de futebol haver uma quantidade enorme de policiais, quando, no dia a dia, cobra-se tanto a presença da polícia, mas não existe um retorno satisfatório da presença, desses agentes da segurança, nas ruas da cidade; o racismo (percebido em ofensas a atletas negros); o consumismo (esboçado por muitos atletas que têm repentina e abrupta ascensão social), o uso de drogas (que ocorre no futebol e em outros esportes) etc.

O ensino do gênero, por meio de uma sequência didática, a nosso ver, aproxima o discente da sua autossuficiência, minimizando o árduo trabalho que a escrita, naturalmente, impõe.

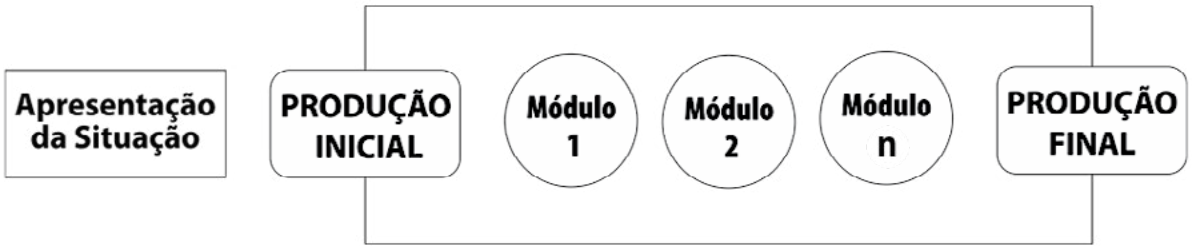
Metodologia

A análise foi de natureza quali-quantitativa do *corpus*. Inicialmente, 35 participantes foram voluntários para a pesquisa de acordo com a relação de matrícula apresentada, na faixa etária bastante heterogênea, de 18 até 59 anos, cursando o 6º e 7º anos. Desses, 21 preencheram o questionário e o termo de consentimento, 18 ouviram a apresentação da pesquisa e 16 entregaram a primeira produção, no eixo da escrita, a NEE. Efetivamente,13 alunos foram assíduos às aulas. A refacção dos textos escritos só foi realizada por 11 participantes, dos quais apenas nove compuseram a primeira e a segunda versão escrita da notícia. Portanto, analisaremos

apenas os textos destes últimos estudantes, que conseguiram cumprir “todas” as atividades da sequência didática.

A escola em que foi realizada a pesquisa – ação é uma instituição educacional pública da rede municipal de ensino da cidade de Jaboatão dos Guararapes. A instituição de ensino pesquisada é considerada de médio porte.

A atividade teve fundamentação teórica na proposta de sequência didática formulada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), abaixo representada pelo esquema feito pelos próprios autores.



Esquema 1. Estrutura base de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Fonte:<http://unibr.com.br/revistamatter/2015/05/25/trilhando-a-alfabetizacao-por-meio-de-producoes-de-textos-espontaneos/> acessado em 20-07-16.

Para a análise, neste artigo, focalizamos o título que é um dos componentes dos **aspectos da organização formal** da notícia.

Sequência didática e análise do corpus

A sequência didática aqui descrita e comentada foi realizada em 18 encontros de 2 horas-aula cada (36 aulas no total), no período de 06-04-16 a 27-06-2016.

Para a produção inicial (3 encontros), exibimos seis vídeos com o resumo dos jogos[4] a fim de relembrar os melhores momentos das partidas, visto que alguns alunos da sala já tinham assistido aos jogos e outros não (Sport x CRB pela Copa do Nordes-

4. Escolhemos jogos do Santa Cruz e do Sport, uma vez que, conforme questionário inicial, nessa turma, só havia torcedores desses dois clubes. Mesmo aqueles que não torciam por nenhum clube, admiravam a rivalidade entre Santa Cruz e Sport.

te, 02-04; Sport x Campinense pela Copa do Nordeste, 14-04; Bahia x Santa Cruz pela Copa do Nordeste, 17-04; Santa Cruz x Campinense pela Copa do Nordeste, 27-04; Campinense x Santa Cruz pela Copa do Nordeste, 01-05; e Santa Cruz x Sport pelo Campeonato Pernambucano, 04-05). Solicitamos a eles que anotassem o máximo de informações que lhes interessassem sobre o jogo do qual gostariam de narrar.

A título de exemplificação, como dito anteriormente, escolhemos o aspecto da construção do título da NEE. Apresentaremos, portanto, a análise dos títulos dos textos e faremos não só a exposição dos respectivos gráficos da primeira e da segunda versões, como também a exposição de um texto da primeira e da segunda versões.

Em relação ao título, em todas as notícias tivemos a superação, na segunda versão, de muitos equívocos cometidos na primeira versão. Das nove notícias, apenas a PI 6 não apresentou o título (destacados em azul nos exemplares que apresentam esse bloco do gênero), o que para van Djik (1983) é inadequação ao gênero, uma vez que o título compõe a primeira categoria do esquema da notícia. Apesar de as demais oito notícias já analisadas apresentarem títulos, não se verifica nestes a presença de verbos[5], o que é uma inadequação dos textos escritos pelos alunos, segundo Erbolato (1991). Os voluntários também não utilizaram, nos títulos, letras maiores e diferenciadas do restante do texto. Abaixo, seguem os recortes dos oito títulos:

Quadro 1. Títulos - PI.

PI 1 - “Um jogo de muitas raça”
PI 2 - A vitoria do Santa Cruz contra o Campinense
PI 3 - Campinense e Sporte
PI 4 - Esporte time de gerreiro
PI 5 - O mata mata do nordestão
PI 7 - Jogo Polemico Sport x Campinense

Fonte: Voluntários da pesquisa.

5. De acordo com Erbolato (1991), o título da notícia deve conter verbo. E os manuais de redação consultados, a exemplo de Erbolato (1991), mencionam que o verbo deve estar no presente do indicativo.

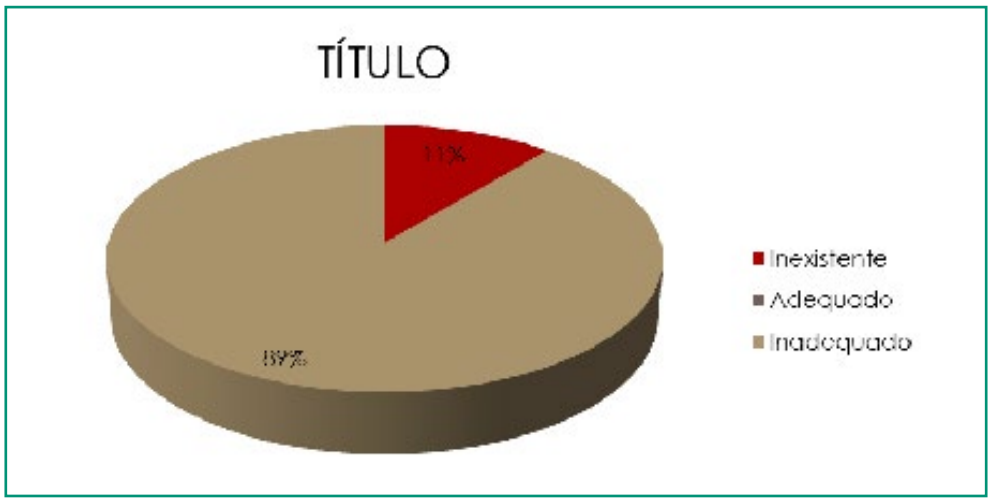


Gráfico 1. Síntese do desempenho dos voluntários quanto à elaboração do título PI.
Fonte: o autor.

Ao final dessa primeira parte da sequência didática, a nosso ver, atingimos o objetivo de apresentar a proposta, explorar uma ideia inicial do gênero, encaminhar a produção inicial dos textos e a avaliação desses textos, que nos permitiram elaborar os módulos, a fim de conduzir a sequência da pesquisa. Os problemas identificados nos textos da primeira produção, assim como os êxitos, são previsíveis, de acordo com a afirmação de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 84):

> No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar o texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado.

Da mesma forma, inicialmente, os alunos não só produziram textos com algumas das características do gênero a eles apresentado, a NEE, como também deixaram de contemplar outras.

Em seguida, após avaliar os exemplares da primeira produção, elaboramos os módulos de aulas com temas vinculados às necessidades apresentadas por eles na primeira versão do texto.

Assim, como o nosso foco é o título, apontaremos as ações que compuseram a reelaboração do mesmo.

Dessa forma, seguimos as orientações de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 89), que defendem a realização de atividades de análise de textos "a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc." Na nossa sequência, escolhemos trabalhar com textos completos e diferentes exemplares da notícia.

Fizemos um trabalho de pré-leitura da seguinte forma: indagamos-lhes sobre o que seria, para eles, uma notícia?, e onde poderíamos encontrá-la? Depois, fizemos indagações a respeito dos títulos das notícias que seriam lidas a fim de despertar a curiosidade deles. Em seguida, procedemos à leitura compartilhada das notícias. A leitura foi feita pelo professor-pesquisador em voz alta, sendo acompanhada pelos estudantes, que liam os textos. Lemos cada notícia duas vezes, fazendo pausas e indagações sobre o assunto tratado em cada uma delas. As indagações objetivavam ajudar os estudantes a refletirem sobre o que era lido. Posteriormente, analisamos a construção dos parágrafos, destacando o que se narrava em cada um deles. Logo depois, verificamos a pertinência do título original e, com isso, cada um sugeria um novo título ou o ajuste do mesmo.

Por fim, chegamos à produção final. Para esta etapa, dedicamos quatro encontros. No primeiro encontro, revimos os vídeos dos jogos a serem noticiados, relembrando os detalhes do que deveria ser observado. No segundo encontro, com a ajuda do quadro de revisão, os alunos reescreveram seus textos. Já no terceiro encontro, eles publicaram os textos no *blog* e realizaram a posterior divulgação. Por fim, fizemos uma reunião festiva na própria sala, navegamos no *blog* para conferirmos as publicações realizadas e solicitamos que cada estudante voluntário fizesse uma autoavaliação.

Com relação à segunda versão, apresentaremos a análise dos títulos , um quadro com a escrita das duas versões deles, o gráfico do título e um texto reescrito (PI e PF 9).

Destacando a elaboração dos títulos das notícias, observamos que nas PF(s) tivemos, em quase todas as notícias, a presença de um título com profundas transformações em relação ao conteúdo da primeira produção. Além disso, houve, ainda, a

preocupação dos alunos em aumentar a letra, em centralizar o título, em buscar um atrativo na mensagem e em usar o verbo no presente. Neste último procedimento, o Manual de redação e estilo, O Globo (2001, p.37) diz que quando "os fatos a que se refere o título pertencem ao presente ou ao passado imediato, o verbo deve ficar no presente; quando a um passado mais distante, no passado – principalmente se o título contém algum elemento que situe a notícia no tempo (' Inflação em 1976 foi de 35%')". Ou seja, como nossas notícias se reportavam a um momento mais recente, os verbos deveriam sim ficar no presente. Assim procedendo, obtivemos, segundo Bakhtin ([1992]) 2011), inicialmente, já um padrão que garante um reconhecimento do gênero a ser lido por parte do interlocutor. Vale mencionar também que , em apenas dois títulos, houve equívocos: na PF 1, ausência de acentuação "titulo" e, na PF 8, a ausência de um verbo. Segue abaixo um recorte dos títulos.

Quadro 2. Comparação entre os títulos das PI e PF.

NEE	P.I.	P. F.
1	"Um jogo de muitas raça"	SANTA VENCE E SE APROXIMA DO TITULO
2	A vitoria do Santa Cruz contra o Campinens	SANTA VENCE NO FINALZINHO
3	Campinense e Sporte	SPORT GANHA COM SOFRIMENTO
4	Esporte time de gerreiro	SPORT DERROTA O CRB PELO NORDESTÃO 2016
5	O mata mata do nordestão	SPORT PASSA PARA A SEMIFINAL
6	----------	TORCIDA EMPURRA SANTA PARA O TÍTULO
7	Jogo Polemico Sport x Campinense	CABEÇADA QUASE ESTRAGA O JOGO
8	(baía e Santa Cruz) no domigo no dia 17 jogarão	MUITA CONFUSÃO E VITÓRIA DO SANTA CRUZ
9	Ô título sofrido!	SANTA CRUZ EMPATA MAS SAI COM A VITÓRIA

Fonte: Voluntários da pesquisa.

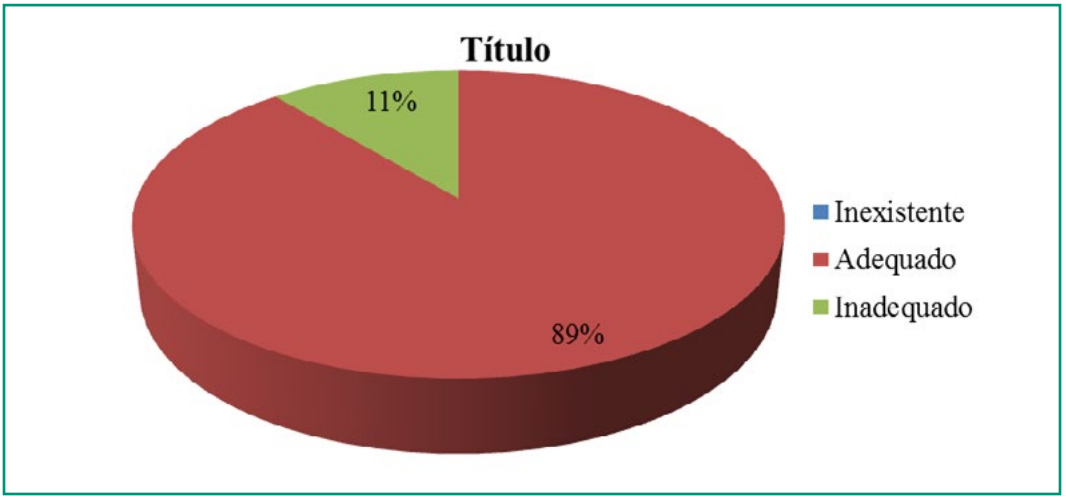
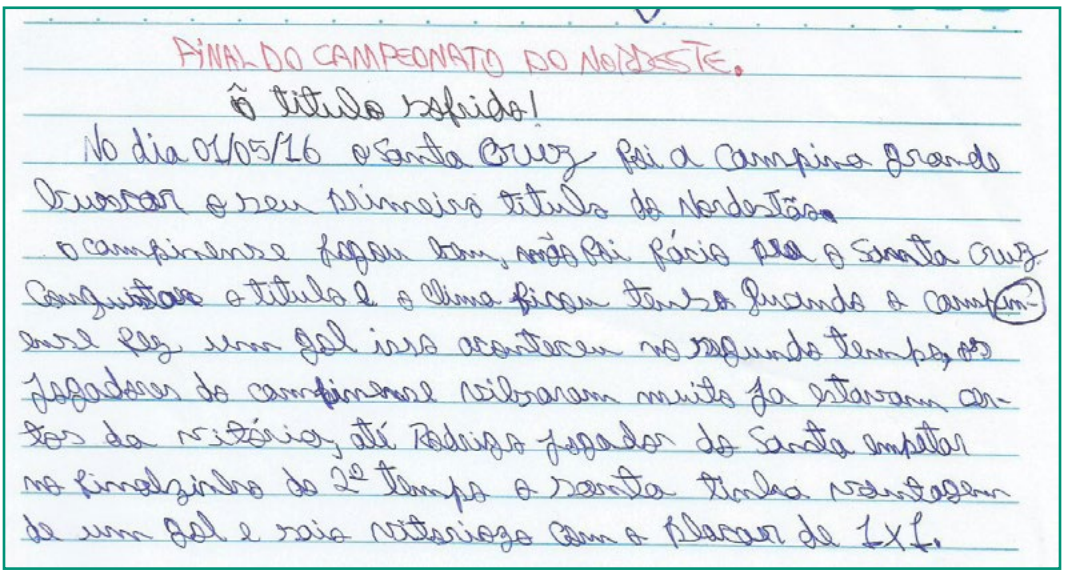


Gráfico 2. Síntese desempenho dos voluntários quanto à elaboração do título PF.
Fonte: o autor.

Produção inicial

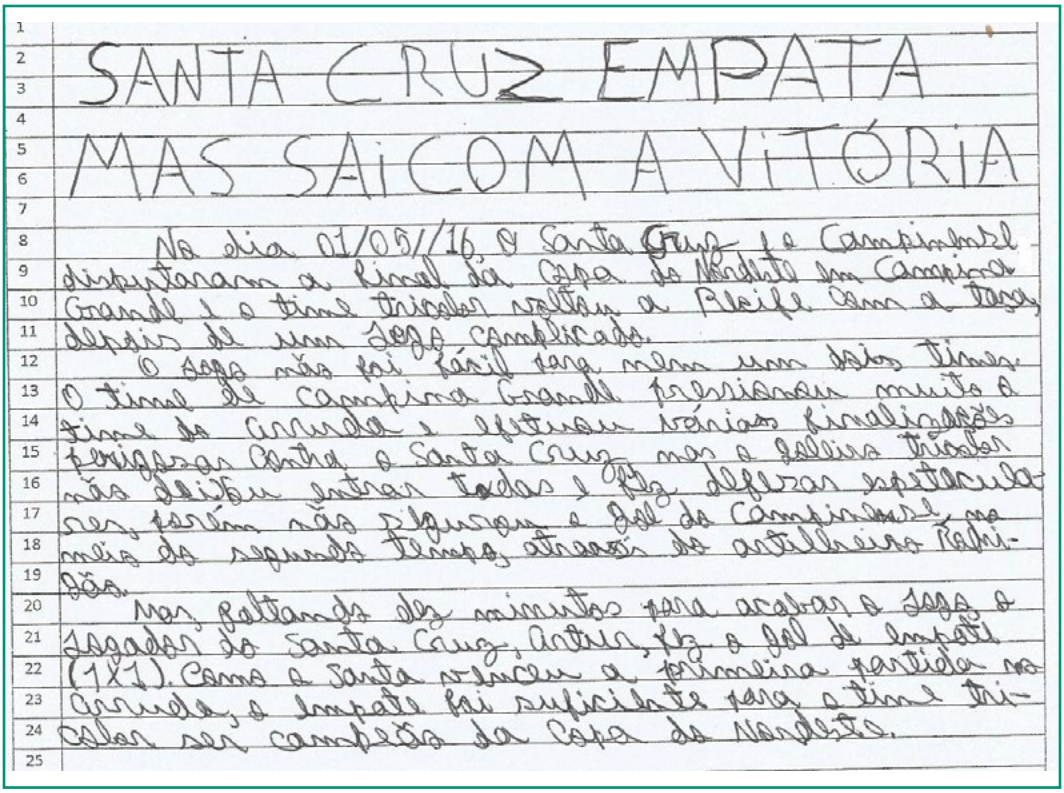


FINAL DO CAMPEONATO DO NORDESTE.

Ô titulo sofrido!

No dia 01/05/16 o Santa Cruz foi a Campina grande buscar o seu primeiro titulo do Nordestão.
o campinense jogou bem, não foi fácio pra o Santa Cruz conquistar o titulo e o clima ficou tenso quando o campinense fez um gol isso aconteceu no segundo tempo, os jogadores do campinense vibraram muito ja estavam certos da vitória, até Rodrigo jogador do Santa empatar no finalzinho do 2º tempo o santa tinha vantagem de um gol e saio vitoriozo com o placar de 1x1.

Produção final



SANTA CRUZ EMPATA
MAS SAI COM A VITÓRIA

No dia 01/05//16, o Santa Cruz e o Campinense disputaram a final da Copa do Nordeste em Campina Grande e o time tricolor voltou a Recife com a taça, depois de um jogo complicado.

O jogo não foi fácil para nem um dois times. O time de Campina Grande pressionou muito o time do Arruda e efetuou várias finalizações perigosas contra o Santa Cruz mas o goleiro tricolor não deixou entrar todas e fez defesas espetaculares, porém não segurou o gol do Campinense, no meio do segundo tempo, através do artilheiro Rodrigão.

Mas, faltando dez minutos para acabar o jogo o jogador do Santa Cruz, Artur, fez o gol de empate (1X1). Como o Santa venceu a primeira partida no Arruda, o empate foi suficiente para o time tricolor ser campeão da Copa do Nordeste.

Dessa forma, é possível sim ter uma adequada avaliação, conforme defende Geraldi (2012), quando o professor possui como norteador o processo de comparação evolutiva entre a primeira produção e a última.

Ao término da produção final dessa sequência, a nosso ver, vimos que os resultados, dos desempenhos da segunda versão dos textos, dependeram muito da presença do aluno na sala de aula. Os alunos A.F.S. com a PF 1 e W.V.S. com a PF 9 foram os únicos alunos a comparecerem a todas as aulas da pesquisa. Acreditamos que esse fator contribuiu a fim de que as segundas versões dos seus textos, sobretudo de W.V.S., apresentassem uma boa evolução com ajustes pontuais dos problemas iniciais. Ambos os alunos estavam desempregados, mas o segundo fazia os famosos “bicos”, sem, contudo, interferir no horário da aula.

Considerações finais

Os resultados mostram que atingimos o objetivo deste artigo. Apresentamos, aqui, a sequência didática com ajustes, a partir da experiência vivenciada, que pode ser motivadora de reflexões por parte dos colegas que tiverem acesso ao nosso trabalho. A sequência apresentada não pretende ser um modelo. Evidentemente, cabe a cada professor produzir uma sequência para a sua realidade de atuação. Entendemos, porém, que é importante apresentar os resultados de uma vivência exitosa a partir dessa metodologia.

Passamos, agora, a apresentar as conclusões a que a pesquisa nos permitiu chegar:

A realidade entre a teoria e a prática mais próxima;
O uso de ambientes virtuais, como blog, pode ser administrado pelos próprios alunos;
O recurso a sequências didáticas possibilitam a reflexão sobre ações discursivas reais;
Os docentes precisam lançar mão de estratégias diferentes para cada grupo de estudante;
A relevância da reescrita;
Não é possível resolver todos os problemas acarretados pelo distanciamento dos estudantes da EJA do contexto escolar em tão pouco tempo.

Assim, durante a vivência dessa pesquisa-ação, percebemos a eficiência da metodologia proposta pela escola de Genebra. Acreditamos que com aplicação dessa proposta mais frequentemente em escolas brasileiras, teríamos salas de aula com resultados mais expressivos em relação à produção textual escrita.

Finalizando, com a boa sensação de “missão cumprida”, reiteramos o que disse Paulo Freire (1991): a educação deve ser vista como um ato de amor e, sobretudo, coragem do educador. Mas reconhecemos que o educador não pode fazer tudo sozinho. As autoridades governamentais precisam olhar para a educação como um todo e para a EJA de uma maneira mais efetiva, reconhecendo todas as dificuldades

por que passam os alunos dessa modalidade. É urgente Investir mais na formação continuada dos docentes, para que estes possam estar atualizados em relação a diferentes metodologias de ensino, tal como a proposta no nosso trabalho.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português:* encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ÁVILA, Ewerton dos Anjos; RODRIGUES, Siane Góis Cavalcanti; NASCIMENTO, Gláucia Renata Pereira do. In LEAL, Telma Ferraz; RODRIGUES, Siane Góis Cavalcanti (orgs.). *A oralidade na escola:* a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editoa, 2012. cap. 2, p. 44-45.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. / *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal.* 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 277-326.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Produção textual, Análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2012.

LAGE, Nilson. *Estrutura da Notícia.* São Paulo: Ática; 1985.

GARCIA, Luiz. *Manual de redação e estilo.* 17 ed., revista – São Paulo: Globo, 1993.

VAN DIJK, Teun A. *La ciência del texto.* Un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Editorial Paidos. SAICE, 1982.

SESSÃO TEMÁTICA

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO INSTRUMENTO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

ERIKA FONSECA MACIEL[1]

Introdução

Observa-se, ano após ano, que

> [...] ainda prevalece nas aulas de português (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, sem imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada (ANTUNES, 2009, p. 34).

O ensino de português nas escolas vem sendo amplamente debatido em vários segmentos sociais relacionados ou não com educação. Nesses debates, inúmeras discussões sobre o modo como se deve ensinar a língua portuguesa são empreendidas. O que normalmente se observa é que a língua portuguesa tem sido vista apenas como mais uma disciplina da grade escolar, estanque e previsível, com foco em conteúdos gramaticais, geralmente abordados de modo descontextualizados, apresentando-se, desta forma, sob uma perspectiva tradicional e elitista, na qual se valoriza apenas a norma padrão da língua. É comum verificar que há uma grande preocupação por parte dos professores em relação ao conteúdo a ser transmitido, a fim de que seja "útil" aos alunos e que eles saiam da escola sabendo regras e estruturas gramaticais para uma comunicação eficiente. Esta perspectiva pressupõe

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLC) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA.

que apenas o conhecimento das regras gramaticais pode garantir uma comunicação verdadeiramente efetiva. Os estudantes, por sua vez, de modo geral, cobram um ensino que contemple o conteúdo gramatical, pois acreditam que apenas desta forma estão "aprendendo português" e, consequentemente, terão maiores possibilidades de ascensão social.

Atuando na área de ensino de língua portuguesa desde o ingresso na faculdade de Letras, no ano de 2000, e mais especificamente em uma instituição federal de ensino técnico integrado ao ensino médio, há nove anos, observo o quanto os estudantes, especialmente aqueles da chamada escola técnica, mantêm a crença de que só alcançarão o sucesso profissional e ascenderão no mercado de trabalho se tiverem o domínio da norma culta da língua, o que, na visão destes alunos, corresponde quase que totalmente ao estudo de regras gramaticais, conforme mostraremos adiante. Estes estudantes, em muitos casos, traçam um percurso diferenciado daqueles que cursam o ensino médio regular, já que um número significativo insere-se no mercado de trabalho mais cedo, através de seleções de estágios ou até mesmo de empregos na área em que estudam, o que pode justificar uma cobrança mais contundente pelo estudo dos conteúdos gramaticais.

Desta forma, verifica-se que, os estudantes de língua portuguesa, independente da idade ou do nível socioeconômico, por exemplo, esperam, em sua maioria, um ensino voltado para a norma culta da língua, para o que se deve ou não escrever ou falar em sua língua, como se eles não a conhecessem. Qualquer atividade que fuja dos exercícios estruturais, das compreensões de texto e das redações é vista como algo solto, descontextualizado, ainda que esta atividade traga reflexões acerca das questões com as quais estes estudantes estejam inseridos. Há uma constante cobrança pelo que "deve" ser trabalhado na aula de línguas.

Entretanto, ainda que haja uma cobrança por parte da sociedade, dos alunos e suas famílias em relação ao "certo" e "errado" no trabalho do professor de línguas, observa-se que, na maioria dos casos, os alunos saem da escola apresentando grandes dificuldades em leitura e escrita, nos mais variados gêneros textuais. Os estudantes realizam com êxito as atividades tradicionais de gramática, respondem corretamente às listas de exercícios, mas, em avaliações ou contextos de produção mais formais, demonstram insegurança, acreditam não conhecer de fato as estru-

turas gramaticais e não conseguem lançar mão destes conteúdos para produzir textos escritos em situações de uso formal da língua.

Embora mantenham a crença de que a língua portuguesa (geralmente confundida com a gramática normativa) é muito difícil e de que não conseguem aprendê-la e praticá-la corretamente na vida cotidiana, é possível observar que, em produções mais livres e espontâneas, em sala de aula ou fora dela, a maioria dos estudantes faz uso de estruturas linguísticas que julgam não conhecer, como, por exemplo, o uso de um determinado assunto de gramática, como o dos pronomes oblíquos. Experiências realizadas por mim em algumas turmas do ensino médio demonstram que, ao serem solicitados a produzir textos mais informais ou que demandem mais criatividade ou ludicidade (cartas, campanhas publicitárias, mensagens virtuais etc.), os alunos elaboram suas produções com um uso linguístico mais próximo do português padrão sem demonstrar insegurança quanto a esse uso. Por outro lado, em produções como dissertações ou relatórios, por exemplo, em que o grau de formalidade da escrita é maior, é comum o "medo" de não saber escrever "corretamente".

Diante do exposto, faz-se necessário que o professor de Língua Portuguesa desenvolva outros olhares para as demandas que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua, não podendo mais basear a sua prática em questões puramente gramaticais ou de forma descontextualizada. Moita Lopes coloca que "é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando" (MOITA LOPES, 2003, p. 31), não ficando escravo de um ensino de línguas vazio ou que não produza sentido em seus alunos. Logo, é de extrema importância que o professor de português tenha sempre em vista que cada aluno que adentra as nossas salas de aula traz uma bagagem cultural e linguística, suas crenças acerca da importância do estudo da língua, e que lhe cabe a responsabilidade de oferecer a este aluno um ensino da língua que seja não apenas "útil" ao mercado, mas que atue como meio e possibilidade de a escola favorecer a formação, cada vez mais consciente e participativa do sujeito para a cidadania (ANTUNES, 2009, p.3).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio trazem uma perspectiva de ensino de língua produtivo e intercultural ao afirmar que

> [...] o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos. [...] Pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 18)

Assim sendo, o ensino/aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula pode e deve ser desenvolvido por uma perspectiva na qual o aluno, através de suas produções, verifica os seus conhecimentos da língua, aprimorando o que for necessário. Para tal, é de extrema importância que as produções textuais propostas em sala de aula sejam significativas, por um lado e, por outro, que o aluno tenha condição de perceber e escolher as formas gramaticais mais apropriadas à situação comunicativa. Um dos caminhos são as propostas que surjam de estímulos vários, ligados a práticas de letramento apreciadas pelos alunos e que contemplem tipos e gêneros textuais diversos, como assistir a filmes, ouvir e cantar músicas, ler propagandas, participar de redes sociais e outros. Esta proposta de prática encontra eco em autores como Cortella (2009), Laburu, Arruda e Nardi (2003) e Dimenstein e Alves (2008), os quais propõem que os conteúdos a serem apreendidos devem estar vinculados ao universo social dos estudantes e possibilitá-los um diálogo com seu próprio mundo, de maneira a serem autônomos e partícipes de uma vida em sociedade. Em vez de se limitar a listas com regras gramaticais, o aluno poderá estudar um determinado aspecto linguístico a partir de algo que ele produziu e que já sabe, afinal, ele conhece a sua língua, ou pelo menos algumas de suas variantes. Para autores como Libâneo, Veiga e Candau (2002), as novas práticas pedagógicas propõem o caráter multidimensional do processo ensino-aprendizagem, reafirmando seu compromisso político com a educação e formação do estudante (CANDAU, 2002).

Neste contexto, a escola se constitui numa área de criação de novos espaços de convivência e aprendizagem, que pressupõe uma melhor interação e um aproveitamento mais adequado dos recursos humanos, físicos e materiais, contribuindo

para sua formação humana e, consequentemente, interferindo positivamente na percepção das possibilidades de seu idioma materno. Como Moraes (2001, p. 38) relata:

> [...] Se uma das metas educacionais é levar o indivíduo a manejar e produzir conhecimentos, a desenvolver valores e atitudes que permitam a adaptação às mudanças e às novas exigências do mercado de trabalho, como desafio fundamental que decide a possibilidade e a qualidade de sua participação no mundo atual, então, o processo educacional deve levá-lo a desenvolver uma atitude construtiva, uma competência construtiva, modos construtivos de conceber, fazer e compreender, uma prática adequada para a produção de conhecimentos.

Em vista das situações anteriormente expostas e com base em experiências vivenciadas na minha prática docente, surge então a necessidade de se realizar uma pesquisa e ir em busca de algumas respostas que possam contribuir para a construção de um processo de ensino/aprendizagem de línguas significativo, que faça sentido para o aluno, sendo, ao mesmo tempo, prazeroso e eficiente. Para alcançarmos tal fim, propomos, então, um estudo no qual se possa observar a viabilidade de os alunos estudarem os aspectos linguísticos através de suas próprias produções textuais, a fim de que o aprendizado da gramática sirva para o uso mais eficiente da língua escrita em situações comunicativas.

Esta proposta nasce de uma experiência previamente realizada em sala de aula, onde os alunos, através de cartas elaboradas a pedido da professora, utilizam estruturas gramaticais que demonstram não conhecer em outros contextos, como exercícios estruturais. Nas cartas em questão, produzidas após a exibição de um filme, os estudantes utilizam, dentre outras estruturas, os pronomes oblíquos de acordo com o que prescreve a gramática normativa. O que chama a atenção da professora na análise destas cartas é que estes mesmos pronomes, conteúdo programado para ser trabalhado na unidade letiva, são utilizados com dificuldades pelos estudantes, que, por sua vez, alegam não saber utilizá-los de acordo com a norma em eu dia-a-dia. Sendo assim, as perguntas que ficam desta experiência são:

- De que forma o conhecimento prévio dos alunos facilita a aprendizagem dos conteúdos de português?
- A produção textual, motivada por estratégias como a exibição de um filme, por exemplo, favorece o uso de estruturas linguísticas que os alunos julgam não saber utilizar em outros contextos de uso?
- A utilização da produção textual dos estudantes pode possibilitar uma adaptação do plano de trabalho da disciplina, visando um trabalho mais significativo para o professor e os alunos?

Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma proposta, na qual os aspectos linguísticos e estruturais da língua portuguesa sejam estudados através da produção textual dos próprios alunos, testando-a e analisando-a, a fim de estruturar algumas variáveis, como, por exemplo, motivação e conhecimento prévio, que podem contribuir para o sucesso ou fracasso da aprendizagem da disciplina. Em outras palavras, esta pesquisa visa a incrementar uma prática de análise linguística, utilizando parâmetros gramaticais, mas tendo como ponto de partida e de chegada a produção escrita dos alunos. Assim, a gramática não é utilizada como objeto de ensino dela mesma, mas como instrumento para análise e aprimoramento das práticas de escrita dos alunos.

A importância dessa pesquisa está, portanto, na observação dos resultados que se obterão da prática de trabalhar as produções textuais dos alunos no estudo dos aspectos linguísticos. É importante salientar que, as produções realizadas pelos alunos resultarão de propostas diversas, como filmes, músicas, livros, e contemplará gêneros textuais variados, e não apenas de dissertações, gênero mais trabalhado principalmente no Ensino Médio.

Para desenvolver o estudo, selecionou-se uma classe de primeiro ano de ensino médio integrado ao ensino técnico profissionalizante, em uma instituição federal de ensino da cidade de Salvador, Bahia. Esta escolha se deu em razão de eu ser a

professora da turma, e de poder acompanhar, de forma mais próxima e constante, o desenvolvimento das atividades aplicadas e seus resultados. Também foi considerada de extrema importância a observação, por parte da professora, das reações dos alunos diante de cada passo da experiência.

O início do trabalho de pesquisa com a referida turma se dá com a aplicação de um questionário, no início da I unidade, no qual constarão três questões abertas, a saber:

- O que você mais gosta de estudar em Língua Portuguesa?
- Quais são as suas maiores dificuldades no estudo do português?
- Quais são as suas expectativas em relação a esse curso?

É importante ressaltar que este questionário, o primeiro da pesquisa e aplicado no início da I unidade do ano escolar, coincide com o início das aulas do ano letivo, bem como com a chegada da maioria dos estudantes ao Instituto, no 1º ano do Ensino Médio Integrado. Desta forma, além de ser uma fonte valiosa de informações para a professora pesquisadora no que concerne à presente pesquisa, pode funcionar também como uma forma de apresentação entre os estudantes recém-ingressos na escola e a docente, uma vez que os alunos, através de respostas mais livres, podem expor suas expectativas, anseios, preferências e dificuldades no estudo de língua portuguesa.

Após a aplicação deste questionário, é realizada uma discussão em sala acerca das respostas dadas, a fim de compreendê-las melhor e ratificar ou esclarecer possíveis questionamentos da docente. A unidade em questão terá início com o estudo da Formação do Português brasileiro, o Contato entre povos na colônia recém-descoberta e variação linguística. A fim de ilustrar estes assuntos, trabalhados anteriormente através de aulas expositivas, leituras de textos e debates em sala, e de que os alunos possam visualizar um recorte dos contatos entre língua na colônia e de como se deu a formação do português no Brasil, é exibido o filme brasileiro *Desmundo*[2], ambientado em 1570, época em que os portugueses enviavam órfãs ao

2. *Desmundo* é um filme brasileiro do ano de 2003, dirigido por Alain Fresnot. O roteiro foi adaptado do livro de

Brasil, para que casassem com os colonizadores. A protagonista do filme, Oribela, órfã portuguesa enviada ao Brasil para se casar com Francisco de Albuquerque, servirá de inspiração para os alunos redigirem uma carta para alguém que ela deixou em Portugal, colocando-se no papel da personagem e contando como é a vida no recém-descoberto Brasil[3]. Através destas cartas, será abordado o estudo dos pronomes oblíquos, próximo aspecto a ser trabalhado na unidade. O objetivo é que o estudante observe quais pronomes ele usou, de que forma utilizou e se ele tem o conhecimento prévio do uso destes pronomes. No final da unidade, é aplicado um novo questionário, no qual constarão três perguntas, sendo as duas primeiras objetivas, e a terceira aberta:

- Através de que recursos didáticos você gosta de estudar português?
- (filmes, material didático, debates em sala; textos elaborados pelos alunos, outros);
- O que você considera mais difícil nas aulas de língua portuguesa?
- (aspectos gramaticais, ler e compreender textos, produzir textos, outros);

A aplicação dos questionários citados, além de fornecer dados relevantes para a pesquisa, auxilia em outro aspecto fundamental no processo do ensino de língua materna, que é a conscientização do aluno para a sua aprendizagem de português, pois, através das respostas dadas às questões propostas pela professora, o aluno poderá fazer uma reflexão mais profunda sobre suas facilidades e dificuldades no processo de ensino/aprendizagem da língua, além de poder observar a viabilidade de estudar os conteúdos da disciplina através de métodos diversificados.

Devido ao caráter desta pesquisa, propõe-se uma investigação filiada dentro do paradigma qualitativo, a partir da análise dos dados para interpretação. Dessa forma, dentro do leque das abordagens qualitativas de investigação, o Estudo de

mesmo nome, de Ana Miranda.

3. Essa mesma proposta de trabalho já foi anteriormente aplicada por mim, com produções textuais muito ricas por parte dos alunos. Daí a motivação para a pesquisa.

Caso mostra-se como o método mais adequado para a realização dessa pesquisa. Esse tipo de pesquisa qualitativa apresenta maior ênfase na descrição detalhada de uma situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável. Segundo Leffa (2006, p. 23):

> [...] Trata-se de uma metodologia indutiva, em que a teoria é feita a partir de observações empíricas com ênfase na interação entre os dados e sua análise. As descrições e explicações são feitas com ênfase no processo e no contexto em que se encontram os dados.

Assim, este método supõe também que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração de um único caso. O estudo de caso considera a unidade social como um todo, com o objetivo de compreendê-lo, embora esta totalidade seja uma construção do pesquisador, definida em termos que lhe pareçam mais úteis para responder ao problema da pesquisa. Dessa forma, o estudo de caso tenta reunir o maior número possível de informações detalhadas, procurando descrever a complexidade de um caso concreto, a partir de técnicas de pesquisa específicas ao processo, como a participação observante e a observação participante (GOLDENBERG, 1997).

Referências

ANTUNES. Irandé. Língua e cidadania: repercussões para o ensino. In: ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino:* outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009., p. 276-282.

BRASIL. Ministério da Educação. *Novas Orientações curriculares para o ensino médio* v. 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. 239 p.

CANDAU, Vera Maria. A revisão da didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Rumo a uma nova didática.* 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. Conhecimento Escolar: epistemologia e política. In: CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento:* fundamentos epistemológicos e políticos. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. *Fomos maus alunos.* 9. ed. Campinas: Papirus 7 Mares, 2008.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar:* como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LEFFA, V. J. . A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *Pesquisa em lingüística Aplicada*: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006., p. 11-36.
LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2002. 263 p. (Coleção Magistério. 2º graus. Série Formação do Professor).
MIRANDA, Ana. Desmundo. Direção: Alain Fresnot. Brasil: Columbia Pictures, 2003. 1DVD (101 min.), son., color. Legendado.
MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: Bárbara, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.29-57.
MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente.* Campinas: Papirus, 1997.

SESSÃO TEMÁTICA

A PROGRESSÃO REFERENCIAL NO GÊNERO RELATO DE ALUNOS DOS 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARCOS SUEL DOS SANTOS[1] (UFAL)

Introdução

Este trabalho é proveniente de um estudo realizado para a disciplina Texto e Ensino, do Programa Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Federal de Alagoas, e se propõe discutir a progressão referencial em fragmentos de produções textuais, gênero relato pessoal. Para isso, os alunos produziram relatos a partir de suas memórias de leitura, aplicando estratégias de construção, reconstrução e desfocalização de objetos de discurso.

Pensar a produção textual como uma unidade discursiva é compreender os elementos linguísticos e extralinguísticos que a sedimentam, fornecendo elementos e/ou recursos para que a construção de sentido se torne compreensível pelos agentes que atuam ativamente no processo de análise do texto. Diante disso, o objetivo desse trabalho é verificar o emprego dos referentes na referenciação e na progressão referencial como dispositivos de construção, sobretudo, e não apenas de reconstrução de referentes.

Assim, a discussão desse texto ancora-se na perspectiva sociointeracionista da linguagem, em termos de Linguística Textual, nos estudos de Koch, (2011), Koch e Elias, (2012); no que se refere ao estudo dos gêneros Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008). O estudo teórico permite compreender as estratégias usadas pelos alunos em suas produções. Essa discussão está metodologicamente situada numa pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que a interpretação dos dados analisados se faz

1. Mestre em Letras – ProfLetras – pela Universidade Federal de Alagoas. Pós-graduando em nível de especialização em Linguística Aplicada na Educação, pela Universidade Cândido Mendes. Esse trabalho provém de um estudo da disciplina Texto e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UFAL.

necessária para a compreensão da referenciação e da progressão referencial em atividades escritas.

O texto e seu processo interacional

Com base na concepção interacional da linguagem, o texto, por ser um evento comunicativo, constitui-se de um processo de interação no qual os interlocutores agem numa ação conjunta, elaborando suas atividades dialógicas a partir de trocas comunicativas empreendidas pelas influências entre eles. Daí que pensar o texto nessa perspectiva, pressupõe provocar no outro a geração de uma resposta. Assim, convém reportar que o escritor, ao escrever um texto, com seus propósitos comunicativos, tem em vista o seu leitor e suas possíveis indagações, portanto é por meio de pistas deixadas no texto que o leitor construirá os seus sentidos.

Nessa concepção, Koch (2009) afirma que sendo o texto o próprio lugar da interação, os sujeitos envolvidos atuam ativamente como agentes que se constroem e são construídos socialmente. Acontece que nesse território interacional torna-se importante para a interação o contexto sociocognitivo tanto do escritor quanto do leitor, carecendo, pois, de estratégias que revelem os implícitos dos mais variados tipos existentes na dimensão textual.

Considerar o contexto sociocognitivo é aderir conhecimentos que contribuem para os sentidos do texto, uma vez que cada interlocutor traz consigo uma bagagem cognitiva, o que já implica um contexto e equivale dizer que “ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal” (KOCH, 2009, p. 24).

No processamento textual, tanto em termos de produção, quanto em termos de recepção, a base cognitiva que o constitui refere-se ao “conhecimento, suas formas de produção e processamento” (MARCUSCHI, 2007, p. 33). Com efeito, pode-se dizer que o texto é o resultado de conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e interacionais que, quando ativados, garantem a sua produção e a sua construção de sentidos. Sendo assim, a ativação desses conhecimentos na produção depende de informações contextuais de que dispõem os agentes no momento da interação, ou seja, os modelos mentais são ativados de modo que as representações figurem relações socio-historico-culturais situadas entre os sujeitos (KOCH; ELIAS, 2016).

Nesse sentido, tomar o texto como uma unidade discursiva, considerando-o objeto de estudo da língua e da linguagem na escola, pressupõe entender que ele

> envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim (ANTUNES, 2009, p. 51-52).

Daí concebe-se o texto como uma atividade complexa e multifacetada, pois há de se admitir que, enquanto entidade comunicativa, está situado na dimensão sociocognitiva da linguagem e construído mediante pretensões comunicativas. Assim, do ponto de vista funcional, todo texto tem suas intenções, suas finalidades, tem em vista um interlocutor, permitindo ser estudado numa abordagem interacional, dialógica. Nessa perspectiva, considerar relevante as palavras de Bronckart (2003), no contexto sociodiscursivo da linguagem, torna-se pertinente quando afirma que "os textos são produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos" (2003, p. 72).

Segundo Antunes (2010), a composição de um texto demanda integração estrutural diferente daquelas que unem as várias partes de um período. E isso implica reconhecer as convenções de cada gênero, estabelecer relações que vão além das injunções estabelecidas pelas estruturas gramaticais. Portanto, "depende do que se tem a dizer, a quem dizer, com que finalidade, com que precauções, em função de quais resultados etc." (201, p. 39).

Priorizar e focalizar o texto como uma atividade discursiva que envolve agentes sociais ativos capazes de construir e reconstruir os sentidos do texto é, sem dúvida, uma atividade, além de significativa, prazerosa, da qual emergem as intenções dos interlocutores e por meio delas eles se constituem ativamente como produtores e receptores ativos de texto.

O gênero textual

Numa concepção dialógica da linguagem, Bakhtin (2011) afirma que o uso da língua se realização em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos e

pronunciados por integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana. Além disso, refletem contextos sócio-históricos de produção não só pelo seu conteúdo temático e seu estilo, mas, sobretudo, pela sua construção composicional, elementos indissociáveis ao todo do enunciado e determinados especificamente em algum campo da comunicação. Assim, partindo dessa concepção bakhtiniana, os gêneros são, nas palavras do pensador russo, "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Nesse sentido, Marcuschi (2008) defende a ideia de que é impossível não se comunicar verbalmente por meio de gêneros orais e escritos, operados em certos contextos, situados sócio-historicamente e corporificados concretamente em textos. Por se tratar de práticas comunicativas, predominam nos gêneros funções, propósitos, ações e conteúdo, sendo, portanto, de caráter dinâmico, histórico, social, ligado a esferas sociais, desempenhando papel interacionista entre os interlocutores da linguagem.

Dessa forma, a convivência cotidiana com os gêneros possibilita aos usuários da língua fazer a escolha de um ou outro gênero quando querem se comunicar nas diversas situações de interação verbal. Isso permite-lhes determinar o que é adequado ou não nas situações comunicativas nas quais se encontram, pois conforme assinalam Koch e Elias (2012, p. 54), "por isso, não contamos piada em velório, nem cantamos o hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções em mesa de bar". Diante disso, é oportuno mencionar Koch (2011) quando defende a ideia de uma competência *metagenérica*, ou seja, a competência construída e de que dispõem os usuários, por meio de suas experiências, sobre o conhecimento de gêneros, sua caracterização e função. Essa competência não só possibilita aos sujeitos da interação verbal diferenciar os gêneros, mas identificar os contextos sociais que as solicitam.

No que concerne ao ensino dos gêneros, ainda segundo Koch (2011), é essa competência que orienta tanto a leitura e compreensão quanto a produção escrita, situando esse pensamento no campo do processamento cognitivo do texto, em termos de Linguística Textual. Na perspectiva interacionista e sociodiscursiva na qual os gêneros se situam, Bronckart (2003) pensa os gêneros no território do ensino, preocupando-se tanto com a escrita quanto com a oralidade, visando-os como uma ferramenta para o ensino. Sendo assim, "a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (BRONCKART, 2003, p. 103).

O gênero relato pessoal

É comum haver na escola a preferência em adotar textos da ordem do narrar ou do relatar, com pouca adesão aos textos do argumentar, ficando estes restritos praticamente aos livros didáticos de língua portuguesa, tendo como foco os anos finais do ensino fundamental. Ocorre que os professores selecionam gêneros que são "plausíveis" de seus conhecimentos e sugeridos nos manuais didáticos, limitando, assim, os alunos de conhecerem e estudarem efetivamente gêneros de outras ordens. Pode ser que a justificativa pelas escolhas dos gêneros considere os níveis mais complexos e menos complexos de cada gênero e da sua função social.

Elegendo a ordem do relatar e focalizando no gênero relato pessoal, de modo que os alunos possam se comunicar verbalmente por meio de uma experiência vivida, acredita-se que o gênero em discussão estimule os alunos a contarem suas descobertas, os sentimentos que sentiram em determinado momento de suas vidas. Daí que se reportar acerca desse gênero, em termos de definição, é situá-lo numa dimensão teórica ainda insuficiente, divergente e pouco objetiva, tendo em vista que ele não contempla "alguns aspectos importantes relacionados à estrutura composicional, conteúdo temático, estilo, suporte e local de publicação e circulação do gênero" (DANTAS, 2015, p. 30).

Segundo Costa (2012), o relato se configura num texto narrativo de natureza não ficcional, podendo ser oral ou escrito, cujos verbos aparecem tanto no pretérito perfeito como no presente histórico. Koche, Marinello e Boff (2012) postulam uma organização composicional desse gênero. Assim, essa organização apresenta apresentação, complicação, resolução e avaliação. Contudo, assume-se aqui a posição de Dantas (2015), pois o relato pessoal não se trata de um texto de ordem narrativa em seu caráter ficcional no qual povoem nele personagens, mas pessoas relatando suas experiências de vida, assim como esse gênero pode ou não apresentar uma complicação em sua estrutura. Nesse sentido,

> o gênero relato pessoal situa-se na ordem do relatar e é uma narração não ficcional em que o autor, utilizando a primeira pessoa do discurso, relata fatos e/ou acontecimentos que considere relevantes e/ou marcantes em sua vida, imprimindo-lhes suas impressões sobre eles. O relato

> pessoal pode ser produzido com o emprego dos tempos verbais pretérito ou presente histórico e pode se realizar nas modalidades oral e escrita da língua (DANTAS, 2015, p. 32).

Em relação à sua caracterização, o relato pessoal apresenta ainda um conteúdo temático sempre ancorado em alguma experiência humana, uma estrutura composicional marcada pela contextualização do fato relatado, num determinado tempo e espaço, a marca de autoria do autor, sempre em primeira pessoa, assim como as impressões sobre os fatos relatados e a conclusão do relato. Já o estilo é destacado pelas escolhas linguísticas, em tom formal ou informal, do autor.

Acredita-se que o trabalho com o gênero relato pessoal em sala de aula, além de possibilitar a interação verbal, possibilita ao professor conhecer os seus alunos, assim como permite a estes a relatar suas experiências de vida, não apenas no texto oral, mas também no texto escrito.

A progressão referencial

Na dimensão textual, a recorrência a estratégias que mantêm a focalização de referentes construídos e reconstruídos na atividade escrita demanda do produtor textual proceder sobre o seu material linguístico, operando escolhas significativas que representem aquilo que pretende dizer. Assim, de acordo com Koch e Elias (2012), a atividade de escrita pressupõe estratégias que auxiliem no desenvolvimento do texto e para isso é necessário fazer referência a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos; manter os referentes introduzidos por meio de retomadas e; desfocalizar referentes para que outros sejam introduzidos no discurso. Em outras palavras, essas estratégias possibilitam a construção, a manutenção ou a desfocalização dos objetos de discurso.

A construção e a reconstrução desses objetos de discurso durante a interação verbal ocorrem “no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, nosso ‘óculos sociais’ (Blikstein, 1985), nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos” (KOCH; ELIAS, 2012). Koch (2011) assume que tais objetos de discurso são altamente dinâmicos, já que podem ser transformados, reconstruídos e recategorizados na progressão do texto. Considera-se oportuno destacar as palavras

de Apothéloz e Reicher-Béguelin (1995, p. 228 apud Koch 2011, p. 60): "os chamados 'objetos de discurso' não preexistem 'naturalmente' a atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, mas devem ser concebidos como produtos – fundamentalmente culturais – desta atividade".

Nessa perspectiva, corrobora-se com Koch (2011) quando diz que a construção e a reconstrução desses objetos de discursos reportam-se à referenciação e à progressão referencial. Desse modo, entende-se que

> o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes é chamado de **referenciação**. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina **progressão referencial** (KOCH; ELIAS, 2012, p.132, grifos das autoras).

A progressão referencial consiste das retomadas e manutenções de novos referentes na atividade escrita a partir de um referente que se encontra ativado no texto. Isso é possível porque ela pode realizar-se por meio de recursos gramaticais e lexicais, cuja retomada do referente pode acontecer de forma retrospectiva – anáforas – ou prospectiva – catáforas (KOCH, 2011).

Os referentes podem ser introduzidos no texto por meio de dois dispositivos: ativação não-ancorada – quando um referente novo é introduzido no texto e categorizado por uma expressão nominal; ativação ancorada – ocorre quando um objeto de discurso é introduzido no texto por meio de algum tipo de associação já presente no cotexto ou no contexto dos interlocutores, podendo ser representadas por anáforas diretas ou indiretas. As anáforas indiretas são representadas por meio de expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes, podendo ser constituídas em modelos cognitivos, inferências ou relações semânticas (KOCH; ELIAS, 2012).

Ainda segundo as autoras, as retomadas e as remissões a um mesmo objeto de discurso podem ser realizadas por alguns elementos linguísticos, como *formas de valor pronominal* – recorrência aos pronomes propriamente ditos; *numerais* – cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários; *certos advérbios locativos* – aqui, lá, ali, etc.; *elipses*; *formas nominais reiteradas*; *formas nominais sinonímicas ou quase sinônimas*; *formas nominais hiperonímicas* e; *nomes genéricos* (KOCH; ELIAS, 2012). Além dessas

formas, existem também as formas de expressões nominais, dentre elas a sumarização/encapsulamento de segmentos textuais, que atuam na sumarização de todo um trecho anterior ou posterior por meio de formas pronominais ou nominais.

A referenciação e a progressão textual como mecanismos de análise na atividade escrita possibilitam compreender as estratégias usadas pelo produtor, assim como compreender os sentidos construídos na interação verbal entre os interlocutores.

Discutindo os resultados

Os fragmentos textuais a seguir são recortes do gênero relato pessoal ou memórias de alunos do sexto ano ensino fundamental de uma escola pública municipal de Arapiraca, Alagoas. Integram a pesquisa 37 alunos, sendo 21 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idade entre 11 e 12 anos. Nas produções textuais desses alunos, procurou-se verificar a presença dos referentes e de suas reconstruções na atividade discursiva.

Fragmento 1

> Quando eu tinha 3 anos minha **mãe** disse assim: – **Eu** vou lhe colocar n*a escola*. Eu fiquei assustada, sem saber o que pensa como seria aí eu falei bem assim para **ela**: – **Mãe**, eu não quero ir para *a escola*.
>
> G.E.S.S.

Aparentemente, percebe-se no fragmento um diálogo entre mãe e filha, sendo que esta é introduzida no discurso por meio do referente inicial *eu* e retomado anaforicamente pelo pronome *lhe*, na fala da mãe, como pode ser visto no discurso direto, mantendo a continuidade do objeto de discurso no texto. O *eu* presente na fala da mãe retoma o que já havia sido sinalizado pela produtora textual, o termo *mãe* que é mantido pelo novo referente *ela* e repetido em *mãe*. A forma nominal *a escola* é retomada no texto de forma reiterada, talvez usada enfaticamente pela produtora para se referir ao local de estudo.

Fragmento 2

> Eu entrei na **escola de São Sebastião** e depois eu vim para **cá**, estudei com a professora Edja onde agora é o 9º ano d**a escola**...
>
> Y.S.C.

A expressão nominal *escola de São Sebastião* age no texto como um "gatilho" para o entendimento do novo objeto de discurso sinalizado pelo advérbio locativo *cá*. Ora, para compreender o sentido desse advérbio é preciso estabelecer relações inferenciais, pois ele se refere ao mesmo tempo à escola e à comunidade na qual se encontra. Percebe-se que a ausência da expressão *escola de São Sebastião* dificultaria a compreensão de *cá*, se não fosse a retomada do termo *a escola*, evitando a ambiguidade.

A relação estabelecida entre os referentes *a professora Edja* e *9º ano*, que não mantém nenhuma relação correferencial entre o elemento anafórico e seu antecedente, é possível somente no campo sociocognitivo, ou seja, por meio do elemento implícito *sala de aula*, tendo nesse caso anáfora indireta.

Fragmento 3

> Quando comecei a estudar fiquei muito nervosa, tive medo de não fazer **amigos**, mas fiz muitos **amigos**, antes mesmo de entrar na sala. Quando entrei na sala fui apresentada para **todos**, a professora era muito legal o nome dela era Ivani ela fez muitas brincadeiras...
>
> A.K.S.M.

O referente inicial introduzido *amigos* é retomado e mantido enfaticamente e de forma repetida por *amigos*. A introdução do novo referente *todos* recategoriza o objeto de discurso anterior "*amigos*", assim como traz uma nova informação, referindo-se, portanto, aos alunos da sala de aula, e não somente aos amigos já feitos pela produtora textual. Contudo, esses referentes perdem sua posição focal quando surge a expressão nominal *a professora*, construída na apresentação de uma característica e reconstruída para apresentá-la ao leitor e as ações por ela realizadas em sala de aula, passando a ser o tema discutido.

Considerações finais

Durante as produções escritas, os alunos utilizam-se de várias estratégias dentre elas, a referenciação e a progressão referencial, responsáveis pela construção e a reconstrução de objetos de discurso, muitas vezes sem conhecimento desses recursos na atividade discursiva e sua função para a construção de sentido do texto. Diante disso, esse estudo trouxe um *feedback* para análise de futuras produções textuais, já que permite ao professor olhar os textos de forma reflexiva, principalmente sobre a progressão referencial. Desse modo, compreende-se que o ensino de estratégias de referenciação e progressão referencial nas atividades escritas dos alunos são necessárias para produções coesas, coerentes e argumentadas.

Referências

ANTUNES, I. *Análise de textos:* fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Língua, texto e ensino:* outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BRONCKART, J. *Atividades de linguagem, texto e discurso:* por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DANTAS, S. A. *Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa:* uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: < https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16756>. Acesso em: 15 nov. 2017.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: OLIVEIRA BATISTA, R. (Org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-44.

_____. *Ler e escrever:* estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCHE, V.S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. *Estudo e produção de texto:* gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

SESSÃO TEMÁTICA

A RELATIVA CORTADORA NAS NORMAS CULTA E POPULAR DO PORTUGUÊS FALADO EM FEIRA DE SANTANA-BA

JÉSSICA CARNEIRO DA SILVA[1] (UEFS)
SILVANA SILVA DE FARIAS ARAÚJO[2] (UEFS)
MARIA CRISTINA VIEIRA DE FIGUEIREDO SILVA[3] (UFBA)

Introdução

A caracterização do português falado no Brasil tem levado inúmeros pesquisadores a investigar os fenômenos sintáticos que o caracterizam, distinguindo-o do português falado em Portugal. Tarallo (1993), em *O português d'aquém e d'além mar*, apresenta alguns fenômenos sintáticos peculiares à gramática do PB. Entre eles, discute as estratégias de relativização, tema deste trabalho. Para o autor (1993. p. 85), "no uso moderno brasileiro, há três estratégias típicas de relativização", como nos exemplos em (1): relativa com lacuna (1a), relativa lembrete (1b) e relativa cortadora (1c), além da relativa *pied piping*, como em (2).

(1)
a. Tem as [***que***___ *não estão nem aí*], não é?
b. Você acredita que um dia teve uma mulher [***que ela*** *queria que a gente entrevistasse ela pelo interfone*]?

1. Bolsista CAPES (UEFS) e Mestranda em Estudos Linguísticos (MEL) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), UEFS, e-mail: jessxcs@gmail.com

2. Orientadora, Doutora em Língua e Cultura, Departamento de Letras e Artes, UEFS, e-mail: silvana.uefs.2014@gmail.com.

3. Co-orientadora, Doutora em Letras e Linguística, Departamento do Instituto de Letras, UFBA, e-mail: macrisfig@uol.com.br.

c. E uma pessoa [Ø ***que*** *essas besteiras que a gente fica se preocupando*], ela não fica esquentando a cabeça.

(2)
E um deles foi esse fulano aí, [***com quem*** eu nunca tive aula ____].

(Adaptados de TARALLO, 1996, P. 85-6)

Esse trabalho tem como objetivo central estudar a variação das estratégias de relativização em amostras de fala da norma culta e popular do município de Feira de Santana, localizado no estado da Bahia. Esse fenômeno já foi estudado por outros autores, a exemplo de Tarallo (1983), Burgos (2003), Bispo (2009) e Ribeiro (2009), mas tendo outros *corpora*. Dentre as estratégias de relativização observadas no PB, são consideradas padrão e abonadas pela gramática tradicional a relativa com lacuna[4] e a relativa *pied piping*, representadas anteriormente em (1a) e (2), encontram-se pelo as demais desconsideradas pelas gramáticas normativas, portanto consideradas não padrão: são relativas com pronome lembrete, como em (1b) e as relativas cortadoras, como em (1c). Apesar de fazer um levantamento de todas as estratégias de relativização que ocorrem no português falado em Feira de Santana-BA, o foco desta investigação é descrever covariação, se existente, entre as estratégias preposicionadas, a relativa *pied piping* e a relativa cortadora (considerada uma estratégia inovadora do PB), como nos exemplos em (3) e (4), respectivamente, retirados do *corpus*.

(3)
Eu lembro do dia [*em que meu irmão passou no vestibular*]. [INF04C.F1.T.F]

(4)
Feira hoje tem dois teatros [Ø ***que*** *todo fim de semana têm peças*]. [INF01C.F1.CA.M]

4. Para Tarallo, esse tipo de relativa, embora se assemelhe à relativa padrão, não é derivada por uma regra de movimento, mas de apagamento de pronome, e o introdutor da relativa não é um pronome relativo, mas um complementizador. Ver Tarallo 1993; 1996.

Além das estratégias explicitadas anteriormente, também foram levantadas mais dois tipos de construções relativas: a relativa cortadora com lembrete, como em (5) e as relativas introduzidas pelos relativos *onde* e *quando*, como em (6), ambas relativas preposicionadas[5].

(5)
A professora citou o livro de Linguística [***Ø que*** *te falei* ***dele*** *durante a aula*].

(6)
Eu moro na rua da escola [***ond****e você trabalha*].

Partindo dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Laboviana e tendo como *corpus* dados reais de fala extraídos do projeto *A língua portuguesa do semiárido baiano – Fase 3: amostras da língua falada em Feira de Santana-Ba,* sediado no Núcleo de Estudos da Língua Portuguesa (NELP), pontua-se uma reflexão sobre a socio-história do PB, evidenciando o contato linguístico, a transmissão linguística irregular, a hipótese de aproximação entre as normas culta e popular do PB e a sócio-história do município de Feira de Santana-BA, enfatizando suas características comerciais, o fator migratório e sua posição geográfica. Os dados foram controlados com base em variáveis linguísticas (tipo de pronome relativo, função sintática do pronome relativo, função sintática do antecedente, natureza da oração, natureza semântica do antecedente e valor semântico do conectivo oracional) e sociais (escolaridade, sexo e faixa etária), buscando verificar os fatores linguísticos e socioculturais que atuam no uso variável da relativa cortadora e se há uma aproximação ou um distanciamento das normas culta e popular no que se refere ao uso dessa estratégia no português feirense.

Este trabalho está em consonância com a hipótese de que a formação sócio-histórica do PB foi resultado de uma transmissão linguística irregular, definida por Lucchesi e Baxter (2009) como uma aquisição emergencial desigual de uma segunda

5. Embora tenham sido levantadas, as ocorrências da relativa de *onde* e *quando* foram separadas das rodadas e as ocorrências da relativa cortadora com lembrete foram amalgamadas e quantificadas juntamente com as ocorrências de cortadora.

língua em função de relações comerciais ou de escravidão, decorrente de processos históricos de contato maciço entre povos falantes de línguas tipologicamente diferenciadas, entre os séculos XVI e XIX, e da ação do colonialismo europeu na África, Ásia, América e Oceania. Considera-se, portanto, não só que o português brasileiro tenha se inovado e se distanciado da variedade europeia do português, mas que esses processos continuam atuando sobre a variedade brasileira, que apresenta características morfossintáticas peculiares.

Quadro teórico

Sistematizada por Labov, Weinreich e Herzog (1968), a Teoria da Variação e da Mudança Linguística identifica a impossibilidade de perceber a mudança linguística fora da comunidade de fala da qual ela procede. Para a presente teoria, a mudança deve ser compreendida dentro da vida social da comunidade de fala em que ela é produzida, pois a língua sofre pressões e influências sociais constantemente. Os teóricos citados afirmaram que a mudança não é proveniente de uma deriva aleatória procedente da variação inerente na comunidade de fala. Propõem, ainda, que nem toda variação e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança, mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade. Além de contextualizar a mudança linguística, a Teoria da Variação infere que, para analisar a variação e/ou mudança linguística, é fundamental considerar explicações linguísticas e extralinguísticas. Ou seja, é preciso que se investiguem os fatores que condicionam a escolha do falante pelas variantes em competição, o que pode levar a mudança, a partir da observação dos padrões coletivos de comportamentos linguísticos numa dada comunidade de fala, a qual é interpelada por fatores linguísticos e sociais.

No início do século XX, antes da ascensão de uma teoria que abarcasse a variação e a mudança linguística, Meillet (1926) propôs que toda modificação na estrutura social acarreta uma mudança nas condições nas quais a linguagem se desenvolve, logo, a constituição das línguas está intimamente atrelada à história da cultura e da sociedade. Dessa forma, a formação sócio-histórica do PB se inscreve como um aspecto fundamental para se compreender o português falado em Feira de Santana, de modo que se julga necessário, também, detalhar a formação sócio-histórica do município.

No que concerne à formação do PB, essa surge em um contexto sócio-histórico, Araújo (2009, p.116) afirma que "o expressivo contato da língua portuguesa com os falantes de línguas africanas que adquiriram o Português em situações precárias, bem como a aquisição da língua portuguesa pelos imigrantes europeus e asiáticos marcaram a história sociolinguística brasileira". Tais fatos reforçam a compreensão de que os contatos linguísticos que ocorreram na época colonial foram importantes para a formação da realidade linguística brasileira e para a constituição da língua que é majoritariamente falada no Brasil.

Por sua vez, a formação do município de Feira de Santana-BA também acontece como consequência de um contexto sócio-histórico, entende-se que o processo migratório, sua localização geográfica e seu poderio de comercialização resultaram em um intenso contato linguístico de dialetos advindos de migrantes do interior da Bahia e de outros estados que se deslocaram para Feira, com a finalidade de troca comercial. Segundo Almeida, (2012, s.p.) "[...] as origens da sede do município de Feira de Santana remontam ao século XVIII e a um passado eminentemente rural, caracterizando-se por ser um lugar de pouso para viajantes, vaqueiros e suas boiadas, que vinham de toda a microrregião e até de outros estados". De acordo com Araújo (2014, p.157), o município se urbanizou devido a uma forte atração comercial, advinda de uma feira de gado e da venda de produtos e continua a atrair pessoas de diversas localidades devido o seu rico comércio e indústrias. A autora afirma que

> Feira de Santana abrigou uma importante feira de gado, atraindo pessoas de diversas regiões para a compra de gado e de produtos no período colonial, também, no período republicano, continuou a atrair pessoas, mas, principalmente pelo seu rico comércio, consolidando-se como 'um empório do sertão', denominação atribuída comumente por jornalistas da época (ARAUJO, 2014, p.157).

Inicialmente, o contato linguístico em Feira de Santana ocorreu entre portugueses de diferentes localidades, paulistas, crioulos, descendentes de índios, e, atualmente, ocorre entre os dialetos nordestinos e, em menor escala, com outros dialetos, segundo Almeida (2012). Por essas características peculiares, o município circunscreve-se como uma comunidade de fala singular, com a qual é possível destacar o entrecruzamento do contato rural com o urbano, já que este município agre-

ga falares de diversas localidades da Bahia e do Brasil. Por possuir esse entrecruzamento do contato rural com o urbano na sua formação sócio-histórica, pode-se observar que, em Feira de Santana, há um intenso contato entre as normas popular e culta do português brasileiro, permitindo assim apoiar as ideias de Mattos e Silva (2014) de que há uma provável aproximação das normas popular e culta do PB, ou seja, tais normas podem estar em processo de aproximação com influências mútuas, já que, a partir do século XX, ocorreram mudanças profundas e contínuas no Brasil, inferência proposta por Lucchesi (2001). Isto é, a ideia de multilinguismo localizado atrelada à constituição histórica e social dessa região baiana feirense fornece subsídios para a característica multiadialetal do PB.

Apresentação e discussão dos resultados

Os dados das normas culta e popular do português falado em Feira de Santana-BA totalizaram 1248 orações relativas e, para uma análise mais coerente, dividiram-se as ocorrências em duas variáveis dependentes: *Variável Dependente 1*, que diz respeito à relativização de funções que não requerem preposição, a relativa com lacuna e a relativa com lembrete; e a *Variável dependente 2*, referente à variação que ocorre entre as estratégias que relativizam uma função preposicionada, a relativa *pied piping,* a relativa cortadora, a relativa cortadora com lembrete e a relativa de *onde* e *quando*. A Tabela 1, a seguir, exibe a distribuição geral dos resultados nas duas variáveis dependentes.

Tabela 1. Distribuição geral das estratégias de relativização encontradas no português falado em Feira de Santana-BA: culto e popular.

Termo relativizado	**Estratégias de relativização**	**Oc./Total**	**Frequência**
Não preposicionado	Com lacuna	919/1248	**74%**
	Com lembrete	13/1248	1%
Preposicionado	*Pied piping*	10/1248	1%
	Onde e *quando*	33/1248	2%
	Cortadora	**264/1248**	**21%**
	Cortadora com lembrete	9/1248	1%

Os resultados quantitativos das estratégias de relativização no português urbano falado em Feira de Santana-BA revelam uma distribuição já atestada em diversos trabalhos – Tarallo (1983; 1993), Burgos (2003), Ribeiro (2009), de que as posições não preposicionadas são mais relativizadas (932/75%) do que as posições preposicionadas (316/25%), consideradas mais baixas na estrutura da Hierarquia de Acessibilidade, conforme Keenan e Comrie (1977). Para o foco deste trabalho, que são as estruturas que relativizam posições preposicionadas, fixaram-se como variantes dependentes, a relativa *pied piping* e a cortadora, que totalizam 283 relativas, como se visualiza na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2. Distribuição da *covariação cortadora versus pied piping* nas normas culta e popular feirenses.

Estratégias de relativização preposicionadas	**NORMA CULTA**		**NORMA POPULAR**	
	Oc./Total	Frequência	Oc./Total	Frequência
Pied piping	6/155	4%	4/128	3%
Cortadora	**149/155**	**96%**	**124/128**	**97%**

Os resultados da Tabela 2 permitem afirmar que a estratégia cortadora predomina tanto na norma culta quanto na norma popular do português falado em Feira de Santana-BA em detrimento da estratégia *pied piping*. Quanto ao uso das estratégias *pied piping* e cortadora, a hipótese fixada foi a de que se observasse variação produtiva com indícios de mudanças na norma culta feirense, considerando as predições dos dados de Tarallo (1993; 1996) sobre o PB, o que não foi comprovado pelos dados da Tabela 2. Os baixos percentuais de realização da variante *pied piping* nas duas normas analisadas caracterizam o que Labov (2003) denomina como regra semi-categórica, ou seja, não se observa uma variação estruturada, com significância estatística, portanto, não pode falar que apontam mudança quase realizada. Quando a diferença nos percentuais é muito pequena, como 5%, 4% e 3%, ou acima dos 95%, considera-se haver uma regularidade estatística.

Na norma culta, foram quantificadas 155 relativas de função preposicionada. Desse total, 149 foram de relativas cortadoras, com um percentual de 96%. Para a norma popular, verificam-se 124 ocorrências de cortadoras de um total de 128 construções, com um percentual de 97%. Quanto às relativas *pied piping*, em que se

verifica a colocação da preposição antes do pronome relativo, foram computadas apenas 10 ocorrências, 6 na norma culta (4%) e 4 na norma popular (3%). Dessa forma, foi computado um total de 283 relativas de funções preposicionadas na covariação entre a cortadora e a *pied piping* nas normas culta e popular do português falado em Feira de Santana-BA. Desse total, as relativas cortadoras lideram com 273 ocorrências: sendo 149 (54,5%) referentes à norma culta e 124 (45,5%) correspondentes à norma popular.

Como dito anteriormente, as *pied piping* foram realizadas em 10 ocorrências, resultando num percentual de 3,5% das ocorrências de relativas com função preposicionada. Das 10, 6 ocorrências foram registradas na norma culta e 4 ocorrências na norma popular.

Das variáveis linguísticas e sociais controladas, o programa GoldVarb X selecionou como favorável a aplicação da relativa cortadora apenas uma variável linguística: *o valor semântico do conectivo oracional*. A Tabela 3, a seguir, distribui os resultados da variável selecionada pelo programa que favorece o uso da cortadora no português urbano feirense.

Tabela 3. Distribuição da variável selecionada *valor semântico do conectivo oracional* na aplicação da cortadora no português falado em Feira de Santana-BA.

Fatores	**Ocorrências/Total**	**Frequência**	**Peso relativo**
Lugar	**92/93**	**34%**	**.68**
Tempo	94/102	34%	.21
Coisa	87/88	32%	.67
TOTAL	273/283	96,5%	–

Os resultados da Tabela 3 e os pesos relativos encontrados revelam que os valores semânticos do conectivo oracional que mais favorecem o uso da estratégia cortadora são os valores de *lugar*, com um peso relativo de .68, e *coisa*, com um peso relativo de .67, que devem corresponder às posições relativizadas de *adjunto adverbial locativo* e *objeto oblíquo*, encontradas na variável *função sintática do pronome relativo*, ao analisar o português urbano falado em Feira de Santana-BA.

Das variáveis sociais controladas, considera-se que a variável social *faixa etária* é a mais relevante para a interpretação sociolinguística acerca do fenômeno. Para a variável social *faixa etária* esperava-se que os informantes da Faixa I das normas culta e popular do português falado em Feira de Santana fizessem uso majoritário da relativa cortadora e com isso estivessem conduzindo uma mudança em progresso, ou, mais ambiciosamente, confirmando a implementação da mudança a favor do uso das relativas cortadoras, de acordo com Tarallo (1983) e Burgos (2003). A quantificação dessa variável na covariação entre a cortadora e a *pied piping* está disposta na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4. Distribuição da variável *faixa etária* na covariação cortadora *versus pied piping* nas normas culta e popular feirenses.

FAIXA ETÁRIA	**NORMA CULTA**				**NORMA POPULAR**			
	Cortadora		***Pied piping***		**Cortadora**		***Pied piping***	
	Oc./Total	%	Oc./Total	%	Oc./Total	%	Oc./Total	%
Faixa I	71/73	**97%**	2/73	3%	62/62	**100%**	–	–
Faixa II	40/41	**98%**	1/41	2%	35/37	**95%**	2/37	5%
Faixa III	38/41	**93%**	3/41	7%	27/29	**93%**	2/29	7%
TOTAL	149/155	96%	6/155	4%	124/128	97%	4/128	3%

Como se observa na Tabela 4, os falantes mais jovens – da Faixa I – são aqueles que mais realizam a variante cortadora, já que das 73 ocorrências da norma culta, 71 são de relativas cortadoras e as 62 ocorrências da norma popular são todas cortadoras, com um percentual de 97% e 100% respectivamente, assim como nos resultados de Burgos (2003), em que a Faixa I apresentou 211 (97%) cortadoras. Desse modo, quanto mais elevada for a faixa etária, menor o uso da estratégia cortadora em número de ocorrências e quanto mais jovem for o falante, maior o seu uso. Esses comportamentos são atestados tanto na norma culta quanto na norma popular do português falado feirense, logo é possível pensar-se em uma aproximação das normas culta e popular do PB postulada por Lucchesi (2001) e reafirmada por Mattos e Silva (2004). Para confirmar os resultados encontrados, a Tabela 5, a seguir, distribui a aplicação da estratégia cortadora nas faixas etárias controladas.

Tabela 5. Distribuição da variável *faixa etária* na aplicação da cortadora no português falado em Feira de Santana-BA.

FAIXA ETÁRIA	**Ocorrências/Total**	**Frequência**	**Peso relativo**
Faixa I	**133/135**	**50%**	**.66**
Faixa II	75/78	27%	.42
Faixa III	65/70	23%	.27
TOTAL	273/283	96,5%	–

Os resultados da Tabela 5 confirmam a hipótese de que a faixa dos informantes mais jovens é aquela que mais relativiza a estratégia cortadora, confirmando-o como um fenômeno inovador do português brasileiro, em consonância com os resultados da pesquisa de Tarallo (1983), com um percentual de 50% e um peso relativo de .66. Dessa forma, há indícios de uma implementação da mudança linguística no sistema sintático do português falado em Feira de Santana-BA.

Considerações finais

A distribuição dos resultados da covariação entre a cortadora e a *pied piping* totalizou 283 construções preposicionadas. Os dados confirmam a mudança sintática proposta por Tarallo (1983) e atestam uso majoritário da cortadora pelos falantes feirenses, sendo que, na norma culta, do total de 155 relativas preposicionadas, 149 foram de cortadoras, (96% dos dados); e, na norma popular, obteve-se um percentual de 97%, pois, das 128 ocorrências, 124 foram de cortadoras. Sendo assim, das 283 relativas preposicionadas na covariação entre a cortadora e a *pied piping*, 273 (96%) são de cortadoras e 10 (4%) relativas *pied piping,* 6 ocorrências na norma culta e 4 na norma popular. A variável *faixa etária* indicou que todas as gerações produzem relativas cortadoras nas duas normas investigadas, mas observou-se que quanto mais jovem for o falante, maior a sua realização, já que foi atestado um peso de .66 para aplicação da cortadora na Faixa I.

O problema norteador desta pesquisa foi se haveria uma aproximação ou um distanciamento dos polos culto e popular no que se refere ao uso da relativa cortadora na fala feirense. Os resultados encontrados indicam uma implementação da

mudança linguística no sistema sintático proposta por Tarallo (1983). Observa-se também uma aproximação do percentual de uso da relativa cortadora nas duas normas investigadas, 96% na norma culta e 97% na norma popular, o que permite afirmar que há sim uma aproximação das normas culta e popular do português feirense, ratificando o que dizem Lucchesi (2001) e Mattos e Silva (2004) sobre o português brasileiro.

Referências

ALMEIDA, N. L. F. de. Urbanização, escolarização e variação linguística em Feira de Santana -Bahia (século XX). *Tabuleiro de Letras:* Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da UNEB, Salvador, n. 4, p. 1- 21, 2012.

ARAUJO, S. S. de F.; ARAÚJO, J. M. O. A Formação sócio-histórica do Português do Brasil: contribuições do recôncavo baiano*. Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, Niterói, n. 39, 2009, p. 95-116.

ARAUJO, S. S. de F. *A concordância verbal no português falado em Feira de Santana-BA:* sociolingüística e sócio-história do português brasileiro. 2014, 342 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014.

BISPO, E. B. *Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino:* o caso das cortadoras. 2009, 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

BURGOS, E. *Estratégias de uso das relativas em uma comunidade de fala afro-brasileira.* 2003, 122f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

KEENAN, E. L.; COMRIE, B. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry,* Cambridge, v. 8, n. 1, 1977, p. 63-99.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Orgs). *Sociolinguistics:* the essential readings. Oxford: Blackwall, 2003. P. 235-250.

LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolingüística do Brasil (1500-2000). *DELTA*. São Paulo. v.17, n.1, 2001, p. 97-132.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.). *O português afro-brasileiro.* Salvador: EDUFBA, 2009, p. 101-124.

MATTOS E SILVA, R. V. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro.* São Paulo: Parábola Editorial, 2004, cap. 5, p. 91-108.

MEILLET, A. *Linguistique historique et linguistique générale.* V. I [1906-1920] Reed. Paris: Klincksieck, 1926.

RIBEIRO, I. As sentenças relativas. In: LUCCHESI, D. (Org.). *O português afro-brasileiro.* Salvador: EDUFBA, 2009, p. 185-208.

TARALLO, F. L. *Relativization strategies in brazilian portuguese.* (Estratégias de relativização no português brasileiro)**.** 1983. 273f. Tese (Doutorado em Linguística), Pensilvânia: Universidade da Pensilvânia, 1983.

TARALLO, F. L. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Org.). *Português brasileiro:* uma viagem diacrônica*.* 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 69-100.

WEINREICH, U. LABOV, W. HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística.* Tradução de Marcos Bagno; revisão técnica de Carlos Alberto Faraco; posfácio de Maria da Conceição Paiva e Maria Eugênia L. Duarte. São Paulo: Parábola, 2006.

SESSÃO TEMÁTICA

A REPERCUSSÃO DO CONCEITO DE RETRADUÇÃO NA TRADUTOLOGIA BERMANIANA

JULIANA CECCI SILVA[1] (UNICAMP)

Introdução

Em 1981, Antoine Berman (1942-1991) − considerado um dos mais importantes pesquisadores dos estudos da tradução na contemporaneidade − publica o ensaio "A tradução em manifesto" e, a partir daí, começa sua caminhada como pesquisador da tradução. Nesse ensaio, que mais tarde serviu como prefácio à obra *A prova do estrangeiro* (2002), ele propõe que se reflita sobre o ato tradutório a partir de uma visão *moderna*, mas que dialogue com o *passado* tendo em vista uma *compreensão de si*.

Como suporte para essa reflexão, como primeira tarefa de uma *teoria moderna*, contemporânea, da tradução, Berman elege a elaboração de uma história da tradução que se instaure a partir de uma abordagem estendida e aprofundada da história já estabelecida:

> A constituição de uma história da tradução é a primeira tarefa de uma teoria *moderna* da tradução. Toda modernidade institui não um olhar passadista, mas um movimento de retrospecção que é uma compreensão de si. [...] Assim, as grandes *re-traduções* do século 20 [...] são necessariamente acompanhadas por uma reflexão sobre as traduções anteriores. Essa reflexão deve ser estendida e aprofundada (BERMAN, 2002, p. 12-13, grifos do autor).

Impulsionada por esse movimento, a tradução contemporânea pode, então, começar a pensar a partir de si mesma. É também uma maneira de se estender o

1. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/ Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); julianacecci@yahoo.com.br

horizonte da tradução, tanto prático quanto teórico/reflexivo, visto que "é impossível separar essa história [a da reflexão sobre tradução e sobre as traduções] daquelas das línguas, das culturas e das literaturas"[2]. Porém, logo adiante, Berman pondera assim:

> [...] não se trata de misturar tudo, mas de mostrar como, em cada época ou em cada espaço histórico considerado, a prática da tradução *articula-se* à da literatura, das línguas, dos diversos intercâmbios culturais e linguísticos. [...] [Pois,] Fazer a história da tradução é redescobrir pacientemente essa rede cultural infinitamente complexa e desconcertante na qual, em cada época, ou em espaços diferentes, ela se vê presa. E fazer do saber histórico assim obtido uma abertura de nosso *presente*.[3]

Para realizar o seu movimento de retrospecção, ele se propõe a discutir centralmente a tradição do pensamento romântico alemão sobre tradução, pois julga que

> Todas essas traduções, feitas no limiar do século 19, remetem historicamente a um acontecimento que foi decisivo para a cultura, a língua e a identidade alemãs: a tradução, no século 16, da Bíblia por Lutero. Essa tradução, com efeito, marcou o início de uma tradição na qual o ato de traduzir é, a partir de então – até hoje – considerado como uma parte integrante da existência cultural e, mais ainda, como um momento constitutivo do germanismo, da *Deutschheit*.[4]

Na tradição alemã, o ato de traduzir desenvolvido a partir da marcante tradução luterana – cujo o maior empenho era, não esqueçamos, o do fortalecimento de sua identidade cultural que passava, primeiramente, pela germanização da língua para a qual se traduzia, opondo-se às traduções *latinizadas* da Bíblia produzidas

2. Ibid., p. 13.

3. Ibid., p. 13-14, grifo do autor.

4. Ibid., p. 28, grifo do autor.

até então na Alemanha – buscava manter uma relação de abertura com as outras línguas – portanto, uma relação de abertura ao estrangeiro − "como *acoplamento e diferenciação*, como *nivelamento e mestiçagem*"[5]. Assim "a teoria romântica da tradução, poética e especulativa, constitui em muitos aspectos o solo de uma certa consciência literária e tradutória moderna"[6]; em outras palavras, a teoria romântica é a fonte de inspiração para a reflexão de Berman.

A instauração de uma trajetória divergente à da tradição das *belles infidèles*

Com as suas *belles infidèles*, a França, por outro lado, seguiu uma trajetória histórica, cultural e literária inversa daquela da Alemanha. O classicismo francês conseguira instituir a sua língua como o *medium* da comunicação, da representação e da criação literária; mas esse *medium* se pautava na exclusão de *estrangeirismos*, portanto sua relação com outras línguas era restrita e não tinha o intuito de miscigenação ou, no caso específico do ato tradutório, não tinha o intuito de uma relação que manifestasse o estrangeiro na língua da tradução.

Essa divergência histórica entre as tradições francesa e alemã vai despontar como um problema para Berman, pois, ao traduzir para o francês obras latino-americanas que partiam de uma tradição oral e popular, ele se viu no impasse de restituir esse tipo de texto para uma cultura que normalmente se fecha para a diferenciação do outro e para a mestiçagem com o estrangeiro[7]. Berman vê nesse pro-

5. Ibid., p. 40, grifos do autor.

6. Ibid., p. 40, grifos do autor.

7. Reconhecendo que "[...] o trabalho a ser feito no francês moderno para torná-lo capaz de receber autenticamente, ou seja, sem etnocentrismo, esse domínio literário [ou seja, as obras da tradição oral e popular latino-americanas] mostra bem que se trata, na e pela tradução, de participar desse movimento de descentralização e de mudança do qual nossa literatura (nossa cultura) precisa, se ela quiser encontrar uma figura e uma experiência de si mesma que em parte perdeu (não totalmente, é claro!) a partir do Classicismo. [...] A tradução, se quiser ser capaz de participar de um movimento assim, deve *refletir sobre si mesma* e seus poderes. [...] Nenhuma "teoria" do traduzir seria necessária se alguma coisa não devesse mudar na prática da tradução. A Alemanha dos românticos, de Goethe, de Humboldt e de Schleiermacher conheceu à sua maneira uma problemática análoga." (Ibid., p. 43, grifo do autor).

blema muito mais que apenas uma questão setorial: ele o percebe como algo que põe em jogo "o sentido e o poder da tradução"[8].

Por conta disso, o pensamento romântico alemão (re)nasce no estudo de Berman para construir, em um movimento de retrospecção, as bases da concepção de tradução bermaniana. Um estudo que, de acordo com seu autor, tem visada dupla: "trata-se, por um lado, de *revelar* o papel ainda desconhecido dessa teoria na economia do pensamento romântico. Mas por outro lado, trata-se de *discutir* os seus postulados e de contribuir assim para uma crítica de nossa modernidade"[9].

É importante destacar que essa fonte histórica − na qual Berman fundamentará toda a sua discussão − é também, como bem localiza Renato V. H. de Sousa no ensaio "A tradução como forma e formação" (SOUSA, 2009, p. 12), o "lugar" em que "a prática tradutória vai constituir-se numa atividade complementar à crítica, no interior de um vasto programa estético, que tem na palavra *Bildung* sua tradução mais completa".

No recorte bermaniano, o conceito de *Bildung* significa, de modo geral, "cultura", mas o pesquisador reconhece a complexidade do termo e sua aplicação a inúmeros outros sentidos, dos quais o que parece ganhar mais ênfase em sua obra é o da "conotação pedagógica e educativa: o processo de formação" (BERMAN, 2002, p. 79). Segundo ele, "não seria exagero afirmar que esse conceito resume a concepção que a cultura alemã da época tem de si mesma, *a maneira pela qual ela interpreta seu modo de desdobramento*"[10], alertando, ainda, que procurará "mostrar que a tradução (como modo de relação com o estrangeiro) está inscrita na *Bildung*"[11].

A *Bildung* é, portanto, sempre um processo ou movimento em direção a uma forma que é uma *forma-própria*[12]; ela apresenta sua temporalidade, o que a define,

---

8. Ibid., p. 43.

9. Ibid., p. 40, grifos do autor.

10. Ibid., p. 80, grifo do autor.

11. Ibid., p. 80, grifo do autor.

12. "[...] no início, todo ser é privado de sua forma. O início, na linguagem especulativa do Idealismo alemão, pode ser a particularidade à qual falta a dimensão do universal, a unidade à qual falta o momento da cisão e da oposição, a indiferença aterrorizante que ignora qualquer articulação, a tese sem a sua antítese e a síntese, o imediato não

então, como um processo histórico que se "articula em períodos, em etapas, em momentos, em épocas"[13]. Essa experiência[14], esse movimento, *grosso modo*, se processa ao se dirigir ao estrangeiro, como numa viagem, para voltar ao próprio modificado: "Nesse sentido, a *Bildung* é um *auto-processo* em que há um 'mesmo' que se desdobra até adquirir sua plena dimensão"[15].

Em Berman, um bom exemplo dessa experiência, que é *Bildung,* é o romance[16], uma vez que ele "é a experiência da aparente estranheza do mundo e da aparente estranheza do mesmo para o si mesmo. Progredindo para o ponto em que essas duas estranhezas serão abolidas"[17]. Surgem, a partir daí, as polaridades que, de acordo com os românticos alemães, definem o romance como: "o cotidiano e o maravilhoso (uma das faces da estranheza), o próximo e o longínquo, o conhecido e o desconhecido, o finito e o infinito, etc."[18]. Assim, o romance é a experiência em

---

mediatizado, o caos que ainda não se tornou mundo, a posição privada do momento de reflexão, o ilimitado que deve se limitar (ou o inverso), a afirmação que deve passar pela negação, etc. Essas formulações abstratas têm sua vertente concreta e metafórica: a criança que deve se tornar homem, a virgem que deve se tornar mulher, o botão que deve se tornar flor, depois fruto. O emprego quase constante de imagens orgânicas para caracterizar a *Bildung* indica que se trata de um processo necessário. Mas, ao mesmo tempo, esse processo é também um desdobramento da liberdade." (Ibid., p. 80, grifo do autor).

13. Ibid., p. 81, grifo do autor.

14. "É provável que o conceito mais elevado que o pensamento alemão da época tenha criado para interpretar esse processo seja o da *experiência* [...]. Pois a experiência é a única noção que pode abraçar todas as outras. Ela é alargamento e infinitização, passagem do particular ao universal, prova de cisão, do finito, do condicionado. É viagem, *Reise*, ou migração, *Wanderung*. Sua essência é jogar o 'mesmo' em uma dimensão que vai transformá-lo. Ela é o movimento do 'mesmo' que, mudando, encontra-se 'outro'. [...] Mas ela é também, enquanto viagem, experiência *da alteridade do mundo*: para ter acesso ao que, sob o véu de um tornar-se-outro, é na verdade um tornar-se-si, o mesmo deve fazer a experiência do que não é ele, ou pelo menos parece como tal. Para o Idealismo, a experiência concluída é o tornar-se-si do outro e o tornar-se-outro do mesmo". (Ibid., p. 81-82, grifos do autor).

15. Ibid., p. 81, grifos do autor.

16. De acordo com Berman, não podemos esquecer que, para os pensadores românticos alemães, o termo romance era utilizado com seu duplo sentido: com referência simultânea tanto às formas romanas quanto às formas romanescas.

17. Ibid., p. 83.

18. Ibid., p. 83.

que polaridades inicialmente hostis se unem. Tal experiência é progressiva, sendo que nenhuma das suas etapas pode ser omitida, porque a atual se liga àquela que veio antes e, também, àquela que vem depois. Esta, por sua vez, permanece ligada à pluralidade das suas antecessoras, as quais, depois de séculos, se rejuvenescem a partir desta última[19].

Assim, ao estabelecer as bases para se elaborar uma história da tradução, ou como bem identifica Maurício Cardozo em sua tese *Solidão e Encontro: prática e espaço da Crítica de Tradução Literária* (2004, p. 64), "[...] ao realizar um movimento de releitura da tradição do pensar e do fazer tradutório no romantismo alemão, [...] [Berman] reforça o traço de uma dimensão histórico-cultural da tradução – que se desdobrará ainda nos outros dois eixos ético e analítico".

Como mais um dos desdobramentos bermanianos da dimensão histórico-cultural da tradução, o eixo da *analítica da tradução*, ou ainda da *retradução*, como por vezes também é designado esse conceito, é o responsável por detectar o que o autor caracteriza como um *sistema de deformação* inerente à tarefa do tradutor. Esse sistema é aquele que causa a deformação da *letra* quando o ato tradutório prima por uma tradução que tem em vista um texto mais belo que o original, mais acessível ao receptor da tradução, mais fácil de ser lido, menos obscuro etc., ou seja, uma tradução que, nos termos de Berman, se aproprie do que é estrangeiro no texto original. Nesse sentido, o sistema de deformação implicaria num ato tradutório que promove o apagamento do outro ou, ainda, que tem como imperativo o que o autor chamou de *lei da apropriação*.

Em seu *A Tradução e a Letra ou o Albergue do longínquo* (2007), Berman deixa claro que "traduzir a *letra* de um texto não significa absolutamente traduzir palavra por palavra" (p. 15). Da mesma forma, para ele, *traduzir literalmente* não pode ser considerado algo parecido com *traduzir ao pé da letra*, como se diz no senso comum. Berman também tem uma concepção diferente da de algumas teorias tradicionais

19. "[...] *intimamente relacionado com o movimento da tradução*: pois este parte, com efeito, do próprio, do mesmo (o conhecido, o cotidiano, o familiar), para ir em direção ao estrangeiro, ao outro (o desconhecido, o maravilhoso, o *Unheimlich*) e, a partir dessa experiência, *retornar ao seu ponto de partida*. Em um movimento regido pela lei da apropriação, nunca poderia se tratar de uma *experiência* do estrangeiro, mas da simples *anexação* ou *redução* do outro ao mesmo". (Ibid., p. 84, grifos do autor).

sobre o que seria o termo *literal*. Desse modo, ele considera que, para se traduzir literalmente, "é preciso também traduzir o seu ritmo, o seu comprimento (ou sua concisão), suas eventuais aliterações etc."[20]. Ao abordar a tradução dos provérbios, questão que sempre gera conflito até para os mais experientes tradutores, Berman explica, *grosso modo*, "que o trabalho tradutório se situa entre esses dois pólos: a tradução 'palavra por palavra' do provérbio alemão [...] e a tradução da forma-provérbio"[21]. Tendo isso em mente, ele afirma "ser o trabalho sobre a letra: nem calco, nem (problemática) reprodução, mas atenção voltada para o jogos dos significantes"[22]. Numa alusão à segunda fase da filosofia wittgensteiniana, a letra para Berman é, entre outras palavras, um espaço de jogo[23], nesse jogo, porém, não cabe a busca por um *sentido invariável* de determinado texto estrangeiro em relação à língua própria.

Ou seja, a tradução *à francesa* seria, para Berman, um tipo de tradução que se deixa atingir pelos sistemas de deformação e, consequentemente, causa a deformação da letra − ou, ainda nos termos de Berman, é uma tradução apropriadora. Em uma tentativa de amenizar esse *problema*, o autor, em seu *A prova do estrangeiro, tradução e cultura na Alemanha romântica* (2002, p. 20), compara a analítica da tradução a uma *psicanálise da tradução*, onde "o tradutor deve 'colocar-se em análise', recuperar os sistemas de deformação que ameaçam a sua prática e operam de modo inconsciente no nível de suas escolhas linguísticas e literárias". E no seu trabalho posterior, o *A Tradução e a Letra ou o Albergue do longínquo* (2007), Berman argumenta:

20. Ibid., p. 16.

21. Ibid., p. 16.

22. Ibid., p. 16.

23. Berman refere-se aqui à filosofia da linguagem mais diretamente ligada ao segundo Wittgenstein, isso é, à crítica que esse filósofo, em seu *Investigações Filosóficas* (1994), fez ao próprio pensamento em sua primeira fase e às demais teorias logocêntricas, as quais supõe existir uma essência a ser descoberta na linguagem.

> [...] [esse sistema] se apresenta como um conjunto de *forças* que desviam a tradução do seu desígnio puro. A analítica [que é o mesmo que retradução] propõe evidenciar essas forças e mostrar os pontos sobre os quais elas se exercem. Em primeiro lugar, diz respeito à tradução etnocêntrica [...], onde o jogo de forças *deformantes* se exerce de forma livre, sendo por assim dizer sancionado cultural e literariamente. Mas, na realidade, qualquer tradutor está exposto a este jogo de forças. Mais ainda: estas fazem parte do seu ser enquanto tradutor e determinam *a priori* o seu desejo de traduzir. É ilusório pensar que se poderia libertar delas ao ficar apenas consciente da sua existência. [...] É apenas ao submeterem-se a "controles" (no sentido psicanalítico) que os tradutores podem esperar libertar-se parcialmente deste sistema de deformação, que é tanto a expressão interiorizada de uma longa tradição como da estrutura etnocêntrica de qualquer cultura e de qualquer língua enquanto "língua culta". As línguas "cultas" são as únicas a traduzir, mas são igualmente as que *resistem* mais ao abalo da tradução. As que censuram" (p. 45-46, grifos do autor).

Mas não é só pelo viés psicanalítico que Berman prevê a utilização do processo de análise, ele também considera o viés da análise textual, no sentido cartesiano do termo[24], que se aplica ao texto no sentido do reconhecimento de um certo número de "tendências deformantes" que acabam por destruir sistematicamente "a letra dos originais, somente em benefício do 'sentido' e da 'bela forma'"[25]. O pesquisador enumera treze dessas tendências (ainda que reconheça a possibilidade de outras mais): a racionalização, a clarificação, o alongamento, o enobrecimento e a vulgarização, o empobrecimento quantitativo, a homogeneização, a destruição dos ritmos, a destruição das redes subjacentes, a destruição dos sistemas textuais, a destruição

24. Não pretendo me aprofundar aqui em questões da psicanálise, até porque o próprio Berman não oferece bases para isso, ao menos não nos textos com os quais trabalhamos; segundo ele, "a abordagem psicanalítica da tradução deve ser tarefa dos próprios analistas, desde que façam da experiência da tradução uma dimensão essencial da própria psicanálise" (2007, p. 46). Já, quanto ao uso que Berman faz do termo "cartesiano", entendemos que ele se refere tão somente a uma análise rigorosa e sistemática do texto, não como um método, devido às especificidades de cada texto.

25. Ibid., p. 48.

(ou a exotização) das redes vernáculas da fala, a destruição das locuções e frases idiomáticas e o apagamento das sobreposições de línguas[26].

Vale reiterar que essas tendências (ou sistemas) são responsáveis por transformar um texto traduzido em algo que não se revela como tradução, uma vez que determinam o apagamento do outro em sua condição de estrangeiro. Muitas vezes esse apagamento não é percebido pelo leitor (considerando o tradutor como o leitor mais radical de um texto), razão pela qual uma retradução, ou uma analítica da tradução, como também é chamada, estaria a serviço de flagrá-lo.

Essas deformações constitutivas da "má tradução", inerentes ao ato tradutório tradicional, estão fundadas numa *ética negativa* e têm como consequência uma prática de tradução que Berman denomina como etnocêntrica (2002, p. 17). Por outro lado, se existe uma ética negativa, ele pressupõe que, por consequência, existe uma ética positiva, cuja revelação se dá após uma retradução (analítica da tradução). E eis que Berman apresenta o terceiro eixo de reflexão: o da *ética da tradução*. Segundo ele, uma ética da tradução consiste "no plano teórico, em resgatar, afirmar e defender a pura visada da tradução como tal. Ela consiste em definir o que é a 'fidelidade'"[27], sendo que tal *pura visada da tradução* não significa senão "abrir no nível da escrita uma certa relação com o Outro, fecundar o Próprio pela mediação do Estrangeiro [...]"[28].

Considerações finais

Entendemos, portanto, que a *visada ética da tradução* é a defesa da tradução como abertura ao outro e enquanto relação com o outro. É justamente em defesa da visada ética que Berman vai criticar e analisar as teorias da tradução e as traduções que ele considera tradicionais ou etnocêntricas, tendo sempre como sustentáculo para sua análise o que considera ser a essência da tradução; essência que é:

---

26. Tendências cujo funcionamento pudemos examinar quando, sob a perspectiva bermaniana, apresentamos em nossa dissertação *Desconstrução da metafísica da linguagem e retradução dos capítulos 1, 2 e 3 do "Des Mots" de Leibniz* (CECCI SILVA, 2014) a retradução dos três capítulos iniciais do livro III (*Des Mots*) da obra *Nouveaux essais sur l'entendement humain, par l'auteur du système de l'harmonie préétablie* (1765), do filósofo alemão Gottfried Wilhelm Leibniz.

27. Ibid., p. 17.

28. Ibid., p. 16.

> [...] mais profunda, que é simultaneamente *ética*, *poética* e *pensante*. Em suas regiões mais profundas, o traduzir está ligado à ética, à poesia e ao pensamento. E mesmo [...] ao "religioso" (para não dizer à "religião"). Mas o ético, o poético, o pensante e o religioso, por sua vez, definem-se em relação ao que chamamos a "letra"[29].

Para Berman, são as tendências deformadoras, o fazer tradicional da tradução – um fazer fundado na apropriação do outro em vez de lhe dar ouvidos, em vez de deixá-lo se manifestar –, que destroem a essência verdadeira da tradução. Quando por traz da prática o tradutor não faz mais do que reafirmar o próprio em prejuízo da possibilidade de relação com o outro. *Hábito* concretizado que deve ser questionado e talvez destruído "a partir de uma experiência mais original, não da tradução, mas de sua essência"[30], a partir da *retradução*.

Referências

BERMAN, Antoine. *A prova do estrangeiro, tradução e cultura na Alemanha romântica*. Trad. de Maria Emília Pereira Chanut. Baurú: EDUSC, 2002.

_____. *A Tradução e a Letra ou o Albergue do longínquo*. Trad. de Marie-Helène Catherine Torres, Mauri Frulan, Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/ PGET, 2007.

CARDOZO, Mauricio Mendonça. *Solidão e Encontro: prática e espaço da Crítica de Tradução Literária*. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CECCI SILVA, Juliana. *Desconstrução da metafísica da linguagem e retradução dos capítulos 1, 2 e 3 do "Des Mots" de Leibniz*. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SOUSA, Renato Venâncio Henrique de. "A tradução como forma e formação". In: PIETROLONGO, Márcia (Org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009, p. 11-28.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

29. Id., 2007, p. 26.

30. Ibid., p. 26.

SESSÃO TEMÁTICA

A UMA MULHER DE DUAS CARCUNDAS – O CORPO FEMININO NA SÁTIRA DE GREGÓRIO DE MATOS

JULIANA CECCI SILVA[1] (UNICAMP)

Introdução

Embora alguns teóricos da literatura de língua portuguesa afirmem ser a obra do poeta baiano Gregório de Matos (1623/33-1696) não muito influenciada pelo *culto ao exagero*, traço estético tão em voga dentre os escritores *barrocos* do século XVII, sobretudo os da Península Ibérica – como é o caso de Segismundo Spina (1995, p. 30), quando afirma:

> A moda do culteranismo e do conceptismo não atingiu somente a prosa, mas a arte de pregar e a poesia. Na oratória sacra, de certo modo, o padre Vieira, e na poesia, Manuel Botelho de Oliveira. Em Gregório, entretanto não foi profunda essa influência.[2]

– à luz das pesquisas de João Adolfo Hansen (2004), além do seu trabalho em coautoria com Marcello Moreira (2014 [Vol. 1 e 5]), pretendemos mostrar que tal abordagem é, no mínimo, restritiva; para tanto, analisaremos o poema *A uma mulher de duas carcundas* do citado poeta baiano (apud SPINA, 1995, p. 207-209).

---

1. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)/ Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); julianacecci@yahoo.com.br

2. Sobre as noções de "conceptismo" e "culteranismo", consideramos pertinentes as definições de Tringali (1994, p. 70): "*Conceptismo*: predomina a exposição exagerada do nível semântico da linguagem", "*Culteranismo*: esta vertente explora mais o nível da expressão. Abusa das figuras fonológicas, morfossintáticas, como violentas inversões, repetições surpreendentes".

Dentre os muitos poemas atribuídos à pena do alcunhado Boca do Inferno, caracterizados normalmente como lírico-religiosos, líricos-amorosos, encomiásticos e satíricos, escolhemos este não só por ser no gênero satírico que vemos o esplendor da sua Musa – uma vez que é na força do confronto da expressão satírica com outros gêneros poéticos que o poeta foi considerado o maior poeta *barroco* em língua portuguesa –, mas também porque, em sua necessidade perfeccionista de tratar o mais mundanamente do corpo de Laura – numa alusão à amada do humanista italiano Francesco Petrarca (1304-1374), que a retratou em sua lírica-amorosa, segundo sugere Hansen (2014 [Vol. 5]) –, de sua sexualidade e de sua beleza com todas as inerentes contradições das saliências do corpo feminino real, não idealizado, este poema do poeta maldito é um exemplo ímpar de culto ao exagero, cuja enorme expressividade se deve, dentre outros, à associação de imagens que tradicionalmente nos chegam como se fossem completamente dissociadas e/ou opostas, às aliterações e inversões que conotam movimento. Vamos, então, à leitura do poema *A uma mulher de duas carcundas*:

[1ª estrofe]
Laura minha, o vosso amante
Não sabe, por mais que faz,
Quando ides para trás,
E quando para diante:
Olha-vos para o semblante,
E vê no peito a carcunda;
É força que se confunda,
Pois olha para o espinhaço,
E vendo segundo inchaço,
Cuida que é cara segunda.

[2ª estrofe]
Com duas corcovas postas,
Que amante não duvidara,
Se tendes costas na cara,
Se trazeis a cara às costas:
Quem fizer sobre isso apostas,
Não é de as ganhar capaz.
Que a vista mais perspicaz
Nunca, entre confusas ramas,
Vê se as pás trazeis nas mamas,
Se as mamas trazeis nas pás.

[3ª estrofe]
Entre os muitos serafins,
Que há aqui de belezas raras,
Só vós tendes duas caras,
E ambas elas mui ruins:
Quem vos for buscar os rins,
Que estão sempre atrás do peito,
Nunca os há de achar a jeito,
Crendo que adiante estão;
Com que sois mulher que não
Tem avesso nem direito.

[4ª estrofe]
Vindo para mim andando,
Cuido (como é cousa nova
Trazer no peito a corcova)
Que vos ides ausentando:
Cuido (estando-vos olhando
No peito o corcós* tremendo)
Que às costas vos estou vendo.
E como vos vejo assim
Vir, com o rosto para mim,
Que as costas me dais, entendo.

[5ª estrofe]
A vossa corcova rara
Deixa o peito livre e nu:
Eu crerei que é vosso c...
Parecida às vossa cara;
E se acaso vos enfara**
Dar-vos por tão verdadeira
Esta semelhante asneira,
Por mais que vos descontente,
Hei de crer que a vossa frente
É irmão de vossa traseira.

[6ª estrofe]
Um bem tem vosso aleijão
Mui útil a quem vos ama:
E é que haveis de dar na cama
Mais voltas do que um pião:
Se o pião de um só ferrão
Voltando em giros contínos
Dá gostos tão peregrinos
Vos picar de dois ferrões
Sereis em comparações
Desenfado dos meninos.

* Corcós = corcovado, curva saliente nas costas (termo plebeu); cf. Spina (1995, p. 209).

** Enfara = enfastia, aborrece; cf. Spina (1995, p. 209).

Análise

Fugindo completamente a esta generalização enunciada por Spina, acreditamos que é possível deixar claro que o poema *A uma mulher de duas carcundas* é altamente descritivo, isto é, segue aquela *moda* da época.

Por visar o ridículo, os defeitos, esse poema se enquadra no gênero satírico; além disso, ele pode ser considerado um exemplo ímpar de culto ao exagero por: associar termos que comumente são completamente dissociados, pelo uso que faz das inversões, pelos jogos homônimicos, paronímicos, pelo uso de antíteses, hipérboles, pela marcante desproporção que produz entre a realidade e a ação; em suma, esse poema é um modelo exemplar do engenho natural. Nele, a mulher – foco não apenas de suas atenções, mas também de todos os demais – concentra em si mesma toda a contradição, o exagero barroco; a composição do retrato caricatural da mulher se baseia no acúmulo de descrições. Gregório de Matos nos faz ver a imagem destorcida da realidade, ele constrói com acúmulos de imagens extravagantes uma ilusão[3] e, com isso, nosso olhar é atraído e traído pelo poeta que não "registra" a realidade, mas a imita exagerando na tinta no que diz respeito aos aspectos que convêm ao seu sarcasmo.

Quanto às peculiaridades que o ligam àquilo que poderíamos chamar de *Poética* Barroca – ou seja, a forma como o poeta dá às suas pinceladas e as cores que escolhe para compor o quadro –, vemos que a cada nova *pincelada* o poeta torna a sua obra mais expressiva, contudo, uma expressividade confusa, onde as cores e os traços muitas vezes se sobrepõem criando diversas metáforas. Essa confusão, própria do gênero satírico, está relacionada à necessidade de expressar as coisas da forma mais humana possível: a fugacidade e a efemeridade na metamorfose das coisas, da vida. Para alcançar seu intuito, para dar vida à sátira, o poeta segue utilizando os mais variados recursos linguísticos e estilísticos.[4]

---

3. "Aquela tendência para a humanização do sobrenatural bem como a busca do efeito visual e a exageração dos recursos expressivos são as formas de expressão do ilusionismo gregoriano". Cf. Spina (1995, p. 65).

4. Apesar de não tratarmos da lírica amorosa e religiosa, é importante lembrar a força do confronto da expressão satírica com esses gêneros poéticos, pois é graças a ele que Gregório de Matos foi considerado o maior poeta bar-

De forma simplificada, podemos dizer que este poema lida com o dilema da regularidade/irregularidade, do equilíbrio/desequilíbrio. É o caso das *corcovas* que simbolizam o confronto entre os conceitos de proporção e desproporção. A fim de esclarecer essa questão, podemos supor um objeto perfeitamente equilibrado que tenha seus lados perfeitamente iguais, de tal forma que não possamos distinguir uma parte da outra; diríamos, então, que este todo está realmente em equilíbrio. Nesse sentido, se, por *um lado*, poderíamos dizer que as *corcovas* de Laura trazem (expressam) a perfeição, já que constituem (juntas compõem) um objeto equilibrado, *por outro lado*, os dois lados são exageradamente iguais, um equilíbrio anormal, pois o equilíbrio no corpo da mulher *normal* reside justamente no fato que ela tem duas partes diferentes, isso é, sua frente difere de sua traseira. Atente para essas duas estrofes:

[1ª estrofe]
[...] Olha-vos para o semblante,
E vê no peito a carcunda;
É força que se confunda,
Pois olha para o espinhaço,
E vendo segundo inchaço,
Cuida que é cara segunda.

[2ª estrofe]
Com duas corcovas postas,
Que amante não duvidara,
Se tendes costas na cara,
Se trazeis a cara às costas:
Quem fizer sobre isso apostas,
Não é de as ganhar capaz.
Que a vista mais perspicaz
Nunca, entre confusas ramas,
Vê se as pás trazeis nas mamas,
Se as mamas trazeis nas pás.

roco de língua portuguesa: "Sua glória se fez no satírico, mas é pelo confronto contrastivo desta expressão poética com a lírica amorosa que ele deve ser projetado como o maior poeta barroco da língua portuguesa." Cf. Castello (1999, p. 79).

Além da descrição física, o poeta expressa também noção de espaço, ou melhor, de distanciamento e de aproximação. A *narrativa* dos movimentos da mulher contribui para a construção do problema proposto pelo poeta, uma vez seja indo, seja vindo, ninguém consegue entender onde fica o semblante e onde ficam as costas. Como vemos nesses versos:

[1ª estrofe]
Laura minha, o vosso amante
Não sabe, por mais que faz,
Quando ides para trás,
E quando para diante: [...]

[4ª estrofe]
Vindo para mim andando,
Cuido (como é cousa nova
Trazer no peito a corcova)
Que vos ides ausentando:
Cuido (estando-vos olhando
No peito o corcós tremendo)
Que às costas vos estou vendo.
E como vos vejo assim
Vir, com o rosto para mim,
Que as costas me dais, entendo.

De uma forma geral, o léxico escolhido para dar vida ao poema não faz parte do registro culto; quase não tivemos dificuldade para compreender o sentido de cada uma das palavras no contexto; contudo, como veremos, é recorrente o uso de palavras sinônims. Essa versatilidade no uso da linguagem oferece uma gradativa e crescente expressividade, pois, na realidade, como não existe sinonímia perfeita, cada nova palavra inserida no poema contribui para a expressividade final; a *carcunda*, a *corcova* e o *inchaço* são todas palavras que contribuem para a descrição da expressiva saliência. Por outro lado, palavras que originalmente têm sentidos completamente diferentes, marcadas pela inversão, pela antítese e pela assonância, harmonizam-se semanticamente por, de certa forma, comporem um mesmo eixo paradigmático; atente, além do mais, para a expressividade do jogo de quiasmas (inversões sintáticas) na seguinte estrofes:

[2ª estrofe]
Com duas corcovas postas,
Que amante não duvidara,
Se tendes costas na cara,
Se trazeis a cara às costas:
Quem fizer sobre isso apostas,
Não é de as ganhar capaz.
Que a vista mais perspicaz
Nunca, entre confusas ramas,
Vê se as pás trazeis nas mamas,
Se as mamas trazeis nas pás.

Os quiasmas, as assonâncias e as antíteses presentes na utilização das palavras *costas*, *caras*, *pás* e *mamas* trabalham em uníssono para uma aproximação semântica, o que marca o elemento gerador de confusão, de uma massa confusa.

Apesar do complexo jogo de imagens que parece tentar confundir o leitor, o jogo de palavras é de natureza simples, trabalha muitas vezes com sinônimos e com palavras do uso popular (sentidos e sons já conhecidos entre as pessoas). A linguagem é tão simples, aliás, que o poema pode ser facilmente memorizado. Ademais, muitos dos vocábulos carregam semanticamente dentro de si uma aproximação com a poética barroca: a *corcova*, além de ser curva e irregular (no sentido de não retilínea), também é saliente; ou seja, é pelo excesso que se expressa.

Um outro caso marcante e ainda mais complexo de jogos de imagens é apresentado na terceira estrofe do poema, quando o sobrenatural se humaniza[5]:

5. "É preciso tomar algum cuidado com a expressão *humanização do sobrenatural*, não estamos nos referindo, como ficará claro mais à frente, ao universo sacro da obra de Gregório de Matos." Cf. Spina (1995, p. 64-65).

[3ª estrofe]
Entre os muitos serafins,
Que há aqui de belezas raras,
[...]

A princípio, o *barroquismo* espiritual de Gregório de Matos poderia levar a pensar que a *beleza rara*, em seu sentido legítimo, é o tema do poema; contudo, este espiritualismo é desmascarado nos versos seguintes; vemos, então, que possivelmente se trata, na verdade, de uma ironia com intenção depreciativa:

[3ª estrofe]
Entre os muitos serafins,
Que há aqui de belezas raras,
Só vós tendes duas caras,
E ambas elas mui ruins:
[...]

No espelho da ironia, *belezas raras* têm seu valor semântico invertido; a raridade aqui não é um caráter elogiado, mas, ao contrário, altamente depreciado. No entanto, apesar das ironias e das ideias que extrapolam as entrelinhas, este poema não recorre à obscenidade esdrúxula, tão comum em outros poemas satíricos atribuídos ao poeta baiano[6]. A mulher não está cometendo uma infração sexual; a maledicência do poeta pretende expor a anormalidade das formas de Laura. A opulência das suas *carcundas* é, segundo Gregório de Matos, algo que realmente *deve* surpreender a qualquer um.

6. Adiante, um bom exemplo desse tipo de poema: "No beco do cagalhão/ no de espera-me rapaz,/ no de cata que farás/ e em quebra-cus o acharam,/ que tirando o come-em-vão/ que era esperador de cus,/ lhe arrebentou o arcabuz/ no beco de lava rabos,/ onde lhe cantam diabos/ três ofícios de catruz [...]". Cf. Matos e Guerra (ou simplesmente Matos), *Décimas* in *Prossegue o mesmo assunto* (apud HANSEN; MOREIRA, 2014 [Vol. 1], p. 131).

Percebemos, então, que não existe exploração das características morais e intelectuais da mulher, há apenas a exacerbação de tudo que é sensorial, ligado, enfim, ao material. Não há observação das suas ações, mas apenas das suas formas... por isso e por outros detalhes mais é que este poema, mais do que muitos outros do poeta, assemelha-se a uma pintura do período barroco[7], pois vemos nele evocada as formas bizarras, uma massa não muito bem delimitada (os traços se misturam) e não a narrativa de ações bizarras. A forma da mulher não está relacionada a um crime *contra naturam*, mas certamente corrompe a harmonia *normal* dos corpos femininos, já que carrega a insígnia da anormalidade, do incomum. Há um conflito entre o equilíbrio e o desequilíbrio da forma: a mulher tem o corpo equilibrado (se concebido como um objeto geométrico) e desequilibrado (se comparado à normalidade das formas femininas) a um só tempo.

[3ª estrofe]
[...]
Com que sois mulher que não
Tem avesso nem direito.

Se por um lado, no entanto, a deformação, a anormalidade, é um expediente muito explorado para acentuar a obscenidade e o ridículo no corpo feminino, por outro lado, percebemos que, por fim, o poeta não chega a ser totalmente maledicente com a pobre mulher; se aos olhos do poeta sua forma, a de Laura, é bizarra e todas estas verdades não são agradáveis à *expectativa do estilo clássico*, há aqueles que muito se agradam dela:

7. Os traços e os movimentos do estilo praticado no que se denomina período barroco podem ser encontrados, por exemplo, nas pinturas de Bosch (c. 1450-1516), de Rembrandt (1606-1669), de Velázquez (1599-1660) e de Rubens (1577-1640).

[6ª estrofe]
Um bem tem vosso aleijão
Mui útil a quem vos ama:
E é que haveis de dar na cama
Mais voltas do que um pião:
Se o pião de um só ferrão
Voltando em giros continos
Dá gostos tão peregrinos
Vos picar de dois ferrões
Sereis em comparações
Desenfado dos meninos.

Esta estrofe, a última do poema, é riquíssima em detalhes. Acreditamos que nela se encontram metáforas de ordem diferente das estrofes anteriores. Por meio da metáfora do pião, o corpo da mulher pode se tornar um brinquedo erótico na cama, o desenfado dos meninos; e mais... ora a mulher é pião, ora ela é ferrada por pião, a ponto de a melhor brincadeira ser descrita como o brincar com dois piões, de pleno acordo com as duas corcovas de Laura. Esta cena erótica é inesperada, pois, um corpo que já foi tão marcado pelas suas *abundâncias*, um corpo deformado, passa a ser comparado a um *ingênuo* brinquedo. As metáforas dessa estrofe esbanjam detalhes, uma parte desta nova imagem do corpo da mulher, o pião, adquire quase que instantaneamente outro referente, o corpo do homem, o corpo que lhe é oposto na dialética masculino/feminino, presente na imagem do ferrão do pião e que se refere ao órgão reprodutor masculino. Eis o caráter polissêmico dessa estrofe: o primeiro sentido é denotativo, o ferrão é a base do brinquedo pião, e o segundo sentido é conotativo, o poeta enxerga a forma do ferrão e transporá sua forma para o contexto sexual, o órgão reprodutor masculino. Além disso, o fato de Laura ter as duas corcovas indistintas também revela uma outra polissemia: o primeiro sentido continua a ser o denotativo: o pião, por ser cilíndrico, tem seus lados indistintos; o segundo e surpreendente sentido é conotativo: o poeta enxerga a forma do pião e transporta sua forma para o contexto sexual, isto é, faz lembrar o fato de que se Laura tem *duas corcovas* (talvez como duas nádegas), ela pode ser ferrada por mais de um pião.

Considerações finais

Percebemos que esta sensibilidade de Gregório de Matos para o bizarro (aquilo que foge ao normal) e para o exagero, características fundamentais do *conceptismo engenhoso*[8], é o espelho invertido da Estética Clássica (ou qualquer outra estética que tenha por princípio e clareza – clara distinção dos traços –, o equilíbrio – no sentido da normalidade –, a ponderação); enquanto através dos recursos do *conceptismo engenhoso* o artista pretende sensibilizar seu interlocutor para as imagens do bizarro e do exagero, a tradição clássica – visivelmente posta em cheque nesse poema –, inclina-se para perspectivas moderadas; cultua as proporções naturais.

8. A esse respeito, Hansen (2004, p. 202) diz que a sátira seiscentista, a partir da construção de semelhanças negativas, funciona como um subgênero cômico-sério do conceptismo engenhoso dos poemas de temática religiosa e estilo elevado.

Referências

CASTELLO, José Aderaldo. *A Literatura Brasileira: Origens e Unidade (1500-1960)*. São Paulo: Edusp, 1999.

DELEUZE, Gilles. *A Dobra: Leibniz e o barroco*. Trad. Luiz B. L. Orlandi. Campinas, SP: Papirus, 1991.

HANSEN, João Adolfo. *A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

HANSEN, João Adolfo; MOREIRA, Marcello (Edição e Estudo). *Gregório de Matos e Guerra. Poemas atribuídos. Códice Asensio-Cunha*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 [Vol. 1].

HANSEN, João Adolfo; MOREIRA, Marcello. *Para que todos entendais. Poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra. Letrados, manuscritura, retórica, autoria, obra e público da Bahia dos séculos XVII e XVIII*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 [Vol. 5].

SPINA, Segismundo. *A poesia de Gregório de Matos*. São Paulo: Edusp, 1995.

TRINGALI, Dante. *Escolas Literárias*. São Paulo: Musa Editora, 1994.

SESSÃO TEMÁTICA

A VARIAÇÃO NÓS/A GENTE: COMPARAÇÃO ENTRE CORPORA DO PB

JOSANY MARIA DE JESUS SILVA[1] (UESB)
CRISTIANE NAMIUTI TEMPONI[2] (UESB)

Introdução

O uso variável dos pronomes "nós" e "a gente" vem sendo alvo de estudos de diversos pesquisadores (Omena, 1986; Tamanine 2010; Mendes 2014, dentre outros).

Omena (1986), ao analisar amostras de fala popular pertencente ao banco de dados do Projeto Censo Linguísticos do Rio de Janeiro (CENSO), na função sujeito, complementos verbais e adjuntos, atestou frequência geral de 69% de "a gente" em relação a "nós".

Tamanine (2010) investigou a variação entre os pronomes "nós" e "a gente" na função sujeito em dados orais de informantes de Curitiba disponibilizados pelo Projeto Variação Linguística Urbana da Região Sul do Brasil (VARSUL) e encontrou, no registro geral das ocorrências, frequência de 54% para o uso de "a gente" e 46% para o uso de "nós".

Mendes (2014) analisou o *corpus* do Programa de Estudos do Português Popular Falado em Salvador (PEPP) e atestou, na função sujeito, frequência de 76% de "a gente" e 24% de "nós".

---

1. Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

2. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Perseguindo a temática da variação dos pronomes, neste artigo[3], apresentamos os resultados da investigação que fizemos sobre o uso variável dos pronomes "nós" e "a gente" em *corpora* dialetal do Português do Brasil (PB). Para isso, partimos da hipótese de Vieira, Namiuti e Leite (2012) de que ambos os pronomes de primeira pessoa plural ("nós" e "a gente") integram o sistema vernacular de pronomes do PB, ou seja, convivem numa mesma gramática, sendo a existência dos pronomes "nós" e "a gente", no paradigma de pronomes do vernáculo brasileiro, caracterizado por um paradigma flexional e um sistema de concordância distinto do Português Europeu (PE). A variação encontrada no Brasil, por vezes, reflete a competição de gramáticas, no sentido gerativista do termo, entre o vernáculo brasileiro do PB e uma gramática culta, baseada em parâmetros do PE, difundida na escola.

Corpora e metodologia

Para o presente trabalho, utilizamos para a análise dois *corpora*:

(1) *Corpus* de Fala Popular da Região de Feira de Santana (FPFS), correspondente à comunidade de Paraguaçu, tal *corpus* faz parte da coleção de amostras da língua falada no semiárido baiano que foi produzido pelo projeto "A língua portuguesa no semiárido baiano" (ALMEIDA; CARNEIRO 2008).

As amostras desse projeto foram constituídas nos períodos de 1994 a 2002. Foram analisadas 387 ocorrências. Selecionamos 6 dos 12 inquéritos pertencentes ao *corpus* FPFS distribuídos da seguinte forma: Faixa 1: 18-38 anos; Faixa 2: 39-58 e Faixa 3: a partir de 59 anos. Para cada faixa etária foi selecionado dois informantes, um de cada sexo com tempo de escolaridade máximo de 5 anos.

3. Os resultados aqui apresentados são oriundos de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB, realizada no âmbito dos projetos Fapesp 2012/06078-9, Fapesb APP0007/2016 e APP0014/2016, CNPq 471753/2014-9 e financiada pela CAPES.

(2) *Corpus* de Fala Popular da Região de Vitória da Conquista (FPVC), correspondente à comunidade de Vitória da Conquista, tal *corpus* foi coletado em 2007 por estudantes do curso de Letras Vernáculas e Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e supervisionado pela Profa. Dra. Cândida Mara Brito Leite (UESB).

Foram analisadas 818 ocorrências. Desse *corpus* foram selecionados 12 inquéritos distribuídos da seguinte forma: Faixa 1: até 30 anos; Faixa 2: 31-49 e Faixa 3: a partir de 50 anos. Para cada faixa etária foi selecionado 2 informantes de cada sexo com tempo de escolaridade máximo de 4 nos.

Na análise dos dados de sujeito, para quantificar a explicitude dos pronomes, levou-se em consideração os sujeitos nulos de segunda menção como formas implícitas do pronome lexical que antecede a construção com o sujeito de 1PP não realizado lexicalmente. Consideramos como "nulo" o sujeito de 1PP em sua primeira menção, usando o mesmo critério utilizado para a classificação de Vieira (2014) para o PB e justificado no PE pela aceitabilidade do uso de "a gente" em concordância com verbos de 1PP e no PB pelo uso de "nós" com 3PS.

Contextos de ocorrência dos pronomes "nós" e "a gente"

O trabalho teve como variável dependente as formas pronominais "nós" e "a gente" em todos os contextos gramaticais desempenhados por elas: função de sujeito (exemplo **1**), complemento oblíquo ou dativo (exemplo **2**) e complemento direto (exemplo **3**).

(1) Doc: Qu'é que acontece aqui no São João?
Inf: É:: tem forró, às veze, **nós** tem um grupo aqui, **a gente** faz um grupo, **nós** faz, compra carne, faz churrasco, todo mundo com suas namorada, dança e aí **a gente** manhece o dia. (Inq, 198, faixa 2, homem, FPFS)

(2) Sei qui minha mãe deu uma criação **pa nós**, era pa escola pa den di casa. (Inq. 0277, faixa 2, homem, FPVC)

(3) Foi eu minha irmã, uma mulé ali, a gente foi. Aí meu sobrinho arranjou um carro, a gente botemo a gasolina e ele foi **buscar a gente**, buscou, trouxe aqui, no outo dia vei buscar de manhã pra ir tirar o curativo e trazer em casa tra'vez. (Inq. 327, faixa 3, mulher, FPFS)

As variáveis verificadas das quais retiramos os fatores considerados na pesquisa foram: tipo de verbo; tempo verbal; modo verbal; concordância verbal (flexão); saliência fônica; grau de determinação do referente; faixa etária e sexo.

Resultados

Frequência de uso geral

A frequência de uso geral atestou diferença quanto ao uso dos pronomes de 1PP nas comunidades como mostra a tabela 1:

Tabela 1. Frequência geral de uso nós/a gente FPFS e FPVC (formas implícitas e explícitas).

CORPUS	PRONOMES			
	A gente		Nós	
	N. ocor/total	Frequência	N. ocor/total	Frequência
FPFS	301/327	92%	26/327	8%
FPVC	400/579	69%	179/579	31%

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com a tabela 1, houve maior frequência de uso do pronome "a gente" nos *corpora*. Contudo, comparando- se os dados de falas das duas comunidades do PB, é possível observar as diferenças de uso dos pronomes, principalmente em relação ao pronome "nós" (FPFS 8% e FPVC 31%). Os resultados aqui analisados mostram que a FPVC está utilizando mais o pronome "nós" do que a FPFS.

Os pronomes “nós” e “a gente” em outras funções sintáticas

Ao analisar o uso dos pronomes de 1PP na função de complemento oblíquo ou dativo obtivemos os resultados encontrados na tabela 2:

Tabela 2. Relação dos objetos oblíquos ou dativos[4]

FPFS	Ocorrência	Frequência
P + a gente	15	94%
P + nós	1	6%
Total	16	
FPVC	Ocorrência	Frequência
P + a gente	76	72%
P + nós	30	28%
Total	106	

Fonte: Elaborada pela autora.

A tabela 2 mostra que, quanto ao uso dos objetos preposicionados oblíquos ou dativos, as comunidades deram preferência ao pronome “a gente”, no entanto também nessas funções, podemos observar diferença de uso entre os *corpora*. “P + nós” na FPVC (28%) e FPFS (6%), evidenciando diferença de uso regional nos *corpora* analisados.

Analisamos também o uso dos pronomes de 1PP na função de objeto direto. A tabela 3 mostra os resultados:

4. Nesta análise foram contadas todas as estruturas de “P + a gente” e “P + nós”, nesse sentido os adjuntos também estão inclusos nesta contagem.

Tabela 3. Realização dos traços de 1PP na função de objeto direto.

FPFS	Ocorrência	Frequência
A gente explicito	2	100%
Nós explícito	0	0%
Total	2	
FPVC		
A gente explícito	27	82%
Nós explícito	6	18%
Total	33	

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao observar a tabela 3, podemos perceber que, na FPFS, houve frequência de uso categórico do pronome “a gente” na função de objeto direto. Já na FPVC, foi atestada, também, ocorrência do pronome “nós” na função de objeto direto.

Funções em que os pronomes de 1PP ocorrem

A tabela 4 apresenta os resultados dos pronomes de 1PP na função sujeito e complementos verbais:

Tabela 4. Realização dos pronomes “nós” e “a gente” nas funções sujeito e complementos verbais[5].

FPFS				
Pronomes explícitos	A gente	%	Nós	%
Sujeito	188	94%	21	100%
Complemento obliquo ou dativo	10	5%	0	0%
Complemento direto	3	1%	0	0%
Total	201		21	
FPVC				
Pronomes explícitos	A gente		Nós	
Sujeito	344	81%	157	84%
Complemento obliquo ou dativo	52	12%	23	12%
Complemento direto	27	6%	6	3%
Total	423		186	

Fonte: Elaborada pela autora.

Podemos observar, na tabela 4, que houve maior frequência dos pronomes de 1PP na função sujeito seguido da função de objeto oblíquo ou dativo, com exceção do pronome “nós” na FPFS em que não foi atestado o uso do pronome nas funções de complementos verbais.

Fatores que caracterizam o uso dos pronomes de 1PP na função sujeito

Os fatores que parecem dar pistas sobre o uso dos pronomes e a natureza da variação na função sujeito em relação à gramática da língua são: a concordância, o tempo, a saliência fônica e o grau de determinação do referente. Isto porque, por um lado existe uma relação estrutural entre concordância, tempo e saliência fônica, por outro existem resultados que demonstram haver diferença no grau de definitude e generacidade relacionada à escolha no uso das formas pronominais.

5. Nesta análise, foram retirados os adjuntos contados anteriormente como complemento oblíquo ou dativo.

Concordância verbal (flexão)

Os pronomes sujeitos de 1PP realizados lexicalmente na função sujeito ocorreram nos dados diante de verbos flexionados em P3 e P4. A tabela 6 apresenta os resultados obtidos:

Tabela 5. Realização de “nós” e “a gente” explícitos de acordo com a flexão verbal.

FPFS	A gente	%	Nós	%
P3	121	96%	5	29%
P4	4	4%	10	71%
Total	125		15	
FPVC	A gente		Nós	
P3	340	100%	126	81%
P4	0	0%	29	19%
Total	340		155	

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com a tabela 5, a FPFS utiliza com maior frequência o pronome “nós” junto de verbos flexionados em P4 (exemplo **7**) ao passo que na FPVC há preferência de uso do pronome diante de verbos flexionados em P3 (exemplo **8**).

(7) É, e **nós temos** que respeitar, né? e aprender a viver com defeito. Ninguém nasce sem defeito. Todos **nós temo** defeito. E o que é importante é que nós aprenda a viver, o que é importante é que a gente aprenda a viver com o defeito do outro, que se não aprender fica difícil. (Inq. 0370, faixa 3, homem, FPFS).

(8) Eu mermu mais ela im casa, **nós corrige** us trabalhu quêles faiz na iscola duranti u dia. (Inq. 0082, faixa 1, homem, FPVC)

A flexão do pronome “nós” foi onde encontramos a maior diferença de uso entre as duas comunidades (FPFS – 71% diante de verbos flexionados em P4; e FPVC – 81% diante de verbos flexionados em P3).

Tempo verbal

Vários autores tem defendido que o presente e o pretérito perfeito do modo indicativo favorecem o uso do pronome “nós”. Para explicar esse fato também nos dados de FPVC, Namiuti e Vieira (2017) utilizam os trabalhos de Fernandes e Görski (1986) e Villalva (2003) que argumentam que a desinência flexional – mos é um amalgama de tempo e concordância no pretérito perfeito do modo indicativo. Assim, Fernandes e Görski (1986) pressupõe que o pronome “nós” esteja condicionado a verbos do tempo pretérito, enquanto a forma pronominal “a gente” se vincularia a outros tempos e modos.

Na análise dos pronomes de 1PP realizados lexicalmente de acordo com o tempo verbal, encontramos os resultados apresentados na tabela 6:

Tabela 6. Realização dos pronomes sujeito de 1PP explícitos com o tempo verbal.

FPFS	A gente	%	Nós	%	Total
Presente	107	91%	11	9%	118
P. perfeito	15	88%	2	12%	17
P. imperfeito	31	94%	2	6%	33
P. mais que perfeito	0	----	0	----	0
Futuros	0	----	0	----	0
FPVC	A gente		Nós		Total
Presente	236	74%	84	26%	320
P. perfeito	8	22%	28	78%	36
P. imperfeito	57	59%	39	41%	96
P. mais que perfeito	0	---	0	----	0
Futuros	1	33%	2	67%	3

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com a tabela 6, nos *corpora* analisados, tanto tempo presente do modo indicativo quanto o pretérito imperfeito possuem a forma pronominal "a gente" como a mais frequente em ambos os *corpora*. Já o pretérito perfeito do modo indicativo aparece com maior preferência para o uso de "nós" na FPVC, contrapondo, neste contexto, à FPFS que mantem o uso de "a gente" como o mais frequente.

O uso mais frequente de "nós" no pretérito perfeito na FPVC parece ir de encontro ao uso mais frequente de "nós" com P3 no mesmo *corpus*. Todavia, para entender melhor o que acontece nestes sistemas é necessário ainda relacionar as três variáveis: o tempo, a flexão e o pronome.

Saliência fônica

Fizemos análise da variável saliência fônica, segundo a classificação usada por Rubio (2012)[6] e percebemos ser esse um fator importante para o condicionamento de uso dos pronomes de 1PP como mostra a tabela 7:

Tabela 8: Saliência fônica.

FPFS	A gente	%	Nulo	**%**	**Nós**	**%**
Esdrúxula	47	25%	0	0%	2	13%
Máxima	5	3%	0	0%	0	0%
Média	26	14%	14	88%	4	25%
Mínima	108	58%	2	13%	10	63%
Total	186		16		16	
FPVC	A gente		Nulo		Nós	
Esdrúxula	68	17%	0	0%	44	25%
Máxima	8	2%	1	6%	17	10%
Média	57	14%	14	78%	46	26%
Mínima	263	66%	3	17%	72	40%
Total	396		18		179	

Fonte: Elaborada pela autora.

6. Rubio (2012) dividiu a saliência fônica verbal em quatro níveis: mínimo, médio, máximo e esdrúxulo. O autor tratou de forma diferenciada contextos de verbos proparoxítonos denominado, pelo mesmo, "saliência esdrúxula".

Podemos perceber, pela tabela 8, que as comunidades fizeram maior uso dos mesmos níveis de saliência. Nesse sentido, a FPFS obteve, diante do pronome "a gente" e "nós", com verbos de saliência mínima, frequência de 58% e 63% respectivamente e de "nulos", com verbos de saliência média, frequência de 88%; e a FPVC obteve, diante dos pronomes "a gente" e "nós", com verbos de saliência mínima, frequência de 66% e 40% respectivamente e de "nulos", com verbos de saliência média, frequência de 78%.

Grau de determinação do referente

Ao analisar o grau de determinação do referente, encontramos os seguintes resultados:

Tabela 8: Grau de determinação do referente.

FPFS	A gente	%	Nulo	%	Nós	%
Genérico e indefinido	58	19%	1	6%	6	23%
Genérico e definido	164	54%	7	41%	11	42%
Específico e definido (homem)	18	6%	0	0%	1	4%
Específico e definido (mulher)	4	1%	0	0%	1	4%
Específico e definido (misto)	57	19%	9	53%	7	27%
Total	301		17		26	
FPVC	A gente		Nulo		Nós	
Genérico e indefinido	138	35%	1	6%	22	12%
Genérico e definido	87	22%	0	0%	45	25%
Específico e definido (homem)	59	15%	1	6%	23	13%
Específico e definido (mulher)	19	5%	4	22%	5	3%
Específico e definido (misto)	97	24%	12	67%	84	47%
Total	400		18		179	

Fonte: Elaborada pela autora.

Os referentes mais utilizados na FPFS foram “genéricos e definidos” com frequência de 54% diante do pronome “a gente” e 42% diante do pronome “nós” e “específicos e definidos misto” com 53% diante de “nulos”. Já na FPVC, o pronome “a gente” com referente “genérico e indefinido” obteve maior frequência de uso (35%). Diante de “nulos” e do pronome “nós”, houve maior frequência de uso diante do referente “específico e definido (misto)” com frequência de 67% e 47% respectivamente em relação aos outros tipos de referentes.

Considerações finais

Foram atestadas algumas semelhanças e diferenças de usos regionais entre as comunidades quanto ao emprego dos pronomes de 1PP.

As semelhanças entre os *corpora* analisadas foram observadas na preferência geral pelo “a gente” e na saliência fônica (saliência mínima diante de “nós” e “a gente” e a saliência média diante de “nulos”).

Foi observado diferença na abrangência das funções sintáticas que as formas pronominais em variação podem ocorrer: na FPFS não se atestou o emprego de “nós” nas funções de complementos verbais enquanto que na FPVC foi atestado o emprego do pronome tanto na função de complemento oblíquo quanto na função de complemento direto.

Com relação à variação dos pronomes na função sujeito, também pudemos observar diferenças de uso regionais manifestadas: na FPVC, o pronome “nós” é mais utilizado na comunidade junto de verbos flexionados em P3 (81%), ao passo que na FPFS, o uso do pronome “nós” foi menor e com a maioria dos verbos flexionados em P4 (71%).

Quanto ao grau de determinação do referente, na FPFS contextos de referentes “genérico e definido” foram mais utilizados tanto com o pronome “nós” quanto com o pronome “a gente”. Já na FPVC contextos de referentes “genérico e indefinido” obteve maior frequência de uso diante de “a gente” e contextos de referentes “específico e definido (misto)” diante de “nós” e “nulo”.

Esses resultados corroboram a hipótese de que a variação encontrada no Brasil, por vezes, reflete uma única gramática que possui pronomes “nós” e “a gente”, por vezes, reflete a competição de gramáticas percebida em uma variação no uso de um sistema pronominal característico do PB com um sistema próprio do PE.

Referências

ALMEIDA, Norma Lucia Fernandes de; CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais (orgs.). *Coleção amostras da língua falada no semi-árido baiano*. – Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008.

FERNANDES, E.; GORSKI, E. A concordância verbal com os sujeitos *nós e a gente:* um mecanismo do discurso em mudança. *Actas do Simpósio sobre a Diversidade Linguística no Brasil*. Salvador: Instituto de Letras da UFBA, 1986, 175-183.

OMENA, N. P. de. *A referência à primeira pessoa do discurso no plural*. In: SILVA, G. M. de O. e SCHERRE, M. M. P. (org.) *Padrões Sociolingüísticos*: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Lingüística e Filologia, UFRJ, 1996. p. 185 – 215.

NAMIUTI, Cristiane; VIEIRA, Adilma Sampaio Oliveira. *Nós concordamos em pessoa e número, porém, nós discorda bastante.* Um estudo dos pronomes de primeira pessoa plural em PB com base em um corpus de fala popular. *Fórum Linguistico*, 4. (a sair em Dezembro 2017)

RUBIO, Cássio Florêncio. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu*: estudo sociolinguístico comparativo**.** Tese de doutorado. – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". São José do Rio Preto, 2012.

SANTANA, Abdon Mendes Borges. *Nós e a gente:* um retrato do português popular de Salvador. Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2014.

TAMANINE, Andréa Maristela Bauer. *Curitiba da gente*: um estudo sobre a variação pronominal *nós/a gente* e a gramaticalização de *a gente* na cidade de Curitiba – PR. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. – Curitiba, 2010.

VIEIRA, Adilma Sampaio de Oliveira; NAMIUTI, Cristiane; LEITE, Cândida Maria Brito. Revisitando a gramaticalização do "a gente". *VII Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2012.

VILLALVA, A. 22. Estrutura Morfológica básica. In: Gramática da Língua Portuguesa. Orgs: M. H. M. Mateus et al. Ed. Caminho. Lisboa, 2003.

SESSÃO TEMÁTICA

ANÁLISE DE GRAMÁTICAS E LIVROS DIDÁTICOS

CARLOS WILSON DE J. PEDREIRA[1] (UFPB)
FABIONE GOME DA SILVA[2] (UFPB)
LUCIANA DE LAVOR[3] (UFPB)

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo detalhar um estudo feito da estrutura organizacional de três gramáticas e de três livros didáticos, analisando os conceitos apresentados, critérios morfossintáticos e semânticos; problemas e inconsistências em relação à classe gramatical dos pronomes, limitando-nos aos pronomes possessivos e indefinidos; e, nos livros didáticos, procedemos uma análise de como a classe gramatical supracitada é apresentada, e se os exercícios propostos têm uma perspectiva meta, extra e/ou epilinguística. Além disso, buscamos fazer um contraponto entre os conceitos apresentados nas gramáticas e nos livros didáticos e suas relações, focalizando principalmente que tipo de abordagem de ensino e de aprendizagem foi dada à classe gramatical dos pronomes estudados.

Para isso, utilizamos três gramáticas: GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO, de Marcos Bagno, Ed. Parábola, 2011. GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO, de Ataliba T. de Castilho Ed. Contexto, 2014, e GRAMÁTICA DE USOS DO PORTUGUÊS, Maria H. Moura Neves, ed. UNESP, 2013.

Os livros didáticos utilizados foram: PORTUGUÊS, CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO 2, Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernardete M. Abaurre e Marcela Pontara, Ed. Moderna, 2013. PORTUGUÊS e LINGUAGENS 2, William Roberto Cereja e

---

1. Mestre em Linguística e Ensino - UFPB.

2. Mestre em Linguística e Ensino - UFPB.

3. Mestre em Linguística e Ensino - UFPB.

Thereza Cochar Magalhães, Ed. Saraiva, 2013, e PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO*: Literatura, Língua e Produção de Texto 2*, Lilia Santos Abreu-Tardelli, Lucas Sanches Oda, Maria Tereza Arruda Campos (coord.) e Salete Toledo, Ed. Saraiva, 2013.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: Na seção 1 são apresentados os conceitos e classificações dos pronomes nas três gramáticas. A seção 2 mostra pontos de convergência, problemas e inconsistências nas três gramáticas estudadas, e a seção 3 mostra as análises separadas dos três livros didáticos. Nas considerações finais encontram-se as principais impressões advindas dos resultados do nosso trabalho.

Conceito e classificação dos pronomes nas gramáticas estudadas

Conceito de pronomes na gramática pedagógica do português brasileiro, de Marcos Bagno

Segundo o autor da Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (doravante GPPB), Marcos Bagno, os pronomes não são uma classe de palavras, mas uma função que palavras de diversas classes podem exercer – a função da **retomada anafórica**. Outra razão para tratar os pronomes como uma função é o fato de muitas palavras tradicionalmente chamadas de "pronomes" não só empreenderem a retomada anafórica, mas também funcionarem como determinantes.

Os pronomes possessivos

Aos índices pessoais também estão vinculados os **indicadores de posse**, mais conhecidos como possessivos. Eles apresentam uma particularidade que os diferencia dos demais índices de pessoa (IP), que é a função pronominal que podem exercer, além da função determinante. Do ponto de vista formal, os pronomes possessivos do Português Brasileiro (PB), ao contrário de outras línguas, não apresentam diferença com relação aos determinantes possessivos: quando pronomes, eles apenas recebem um artigo: o **meu**, o **teu**, o **nosso** etc. Nossos possessivos provêm diretamente dos possessivos do latim vulgar, no caso acusativo.

Pronomes indefinidos ou os quantificadores

Os chamados pronomes indefinidos, trata-se de fato de **quantificadores indefinidos** que podem funcionar tanto como determinantes num sintagma nominal quanto como núcleo desse sintagma. Quando estão no núcleo, evidentemente, desempenham uma função pronominal. Do ponto de vista morfossintática e semântico é uma classe de palavras bastante heterogênea.

É preciso decidir a que palavras aplicar o rótulo de pronomes: às "pessoas do discurso", que não substituem/retomam nada, mas apontam para a dinâmica da interação verbal, ou para os termos que empreendem a retomada anafórica, agindo em favor (pró-) do nome, economizando seu uso, poupando-o de ser repetido. Diante dos argumentos de Benveniste, fica óbvio que o verdadeiro pronome é **ele,** ao qual se juntam outros, distribuídos entre as diferentes classes gramaticais – são as proformas que podem ser verbos, advérbios, adjetivos, sentenças, interrogativas etc.

Critérios mórficos, sintáticos, semânticos

A gramática de Bagno propõe fazer uma descrição da realidade sociolinguística do português brasileiro contemporâneo para, fundamentando-se nela, sugerir que as características léxico gramaticais já há muito tempo fixadas nas variedades urbanas de prestígio, faladas e escritas sejam o verdadeiro objeto de uma pedagogia de língua materna sincronizada com os avanços da pesquisa linguística e das ciências da educação.

> O autor Marco Bagno procurou apresentar (e explicar) alguns fenômenos típicos da sintaxe do português brasileiro (doravante PB) que o diferenciam não só do português europeu, como também das demais línguas românicas e, segundo alguns estudiosos até mesmo das línguas indo-europeias de modo geral.

Conceito de pronomes na gramática de usos do português, de Maria H. Moura Neves

A autora adota uma visão funcionalista para o conceito de pronomes ao associar a estrutura com sua função, ressaltando o caráter de referenciação destes. A função de referenciação é fundamental no uso da linguagem para:

1º a interlocução no discurso, alguém fala com alguém, e as palavras fóricas fazem referência a esses participantes do discurso.
2º a remissão textual: no texto fala-se de pessoas e coisas que participam do eventos, e as palavras fóricas fazem referência a esses participantes.

Os pronomes são palavras fóricas, isto é, elas remetem a algum outro elemento. **Endofóricas -** Fazem referência a elementos, que estão dentro do texto. Quando a referência é feita a algum elemento que está na porção anterior do texto, ocorre a **anáfora**. Quando a referência aponta para a frente no texto, ocorre a **catáfora**; (NEVES, 2011, p. 389-390).

Os pronomes indefinidos e possessivos

Na definição e exemplos dos pronomes vê-se claramente a visão funcionalista de ensino de gramática, integralizando a forma (estrutura), o sentido (semântica) com a função no discurso (pragmática) integralizando essas partes a fim de trabalhar a competência comunicativa do falante de língua portuguesa nas diversas situações de usos dos pronomes para realização das práticas sociais.

Conceito de pronomes na gramática do português brasileiro, de Ataliba T. de Castilho

Para sintetizar o conceito de pronome, o gramático Ataliba T. de Castilho nos diz que será necessário examinar as propriedades discursivas, semânticas e gramaticais, e também a gramaticalização desse pronome.

Do ponto de vista semântico-discursivo, os pronomes **(1) representam as pessoas do discurso, pelo caminho da dêixis, (2) permitem a retomada ou antecipação de participantes, pelo caminho da foricidade (anáfora e catáfora).**

Do ponto de vista gramatical, essa classe exibe as propriedades morfológicas de (i) **caso**; (ii) **pessoa** e **número**; (iii) **gênero**.

Os pronomes possessivos, a GPB classifica tradicionalmente como a classe que estabelece uma relação entre um possuidor e uma coisa possuída. Assim, em

> Eu acho que o **meu** conceito de morar é bem diferente um pouco da maioria das pessoas que eu conheço... (D2 REC 05)

Os pronomes possessivos exercem propriedades gramaticais, fixando-se em sua sintaxe. A primeira delas, é que os possessivos atua, como um dos constituintes Especificadores do sintagma nominal.

> **Meu filho**/ **Seu filho** não anda por aí em más companhias. **Filho meu**/ **filho seu** leva as coisas a sério.

Os pronomes indefinidos são chamados de quantificadores indefinidos e são "atualizadores do nome que não estabelecem relação entre o que é designado pelo nome e as pessoas envolvidas no processo da comunicação, como os demonstrativos e possessivos, mas que acrescentam ao que é designado alguma informação sobre a quantidade" (Mattos e Silva, 1989:188).

Problemas/inconsistências observados na análise das gramáticas

Após a análise, os dados foram compilados e os resultados mostram que existem pontos de convergência e divergência na abordagem dos pronomes, tanto nas Gramáticas como nos livros didáticos pesquisados: (**BAGNO, 2011, p. 737)** diz que *Pronomes não são classes gramaticais. É função que outras classes gramaticais podem exercer. A análise parte do papel dentro do discurso. As funções podem ser anafóricas e determinantes*. Já **(ATALIBA, 2014, p. 81)** afirma que Pronome é classe gramatical,

mas não conceitua de forma tradicional. Conceitua um a um (por tipo) a partir do uso dentro do discurso. Em (**MOURA NEVES, 2013, pp 389 e 390)** encontramos que Pronomes são termos que têm função de referenciação. Palavras fóricas, pois remetem a algum outro elemento dentro do discurso. Endofóricas (catáforas e anáforas) e Exofóricas (dêiticos).

Em relação às classificações dos pronomes nas gramáticas, (**BAGNO, 2011, p. 737)** os conceitua com: Índice Pessoal (pronomes pessoais), Mostrativos (demonstrativos) e Quantificadores (indefinido). Proformas Interrogativos (pronomes interrogativos) – p.461. Concorda com Moura Neves, quando afirma que, possessivo é subclasse de pronome pessoal. (**ATALIBA, 2014, p.81)** classifica e conceitua todos eles, menos os interrogativos. Classifica a partir do discurso. A nomenclatura é a tradicional, ao passo que (**MOURA NEVES, 2013, p. 391)** apesar de chamar de fóricos, classifica normativamente: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos e relativos. Só não menciona os interrogativos.

As gramáticas de Castilho (2014) e Bagno (2011) se caracterizam pela presença de capítulos teóricos e históricos por dois motivos: primeiro pela "novidade do objeto", conjugada com a novidade da modalidade da língua" escolhidos para a análise; segundo pela "novidade da teoria", selecionada para explicação da língua. Enquanto a Gramática de usos do português de Neves (2013) se caracteriza por não ter capítulos teóricos e históricos.

As gramáticas se identificam e se diferenciam pela natureza do objeto

Em relação aos pronomes, vê-se grande identidade no conjunto das obras examinadas, o que é dado principalmente pelo ponto de partida conceitual, oriunda da teoria clássica greco-latina, de autoria do gramático grego Apolônio Díscolo (I d.C.), que o define com base em suas propriedades **morfológicas** (casual e pessoal), **semântica** (dêitica e anafórica) e **sintática** (substituição). Esse ponto de partida clássico foi o escolhido por Castilho (2014:472-475) que inclusive transcreve ipsis *litteris* a lição de Apolônio, para explicar o conceito de pronome e, com base nele, proceder à descrição da hierarquia de suas propriedades e à interpretação de suas funções. Neves (20014: 49 -50) opera com as propriedades descritas desde a antiguidade clássica para definição dessa classe gramatical.

Bagno (2011) não se refere explicitamente a essas propriedades, mas o conteúdo fundamental da conceituação de Apolônio Díscolo reside em todos conceitos apresentados. Neves (2013) declara o objeto, sobre o qual constrói sua gramática na primeira linha da introdução, dizendo: "A Gramática de usos do português constitui uma obra de referência que mostra como está sendo usada a língua portuguesa atualmente no Brasil" (p.13). Castilho (2014) e Bagno (2011) qualificam seu objeto como português brasileiro, embora a visão dos autores sobre esse objeto não seja idêntica.

A Gramática Pedagógica do Português Brasileiro de Bagno (2014), define seu objeto como português brasileiro contemporâneo, também denominado vernáculo geral brasileiro, de que são características as "formas genuinamente brasileiras de falar e escrever" (pág. 33). Neves (2013) trata dos itens definindo-os, especificando-os e destrinçando suas funções a partir de uma organização semântico-funcional e textual-discursiva.

Castilho (2014), partindo também da sintaxe, especificamente pelo estudo da composição dos sintagmas existentes na língua portuguesa, trata das classes das palavras que os integram, estudando pormenorizadamente cada uma delas, partindo quase sempre da teoria clássica da qual extrai ou descarta aspectos, reconstruindo sempre os conceitos com os quais passa a operar. Castilho trata, então, das seguintes classes: verbo, substantivo, pronomes, especificadores (artigos, possessivos e indefinidos), adjetivos, advérbios, preposição e conjunção.

A pesquisa nos livros didáticos

Estrutura organizacional do livro didático português e linguagens, de Cereja

O livro está organizado em Quatro Unidades. Cada unidade possui seções de acordo com a escola literária a ser estudada (do Romantismo ao Simbolismo), Gêneros Literários e Textuais e Gramática. O pronome é tratado na seção 11, da unidade 1. São enumerados de acordo com o tipo. Os possessivos estão a partir da pág. 101. Os indefinidos, a partir da pág. 106. O final da seção traz "O Pronome na Construção do Texto", apenas com alguns exercícios e "Semântica e Discurso", também com exercícios.

Abordagem do assunto pronome no livro didático de Cereja

O assunto pronome vem na seção 11 do livro Português Linguagens vol. 2 dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, partindo da leitura de uma tira da personagem Calvin, que se encontra conversando com flores, fazendo uso de alguns pronomes.

Os autores adotam uma perspectiva enunciativa, para a abordagem dos fatos linguísticos, o que pressupõe a existência de um texto e de um discurso (que implica sempre a contextualização). Ou seja, parte-se do princípio de que nenhum texto é produzido ao acaso, mas que existe sempre um conjunto de elementos da situação ou do contexto – propósito comunicativo, enunciador e enunciatário, gênero textual e recursos linguísticos – que atuam de uma forma ou de outra, de acordo com as exigências dessa situação.

Pronome possessivo no livro didático de Cereja

Os autores definem os pronomes possessivos como *sendo aqueles que indicam posse em relação às três pessoas do discurso.* Utilizam um exemplo da tira do Calvin usada no início para a definir pronomes, mas agora o exemplo servirá para definir pronomes possessivos. Em seguida falam a respeito dos pronomes possessivos que acompanham substantivos e são chamados de **pronomes possessivos adjetivos** e os que substituem são chamados de **pronomes possessivos substantivos**.

Pronomes indefinidos no livro didático de Cereja

A partir do gênero textual anúncio publicitário, os autores conceituam os pronomes indefinidos como sendo *aqueles que fazem referências vagas, imprecisas e genéricas a substantivos.* Apresentam os pronomes indefinidos **variáveis** e **invariáveis**. Ainda mostram que os pronomes indefinidos também podem ser classificados, como a maioria dos pronomes, em **pronomes substantivos** e **pronomes adjetivos**.

Conclusão do livro didático português e linguagens, de Cereja

Assim como nas gramáticas estudadas, especificamente a Gramática de Ataliba com a qual houve maior correlação de estudo com este livro didático, a proposta inicial é trazer um estudo do pronome a partir de uma perspectiva morfossintática, semântica e pragmática. Contudo, acreditamos que, em relação ao conteúdo analisado, os autores do L.D. não conseguiram atingir o objetivo a que se propõem. A proposta é trabalhar os aspectos dos textos a partir da literatura, da gramática e dos gêneros literários e textuais, mas o estudo é tradicional e feito de forma dissociada.

Estrutura organizacional do livro didático português: contexto, interlocução e sentido, de Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara

O livro didático **Português: contexto, interlocução e sentido** das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara traz uma proposta bastante interessante para o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A começar pelo título, que faz uma ponte com um ensino contextualizado, pensando no interlocutor que partindo das atividades propostas pelo livro, participará da construção de sentidos do texto.

À luz dos eixos programáticos do Ensino Médio Inovador e pensando no ENEM, o livro parte de uma proposta interdisciplinar. Para tanto, trabalha com uma diversidade de gênero discursivos, levando em conta o desenvolvimento de competências e habilidades a serem conquistadas pelo estudante.

Abordagem dos pronomes no livro didático português: contexto, interlocução e sentido

Antes de começar com a explicação do conteúdo, as autoras trazem um gênero textual como forma de introduzir o estudo de um determinado tópico gramatical, a reprodução de textos de diferentes gêneros discursivos mantém uma relação direta com o tópico a ser estudado. As questões abordadas procuram levar o aluno a uma

leitura analítica do texto para fazer com que esse aluno reconheça não só determinadas estruturas linguísticas, mas também reflita sobre como elas participam da construção do sentido do texto.

O livro também procura trabalhar competências e habilidades. Segundo as autoras, o trabalho com os pronomes, que se encontram nas seções 15 e 16, favorece o desenvolvimento de competência de área 8 (compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade) e com as habilidades de número 1, 2, 18, 22 e 27. A obra ainda traz os objetivos a serem alcançados pelos estudantes ao término de cada seção.

> Pronome possessivo e indefinidos no livro didático português: contexto, interlocução e sentido

As autoras trabalham com a definição e classificação dos pronomes de forma bem direta, como faz a maioria das gramáticas normativas. Enquanto a Gramática Pedagógica do Português Brasileiro de autoria de Marcos Bagno traz uma definição de pronome bastante diferente das autoras do livro didático analisado. Para o autor, o pronome não é uma classe gramatical, mas sim uma função que palavras de diversas classes podem exercer – a função anafórica. Os pronomes pessoais, o autor chama de **Índices de pessoa**. Os pronomes possessivos são tratados como **indicadores de posse**, porém, os pronomes indefinidos, Marcos Bagno chama de **quantificadores** e são trabalhados com os artigos indefinidos, que para ele é, de fato, um quantificador indefinido.

> Conclusão do livro didático português: contexto, interlocução e sentido

O livro é bom, não só porque ele foi aprovado pelo processo de avaliação do PNDL, mas porque apresenta qualidades que possam contribuir para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais coeso e coerente com as novas propostas divulgadas pelos documentos oficiais os quais tratam de um ensino de Língua Portuguesa que conduzam o estudante do Ensino Médio a pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar signifi-

cados, de forma que esse estudante possa participar do mundo social, incluindo-se a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. Ao fazer uso de uma diversidade de gêneros discursivos em suas atividades, as autoras estão contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, habilidades essas necessárias para uma participação plena numa sociedade letrada. É claro que não existe nenhum livro perfeito, mas as eventuais insuficiências que ele apresenta é superado por seus aspectos positivos.

Estrutura organizacional do livro didático português vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto 2

Estudo dos pronomes

Na seção dedicada aos estudos de Língua: unidade 4, na parte II do LD, se inserem os estudos dos pronomes, cujo título: ***Referenciar, quantificar, ordenar, expressar circunstâncias*** nos deram uma pista de que a abordagem de ensino e aprendizagem de gramática não seguiria a linha tradicional formalista.

O conceito de pronomes é introduzido como ***a classe de palavras que tem a função de fazer referência às pessoas que participam de uma interlocução ou a algum elemento que foi ou que será mencionado de forma específica ou genérica.*** (CAMPOS (coord.) [et. Al], 2013, p.272).

Ao nosso ver, esse conceito adota uma perspectiva bastante funcional dos estudos da linguagem, pois, implícita nessa definição está a noção de que os elementos constitutivos de uma língua não devem ser vistos nem estudados como estruturas isoladas, mas como peças fundamentais na construção dos sentidos que só adquirem significado quando se materializam dialogicamente nas diversas situações de interações e práticas sociais.

Pronomes possessivos

Introduzido por um cartaz do Ministério da Saúde feito para uma campanha de combate à dengue.

Através de perguntas de caráter interpretativo (habilidade linguística, os autores chamam a atenção dos alunos para a presença dos pronomes meu, seu e **todos** como elementos de referenciação. Logo em seguida, aproveitando o gênero textual e sua, faz-se a seguinte pergunta: *"combater a dengue é um dever do Estado e de todos os cidadãos." Compare esse frase com a frase original do cartaz e responda que efeito de sentido o uso de meu e seu produz?*

Pronomes indefinidos

Os pronomes indefinidos são apresentados no livro já a partir de sua definição como "a classe de palavras que se refere à terceira pessoa do discurso de forma indefinida ou genérica. Quanto à classificação, os pronomes indefinidos podem ser variáveis ou invariáveis". (CAMPOS (coord.) [et. Al], 2013, p.284). Os autores apresentam uma tabela com as flexões dos pronomes em questão, e logo após dão os principais usos com um exemplo retirado de um texto de Rubem Alves para exemplificar os pronomes indefinidos que possuem sentido negativo (ninguém, alguém), um texto retirado de um blog na internet para exemplificar o fenômeno da gradação (tudinho e nadinha), e de uma tirinha de quadrinho para explicitar o valor do todo (a) como indefinido quando implicar um sentido genérico.

Conclusão do livro didático: português vozes do mundo: literatura, língua e produção de texto 2

Após a análise, consideramos o livro ***Português Vozes do Mundo: Literatura, Língua e Produção de Texto 2***, dos autores Lilia Santos AbreuTardelli; Lucas Sanches Oda; Maria Tereza Arruda Campos (coord.) e Salete Toledo, do ano de 2013, adequado à proposta de ensino para alunos-alvo, por levar em conta a construção do conhecimento através das competências e habilidades propostas para o 2º. Ano do ensino médio. A abordagem dos conteúdos se dá de maneira **contextualizada**, usando diversos tipos de gêneros textuais, ***levando o aprendiz a refletir sobre a linguagem em seus contextos discursivos e de interação,*** mostrando que está em alinhamento com as propostas de renovação do ensino de língua portuguesa no

Brasil, sem deixar de lado noções estruturais importantes para o conhecimento do aluno ao trabalhar a **metalinguagem, alinhavando com questões linguísticas e epilinguísticas**, fazendo o aluno perceber que cada componente linguístico é essencial na construção dos sentidos. Necessitamos tão somente advertir que sem um professor competente para estabelecer a mediação entre o livro e o aluno, o processo de ensino e aprendizagem fica altamente comprometido e com certeza não dará os resultados almejados.

Considerações finais

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua pressupõe que o professor assuma uma posição constante de pesquisador analisando quais métodos e abordagens se adequam à sua realidade. Essa postura reflexiva deve estar presente em todos os momentos desse processo. O profissional da educação do século XXI deve assumir uma postura investigativa dentro e fora da sala de aula, aliando sua experiência profissional com uma preparação sólida de como proceder para a construção do conhecimento de seus alunos, meta última de todo educador.

Nesse sentido, o trabalho que ora finalizamos nos proporcionou uma oportunidade ímpar de revermos e ampliarmos nossos conceitos com respeito ao uso de gramáticas e livros didáticos como instrumentos de suporte ao conhecimento em nossa prática pedagógica. O estudo detalhado da estrutura organizacional de três gramáticas e de três livros didáticos, seus conceitos, características estruturais, morfossintáticos e semânticos; no recorte dos pronomes possessivos e indefinidos; analisando atividades de metalinguagem, linguísticas e epilinguísticas, nos permitiu pormos em prática a teoria vista em na disciplina de Gramática e Ensino, revestindo-se assim de um ganho exponencial individual e coletivo que com certeza fará parte de nossos planejamentos e se reverterão em atividades concretas em sala de aula.

Esperamos que o nosso estudo também sirva de material de pesquisa e referência para futuros pesquisadores do assunto. Que nossa pequena contribuição dê frutos e se constituía em ferramenta de enriquecimento e transmissão do conhecimento, a fim de que tenhamos profissionais da educação mais preparados e conscientes de seu papel como mediadores na construção do conhecimento.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M., PONTARA, Marcela: *Português*: Contexto, Interlocução e sentido São Paulo: Moderna, 2013.

BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos:* a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos, *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda (coord.), ABREU-TARDELLI, Lília Santos, ODA, Lucas Sanches, TOLEDO, Salete. *Vozes do Mundo:* Literatura, Língua e Produção de Texto. São Paulo: Saraiva, 2013.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro.* São Paulo: Editora Contexto, 2014.

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português:* Linguagens. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura, & GALVÃO, Vânia Cristina Casseb. (Org.) *Gramáticas Contemporâneas do Português:* com a palavra, os autores. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos de português.* 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SESSÃO TEMÁTICA

ANÁLISE FUNCIONAL E ENTOACIONAL DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS "ASSIM", "ENTÃO" E "NÉ"

MARÍLYA AUGUSTA ARAÚJO LAURENTINO[1] (UFAL)
LUCIANA LUCENTE[2] (UFAL)

Introdução

Os marcadores conversacionais constituem um amplo conjunto de elementos com formas bastante diversificadas que envolvem, no âmbito verbal, sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos. Segundo Urbano (1993 apud Galembeck e Carvalho, 1997), os marcadores conversacionais são definidos como unidades típicas da fala, dotadas de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomaticidade e significação discursivo interacional, mas que geralmente não integram o conteúdo cognitivo do texto. Para Urbano (1993), os marcadores conversacionais ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Além disso, os marcadores conversacionais funcionam como articuladores, não só das unidades cognitivo-informativas do texto, como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático.

Os marcadores conversacionais têm como principais funções discursivas: a) situar o tópico ou assunto da conversação no contexto partilhado pelos interlocutores e no contexto pessoal de cada um deles; b) articular e estruturar as unidades da cadeia linguística; c) assinalar as relações interpessoais e o envolvimento entre os

1. Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL - *Campus* de Arapiraca

2. Profª. Drª. da Universidade Federal de Alagoas - UFAL - *Campus* de Arapiraca

interlocutores. Ainda de acordo com Galembeck e Carvalho (1997), Marcuschi (1989) afirma que os marcadores conversacionais têm um caráter multifuncional porque operam como indicadores de força ilocutória, organizadores da interação e articuladores do texto. Os autores ressaltam ainda que Castilho (1989), apesar de denominar esses marcadores como discursivos, também cita essa multifuncionalidade dos marcadores conversacionais por exercerem, de maneira genérica, uma função textual à medida que estruturam e organizam o texto.

Os marcadores aparecem com frequência nas pesquisas dos linguistas, em especial dos que se dedicam à Análise da Conversação, mas apesar da designação "marcadores conversacionais" ser a mais frequente e aceita entre os linguistas brasileiros, o termo é considerado limitado por sugerir um comprometimento com a língua falada e a modalidade conversacional, por isso alguns teóricos, como Urbano, adotam o termo "marcadores discursivos" e o consideram mais adequado por sua abrangência. Quanto à formação dos marcadores conversacionais, há muitos formados por advérbios, verbos e conjunções. Porém a maioria é constituída por formas mistas, ou seja, reúnem classes gramaticais diferentes.

Estudos feitos por Risso, Silva e Urbano (1996) propuseram a definição de traços básicos identificadores do estatuto dos marcadores discursivos para uma definição mais específica e viável da natureza dos marcadores. Para essa definição, foram analisadas dez variáveis, sendo elas: padrão de recorrência, articulação de segmentos discursivos, orientação da interação, relação com o conteúdo proposicional, transparência semântica, apresentação formal, relação sintática com a estrutura gramatical da oração, demarcação prosódica, autonomia comunicativa e massa fônica. Os autores tiveram como foco desses estudos palavras de fundo lexical (*sabe*, *entendeu*) ou gramatical (*então*, *mas*), locuções (*eu acho que*, *quer dizer*), contrações (*né*), reduções (*tá*) e sons não dicionarizados (*ahn ahn*, *eh eh*, *uhn uhn*). O resultado estabeleceu uma lista de características fortes aplicáveis na identificação dos marcadores discursivos. Tais características apontam que os marcadores discursivos, quanto à funcionalidade, articulam os segmentos do discurso na organização tópica, estabelecendo aberturas, retomadas, fechamentos, entre outros e na organização da estrutura frásica, atando as orações ou seus segmentos internos. Eles também possuem alta recorrência no espaço textual, exterioridade ao conteúdo proposicional, transparência semântica parcial, invariabilidade formal ou variabilidade restrita, independência sintá-

tica, demarcação prosódica, não autonomia comunicativa e massa fônica reduzida. Este trabalho tem como principal objetivo analisar os marcadores conversacionais nos âmbitos funcional e entoacional. Os marcadores encontrados no *corpus* desta pesquisa foram inúmeros, porém serão analisados apenas os marcadores "assim", "então" e "né" por serem os mais recorrentes.

O marcador conversacional "assim"

De acordo com Bechara (2009), o advérbio é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.). O autor ainda acrescenta que o advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente a um verbo, ou a um adjetivo ou a um advérbio. Morfologicamente, o "assim" é classificado como advérbio de modo por ser uma palavra invariável, que está relacionada ao verbo, ao adjetivo ou a outro advérbio e por ser uma palavra que indica circunstância, mas quando não atuar como advérbio ele poderá ser um marcador conversacional.

De acordo com Silva (apud Neves, 1999), o marcador conversacional "assim", denominado "marcador discursivo" pela autora, é utilizado em situações de difícil processamento e de caráter mais subjetivo como, por exemplo, a fala espontânea. A autora constatou em sua pesquisa que este marcador aparece em maior frequência com verbos que exprimem cognição, percepção ou estados afetivos. Ela também verificou que quanto ao status informacional o elemento encabeçado por "assim" enquanto marcador tende a ser novo. Tudo isto reforça a hipótese que explica o "assim" usado em situações de dificuldade de processamento.

Conforme Ilari (2002), na Gramática do Português Falado vol. II, "assim" é classificado como sendo marcador modalizador epistêmico quase-asseverativo, ou seja, indica que o falante considera o conteúdo posterior ao marcador quase certo, próximo à verdade, como uma hipótese que precisa de confirmação. Após analisar os dados de sua pesquisa, Ilari afirmou que esse advérbio modaliza o conteúdo do constituinte à sua direita, prevenindo o interlocutor de que não há compromisso de uma afirmação definitiva. Acrescenta ainda que a análise da conversação tem definido seu uso como preenchedor de silêncio, ou seja, por não saber o que dizer o interlocutor preenche o "vazio" conversacional com esse item.

Segundo Urbano (1993), quanto à semântica, o "assim" é um tipo de marcador que mantém, em maior ou menor grau, parcela de seu sentido. Este marcador permanece mais ou menos preso a uma estrutura oracional, numa função de adjunto adverbial, ao mesmo tempo em que se liga à enunciação, numa função modalizadora, sinalizando hesitação ou dúvida do falante. Aparecendo como "preenchimento" de pausa este marcador representa uma ruptura informacional, instalado em momentos para facilitar a organização e o planejamento textual. Urbano diz ainda que Ilari e Geraldi (1985) classificam o advérbio com essa função como "advérbio de enunciação" em oposição ao "advérbio de frase", que incide sobre o conteúdo oracional.

O marcador conversacional "então"

O marcador conversacional "então" exerce função textual, pois atua na organização do conteúdo informacional do discurso. De acordo com Risso (1993 apud Castilho e Basílio, 2002), o marcador "então" faz parte do grupo de marcadores conversacionais mais diretamente comprometidos com o estabelecimento das relações coesivas entre partes do texto. Sua atuação tem maior ênfase no processamento da informação e na organização dos tópicos associados a ele. Nesse texto, Risso (1993 apud Castilho e Basílio, 2002) afirma que dentro dessa função primordial, o seu alinhamento se dá ainda mais estreitamente com aqueles referidos vocábulos gramaticais comumente inventariados no rol de conjunções (e, mas) ou advérbios dêiticos locativos ou temporais (aí, depois, agora). Esse maior estreitamento se deve ao fato principal de dividir com essas unidades a característica comum de ser mover da frase para o texto com considerável flexibilidade e de poder, em consequência disso, traçar ou articular porções discursivas de diferentes proporções.

Em suas pesquisas, Risso (1993 apud Castilho e Basílio, 2002) analisou o "então" nos âmbitos da coesão na frase e da coesão textual-interativa. Quanto à coesão na frase, o marcador conversacional "então" denota, a priori, uma expressão temporal que, muitas vezes, ultrapassa os limites da frase. Podendo assim, trazer a coesão do texto em uma forma de "passo a passo", em uma sequência de ações que vão se arrastando ao longo dos segmentos oracionais. O "então" também pode funcionar como reiterador sintetizador do conteúdo de orações temporais previamente

ocorrentes, apoiando-se no que foi dito para uma espécie de desfecho motivado na progressão da informação, indicando uma relação de causa e efeito. Ainda tem-se o "então" veiculando resultados entre fatos ou argumentos referidos anteriormente. A autora ressalta ainda uma importante diferença entre "então" e "agora", pois o primeiro demonstra um caráter anafórico, que coloca algo novo no discurso em continuidade com algo já dado, enquanto o segundo, é responsável por fazer o discurso avançar para uma situação nova em contrapartida a uma situação antes verbalizada. Logo, pode-se dizer que o efeito de "agora" é de uma disjunção e o de "então" de uma conjunção.

Quanto à coesão textual-interativa, a autora analisou o "então" nas diferentes formas de envolvimento com a organização tópica do discurso e afirma que ao assinalar, na superfície textual, a articulação das partes de subdivisão do assunto, as posições medial e final de tópico se revelam como as privilegiadas do marcador "então", o que traduz uma tendência muito marcada para seu emprego, seja na progressão de um dado conjunto de informação já em curso, seja no seu fecho.

Essa inclinação para intermediar a ampliação de um tópico reafirma o caráter anafórico de "então", que, no discurso, se firma em algo antecedente para levar o tópico adiante ou concluí-lo. Porém não significa que o articulador em questão não apareça em início de um diálogo, o que é bastante comum no âmbito coloquial, como propiciador de abertura de contato entre os interlocutores. Mas mesmo nessas situações o caráter anafórico pode ser mantido, não em função de algo textual, mas com relação a momentos anteriores de cumplicidade entre os interlocutores.

O marcador conversacional "né"

Durante a análise dos áudios que compõem o *corpus* VoCE, o marcador conversacional "né?" foi, sem dúvidas, o mais recorrente. A presença deste marcador na escrita ou na fala monitorada é bastante rara, mas na oralidade espontânea, sua presença é frequente. É importante salientar que a forma "né", por questões de mudanças linguísticas, é uma redução mais evoluída da forma "não é", sendo a primeira forma mais frequente nas conversações.

O marcador conversacional "né?" entra na conversação para manter a interação entre os interlocutores. É uma pergunta posposta com intuito de obter a confir-

mação do ouvinte sobre o que está sendo dito ou sobre sua atenção na conversa. Apesar de muito frequente, o marcador "né" ainda não está dicionarizado.

Quanto à função deste marcador na organização do discurso, Oliveria Neto (2016) segue a proposta de Marcuschi (1986), e apresenta as funções *de abrandamento* e *de sinalização de relevância*. A primeira sugere a tentativa de atenuar o impacto que algo desagradável, no ato de fala, possa causar ao ouvinte. Enquanto a segunda, pode indicar a intenção do falante em obter a concordância do ouvinte ou como recurso de entregar o turno ao interlocutor.

Entoação e notação entoacional

Segundo Lucente (2017), a entoação é definida pela combinação de características tonais em unidades estruturais maiores associadas ao parâmetro acústico da frequência fundamental (F0) e suas variações distintivas no processo da fala. A entoação é um dos aspectos que compõem a prosódia da fala, que, por sua vez, está relacionada a aspectos de temporais (duração) e dinâmicos (intensidade e frequência fundamental) da fala.

A F0 é medida em Hertz (Hz) e é definida pelo número de vezes por segundo que as pregas vocais completam um ciclo de vibração. Ela pode variar conforme o sexo, a idade e a intenção do falante, ou seja, mulheres tendem a apresentar F0 maior que homens, isso ocorre porque a anatomia da laringe feminina faz com que as pregas vocais das mulheres vibrem numa frequência mais alta que as dos homens, fazendo com que mulheres tenham a voz mais agudas e homens, vozes mais graves. Além disso, para produzir uma pergunta, o falante tende a aumentar a F0 no final do enunciado. Ou se sua intenção for enfatizar algum termo do enunciado, o falante aumentará a F0 durante a produção de tal termo. Ao observar gráficos que revelam esses movimentos de F0, nota-se sua ascendência e/ou descendência, a representação desses contornos entoacionais é observada em sistemas de Notação Entoacional.

Os diversos sistemas de notação entoacional foram propostos a fim de representarem os fenômenos fonéticos entoacionais. Como dito anteriormente, a F0 apresenta movimentos ascendentes e descentes ao longo de cada enunciado, esses movimentos formam os contornos entoacionais que são representados em

notações. Para este trabalho, foi utilizado o sistema de notação entoacional DaTo (*Dynamic Tones)* (Lucente, 2012), que foi desenvolvido com base na entoação do português brasileiro e baseia-se na avaliação auditiva de proeminências entoacionais, na observação visual da curva de f0 (frequência fundamental) e na notação manual, partindo de uma perspectiva dinâmica ao analisar os fenômenos da entoação. Segundo Lucente (2012), essa perspectiva dinâmica contrapõe-se a uma notação métrico-linear, como no sistema ToBI, pois ela procura não representar a estrutura tonal por meio de eventos tonais isolados, mas por meio de contornos entoacionais dinâmicos, que se relacionam ao longo da estrutura, e são determinados por aspectos fonéticos como duração, intensidade, gama de variação tonal e alinhamento com o material linguístico.

Ainda segundo Lucente (2017), o sistema DaTo de notação entoacional tem como foco a convergência de aspectos fonéticos – velocidade, intensidade, altura, duração – da curva entoacional, da gama de variação tonal e do alinhamento específico com o material linguístico. Vale salientar ainda que o sistema DaTo trabalha com a noção de contorno dinâmico, que é definido por Lucente (2012) como uma unidade tonal que contém elementos comunicativos expressos em uma trajetória ideal da curva entoacional, especificada por um alvo a ser atingido e associada a uma unidade segmental linguística, como pode-se ver na figura do esquema abaixo.

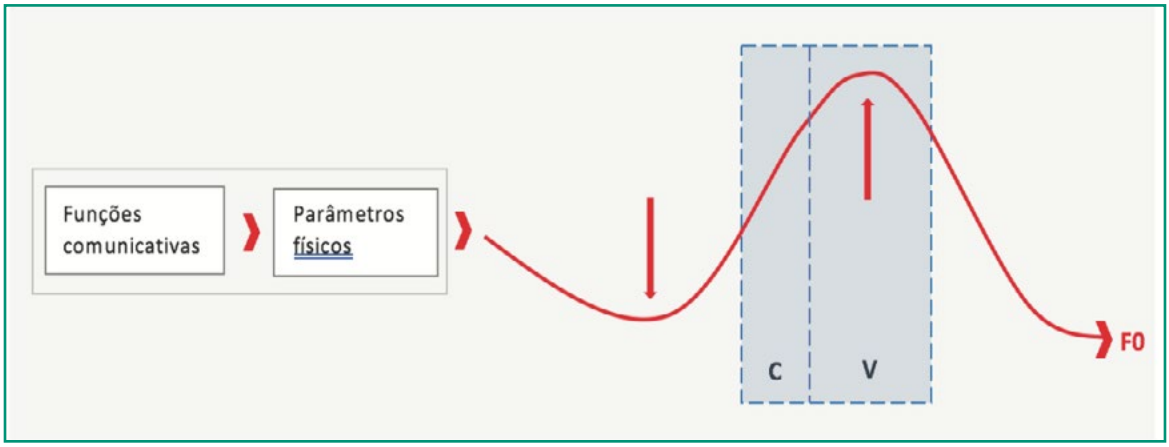


Figura 1. Em um contorno entoacional, as (i) funções comunicativas são codificadas em parâmetros físicos expressos em uma (ii) trajetória ideal de F0 com um alvo a ser atingido (setas); e (iii) alinhado a uma unidade segmental (sílaba tônica).

No sistema DaTo, esses contornos dinâmicos se dividem em ascendentes, descendentes e níveis de fronteira e seus movimentos e altura são rotulados pela combinação das letras H (*high*/alto) e L (*low*/baixo). Esses rótulos são empregados com base no padrão de movimento e alinhamento das sílabas tônicas, partindo da percepção de ênfase e de uma visualização da curva entoacional, respectivamente.

A rotulação empregada no sistema de notação entoacional DaTo demonstrou que os contornos entoacionais seguem uma ordem de combinações e relacionam-se com funções específicas da fala, aparecendo com frequência no português brasileiro. Lucente (2017) lista em seu texto fatos que comprovam essa afirmação, por exemplo, i) a frequente ocorrência do contorno >LH em inicio de enunciados; ii) o contorno LH predominante na marcação de proeminências no nível do enunciado; iii) da mesma forma o contorno HLH, que ocorre alinhado a palavras paroxítonas com mais de três sílabas, sempre tendo o primeiro pico alinhado a primeira silaba da palavra e o segundo a sílaba tônica (LUCENTE, 2012); iv) os rótulos LHL, HL e >HL se reservam a marcação de final de enunciado, precedendo fronteiras de nivel L, sendo que LHL descreve uma descida mais suave e prolongada da F0 em relação a HL.

Metodologia

O *corpus* VoCE (Lucente, 2012), utilizado para esta pesquisa, foi previamente composto por gravações de fala espontânea obtidas, em sua maioria, através de *podcasts* de programas de entrevistas de rádio e ampliado com gravações de conversas via celular. Os áudios coletados duravam cerca de uma hora. Com auxílio do *software* livre *Praat,* que é um software utilizado para análise da acústica da fala e tem como foco parâmetros como frequência, intensidade e duração, foram segmentados em áudios menores e, em seguida, arquivados com um título específico que referencia o assunto que está sendo tratado durante o discurso. Os áudios utilizados para análise foram apenas os dos entrevistados, já que a intenção era, justamente, a análise de fala espontânea, pois a fala do entrevistador, geralmente, é mais programada.

Foram analisados trinta e seis áudios de quatro falantes do sexo feminino. Cada áudio contava com duração mínima de, aproximadamente, vinte segundos e duração máxima de três minutos, aproximadamente. Desses áudios, vinte e cinco

eram de caráter mais subjetivo, tratavam, geralmente, de experiências pessoais, opiniões, entre outros. Neles, houve uma maior ocorrência de marcadores discursivos. Os demais áudios, apesar de espontâneos, eram mais explicativos, quase como uma aula expositiva, falas escolhidas previamente, e, por sua vez, continham menos marcadores. Posteriormente, esses áudios foram segmentados em palavras no *Praat* e, logo depois, em tópicos discursivos no bloco de notas, seguindo o modelo de segmentação discursiva de Grosz & Sidner.

Após o acréscimo da segmentação em tópicos no *Praat*, foram acrescidas mais duas camadas, uma continha os marcadores discursivos e outra a entoação no momento da produção deles. Sendo assim, os áudios analisados ficaram com quatro camadas no *Praat*: entoação, palavras, marcadores discursivos e segmentação discursiva. Essas camadas ajudaram na elaboração de uma tabela no *Microsoft Excel,* que, por sua vez, quantificou os tipos de marcadores e sua localização dentro do segmento discursivo. A tabela foi formatada de maneira que os áudios de uma mesma falante ficavam um abaixo do outro, divididos em quatro blocos, um para cada falante. A primeira coluna era nomeada com o nome de cada áudio analisado e as demais colunas foram nomeadas com os tipos de marcadores discursivos (né, então, assim, sabe, entre outros) e, na mesma coluna, ao lado do nome do marcador, sua localização dentro do segmento discursivo (início, meio e fim). A última coluna designa a quantidade total de marcadores que cada falante utilizou em todos os seus áudios. Cada linha designa quantas vezes determinado marcador apareceu em determinado áudio e ao final dos áudios de cada falante temos o total de ocorrência de cada marcador em seus respectivos áudios. A última linha da tabela demonstra quantas vezes cada marcador apareceu em todos os áudios.

Modelo Grosz & Sidner

O modelo de Grosz & Sidner (1986) leva em consideração aspectos como: atenção, intenção e estrutura linguística. Este modelo, que considera o discurso composto pelos falantes envolvidos em uma conversa, procura dar conta de tais aspectos segundo uma segmentação hierárquica em que os segmentos discursivos portadores de uma intenção estabelecem relação de suporte e dominação para com outros segmentos. Além disso, de acordo com as propostas do modelo, a descrição da es-

trutura do discurso desempenha um papel central no processamento da linguagem à medida que estabelece restrições nas porções do discurso. Essa descrição é relacionada às questões que indicam o que distingue o discurso e o que o faz coerente. As respostas dessas questões levam a dois aspectos extralinguísticos importantíssimos no desenvolvimento do modelo: atenção e intenção. Segundo Lucente (2012 apud Grosz & Sidner, 1986), a atenção é um fator essencial no processamento de enunciados em um dado discurso, enquanto a intenção desempenha um papel importante na explicação de como se estrutura o discurso, proporcionando coerência a este e ao próprio termo "discurso". Logo, esse modelo defende a hipótese de que qualquer discurso é composto por três elementos essenciais e distintos, mas que interagem entre si a todo momento, que são: a) a estrutura sequencial dos enunciados do discurso em um dado momento; b) a estrutura das intenções envolvidas no discurso; e c) o estado de atenção dos participantes envolvidos no discurso.

Resultados e conclusões

Os resultados encontrados até o momento demonstram que o marcador "assim" é frequentemente utilizado em situações de difícil processamento e isto enfatiza sua funcionalidade como indicador de hesitação, porém ele também poderá funcionar como indicador de proeminência.

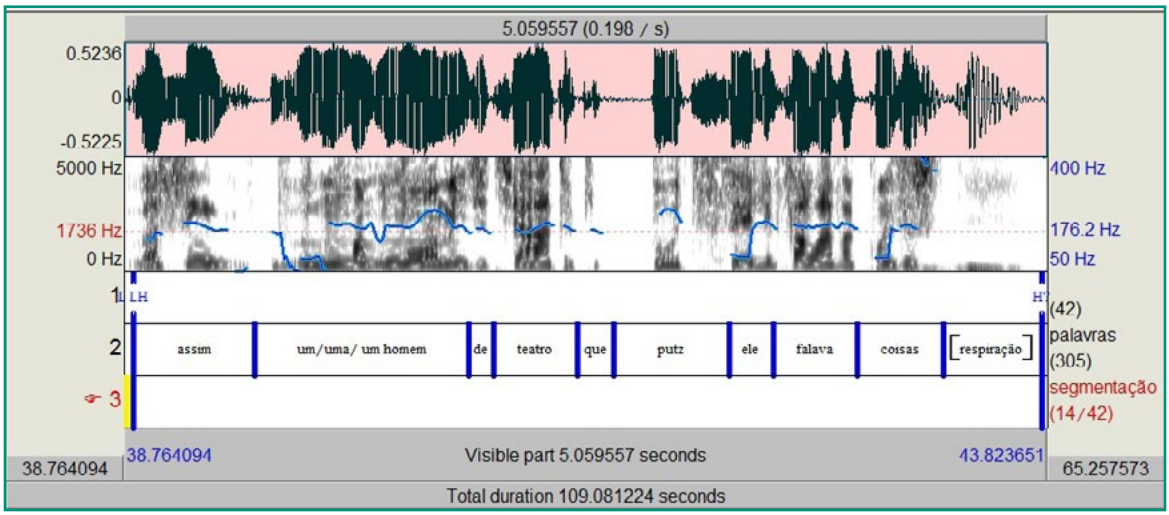


Figura 2. Janela do *software Praat* mostrando o espectrograma de um segmento discursivo no qual o marcador discursivo "assim" tem a função de indicador de hesitação.

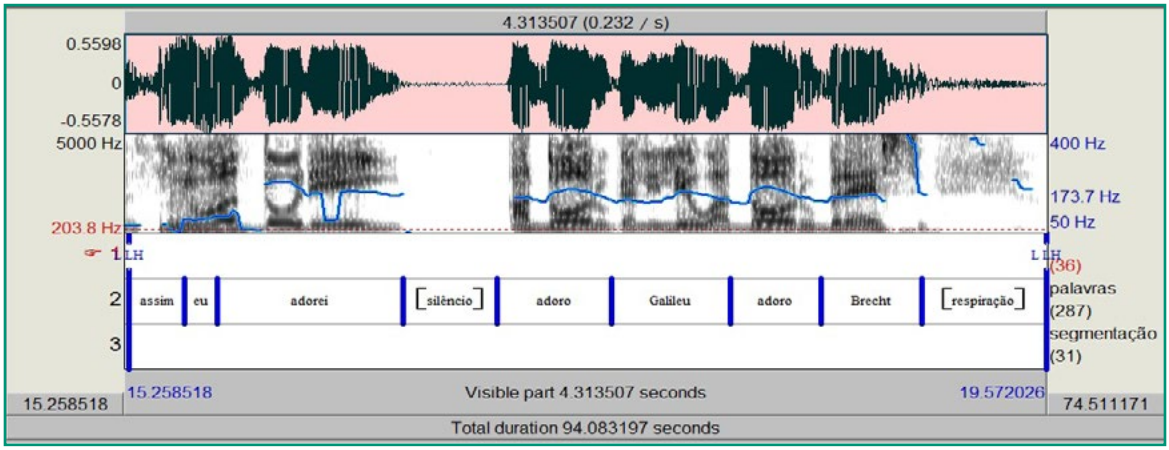


Figura 3: Janela do *software Praat* mostrando o espectrograma de um segmento discursivo no qual o marcador discursivo "assim" tem a função de indicador de proeminência.

No âmbito entoacional, os marcadores conversacionais "então" e "né" não apresentaram nenhuma função significativa até o momento. Porém quanto à funcionalidade o marcador "então" denota, à priori, uma expressão temporal, pode funcionar como reiterador sintetizador do conteúdo de orações temporais previamente ocorrentes, apoiando-se no que foi dito para uma espécie de desfecho motivado na progressão da informação, indicando uma relação de causa e efeito. Este marcador, por sua função organizadora do desencadeamento de ideias, apareceu com mais frequência nos gêneros discursivos aula e relato. E o marcador "né" foi o mais frequente no *corpus* analisado e, quanto à sua funcionalidade, entra na conversação para manter a interação entre os interlocutores.

Referências

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa.* 37ª ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. p. 287.

CASTILHO, Ataliba Teixeira; BASÍLIO, Margarida (orgs.). *Gramática do Português Falado.* 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. p. 405 - 416.

GALEMBECK , Paulo de Tarso; CARVALHO, Kelly Alessandra. *Os Marcadores Conversacionais na Fala Culta de São Paulo* (PROJETO NURC/SP). Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/4100/2746. Acesso em 22 de ago. 2017.

ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do Português Falado vol. II.* 4. ED. VER.. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. p. 199 - 247.

JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006. p. 403 – 528.

LUCENTE, Luciana. *Aspectos Dinâmicos da Fala e da Entoação no Português Brasileiro.* Campinas: Unicamp, 2012.

LUCENTE, Luciana. *Introdução à Análise Entoacional.* Disponível em ttps://www.blucher.com.br/livro/detalhes/prosodia-da-fala-1306. Acesso em 30 de ago. 2017.

OLIVEIRA NETO, J. N. *Os Marcadores Aí, Assim, Né no Discurso do Amazônida Paraense:* Uma Interface. Disponível em http://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/3049/3540. Acesso em 09 de set. 2017.

RISSO, Mercedes Sanfelice; SILVA, Gisele Machline de Oliveira; URBANO, Hudinilson. Marcadores Discursivos: Traços Definidores. In: KOCH, Ingedore V. (Org.). *Gramática do Português Falado vol.VI.* 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002. p. 21 - 103.

SESSÃO TEMÁTICA

ANÁLISE LINGUÍSTICA SOBRE A PRESENÇA OU A AUSÊNCIA DE FORMAS VERBAIS NOS TEMAS DE REDAÇÃO DO ENEM

ANTONIO CESAR DA SILVA[1] (UNEAL/UFAL)

Introdução

O fenômeno linguístico motivador deste artigo tem sido responsável, todos os anos, por grandes discussões em torno das questões da produção textual exigida nas provas de redação do Enem. Neste estudo, especialmente, reflete-se sobre a forma de apresentação sintática dos temas dessas provas, isto é, o objeto de reflexão linguística aqui é o fato de os temas de redação do Enem serem construídos ou em forma de sintagma nominal — que parece ser a forma "preferida" —, ou em forma de sintagma oracional. Desta forma, consequentemente, pretende-se analisar as possíveis implicações que essa possibilidade de apresentação do tema traz para o texto a ser construído.

Analisando os últimos 8 (oito) anos de realização das provas de redação do Enem, verificou-se que em 2016 a apresentação de uma frase-tema sob a forma de sintagma oracional quebrou uma sequência de cinco anos consecutivos em que as frases-tema apresentavam-se em forma de sintagmas nominais. Em 2016, a frase "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", ou "Caminhos para combater o racismo no Brasil[2]" foi o mote para a construção da redação (uma avali-

1. Mestre em Letras (Profletras/UFAL), professor efetivo da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Doutorando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

2. Em 2016, houve dois momentos de aplicação de prova em virtude de um movimento de ocupação dos prédios públicos em protestos estudantis que se espalharam pelo país, por isso dois temas estão sendo apontados para este ano; embora eles apresentem, do ponto de vista estrutural, uma relação de igualdade.

ção), que se tornou a principal prova a qual os candidatos no certame[3] submetem-se durante os dois dias de avaliação.

O caráter inusitado desse tema está relacionado, num primeiro momento, ao histórico das provas de redação dos cinco anos anteriores que o antecederam e nos quais se verificaram frases-tema apresentadas em forma de sintagmas nominais ao contrário destes de 2016, em que as frases-tema apresentaram-se sob a forma de sintagmas verbais.

Embora, em sua grande maioria, os estudantes que se submetem ao Enem demonstrem bastante preocupação com essa prova — recorrendo muitas vezes a cursos específicos de "redação" como forma de preparação para o exame —, pode lhes parecer insignificante a presença ou ausência de uma forma verbal na estrutura da frase-tema; mas, para quem reflete sobre os aspectos textuais e discursivos desse tipo de texto, esse é um dado importantíssimo para a construção da proposta textual.

Este ano (2017), durante a execução desta pesquisa, o tema apresentado no Enem retomou a forma de um sintagma nominal com a frase: "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil". Embora tenha sido bastante discutido o caráter específico ou especial dos principais elementos constituidores do tema (por exemplo, formação educacional), não se falou no retorno a uma estrutura frasal bastante complicada — segundo a tese que se defende aqui — que foi usada durante cinco anos seguidos. Talvez nem os estudiosos da área tenham se dado conta da pertinência dessa mudança e das implicações dessa oscilação.

É a partir dessa constatação que se acredita na importância deste trabalho, que pode despertar o interesse de professores, estudantes e especialistas para a necessidade de uma melhor e mais cuidadosa elaboração desses temas, que deveriam oferecer, *per se*[4], uma delimitação para a proposta de escritura do texto. Do contrário, corre-se o risco de propiciar o surgimento de dois graves problemas: a) a potencialização da produção de textos generalizantes e sem especificidades, que,

3. Não é objetivo deste trabalho discutir a natureza ou o tipo de processo que se verifica nas provas do Enem, mas se acredita que há muito ele deixou de ser um exame de avaliação, passando a configurar-se muito mais como um processo seletivo avaliativo.

4. Expressão latina que significa por si só, já em si mesma. Nesse caso, os textos motivadores, por exemplo, seriam acessórios; a delimitação do tema já estaria contida nele mesmo.

por conseguinte, não serão capazes de revelar o nível de compreensão da proposta por parte dos candidatos e b) a ausência de uma segura e criteriosa avaliação por parte dos corretores das competências esperadas nos textos.

Ponto de partida

Fazendo uma rápida anamnese das frases-tema, pode-se notar uma significativa mudança do perfil linguístico no tema da prova nos últimos anos em relação a que foi apresentada em 2016; para isso, observe-se a seguinte sequência regressiva de temas:

a) "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil"
b) "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil" e "Caminhos para combater o racismo no Brasil" (Enem 2016)
c) "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira" (Enem 2015);
d) "Publicidade infantil em questão no Brasil" (Enem 2014);
e) "Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil" (Enem 2013);
f) "Movimento imigratório para o Brasil no século XXI" (Enem 2012);
g) "Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado" (Enem 2011);
h) "O trabalho na construção da dignidade humana" (Enem 2010).

Como se pode notar, essa sequência de temas sob a forma de sintagmas nominais (considerando-se apenas os últimos 8 anos) só não se manifesta em 2011, quando foi apresentado como tema a frase: "Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado" e em 2016, quando as frases-tema traziam o verbo "combater". Assim, observa-se que, entre 2010 e 2017, foram seis temas formados por sintagmas nominais, e dois por sintagmas verbais.

A partir dessas observações, em função dos objetivos deste trabalho e de suas características metodológicas, serão considerados, para se atingir as finalidades estabelecidas aqui, apenas os temas dos últimos cinco anos (de 2012 a 2016). O ano de 2017 ficará fora da análise porque não haverá dados suficientes dos resultados e das notas obtidas, uma vez que este trabalho está sendo construído e, neste mo-

mento, todo processo de 2017 ainda está acontecendo. Julga-se importante também a consideração dos dados em torno dos números e/ou dos percentuais das notas atingidas pelos candidatos em cada um dos anos tomados como referência.

Embora não seja o objetivo deste trabalho estabelecer ou verificar a relação desses índices ou dados com a natureza sintagmática da frase-tema, percebe-se um certo grau de relevância nesses resultados, uma vez que eles podem sinalizar para as possibilidades de abordagens oferecidas aos candidatos no momento da produção do texto.

A hipótese que se levanta aqui é a de que os resultados finais das notas atingidas na prova de redação, em cada um dos anos selecionado para este estudo, podem indicar a importância da forma e/ou da estrutura como a frase-tema é apresentada e como isso pode interferir no processo de escritura do texto. A questão aponta para o fato de que temas em forma de sintagmas nominais parecem possibilitar uma maior amplitude da abordagem que os candidatos poderiam dar ao seu texto. Isto é, a ideia é de que, nas ocasiões em que os temas foram sintagmas nominais, deu-se uma maior possibilidade de direcionamento discursivo para o texto a ser produzido, o que acaba impossibilitando uma maior delimitação da abordagem.

Na ocasião em que a frase-tema foi apresentada em forma de sintagma verbal (Enem 2016, considerando o recorte feito neste trabalho), notou-se uma forte delimitação das possibilidades de abordagem do texto a ser produzido. Neste caso, defende-se que tal restrição de direcionamento da abordagem deve-se à presença de uma delimitação no interior da própria frase-tema; uma vez que a forma verbal tende a concentrar ou condensar o foco de discussão em torno ou a partir de si.

Diante disso e percebendo a importância de um certame como o Enem, espera-se que todos esses aspectos possam ser considerados, ou ao menos cogitados, na preparação e elaboração das estratégias de avaliação utilizadas para orientar as equipes de corretores das provas de redação. Sem esquecer, é claro, que a pertinência destes aspectos se fundamenta no fato de que a verificação das competências e das habilidades, utilizadas como critério de avaliação da prova de redação, sofreriam importante influência dessa característica linguística do tema.

Sintagma nominal vs. sintagma oracional: distinção significativa

Linguisticamente falando, a necessidade de uma análise sobre a presença ou a ausência de formas verbais em temas propostos para provas de redação — que se caracterizam por uma abordagem argumentativa-opinativa —, é particularmente imperativa e provocante. Diz-se isso porque é preciso considera que a percepção de distinção entre tais estruturas pode revelar alterações sintáticas do enunciado que manifestam, sobretudo, implicações discursivas. Acredita-se também que o registro da presença do elemento verbal na estrutura da frase-tema deve trazer aspectos singulares às estratégias discursivo-argumentativas.

Antes de qualquer coisa, deve-se lembrar que o desafio de se lidar com essa temática está na necessidade de se trabalhar com duas abordagens linguísticas altamente específicas e, ao mesmo tempo, profundamente imbricadas: sintaxe e semântica. Segundo Chomsky (2015), a análise de um fenômeno linguístico sob qualquer uma dessas perspectivas deve levar em consideração as muitas possibilidades de compreensão do próprio fenômeno a ser analisado, o que se torna um grande desafio para quem se atira a tal tarefa.

> Ao propor que a estrutura sintática pode fornecer certo *insight* para problemas de significado e de compreensão, entramos num terreno perigoso. Não há nenhum domínio do estudo linguístico que esteja mais sujeito a confusões e mais necessitado de uma formulação clara e cuidadosa do que aquele que trata dos pontos de conexão entre sintaxe e semântica" (CHOMSKY, 2015, p. 136).

Apesar do perigoso terreno, não se pode deixar de perceber que a distinção sintática entre as duas formas de apresentação das frases-tema — objeto de reflexão deste trabalho — e as implicações linguísticas dela resultante são absolutamente pertinentes para o problema de pesquisa aqui levantado. Por isso, acredita-se que há diferentes possibilidades de sentido e de direcionamentos discursivos a

partir da consideração da oposição FRASE vs. ORAÇÃO numa proposição[5] utilizada como frase motivadora para uma produção textual de um texto do tipo argumentativo-opinativo.

Os efeitos de sentido, que a presença de uma forma verbal traz à frase-tema, deveriam ser levados em consideração por todos aqueles envolvidos no processo de seleção: professores, alunos e corretores incumbidos de atribuir nota ao texto apresentado como resultado final do processo. Tais aspectos, no entanto, deveriam ser considerados, sobretudo, por aqueles que elaboram e "projetam" as provas de redação do Enem para que ela não fosse, *in limine*, problemática e inadequada para a finalidade a que se pretende.

Num primeiro momento, as distinções e implicações que são destacadas neste trabalho trazem de volta a temática linguístico-gramatical que coloca em questão as diferenças discursivas (não apenas gramaticais) entre uma estrutura nominal e uma estrutura oracional. Para os objetivos colocados neste estudo, no entanto, julga-se desnecessária e enfadonha a retomada das muitas discussões em torno da simples oposição FRASE vs. ORAÇÃO; distinções que pretendem dar conta do problema apontando de forma acrítica "a oração como uma frase com verbo".

É débil e limitada essa distinção baseada em aspectos morfológicos apenas, pois propriedades morfológicas podem ser compartilhadas em elementos nominais ou verbais. É nesse sentido que Benveniste aponta para o compartilhamento dessas funções ou desses aspectos tanto em nomes como em verbos.

> Sobre a diferença entre verbo e nome, frequentemente debatida, as definições propostas se reduzem em geral a uma das duas que seguem: o verbo indica um processo; o nome, um objeto; ou ainda: o verbo implica o tempo; o nome não implica. Não somos o primeiro a insistir sobre o que essas definições têm uma e outra de inaceitável para um linguista". (BENVENISTE, 2005, p. 164).

5. Proposição: uma frase afirmativa, tomada primitivamente com valor de verdade, isto é, não se apresenta como tema uma frase que não traga em si uma verdade estabelecida e aceita com valor de verdade.

Por isso, considera-se pertinente e necessária uma abordagem sistemática que reflita sobre a compreensão da natureza linguística distintiva dessas unidades constituidoras e caracterizadoras da estrutura dos períodos sintáticos do texto. Isso parece razoável, uma vez que as noções de "processamento", "objetificação", ou temporalidade não são suficientes para especificar e particularizar as naturezas distintivas de nomes e verbos. Avalia-se como indispensável também, para os objetivos estabelecidos neste trabalho, a consideração de suas implicações na construção de enunciados complexos e discursivamente motivados como no caso dos temas das provas de redação do Enem.

Para Bally (apud FLORES et al, 2009, p. 126) "a frase é a forma mais simples possível da manifestação de um pensamento"; nesse sentido, é claro que essa é uma estrutura comunicativa elementar, isto é, tem-se uma frase quando se verifica uma atitude enunciativa. Isso significa dizer que a frase existe quando se potencializam manifestações efetivamente significativas, que consideram o conjunto de tudo que é comunicado. Por conseguinte, a forma e as circunstâncias em que se enuncia algo é importante para se concluir em prol da existência de uma frase.

Uma palavra pronunciada ou escrita sem marcas enunciativas nem elementos que caracterizem os aspectos de comunicabilidade (como num verbete de dicionário), como entonação (em eventos orais), situacionalidade, intencionalidade e informatividade, que configuram a expressividade do enunciado não se constituirá numa frase. Por outro lado, caso ela seja expressa com posicionamento enunciativo, que lhe confira ato de comunicabilidade, dotada de sentido, tem-se uma frase.

Isso é o que se pode notar, por exemplo, na palavra "calma" dita ou escrita, indiferentemente, — como num verbete de dicionário — nessa situação, não passará da representação de uma entidade morfológica, que se apresenta preenchida de significado e caracterizada por todas as suas propriedades linguísticas: mórficas e fonéticas. No entanto, faltar-lhe-á comunicabilidade, isto é, relações de sentido fundadoras de atitudes enunciativas. Faltar-lhe-á ainda ser compreendida, percebida e apreendida como um ato comunicativo do falante que "utiliza os meios de expressão comuns a todos os indivíduos de uma comunidade linguística para expressar suas ideias e sua subjetividade" (BALLY apud FLORES et al., 2009, p. 101).

É neste aspecto linguístico que se manifesta a subjetividade, que só pode ser atingida quando o fenômeno de linguagem dar um salto para uma categoria que

reflete atitudes de comunicabilidade. É aí que a palavra "crua" e simples passa a ser uma FRASE, pois, manifesta-se preenchida de sentido, revelando pensamentos e subjetividades, reconhecendo e estabelecendo relações de sentido (constituindo-se em identidades).

Nesse sentido, pode-se dizer que existe FRASE quando se verifica a presença de elementos como interlocutores, assunto e contexto comunicativos. É por essa razão que um fonema — /o/ por exemplo — pode saltar para a categoria de frase quando dotada de conteúdo significativo; como o que ocorre quando se diz: "oh!". Neste caso, é pertinente a seguinte análise:

> Essa *intenção* do falante, ou o seu *propósito definido,* por sua vez, imprimirá à enunciação uma linha melódica ou *entonação* característica. Estas duas marcas — *propósito definido* e *entonação* — vão distinguir a FRASE de outra unidade, também significativa, que é o *vocábulo* ou *palavra,* e conferir-lhe o estatuto de verdadeira unidade do discurso, porque com ele se identifica nas características que definem o processo da comunicação; e dele se destaca pela limitação segmental demarcada pela linha melódica. (INÁCIO, p. 17, 1986).

É latente e evidente a distinção entre a presença do princípio de Identidade (id + ente) e o de Comunicabilidade. Na frase, dá-se e atualiza-se (no sentido de ser ato) a informatividade daquilo que se expressa. Sem esse caráter, tem-se apenas entidades (significados) linguísticas, palavras, sons, letras, sinais etc., sem comunicabilidade (significa + ação). Ao tornar-se frase, qualquer fenômeno linguístico preenche-se de sentido e potencializa a comunicabilidade, que é ato comunicativo. Este, por sua vez, manifesta-se dentro de circunstâncias particulares e reais em que se podem verificar contexto, sujeito e ato-comunicativo.

Compreendida, em linhas gerais e de forma satisfatória, o que venha ser a entidade FRASE, resta esclarecer uma outra questão que seria estabelecer as distinções significativas entre aquilo que se denomina de FRASE do que se denomina ORAÇÃO. Se se concebe a frase com todo o poder de comunicabilidade apresentado nos parágrafos acima, pergunta-se: em que se constituiria a natureza do que se convencionou chamar de ORAÇÃO?

Sendo o sintagma oracional um ato comunicativo de outra natureza distinto do sintagma nominal; quando, então, uma frase nominal se tornaria uma oração, ou melhor, o que a presença do verbo traria à estrutura frasal que a elevaria à categoria de oração? A simples atribuição de propriedades morfológicas como flexão ≠ não-flexão; ou ainda, de aspectos semânticos como a distinção entre processo ≠ objeto são percepções e valores distintivos associados aprioristicamente a essas formas. Isto é, essas são percepções que os sujeitos têm dessas palavras na sua língua e nos usos que fazem dela, mas não garantem a universalidade dos seus valores.

A noção de tempo, por exemplo, que é comumente expressa em categorias verbais na Língua Portuguesa, pode aparecer em substantivos numa outra língua; assim como a noção de movimento ou movimentação pode aparecer em substantivos e não em verbos no próprio português. Daí ser comum, em certas circunstâncias, alunos de língua portuguesa confundirem palavras como “transposição”, “tramitação”, “construção” etc., com formas verbais, pois essas conotam a ideia de movimento. Assim, não é possível estabelecer uma relação segura entre as distinções categóricas entre verbo e nome a partir das percepções semânticas de seus significados.

Não sendo possível garantir uma percepção segura dessa distinção no nível morfológico nem semântico, parece adequado que a ideia de oração associe-se ao conceito de sentença, isto é, um ato comunicativo que marca um posicionamento discursivo (dotado de intencionalidade), que manifesta uma tomada de posição em relação ao que é comunicado e que pode manifestar-se em forma de afirmação, negação, pergunta, interjeição etc.

A compreensão de uma distinção que passe pelo conceito de sentença parece ser pertinente, uma vez que a presença de formas verbais sinaliza a existência de posicionamento discursivo, isto é, marca uma intencionalidade. Neste sentido, defende-se que a presença da forma verbal na frase potencializa os processos de enunciação (expressão de ideias e de subjetividades) no uso da língua, revelando atitudes de um sujeito individual, interativo e cheio de intencionalidades.

A forma verbal favorece comportamentos linguístico de tomada da palavra, promovendo uma inserção do sujeito no tópico discursivo. “Tal atividade dos sujeitos pressupõe o estabelecimento de inter-relações entre as palavras ou sintagmatização, exigência da ideia que é expressa ou interpretada” (FLORES, 2009, p.

102). Para Benveniste (2005), o verbo tem duas funções específicas na construção dos enunciados: ele é coesivo e assertivo. A ideia de que o “verbo” se diferencia do “nome” por características morfológicas é posta em xeque por Benveniste quando diz que tal distinção repousa em aspectos sintáticos.

> No seio do enunciado assertivo, a função verbal é dupla: função coesiva, que consiste em organizar numa estrutura completa os elementos do enunciado; função assertiva, que consiste em dotar o enunciado de um predicado de realidade. (BENVENISTE, 2005, p. 166).

Benveniste rejeita também a distinção de que os verbos são processuais e os nomes não; para ele, é possível encontrar situações em que os nomes apresentem a propriedade de ser processual. Por isso que, para ele, a diferença entre um “nome” e um “verbo” é fundamentalmente sintática.

> É evidente, portanto, que, para caracterizar particularmente, e sem consideração do tipo linguístico, a oposição entre o verbo e o nome, não podemos utilizar nem noções como objeto e processo, nem categorias como tempo, nem diferenças morfológicas. O critério, entretanto, existe e é de ordem sintática. Prende-se à função do verbo do enunciado” (BENVENISTE, 2005, p. 166).

A função assertiva do verbo é o que lhe distingue essencialmente do nome, através dessa função a forma verbal proporciona aos enunciados a predicação de realidade. Nesse sentido, a função assertiva oferece aos enunciados concretude, afasta-o dos aspectos puramente abstratos. “É importante sublinhar que essa definição se apoia na função sintática essencial do verbo, não na sua forma material” (BENVENISTE, 2005, p. 167). A partir dessa observação pode-se dizer que não importa se o verbo aparece numa forma flexionada ou nominal, suas propriedades enunciativas se mantêm.

Se é no caráter assertivo que se estabelece a principal distinção entre o verbo e o nome, essa propriedade — e consequentemente essa distinção também — fazem-se presente em estruturas sintagmáticas verbais, ou nominais. Nesse caso, o que distinguiria uma frase nominal de outra verbal? Em que residiria uma distinção

significativa entre frases como “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” e “Caminhos de combate a intolerância religiosa no Brasil”. Detalhe: ambas colocadas como proposições, isto é, frases afirmativas dotadas de valor de verdade.

A força assertiva trazida à frase pela presença da forma verbal dá à sentença uma estrutura muito mais delimitada, pois promove caracterização daquilo que Benveniste chama de predicado de realidade. Nesse sentido, a linha condutora de toda discussão que se quer promover fica direcionada a um tópico temático. No caso das frases-tema tomadas como exemplo, tem-se na presença do verbo “combater” o núcleo enunciativo e discursivo daquilo que se esperar ser discutido.

Nesse sentido, a forma verbal traria ao sintagma a vantagem de dar ao enunciado formado por ele o caráter de concretude de certeza e objetividade. Logo, a ausência da forma verbal implicaria numa amplitude ou imprecisão dos seus sentidos, não se teria nem afirmação, nem negação, nem indagação nem coisa alguma (do ponto de vista lógico) em que se possa toma como verdadeiro.

Esse tipo de situação linguística cria condições lógicas inadequadas e indesejadas para processos de argumentação e raciocínio, sobretudo, para estudantes em fase de aquisição e desenvolvimento dessas habilidades lógico-linguísticas. Como consequência, a ausência do elemento verbal potencializa o surgimento de interpretações frouxas, múltiplas, amplas e, o que é pior, todas dotadas de igual valor de verdade diante da proposta de discussão apresentada.

Implicações e decorrências linguísticas

No que diz respeito à apresentação de um tema em forma de Sintagma Verbal, em oposição a um outro em forma de Sintagma Nominal, pergunta-se: Que implicações essas possibilidades de apresentação poderiam trazer ao processo de produção textual aos quais os candidatos estão submetidos?

Nas diferentes situações, os alunos deveriam perceber que a forma verbal, quando presente, constituir-se-á no núcleo da proposição apresentada como mote para o texto a ser produzida; quando ausente, ele precisará dar à frase-tema o caráter assertivo, delimitador da abordagem que dará ao seu texto.

Se se levar em consideração as duas últimas propostas de frases-tema do Enem 2016 e 2017, pode-se observar que no primeiro caso a possibilidade de tangencia-

mento ou de fuga ao tema será bem menor, uma vez que o candidato teria que, o tempo todo, ao longo do seu texto, tratar das questões de combate ao racismo ou preconceito. Já quanto ao tema de 2017, especificamente, é provável que haja um alto índice de tangenciamente, ou de fuga total ao tema, uma vez que o caráter ASSERTIVO da frase-tema não ficou evidenciado.

Nesse sentido, é preciso entender que a frase-tema apresentada como proposta para produção textual deve trazer, em si mesma, elementos delimitadores da possível abordagem a ser tomada pelos candidatos, ou ao menos, deve evitar a apresentação de estruturas que, em sua própria estrutura, sejam demasiadamente generalizantes e imprecisas. Em suma, defende-se que para se dotar o frase-tema de um caráter especificador e delimitante, faz-se necessário a presença de uma forma verbal como elemento nuclear da estrutura frasal colocada como tema para a produção textual.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral* I. Tradução de Maria da Glória Novak. 5ª ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2005.

CHOMSKY, Noam. *Estruturas sintática*. Tradução Gabriel de Ávila Othero. Petropolis: Vozes, 2015.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

INÁCIO, Sebastião Expedito. *A frase portuguesa: uma visão lógico-semântica e sua estruturação sintática*. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3775/3490> Acesso em: 01 de maio de 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

ANÁLISE TEXTUAL A PARTIR DOS ESTUDOS DE ADEQUAÇÃO VOCABULAR

JOÃO PAULO HOLANDA DE ASSIS[1] (UFAL)

Introdução

Podemos afirmar que o mundo em que vivemos convida-nos ao universo textual de uma forma muito intensa. Deparamo-nos, a cada dia, com uma imensidão de tipologias e gêneros textuais que exigem de nós, cidadãos, um olhar apurado e um poder de reflexão constante, visto que os textos completam nosso baú cultural, podendo fazer com que mudemos nosso discurso a cada nova situação. Os textos vêm modificando-se tal qual o homem vem evoluindo. Para confirmar isso, basta conhecer os primeiros registros escritos, na Pré-história, quando apenas a linguagem não-verbal buscava garantir a comunicação. Hoje, na Era Tecnológica, a hibridização textual mostra-se em efetiva circulação social, a exemplo das inúmeras redes sociais, como o instagram, o facebook, o twitter entre outras, ao exigir do produtor de textos, um comportamento diferente para cada uma delas, visto que as intenções comunicativas, para cada rede social, variam. Diante disso, diariamente, nos confrontamos, segundo Rojo (2012), com

> textos que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção para cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (p. 19)

1. Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – pela Universidade Federal de Alagoas. Professor de Língua Portuguesa, nas redes municipal e privada da cidade de Arapiraca – Alagoas.

Nesse sentido, cabe a nós, professores de língua portuguesa, refletir sobre o papel da escola diante das aulas de leitura e de produção textual. Ao reconhecer que o texto é o meio mais efetivo de comunicação, sendo ele o veículo de nossa expressão, não basta apenas que conheçamos os elementos gramaticais que estão ao seu redor, mas que possamos garantir que nossa opinião, que nossa ideologia, que nosso discurso também apresentem-se de forma eficaz.

A Linguística Textual, ramo da Linguística que se apropria dos fenômenos textuais, começou a ser aprofundada e estudada no Brasil a partir da década de 1980, quando o texto passou a ser analisado também sob a perspectiva da coerência, da coesão, da progressão textual, do contexto de produção. Até então, discutir sobre análise textual em nosso país ficava restrito aos estudos morfossintáticos, à ortografia e aos sinais de pontuação, principalmente.

No entanto, em pleno século XXI, mesmo após tantas discussões a respeito da independência do texto em relação à gramática normativa, muitos professores ainda sentem dificuldade em levar para a sala de aula questões relacionadas à textualidade, apontando para o fato de que "a gramática da frase não dá conta do texto", segundo Marcuschi (2015, p. 16), ou seja, boa parte dos professores de Língua Portuguesa das escolas brasileiras, mesmo fazendo uso de uma diversidade textual em sala de aula, continuam presos às análises gramaticais, apontando o sujeito e o predicado da oração, descobrindo as funções morfológicas que as palavras podem apresentar entre outros exercícios, que tiram o mérito do texto, enquanto uma unidade hierarquicamente superior à frase.

Desse modo, levando em consideração que o texto apresenta-se de forma muito intensa em nossa sociedade, sustentando nossa comunicação, o presente estudo volta-se para as questões de análise textual, enfatizando a seleção vocabular como um recurso utilizado por muitas pessoas para que se mantenha o bom desempenho comunicativo. Para isso, a Linguística textual serve de base teórica, fundamentando-se, principalmente nos estudos de Irandé Antunes (2015) acerca de análises textuais e Marcuschi (2012) sobre os processos de produção textual. Como resultado da disciplina *Texto e ensino*, do curso de Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Alagoas, o estudo busca refletir sobre os fundamentos de análise textual, detendo-se nas questões de adequação vocabular, a fim de garantir a coerência do texto. O artigo está dividido em duas partes: a primeira realiza

uma discussão acerca dos procedimentos de análise textual, enfatizando o critério de adequação vocabular. A segunda parte faz uma análise de uma produção textual de uma aluna, de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola localizada na zona rural de um interior do estado de Alagoas, a partir dos estudos de adequação vocabular.

Por fim, as conclusões a que o estudo chegou são apontadas, seguindo as discussões presentes na obra de Irandé Antunes (2015) acerca dos requisitos que o professor de língua portuguesa deve levar em consideração quando falamos em análise textual.

Procedimentos de análise textual

Devemos conceber o texto como toda produção capaz de transmitir algum tipo de mensagem, seja por meio verbal ou não-verbal, levando em consideração o contexto comunicacional, a intenção comunicativa e os elementos semânticos utilizados. Nesse sentido, aceitamos a definição de texto proposta por Halliday e Hasan, exposta por Marcuschi (2015, p. 28) ao dizer que

> um texto é uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. (...) Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido.

A escolha por essa definição não aconteceu de modo aleatório. Nosso estudo detém-se no funcionamento de análise textual, a partir da adequação vocabular, ou seja, há uma grande carga de sentido na escolha das palavras para toda e qualquer produção textual. Reconhecemos que as palavras estão à deriva, esperando nossa escolha, para se apresentarem como uma unidade de sentido que, a depender do contexto de produção, pode oportunizar várias possibilidades de significado.

Essa multiplicidade de significados também é ponto discutido por Koch (2016) na definição de texto, ao caracterizá-lo como uma atividade cognitiva, interacional e linguística, ou seja, para que um texto exista há a necessidade da interação entre sujeitos, construindo e desconstruindo sentidos em meio a uma materialidade linguística, uso social da língua e processamento cognitivo. Assim, todo texto é pro-

veniente de uma atividade social. Uma mesma expressão pode adquirir sentidos diversos a partir de sua expressividade e contexto comunicativo.

Partindo dessas abordagens acerca do conceito de texto e observando a realidade de grande parte das escolas brasileiras, perguntamo-nos se nós, professores de educação básica, exploramos esses vários sentidos que o texto pode ofertar, dentro da sala de aula. Possivelmente a resposta para esse questionamento traduz a falta de habilidade com a materialidade textual. Em muitas situações, o texto vem sendo discutido e trabalhado, em sala de aula, como um pretexto para a abordagem gramatical, um exercício, uma mera redação, bem como com os elementos de textualidade, expressos a partir da coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade também não são explorados de maneira eficaz.

> Possivelmente, uma das maiores limitações que tem acontecido em nossas aulas de línguas tem sido a pressuposição ingênua de que um texto resulta de uma conjunto de elementos linguísticos. Ou seja, nessa suposição reduzida, as palavras bastam; a gramática basta. Por isso, ficamos tateando por sobre elas, como se todo o sentido expresso estivesse na cadeia dessas palavras e na sua gramática de composição. (ANTUNES, 2015, p. 37)

Encarar a realidade dessas escolas possibilita um olhar mais aguçado e coerente com as questões textuais, que os alunos necessitam. É chegada a hora de apresentar a funcionalidade comunicativa que cada texto carrega em si. Ao levar em consideração os princípios de textualidade, o professor está oportunizando aos alunos a chance de refletir sobre o ato de produção textual e como isso afeta a disseminação do conhecimento, seja ele do senso comum ou da percepção cultural. Ingedore Koch (2016) explora essa discussão partindo do princípio de conectividade, evidenciando que o texto não apenas o resultado do conhecimento sistematizado acerca da língua, nem apenas das intenções de quem o produziu, mas da "complexidade de aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas constituídas de forma situada" (p. 34).

Nessa perspectiva, concebemos a análise textual como um instrumento de verificação da competência comunicativa que os alunos devem apresentar. Tal com-

petência não se mostra de forma unilateral, ou seja, a comunicação não se realiza apenas por meio da gramática normativa, por exemplo, mas a partir das diversas situações que o falante / escritor depara-se ao longo de sua vida. Possibilitar a ideia de análise textual além da cobrança gramatical é oportunizar o aluno ao mundo real, aproximando, cada vez mais, a escola da realidade circundante.

Segundo Irandé Antunes (2015), a necessidade do professor dedicar-se parte de seu planejamento para questões textuais apresenta-se importante, pois, muitas vezes, a expressão comunicativa não cabe numa oração ou num período, ou seja, a totalidade de uma frase ainda não é capaz de garantir todos os elementos da textualidade, necessários e indispensáveis à prática comunicativa. A autora afirma que tem

> insistido na irrelevância de um ensino centrado na análise de frases e de pares de frases soltas. Não é sem razão: é consensual, no âmbito da linguística de texto, o princípio de que muitos fatos da língua, sobretudo aqueles relativos a seu funcionamento, não cabem nos limites da frase. Basta citar os recursos de coesão, os quais ultrapassam, quase sempre, a fronteira sintática da frase e, até mesmo, de pares de frases. (p. 46)

Desse modo, os estudos e a preocupação do professor de língua maternas nessas questões textuais mostram-se importantes pela própria complexidade do funcionamento comunicativo da linguagem. A escola que não permite um detalhado trabalho voltado às questões da textualidade está fadada à criação de alunos incapazes de produzirem, com eficiência, uma produção textual, seja qual gênero for, pois a sua aprendizagem não ultrapassou os limites da frase. O desenvolvimento de uma ideia, a construção de uma argumentação, a relação entre termos de um texto a fim de causar determinado impacto no leitor, por exemplo, não são explorados visto a falta de atividade de produção e sua posterior reflexão.

Falar em análise textual remete-nos a um conjunto de possibilidades de compreensão. Um texto pode ser compreendido a partir do léxico utilizado, a partir dos elementos coesivos que garantem a sustentabilidade do texto, o propósito comunicativo, a importância do ato comunicacional, a seleção dos elementos de construção do texto, os recursos usados para tal. Há uma vasta nomenclatura usada pela Linguística Textual que visa discutir acerca do tema, desde a compreensão dos

esquemas textuais, chamados de superestruturas até os mecanismos de recepção do texto, por parte do leitor. A Linguística Textual permite, portanto, "representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam interpretar uma sequência linguística" (KOCH e TRAVAGLIA, 2015, p.69). Do mesmo modo, o professor de língua materna deveria proceder no trato do texto em sala de aula e não o limitando puramente a um estudo de caráter gramatical.

No entanto, este trabalho detém-se na análise textual a partir da escolha vocabular realizada pelos alunos, ou seja, qual campo semântico foi usado? Houve recorrência de algumas palavras? Os alunos fizeram uso de sinonímia ou antonímia? Os professores de língua portuguesa, de modo geral, trabalham o léxico sob qual perspectiva? Essas e outras questões servem de reflexão para o direcionamento desta pesquisa.

Critérios de análise textual a partir da adequação vocabular

Na prática de nossas atividades comunicativas, deparamo-nos com uma imensidão de possibilidades de expressão, sejam elas orais ou escritas, verbais ou não-verbais. No entanto, a sociedade de que fazemos parte exige, cada vez mais, um sujeito capaz de interagir ativamente num determinado grupo letrado ou culto. Essa ideia de que o domínio da gramática normativa garante um pleno ato comunicacional não é de interesse da Linguística Textual, visto que a comunicação é realizada em diferentes esferas por diferente sujeitos. "A atividade verbal permite a execução de uma grande pluralidade de propósitos, dos mais sofisticados aos mais corriqueiros", segundo Antunes (2015, p. 20). Dessa forma, nem sempre o domínio da gramática normativa vai ser capaz de realizar o ato comunicacional de forma plena e satisfatória.

Sendo assim, a ideia de que falar bem em público representa uma atuação linguística que deve ser respeitada nem sempre pode ser aceita, segundo Koch e Elias (2016), uma vez que tais regras nem sempre funcionam socialmente, ou seja, há lugares da sociedade que as regras gramaticais são inúteis. Tomemos como exemplo um sujeito formado em Medicina participando de um congresso em sua área. Esse ambiente exigirá desse médico um vocabulário culto e letrado, por ele estar

entre seus pares. No entanto, em seu consultório, na periferia de uma cidade de interior, em que os pacientes, em sua maioria, não tiveram acesso à escola, tal vocabulário letrado e culto é sem utilidade. O médico ou rebaixa seu nível linguístico para atender a seus pacientes ou a comunicação não ocorrerá de modo eficiente. Esse rebaixamento linguístico só é capaz de ser realizado, caso o médico, tenha um repertório amplo e diversificado de palavras que venham a atender às necessidades do contexto.

Partindo dessa perspectiva, surge um questionamento: de que modo os professores de língua materna trabalham o léxico, o vocabulário em sala de aula? A indagação é respondida com uma breve análise do que vem sendo o ensino de língua materna nas escolas brasileiras – um reduto de estudos da gramática normativa, priorizando as frases e orações em detrimento da produção textual. Além disso, falar em estudo de vocabulário em sala de aula se detém em pesquisas no dicionário do significado avulso de palavras que não fazem do universo dos alunos, cópia do conjunto de sinônimos e antônimos que nossa língua apresenta, troca da palavras por possíveis sinônimos entre outros exercícios de memorização. Ou seja, a experiência com o vocabulário e sua atuação comunicativa não são trabalhadas na escola.

A Semântica, área da Linguística que se dispõe a refletir sobre a significação das palavras mostra o quanto é importante uma atuação do professor de língua portuguesa nessa área, já que a escolha de determinadas palavras "traduz frequentemente a preocupação de evocar ou respeitar um determinado nível de fala, um determinado tipo de interação, ou mesmo um certo jargão profissional" (ILARI e GERALDI, 2004, p. 47).

Sendo assim, urge a necessidade de uma reorganização do currículo escolar, que deve contemplar a reflexão de outros níveis de fala e escrita, visto que nossos alunos percorrem diferentes esferas sociais. Vale lembrar que não estou aqui defendendo o decaimento do estudo da gramática normativa e o avivamento de um estudo de língua voltado apenas para a coloquialidade. Mas ressaltando a importância de reflexão em sala de aula de língua portuguesa no que diz respeito ao seu uso. Denegrir, humilhar um aluno por carregar uma carga de palavras distantes daquilo que é pregado como culto ou letrado é negar sua identidade cultural, que também manifesta-se a partir do uso que faz da língua.

Análise de texto a partir do vocabulário

A atividade em questão fez parte de uma sequência didática em que se trabalhou a mudança dos valores culturais, dos hábitos, das formas de compreender o mundo de nossa sociedade ao longo dos anos. Assim, a atividade inicial foi a leitura do texto *Selfies*, publicado na Folha Uol, em julho de 2014. O texto encontra-se no livro didático *Português Linguagens*, 9º Ano, da Editora Saraiva, dos autores Willian Cereja e Thereza Cochar, de 2015. Logo após a leitura compartilhada, o texto foi discutido de forma espontânea, em que os alunos puderam expressar suas impressões acerca dele, relacionar com suas vivências, trocar ideias com os colegas etc.

A partir disto, eu, como professor de língua portuguesa, propus que os alunos conversassem com os pais ou avós a respeito da juventude deles, buscando resposta a perguntas, como: de que modo as pessoas viviam em meados do século XX? Quais eram seus interesses? Como as pessoas se conheciam? O que mudou da época de seus pais jovens até agora? Quais eram as preocupações? Quais eram os tipos de brincadeiras? Essas perguntas foram incentivadas por que o estudo lido em sala de aula abordava a questão das redes sociais e como elas impactavam a vida dos jovens, no que diz respeito sobre a imagem de si mesmo, os valores existentes na sociedade pós-moderna, o real e o ideal de cada um de nós, numa tentativa de convencer o jovem de que nossa sociedade prega a construção de um perfil ideal de quem somos e não de quem verdadeira somos.

Desse modo, para o *corpus* deste estudo selecionamos o texto de M.V.N.S., de 14 anos. No decorrer de sua produção, em anexo, ela destaca que realizou uma entrevista com seu pai. No texto, a autora relaciona a época de seu pai, enquanto criança, por volta dos anos 1950, e os dias de hoje, no que diz respeito ao comportamento das pessoas, os estudos, o trabalho, os interesses e diversões de cada época.

Como a escola é localizada numa comunidade de zona rural, de uma cidade do interior de Alagoas, percebemos, de imediato, que alguns vocábulos correspondem ao seu espaço, tais como: bonecas de pano ou milho, arapucas, roça, no trecho:

> Trecho 1. "[...] as bonecas de pano ou milho, as arapucas para pegar passarinhos eram coisas que toda criança sabia fazer [...] o trabalho também

estava sempre presente na vida dele, ajudar na roça enquanto as meninas ajudavam em casa [...]"

O trecho em questão, além de apontar palavras de um campo semântico que remete-se ao ambiente rural, aponta para a liberdade e astúcia das crianças da época que, mesmo na fase infantil da vida, já apresentava certa esperteza na confecção dos próprios brinquedos. Ao marcar "eram coisas que toda criança sabia fazer", M.V.N.S. aponta para o fato corriqueiro e comum de que as crianças já eram engenheiras de seus brinquedos.

Observando o texto, em relação à adequação vocabular, destacamos que a palavra "coisa" foi usada em diversas situações, ora como hiperônimo ora como hipônimo. De modo geral, concebemos uma plurissignificação para essa palavra, que tem a função de garantir a manutenção do tema do texto quando lhe falta um termo específico, como, por exemplo:

Trecho 2. "As *coisas* mudaram muito de antigamente para hoje"
Trecho 3. "[...] mas as *coisas* eram muitas vezes melhores [...]"
Trecho 4. "Mas uma *coisa* é certa"
Trecho 5. "[...] eram *coisas* que toda criança deveria saber [...]"

No trecho 2, a palavra "coisa" age como um hiperônimo, justificando a ideia de que ela representa o cenário brasileiro – a economia, a política, os valores, a cultura – que está em constante mudança. A relação passado e presente faz-se nesse trecho. Seguindo o mesmo período do texto, recorremos ao trecho 3, novamente usando a palavra "coisa". A impressão inicial que temos é que ela está agindo também como um hiperônimo. NO entanto, ao analisarmos o período completo, vemos que ela serve para apontar as relações familiares, sendo, portanto, um hipônimo. Observe: "as *coisas* mudaram muito de antigamente para hoje em dia não havia os benefícios que hoje temos mas as *coisas* eram muitas vezes melhores, a falta de energia era compensada pelas histórias de família que eram contadas de noite [...]". Conseguimos afirmar tal ideia ao constatar que, no final do trecho, ela remete exclusivamente à proximidade dos membros da família nos momentos em que a energia faltava.

Já no trecho 4, além do uso da palavra “coisa”, observamos também o fato de que algumas palavras, quando justapostas a outras, expressam uma combinação perfeita, como bem disse Antunes (2015), afirmando que “as palavras tendem a ocorrer junto a determinadas outras e não junto a qualquer uma” (p. 180). A expressão “mas uma coisa é certa” confirma o regionalismo usado pela autora. Tal expressão é comum no nordeste brasileiro, principalmente no estado de Alagoas, quando queremos confirmar um aforismo ou uma verdade absoluta. A expressão garante a coesão textual, uma vez que expressão uma catáfora, ou seja, resume a ideia posterior a ela: “[...] as brincadeiras que pareciam brotar das mentes das crianças daquele tempo compensava e muito essa falta [...]”.

Outro ponto interessante é a escolha por marcas de oralidade, próprios dos textos informais, como em: “antes não se preocupavam com bandidos e as portas ficavam abertas até altas horas da noite” ao remeter à falta de violência que existia na região; “um horário se trabalhava e o outro se ia a escola”, que é retomada, em um trecho posterior quando ela relata como era o ambiente escolar de outrora: “não havia transporte, cadeiras e com apenas quatro ano de estudo já tinha concluído a escola”. Outro trecho marcado pela oralidade é: “as pessoas preferiram se trancar ne um mundo controlado pela tecnologia”, mostrando o comportamento das pessoas na época em que seu pai era criança. Interessante perceber a forma com que a estudante usou a preposição “em”, sendo substituída por “ne”.

Observamos também o uso de palavras que remetem aos principais campos semânticos do texto: antigamente e atualmente, a saber:

- Antigamente: histórias de família, brinquedos, roça, altas horas da noite;
- Atualmente: criminalidade, bandidos, mundo controlado pela tecnologia.

Outro ponto interessante é a conclusão que a aluna dá ao seu texto: “as coisas podem ter melhorado muito mas ao que parece as pessoas preferiram se trancar ne um mundo controlado pela tecnologia, não estou criticando ninguém por isso [...]. A oração final do trecho destacado aponta para a necessidade de justificativa, visto que o texto seria lido para toda a sala e alguns dos outros alunos mantém uma estreita relação com o ambiente tecnológico.

Assim, percebemos o quanto nossos alunos, principalmente aqueles oriundos de rede pública, estão sendo prejudicados por um ensino de língua que privilegia apenas o estudo gramatical em detrimento de outros conteúdos, tão necessários quanto, a exemplo do estudo do léxico de nossa língua.

Conclusão

Considerando a necessidade de um estudo mais apurado no que diz respeito à produção e análise dos textos produzidos pelos alunos e a carência de um ensino voltado para as questões de textualidade, observamos o quão importante é o estudo do léxico de uma língua no ambiente escolar, principalmente numa sala de aula do ensino fundamental II, em que os alunos estão buscando informações acerca da estrutura de sua língua.

Tal abordagem deve ser uma das prioridades do ensino, segundo Antunes (2015), visto que a seleção vocabular é um importante recurso na expressão e na intenção comunicativa, na produção de enunciados e na compreensão do texto por parte de seus interlocutores.

Com este estudo, viso contribuir para que professores de língua materna ampliem seus horizontes no que diz respeito ao estudo e compreensão do texto, na sua produção por parte dos alunos e, principalmente, na abordagem de análise desses textos por parte do professor. A falta de conhecimento e visão acerca das possibilidades de análise textual acarreta uma escravidão ao livro didático e à práticas rotineiras que não condizem mais com a realidade que vivenciamos em pleno século XXI, em que o domínio da informação é fator primordial para a vida em sociedade.

Há, portanto, uma necessidade de autonomia que vai além das análises de pontuação, concordância, regência e acentuação. O ensino de leitura e de produção textual deve garantir ao aluno sua expressividade, de modo que suas marcas culturais, sua identidade estejam no mesmo nível do domínio vocabular, na ideia de que, para que um texto tenha sentido, as palavras devem estar no “lugar certo”.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos*: fundamentos e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens, 9º Ano*. 9. Ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

ILARI, Rodolgo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 10. ed., 7ª reimpressão – São Paulo: Editora Ática, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18. ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *A Coesão Textual*. 22. Ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Anexo

EEFGPDS – 9º Ano B
Aluna: M.V.N.S. – 14 anos

Eu entrevistei meu pai, As coisas mudaram muito de antigamente para hoje em dia não havia os benefícios que hoje tempos mas as coisas eram muitas vezes melhores, a falta de energia era compensada pelas histórias da família que eram contadas de noite, a criminalidade aumentou muito, antes não se preocupavam com bandidos e as portas ficavam abertas ate altas horas da noite, não havia televisão nem os brinquedos que temos hoje mas uma coisa é certa as brincadeiras que pareciam brotar das mentes das crianças daquele tempo compensava e muito essa falta, as bonecas de pano ou milho, as arapucas para pegar passarinhos eram coisas que toda criança sabia fazer.

O trabalho também estava sempre presente na vida dele, ajudar na roça enquanto as meninas ajudavam em casa, tudo sendo distribuído entre eles, dos mais velhos aos mais novos, um horário se trabalhava e o outro se ia a escola, não havia transporte, cadeiras e com apenas quatro anos de estudo já tinha concluído a escola.

As coisas podem ter melhorado muito, mas ao que parece as pessoas preferiram se trancar ne um mundo controlado pela tecnologia, não estou criticando ninguém por isso, so que eu fui uma das que cresceu querendo que falte energia so para ouvir uma historia do Pedro Malazarte.

SESSÃO TEMÁTICA

AS RELAÇÕES ENTRE O "PODER PÚBLICO" E A PALAVRA "DEFICIÊNCIA" NO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA

RAÍSA RIBEIRO LEAL[1] (UESB)
ADILSON VENTURA DA SILVA[2] (UESB)

Introdução

Os arquivos da História brasileira registram referências variadas a "miseráveis", "aleijados", "enjeitados", "mancos", "cegos" ou "surdos-mudos", quase a totalidade dessas informações ou comentários está diluída nas menções relativas à população dita marginalizada, no qual a pessoa com deficiência foi incluída. (Silva, 1987).

Na década de 40, cunhou-se a expressão "crianças excepcionais", cujo significado se referia a "aquelas que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais" (Figueira, 2008, p. 94). O senso comum indicava que estas crianças não poderiam estar nas escolas regulares, do que decorre a criação de entidades até hoje conhecidas, como a Sociedade Pestallozzi de São Paulo (1952) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais –APAE do Rio de Janeiro (1954).

Atualmente muito se discute sobre os direitos da pessoa com deficiência, sem dúvida a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência que entrou em vigor 02 e janeiro de 2016, foi uma grande conquista trazendo regras e orientações para a promoção dos direitos e liberdades dos deficientes com o objetivo de garantir a essas pessoas inclusão social e cidadania. A palavra "deficiência", que por diversas

1. Mestranda–Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB; rai_leal@hotmail.com.

2. Orientador, Pesquisador do DELL –Departamento de Estudos Linguísticos e Literários –UESB; adilson.ventura@gmail.com.

vezes é repetida ao longo do Estatuto, é atribuída pela Lei na tentativa de almejar um sentido mais digno e que deveria gerar consequências práticas na vida das pessoas com deficiência, garantindo condições de acesso à educação, saúde e estabelecendo punições para atitudes discriminatórias contra essa parcela da população.

Contudo sabe-se que, colocando-se numa posição não referencialista, na qual considera-se a língua não transparente, os sentidos não são fixos, ou seja, há possibilidade de interpretação. Sendo assim, o que nos interessa a respeito da lei é o modo como ossentidos estão construídos nesse texto.

Surge então a inquietação acerca de como essas designações produzem vários sentidos, além de observar a maneira como eles circulam, significando o real. Trata-se, então do interesse em compreender como as relações sociais são significadas no interior de textos jurídicos, a partir do que essa palavra designa.

O objetivo deste trabalho é entender as relações de sentido da palavra “deficiência” e “poder público” no Estatuto da Pessoa com Deficiência 2016, considerado uma grande conquista para a sociedade por abranger regras e orientações para a promoção dos direitos e liberdades dos deficientes.

Semântica do acontecimento

A teoria que fundamenta esta investigação, a Semântica do Acontecimento, uma construção teórica em desenvolvimento por Eduardo Guimarães, resultado de uma trajetória de estudos ligada aos modos como os sentidos se constituem, analisa a enunciação como prática política, observando os modos como se constitui a relação linguagem/mundo. Segundo ele, “o sentido de uma expressão não é construído pelo sentido de suas partes. O sentido é constituído pelo modo de reação de uma expressão com outras expressões do texto”. (GUIMARÃES, 2002, p.28)

Para situar a Semântica do Acontecimento entre os outros estudos que versam sobre a Semântica, como por exemplo, Semântica Formal, Semântica da Enunciação e Semântica Argumentativa, Santos dispõe que a proposta de Guimarães:

> Diferencia-se das demais na medida em que redefine conceitos como enunciado, enunciação, correlacionando-os a uma noção precisa do que seja o histórico na língua. Visa com isso construir um conceito de enunciação que seja sócio-histórico.(SANTOS, 2008, p. 135)

A designação é compreendida a partir da enunciação, não sendo, portanto, uma relação de sentido fixa e imutável. As designações de uma palavra constituem-se no acontecimento enunciativo, sendo, então, passíveis de interpretação. Trata-se da significação configurada pela relação linguística de determinação entre as palavras que significa o real.

Para a compreensão do trabalho consideramos aqui nas palavras de Guimarães, o acontecimento como:

> Considero que algo é acontecimento enquanto diferença na sua própria ordem. E o que caracteriza a diferença é que o acontecimento não é um fato no tempo. Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes no tempo. O que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade. (GUIMARÃES, 2002, p. 11)

Utilizamos, o conceito de enunciação como uma prática política que instala o conflito no centro do dizer, que a constituição de sentido é histórica e que a relação do sujeito com a língua ocorre no acontecimento.

Sendo que o político é caracterizado segundo Guimarães:

> Pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) um divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento. (GUIMARÃES, 2002, p. 16)

Como método de análise, usamos o procedimento enunciativo, da articulação e da reescrituração. A articulação diz respeito às relações desta palavra com outras nos enunciados deste texto. E a reescrituração Guimarães (2002, p. 6), é o procedimento através do qual "[...] a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito fazendo interpretar uma forma como diferente de si. Este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado".

Elaborou-se então um Domínio Semântico de Determinação-DSD, "[...] espécie de domínio onde operam relações de determinação estabelecidas enunciativamen-

te entre palavras, configurando então o sentido das mesmas [...]" (SANTOS, 2008, p 136) referente ao art. 10,§ único do referido Estatuto que nos permitirá ver como a palavra deficiência funciona no texto, através de suas relações com o poder público.

> ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
> Art. 10. Compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida.
> Parágrafo único. Em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, a pessoa com deficiência será considerada vulnerável, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança

Domínio Semântico de Determinação-DSD

competência	┤ poder público ┤	garantir ┤	Pessoa com deficiência	├ ao longo da vida

situações de risco emergência público calamidade pública	┤ vulnerável	┤ Pessoa com deficiência	├ proteção	├ poder

([┤]; [├]; [┬]; [┴]) Lê-se: determina.

Análise

Pela análise que empreendemos tem-se que no corpus existe uma relação entre a competência atribuída ao "poder público" que determina a garantia da dignidade as pessoas com "deficiência", como também nas situações de risco cabe ao "poder público" proteger a pessoa com "deficiência", pois será considerada como vulnerável.

Dessa forma, mesmo sendo um texto legal, que procura uma linguagem "sem falhas", observa-se diferentes relações no termo deficiência, como por exemplo, o

garantir mostra que a pessoa com deficiência só tem dignidade quando o poder público pode assegurar esse direito, contudo só nas situações de risco é que a pessoa com deficiência é considerada como vulnerável, mostrandoque a língua é política e que pode reservar e ao mesmo tempo excluir de certos espaços.

Considerações finais

Como os sentidos vão se construindo ao longo do texto, concluímos, nessa pequena análise, que existe uma relação de garantia da dignidade diretamente vinculada entre as pessoas com “deficiência” e o “poder público”. Relação essa que podemos perceber ao analisar o DSD do art. 10º do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Assim, mesmo sendo um texto legal, que procurar uma linguagem “sem falhas”, observa-se diferentes sentidos, o que nos remete ao político na linguagem, dividindo e distribuindo os lugares para o deficiente, mostrando que a língua não é transparente.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

FIGUEIRA, Emílio. *Caminhando em Silêncio –Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil,* 2008.

GUIMARÃES, Eduardo**.** *História e Sentido na Linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. *Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano.* Letras, n. 26, p. 53-62, 2003.

_____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação.* 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SANTOS, Jorge Viana. *Liberdade na escravidão:* uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria, 2008. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) –IEL –Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, São Paulo. 2008.

SILVA, Otto Marques da. *A epopeia ignorada:* a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. CEDAS, São Paulo: 1987.

SESSÃO TEMÁTICA

AS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS E A REGULARIDADE DA DISFLUÊNCIA DE REPETIÇÃO COMO UM ASPECTO CONSTITUTIVO DA ORALIDADE

ELBA SILVEIRA CHAGAS SILVA[1] (UFS)

Introdução

Sabe-se que os falantes de uma determinada língua, em virtude da necessidade de interação, precisam lançar mão, no ato da comunicação, de vários mecanismos de planejamento da fala, e, dessa forma, ocorrem diversos fenômenos de disfluências. Para Scarpa (2015, p. 31), as marcas de disfluência geralmente consideradas na literatura são, de maneira geral, as seguintes: hesitações, pausas, falsos começos, interrupções do fluxo da fala, repetições (sílabas, palavras, frases), autocorreções, ralentamento do fluxo informacional, digressões tópicas e inserções.

A intenção desta pesquisa foi analisar a disfluência de repetição não do ponto de vista do erro, ou em relação ao aspecto patológico, a exemplo da gagueira, mas sim estudá-la e dar ênfase a esse mecanismo como sendo um recurso da concretização da fala e da produção do texto oral, aos moldes do que fizeram Freitag, Pinheiro e Silva (2017), contrariando, sobretudo, o conceito de Fluência como meio ideal para a produção efetiva da oralidade. Os processos constitutivos da fala geram tanto a fluência quanto a disfluência (SCARPA, 2015). Isso nos faz pensar o fluxo da fala como algo planejado, que engloba uma organização tópica em que há uma estruturação do discurso do falante em dinâmica articulação e interação com o interlocutor dentro de um contexto paradigmático de motivação funcional na produção do discurso. Podemos ir mais além e focalizar a disfluência dentro de uma macroestrutura linguística que comporta aspectos constitutivos da língua falada. Tais aspectos, por sua vez, redesenham o texto oral, e as repetições podem ter funções coesivas

1. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

e ser utilizadas como mecanismos de recurso argumentativo, reativação de tópicos discursivos, enfim, podem ser vistas como um elemento estruturador do discurso.

Nesse sentido, de acordo com Marcuschi (1997, p. 45), "uma das estratégias de composição de texto a que os interlocutores mais recorrem é a repetição". Esse mecanismo é usado porque os seres humanos, dotados de capacidades cognitivas, têm a necessidade de se comunicar da forma mais clara possível e, por isso, planejam constantemente a sua fala. Em sua mente, armazenam um repertório linguístico que, acionado, produz mensagens com efeitos de sentido focados em um ou mais assuntos, a fim de atender às necessidades do contexto no qual estão inseridos.

Para Andrade (2010, p.4), "A repetição, mesmo quando se efetiva com elementos totalmente idênticos aos já ditos, não será igual. O termo repetido tem o poder de mudar a prosódia do enunciado, intensificando-o, por exemplo". Logo, a partir desse pensamento, percebemos que a palavra repetida uma ou mais vezes pode ocorrer de maneira intencional, para estabelecer um determinado propósito comunicativo, o que reforça a ideia de conceber o fenômeno da produção da fala como sendo interativo e planejado para atender a necessidades específicas de um dado contexto. Com isso, a fala não "nasce" pronta. Ela precisa ser estruturada, e é por isso que é recorrente o uso da repetição para a produção da oralidade fluente.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 14),

> central é a idéia de que repetir não é sintoma de pobreza linguística, mas uma forma de manifestar a criatividade, já que esse ato está vinculado aos processos de produção, compreensão e conexão discursiva na atividade interacional. Esse caráter multifuncional da repetição manifesta-se não só na sua contribuição para a formação linguística do discurso e nos temas nele tratados, mas também na organização das relações entre os interlocutores.

Diante do exposto, sabendo da importância da disfluência de repetição para a explanação de assuntos, opiniões e argumentação no desenrolar de uma entrevista sociolinguística, serão analisadas, aqui, as falas do informante seu Rodrigo, morador há mais de 35 anos de um povoado chamado Açuzinho, no município de Lagarto/

SE, com o objetivo de mostrar a dinâmica que as palavras repetidas podem produzir em um texto, seja na forma oral como também na escrita, atentando, sobretudo, para o seu caráter informacional e coesivo (FREITAG; SANTANA; ANDRADE, 2014).

Da análise do *corpus*

Os dados para análise foram recortados de uma entrevista sociolinguística pertencente ao Banco de Dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013; 2017), vinculado ao Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade (GELINS), da Universidade Federal de Sergipe.

Os tópicos da entrevista versavam sobre assuntos diversos como: dificuldade financeira, educação, família, moradia, morte, violência e religião. Para manter em sigilo a identidade do informante, optamos por denominá-lo neste trabalho como Rodrigo.

Em relação à análise, podemos notar que, quanto à posição das palavras repetidas, foram preponderantes as disfluências de repetição na posição *medial*, não envolvendo cabeça de frase fonológica. Os itens lexicais repetidos ocorreram em sua maior parte com verbos, alguns com função de verbo transitivo e, em outras passagens, há uma considerável presença de verbos de ligação, denotando estado, relacionando características ao sujeito, estabelecendo entre eles (sujeito e características) determinados tipos de relações que imprimem à entrevista um teor de subjetividade em relação aos assuntos explanados pelo informante. Os excertos em que esses verbos aparecem possuem mais de uma oração. Há também repetições de palavras que pertencem à classe dos substantivos. A seguir, ilustramos alguns exemplos que demonstram os fenômenos em questão:

022 RODRIGO gosto do que faço ... quando eu vejo a chuva cair no chão **fico** ... **fico** ... (hes) preocupado pra fazer meus afazeres fazer minhas plantação gosto de plantar de tudo ter de tudo sabe? (hes) toda verdura ... realmente eu gosto de trabalhar

095 RODRIGO da nossa comunidade não **era** ... **era** pessoas de fora moravam habitando aqui mas não era daqui ... aconteceu isso há muitos anos ... e eu mesmo não fui nem presentear nesse momento né? que essas coisas também gosto de me afastar um pouco de de assassino essas coisa

082 RODRIGO já assassinato de pessoas um rapaz **assassinou assassinou uma uma** [companheira dele lá até lá em cima mesmo

086 RODRIGO questão de **roubo roubo** também já existiu roubo ... até a pró- até a própria igreja mesmo já foi assaltada né? nesse momento eu tava como ... vamos dizer assim como ... liderando a igreja e hoje continuo ainda

198 RODRIGO graças a Deus **alegria alegria** né? porque tô sabendo que sou uma pessoa que todo mundo acredita com a graça de Deus que eu tenho capacidade de tá no meio deles e ser uma pessoa dedicado como Deus me convidou me chamou e eu quero permanecer até o fim

266 RODRIGO nesse tempo ... que eu tinha passado pra ela ... e foi desmembrado ... aí eu entrei com esse grupo que foi desmembrado que deu de **Maria Rosa Mística Maria Rosa Mística** não ... (hes) Maria da Divina Graça ... e tem outros aí né? que eu não tô me lembrando agora.

No excerto 082, verificamos a presença da repetição do verbo **assassinou**, que possui carga semântica forte e é usado pelo entrevistado para reportar um evento no pretérito perfeito. É possível perceber que a intenção do informante é enfatizar um acontecimento ocorrido no passado. Nas passagens 086 e 198, as repetições lexicais também são usadas com o intuito de enfatizar o que está sendo dito pelo informante. Já no excerto 266, a repetição da expressão **Maria Rosa Mística** (na segunda vez), tem a função de corrigir o que o informante diz, ou seja, não é Maria

Rosa Mística, não. É Maria da Divina Graça. Esses exemplos reforçam a importância das repetições não do ponto de vista de redundância, mas no sentido de fazer com que haja, no texto oral, um encadeamento de palavras e expressão de ideias, de maneira coesa.

Deve-se salientar, também, que são poucos os casos, nessa entrevista, de repetições encabeçando frases. Analisemos dois exemplos a seguir:

> 010 RODRIGO **segundo ano segundo ano mesmo** ... que hoje é como ... se fosse <<quasemente>>quase como se fosse o segundo ano ... né?
> 020 RODRIGO **na na** roça mesmo ... **no nos** afazeres da casa mesmo né? e ... sempre é como diz vou na roça ... né? mas não é uma coisa que eu também quero me esforçar demais mas faço tudo com muita energia graças a Deus até hoje

Na passagem 010, a repetição da expressão **segundo ano** tem a intenção tanto de enfatizar quanto de explicar o grau de estudo do informante. Nota-se que as palavras são lexicais, têm um significado, uma dinamicidade muito mais relevante que as palavras funcionais repetidas no excerto 020. Contudo, as análises aqui feitas mostram que são poucas as vezes em que palavras funcionais são repetidas no início de frases. O que podemos observar é que esse tipo de repetição acontece com maior frequência na posição medial. Uma característica também relevante é o fato de ser recorrente a repetição de palavras que pertencem às classes gramaticais dos pronomes, preposições e artigos, sendo que essas repetições acontecem em trechos longos da fala do informante. Além disso, há, nos períodos, mais de duas orações. São repetições adjacentes, isto é, ocorrem em um mesmo turno da fala. Vejamos um exemplo:

220 RODRIGO até hoje **a a** função dele **é** ... **é** quem coordena o grupo no caso né? é quem faz a leitura **as as** vamos dizer assim **o o o** início **da ce- da ce**- não é da celebração mas do terço porque a gente reza o terço né? a oração semanal é assim a gente reza o terço toda semana não esse terço não pode não pode ser ... (hes) cancelado pra não não ser rezado naquele horário certo tudo certinho agora tem o Presidente tem o Vice-Presidente tem o Secretário né? e tem a Tesoureira é quem pega as moedinhas que a gente que corre lá no momento que a gente tá **no no no** círculo lá a gente tem esse momento e ... e o Presidente **é é** aquele que coordena que manda no caso ... não é como autoridade mas como um representante de Nossa Senhora naquele momento porque a imagem de Nossa Senhora está posta ali né? no altarzinho tudo<<organizadinho>> ... e a gente ali é quem tá ali e que tá coman- o Presidente é quem comanda que tem os trabalhos que a gente faz nas comunidades sabe? Toda semana também ... tem o a hora do momento do terço e tem também **o o** dia que se marca ali dentro da reunião do terço é que se marca tudo todo trabalho que a gente é pra fazer é ordenado pelo Presidente ali dentro ... que o coordena os membro ... pra com ele sair ... dividir né? e sair na comunidade ... (hes) vamos dizer visitando os doente ... (hes) levando a eucaristia pra os doentes uma coisa e tal ea gente é e ele é quem comanda ele é o Presidente ... o Presidente sempre é quem comanda né? junto com seus ... com os seus ... (hes) auxiliares que no caso que é o ... é <<vamo>> dizer **os os os** membros que é quatro pessoas né? o Presidente o Vice ... a Secretária e o Tesoureiro

Podemos notar também que, na passagem transcrita acima, as repetições acontecem em um trecho longo, de sequência explanativa.

Outras funções da repetição no discurso

Como já dissemos em um primeiro momento, esta pesquisa se dedicou à análise da disfluência de palavras ou expressões repetidas em séries, sem intercalamento. Em um segundo momento, analisamos palavras e expressões repetidas no interior das falas do entrevistado, com intercalação, tendo percebido, em algu-

mas passagens do *corpus* analisado, que a repetição linguística (lexical, sintagmática) ocorre com o objetivo de planejamento da fala, e esse mecanismo concorre para a interação e a coesão dos enunciados. Seguem exemplos que confirmam tal afirmação:

> 066 RODRIGO não ... tô bem aqui graças a Deus o que **adquiri** já **adquiri** ... tô vivendo tranquilo graças a Deus ... então não me interessa mais por isso ... qualquer coisa eu tô por aqui mesmo
> 068 RODRIGO não não ... **cidade** Deus me livre de **cidade** só quero ir **lá** fazer minhas compra [fazer o que precisar né?
> 072 RODRIGO **temos** a igreja **temos** comércio aí e tal se eu quiser ir na cidade só quando tem necessidade mesmo como não tô por aqui mesmo

Nas sequências 066, 068 e 072, podemos notar que as palavras repetidas têm funções coesivas, favorecem a organização tópica dos enunciados e promovem a interação entre os interlocutores (entrevistado e entrevistador). Na passagem 066, o informante, ao utilizar o verbo **adquiri**, o faz no sentido de convencer o entrevistador deque ele (informante) está satisfeito com o que construiu no curso da sua vida, já que não é uma pessoa mais jovem. Ele também demonstra satisfação em viver onde mora. Já na fala 068, a palavra **cidade** é repetida duas vezes para mostrar que o entrevistador não quer de jeito nenhum saber de morar na cidade. A palavra **lá** tem efeito de sinonímia, uma vez que é utilizada no mesmo sentido da palavra **cidade**. Na fala 072, por sua vez, o verbo **temos** se antepõe aos substantivos *igreja* e *comércio*, e o falante seleciona o tempo e o modo verbais que melhor se encaixem às suas necessidades discursivas. Essas repetições são utilizadas, portanto, como um recurso argumentativo.

Vale ressaltar que há, na entrevista, outros exemplos de palavras ou expressões que são exemplificadoras de disfluências de repetição. Analisamos, aqui, em um primeiro momento, somente alguns exemplos desse tipo de repetição. No entanto, de acordo com Lopes (2009), existem vários tipos de análises que podem ser feitas acerca da repetição nos textos orais.

As sequências discursivas na entrevista sociolinguística analisada

De acordo com Freitag et al. (2009), a entrevista sociolinguística não é um questionário, mas sim, uma espécie de roteiro, que contempla através da experiência do falante uma variedade de tópicos e, dessa forma, permite a exploração de diversos tipos de sequências discursivas.

Seguindo essa vertente, o material utilizado como *corpus* tem como informante as falas do senhor Rodrigo, que é morador há mais de 35 anos do povoado Açuzinho, localizado no município de Lagarto/SE.

Sabendo que esse tipo de entrevista pode fornecer ao pesquisador uma variada gama de assuntos, é relevante considerarmos que a correlação entre as partes da entrevista dá ao pesquisador uma série de informações a depender das temáticas abordadas pelo entrevistador, e assim se vão formando os traços estilísticos mais recorrentes nas falas analisadas.

Conforme Freitag et al. (2009), as entrevistas sociolinguísticas estão, basicamente, assentadas na sequencialidade, na temporalidade e na iconicidade, com relação aos fatos vividos, a partir da experiência pessoal do entrevistado. Assim, as análises feitas a partir da entrevista do seu Rodrigo demonstram que a sequência discursiva ocorre predominantemente por meio da explanação. No entanto, segundo Freitag (2014), o objeto linguístico em análise pode incorporar uma variedade de sequências discursivas face ao tópico desenvolvido pelo entrevistador. Dessa forma, ao analisarmos a dimensão estilística da referida entrevista, percebemos que o texto está constituído de forma heterogênea. A seguir, destacamos alguns trechos que exemplificam algumas considerações tecidas nesse sentido.

> 026 RODRIGO dez anos já tava ... naquele tempo as crianças trabalhava cedo ... começava a ganhar assim que que a gente de dez anos a doze anos ... com doze anos eu já tava fazendo quase tudo logo eu tive um um graças a Deus meu meu crescimento foi muito desenvolvido né? com quinze ano eu já tava ... homem feito ... né ? não na idade mas tava homem completo
> 030 RODRIGO não hoje é diferente né minha filha? a juventude dos meus filhos não [<< quasemente>>eles trabalhava em roça também agora real-

mente eles partiram pra negócio de música ... outro é é arte de de trabalhar ... (hes) em ... <<vamo>>dizer assim ... negócio ... <<xeu>>eu vê ... eles trabalham assim como ... consertando coisa né?
040 RODRIGO era um divertimento né? e tocar e toquei eu fi - ... montei um conjunto e trabalhei ainda uns ... quase dez anos ... com esse conjunto depois ... eu re- (hes) resolvi né? voltar no caso ... parei de tocar então fiquei tomei conta da da igreja e agora me me me voltei pra igreja.

De acordo com Freitag et al. (2009), "A sequência narrativa é um trecho constituído por relatos verbais (predominantemente verbal) de fatos, acontecimentos ocorridos no passado e que podem se prolongar por um determinado tempo". Dessa maneira, os excertos acima caracterizam uma sequência narrativa em que predominam verbos no pretérito imperfeito do indicativo (*trabalhava*, *começava*, *tava*) e também verbos no pretérito perfeito (*partiram*, *montei*, *trabalhei*, *resolvi*, *parei*, *fiquei*), haja vista que esses tempos verbais situam os acontecimentos no tempo e em determinado espaço, reiterando o sentido da narrativa do informante.

Analisando o "estoque de eventos" que o informante conta, podemos notar que apareceram na entrevista outras sequências discursivas de caráter multifuncional. Ao analisarmos as falas abaixo, vemos que uma outra sequência permeia a entrevista sociolinguística analisada – a descrição. Como exemplos, temos os excertos a seguir.

056 RODRIGO era muito matagal o pessoal do Luiz Freire vivia quase sobrevivia daqui na na área tirando madeira tirando ... e negociando né? e ... e aí agora fizeram ... um homem em Lagarto um Antônio Porfírio que ele era ... foi Prefeito ... aí ele fez essa abertura ele quando via ele quando conhecia assim um um povo assim<<vamo>> dizer assim... um <<heréu>>já naquele tempo se chamava <<heréu>>quando era um matagal assim ... era era vamo dizer assim ... era do governo podemos dizer né? <<heréu>> é um é uma coisa que não tem dono é é é um é assim vamo dizer assim uma área que pertence ao Governo.

095 RODRIGO da nossa comunidade não era ... era pessoas de fora mora – tavam habitando aqui mas não era daqui ... aconteceu isso a muitos anos ... e eu mesmo não fui nem presentear nesse momento né? que essas coisas também gosto de me afastar um pouco causa de de assassino essas coisa.

Essas falas são caracterizadas pela riqueza de detalhes e pelos verbos no passado, mas com a ocorrência de verbos também no presente. Podemos perceber que os referidos trechos carregam marcas preponderantes de um texto descritivo. Valle (2001) e Martins (2003), citados por Freitag et al. (2009), mostram que sequência descritiva é um "trecho, tanto no passado quanto no presente, em que um objeto ou uma pessoa é caracterizado", ou, ainda, "tipo de sequência discursiva em que se relatam as características de uma pessoa, de um objeto ou de uma situação qualquer, inscritos num certo momento". Notamos também que essas sequências narrativas não possuem apenas elementos descritivos. Elas estão inseridas em um contexto muito mais amplo – o contexto narrativo, em que o entrevistador descreve e também dá opiniões sobre aquilo que é contado. Assim, de acordo com Moreira de Sá (1999, p. 61), citado por Freitag et al. (2009), o papel desempenhado pelas sequências discursivas não é apenas periférico, mas altamente relevante, pois elas servem para transmitir um saber necessário à compreensão do desenrolar dos acontecimentos.

Apesar do pouco grau de escolaridade do informante (seu Rodrigo), podemos observar pelos seus relatos que o entrevistado desenvolve em suas falas diferentes tipos de sequências discursivas. Cabe salientar que há alguns elementos essenciais que uma entrevista sociolinguística deve conter. A saber, temos: o potencial do informante, o seu perfil na célula social, o reconhecimento de campo (conhecer as pessoas da comunidade) para fazer uma sondagem de tópicos a serem trabalhados, a fim de elaborar um roteiro para a entrevista. No que concerne ao entrevistado, ele demonstrou estratégias no controle do modo de falar ou responder às perguntas. A esse mecanismo dá-se o nome de "fala cuidada". É relevante notar, ainda, que, apesar de o entrevistado não possuir domínio gramatical mais alto, isso não interferiu na forma como relata e demonstra conhecimento ao falar de temas como religião, educação, política e aspectos econômicos da região

onde ele vive há muitos anos. Além disso, evidencia-se também uma dimensão estilística da variação ao relatar os fatos.

De acordo com Freitag et al. (2009, p. 20):

> A entrevista sociolinguística passa a ser um todo, composto por, entre outras coisas, narrativas que se entrelaçam por conta de um foco de interesse (contexto comunicativo, tempo, lugar, participantes), encerrando, inclusive, descrições, argumentações e explicações.

Desse modo, com base nessa afirmação, passemos à análise de mais alguns trechos da fala de seu Rodrigo:

438 RODRIGO eu gostei ... a Dilma eu gostei e tô gostando também dela ... porque apesar mesmo do aumento da da da pensão como ... (hes) <<vamo>>dizer assim da Bolsa Família ela foi mais ... ativa do que ... do que Lula porque ela o aumento dela é maior sempre um pouquinho

441 RODRIGO não mas assim mesmo é assim mesmo ... tem gente de nem Deus é bom pra todo mundo

444 RODRIGO é porque Deus faz o que faz e muita gente ainda reclama da vida.

447 RODRIGO porque a a Educação é uma coisa importante na vida do homem né?

449 RODRIGO agora só que eu digo que a Educação ele já ... a Educação já a pessoa já nasce com ela ... de acordo com os pais o exemplo do pai e tal e tal ... bom a leitura é muito importante na vida de um homem da pessoa a gente sabe que eu considero a pessoa que não sabe ler coitado com os olhos vendados né?

A partir da observação dos fragmentos acima, constatamos, por meio das pistas contextuais, pelas respostas produzidas pelo "efeito de gatilho" (FREITAG, 2014), que o informante produziu uma segmentação de trechos descritivos-argumentativos, em que ele usou marcadores linguísticos, evidenciando, assim, marcas de opiniões concernentes às temáticas abordadas (política, religião, educação, morte, formação escolar dos filhos, e outros). As marcas de modalidade representadas pelos verbos *gostei*, *digo* e *considero* demonstram uma sequência opinativa na qual estão sendo acentuados a posição e o pensamento do entrevistado acerca daquilo que está sendo explanado e argumentado.

Considerações finais

Diante do estudo realizado, constatamos o que as pesquisas mais recentes já apontavam: que a ocorrência da disfluência de repetição é um recurso recorrente e inerente ao processo de construção verbal na comunicação. Nesse sentido, o planejamento da fala e a verbalização ocorreram simultaneamente. Observamos também que as repetições, em particular as denominadas lexicais, contribuíram para a construção da progressão do texto e sua discursividade. Onde elas apareceram, foi possível percebermos a presença de enunciados com poder de persuasão em relação ao assunto explanado pelo entrevistado.

Por ser a entrevista sociolinguística um gênero textual que comporta vários tipos de sequências discursivas, notamos que as disfluências de repetição ocorreram em todos os tipos de sequências presentes no texto. Podemos depreender ainda que um conjunto de fatores foi determinante para que houvesse esse tipo de disfluência, tais como: a origem socioeconômica, geográfica e cultural, a vida familiar e a trajetória escolar do informante.

Por se tratar da análise das falas de um senhor de setenta e dois anos de idade, constatamos que a sua idade também pode ter influenciado na maneira como ele dispôs as palavras e as ideias durante a entrevista. Além desses fatos, a sua experiência de vida, juntamente com a familiaridade e o senso de pertencimento àquela comunidade, concorreram para uma explanação coerente ao responder às pergun-

tas feitas pelo entrevistador. Narrativas coesas, com encadeamento de palavras e expressões planejadas, só foram possíveis porque o informante usou o mecanismo da repetição para expor fatos e pontos de vista. Dessa forma, as repetições recorrentes na entrevista são elementos importantes no planejamento da fala. Isso mostra que a disfluência aqui analisada não deve ser considerada como um "erro" nem, muito menos, como uma característica patológica do indivíduo. Ademais, algumas repetições de classificação de palavras funcionais mostraram que o informante, em certos momentos, teve dificuldade no uso das palavras talvez pela escassez de vocabulário, já que o entrevistado não possui grau de escolaridade alto, apesar de dominar a leitura. No entanto, desenvolveu estratégias argumentativas e uma certa peculiaridade em sua forma de expressão, fazendo-se coerente em suas falas.

Referências

ANDRADE, F. P. de. Parece igual, mas é diferente: a repetição como função persuasiva na linguagem oral. *Revista Anagrama:* Revista Científica Interdisciplinar da Graduação, Ano 4 – Edição 1 – set./nov. 2010.

FREITAG, R. M. K.; REIS, M. S.; BACK, A. C. P.; SNICHELOTTO, C. A. R.; DAL MAGO, D. O controle do gênero textual/sequências discursivas na motivação da variação linguística: apontamentos metodológicos. *Odisseia*, v. 3, n.1, p. 1-23, 2009.

FREITAG, Raquel Meister Ko; SANTANA, Cristiane Conceição; ANDRADE, Thaís Regina Conceição. Práticas constitutivas do povoado Açuzinho. *Revista Ambivalências*, v. 2, n. 3, p. 194-217, 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Banco de dados falares sergipanos. *Working Papers em Linguística*, v. 14, n. 2, p. 156-164, 2013.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Dissecando a entrevista sociolinguística: estilo, sequência discursiva e tópico. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl; SOUZA, Christiane Nunes de (ed.). *Variação estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise.* Florianópolis: Insular, 2014, p. 125-141.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Falares sergipanos. In: ATAÍDE, Cleber; Silva, et alii (Ed.). *Gelne 40 anos*. São Paulo: Blucher, 2017, p. 119-130.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; LUCENTE, Luciana. *Prosódia da fala: pesquisa e ensino*. São Paulo: Blucher, 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; PINHEIRO, Bruno Felipe Marques; SILVA, Lucas Santos. Análise variacionista de pausas preenchidas em fronteiras de constituintes. FREITAG, Raquel Meister Ko.; LUCENTE, Luciana (ed.). *Prosódia da fala: pesquisa e ensino.* São Paulo: Blucher, 2017, p. 117-132.

MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. KOCH, Ingedore Villaça (org.). *Gramática do português falado*. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp/ FAPESP, 1997. V. 6.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

SCARPA, E.M. Disfluência e Estrutura Prosódica na Fala Adulta e Infantil. In: *Revista Prolíngua* – ISSN 1983 – 9979, volume 10, número 1, jan./fev. 2015.

SESSÃO TEMÁTICA

ASPECTOS SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALINE GUEDES DE LIMA[1] (UFS)

Introdução

O estudo semântico é de fundamental importância nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que se relaciona com o significado e o sentido das palavras e sentenças. Neste contexto, é de se esperar que as aulas de língua materna deem ênfase a essa abordagem, visto que as relações semânticas estão presentes em diversas questões linguísticas, como, por exemplo, questões de interpretação textual, análise literária, textos não verbais, entre outros.

Em relação ao problema da nossa pesquisa, observamos que a maioria dos conceitos semânticos é pouco trabalhada na esfera escolar, e que muitas vezes as aulas de língua materna resumem o estudo semântico a conceitos referentes a antônimos, sinônimos e ao duplo sentido. Desta forma, percebe-se que o ensino de Português, no tocante à abordagem semântica, se propõe a enfatizar o estudo das relações lexicais, tais como: a sinonímia, a antonímia, a ambiguidade e a polissemia.

O estudo semântico, muitas vezes, pode estar relacionado aos estudos pragmáticos, possibilitando assim que o aluno trabalhe com estas teorias de modo paralelo e, consequentemente, que faça uma exploração maior dos conteúdos. Tendo em vista a figura do professor como mediador do ensino e o uso do livro didático como um instrumento de aprendizagem bastante utilizado em sala de aula, nos ocorre o seguinte questionamento: *de que forma os aspectos semânticos e pragmáticos são contemplados em uma coleção didática de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental?*

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: alineguedesguedes@hotmail.com

Neste contexto, temos como objetivo geral analisar como o estudo da Semântica e da Pragmática é desenvolvido em uma coleção didática de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, em consonância com os objetivos específicos de identificar quais recursos semânticos e pragmáticos estão sendo explorados na coleção, investigar quais competências e habilidades são exigidas do aluno nas questões que exploram estes aspectos, bem como verificar a progressão desse estudo nos anos correntes do Ensino Fundamental II.

Nossa pesquisa apresenta uma abordagem interpretativo-qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Nosso trabalho tem como *corpus* as questões que contemplam o estudo semântico e pragmático. O critério de seleção do livro didático se deu pelo fato de a coleção ter sido objeto de aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para executarmos nossa pesquisa[2], foram coletadas 20 questões, das quais 09 foram selecionadas para análise. Por limites de paginação, no trabalho aqui desenvolvido, mostraremos apenas os dados obtidos em duas questões que foram submetidas à análise.

Semântica

Sabemos que toda língua é constituída de um vocabulário próprio, ou seja, de um léxico. Como se sabe, este vocabulário é formado por lexemas, os quais fazem parte dos estudos desenvolvidos na Semântica Lexical. Lyons (1987) compreende o significado lexical como um significado descritivo. De acordo com esta perspectiva, os lexemas se relacionam entre si, e esta relação ocorre através do sentido. Para Lyons, conhecer o sentido de um lexema requer também o conhecimento das regras gramaticais da língua e da contribuição que estas trazem, se assim houver, para o sentido de expressões sintaticamente complexas. Logo, podemos afirmar que a Semântica que estuda o significado lexical está associada à gramática.

Castilho (2014) afirma que a Semântica Lexical trata dos traços semânticos *intensionais*, ou seja, daqueles que se referem ao sentido, os quais são exemplificados

2. Pesquisa produzida no trabalho de conclusão do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para Educação Básica, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, orientado pela Profa. Dra. Laura Dourado de Loula Régis.

em diferentes categorias léxicas, como os verbos, os adjetivos, os advérbios e as preposições. Tais categorias desenvolvem diversas relações entre si, as quais são nomeadas de *relações lexicais*, como sinonímia, antonímia, polissemia etc., conforme veremos a seguir.

Sinonímia

O conceito de sinonímia geralmente é atribuído à noção de equivalência de sentido entre pares de palavras ou pares de orações. Segundo Ilari e Geraldi (2005), para que duas palavras sejam sinônimas, é preciso que duas palavras possam ser substituídas no contexto de qualquer frase sem que a frase passe de falsa para verdadeira, ou vice-versa. Além disso, a sinonímia das palavras também depende do contexto em que são empregadas. Como exemplos de palavras presumidamente sinônimas, os autores apresentam a ocorrência em que o contexto linguístico não possui a mesma equivalência:

(1) seco/enxuto
a. Ela é o tipo de garota enxuta. / Ela é o tipo de garota seca.
b. Ele é seco por dinheiro. / Ele é enxuto por dinheiro. (ILARI; GERALDI, 2005, p. 46)

Diante do exposto, observa-se que a significação de uma palavra depende do contexto linguístico em que ela está empregada, e que as palavras supostamente sinônimas nunca ocorrem em combinações de palavras precisamente iguais. Sendo assim, é impossível afirmarmos que encontramos sinônimos perfeitos. É preciso diferenciar que encontramos sinônimos, porém seus sentidos não são completos, visto que "sinônimos existem, mas não são duas palavras com sentidos iguais" (FERRAREZI Jr., 2007, p. 85).

Antonímia

O conceito de antonímia na Língua Portuguesa é geralmente associado a termos que expressam significados contrários, isto é, que se contradizem por meio

do léxico. Ilari e Geraldi (2005) afirmam que o conceito tradicional de antonímia enquanto palavras que expressam sentidos "contrários" ou "opostos" é pouco aproveitável, pois na maioria das vezes os pares de palavras não conseguem expressar exatamente ações contrárias. Como exemplo, os autores exemplificam as palavras *nascer* e *morrer,* as quais não exprimem precisamente ações contrárias, mas sim dois momentos extremos do processo de viver, pois quem nasce "começa a viver" e quem morre "termina de viver". É o que acontece também com os pares adoecer/sarar, adormecer/acordar etc.

Ilari e Geraldi (2005) ainda enfatizam que raramente duas expressões em oposição estão em igualdade no uso corrente. Ao analisar duas expressões em oposição, os linguistas afirmam que os dois termos do par antonímico não têm os mesmos fins nas perguntas e que não se prestam igualmente a retomadas anafóricas. É o que o autor apresenta nos exemplos a seguir:

(2). O Sr. seu pai está bom?
(3). O Sr. Seu pai está mau? (ILARI; GERALDI, 2005, p. 55)

Conforme mostra o exemplo acima, percebe-se que as expressões *bom* e *mau,* concebidas como antônimas, não se estabelecem com a mesma igualdade de oposição e, ao contrário do que se espera, os termos empregados são mobilizados a terem finalidades diferentes.

Ambuiguidade lexical

Geralmente a ideia que se tem quando falamos sobre ambiguidade é o duplo sentido, o qual gera diferentes interpretações de leitura para o usuário da língua. Ilari e Geraldi (2005) definem três tipos de ambiguidades, a saber: a ambiguidade que incide em uma determinada palavra, a ambiguidade cuja interpretação se revela na estrutura, e a ambiguidade situacional, cujo fundamento é não linguístico. Para explicitar melhor os três casos, os autores apresentam as exemplificações abaixo:

(4) O cadáver foi encontrado perto do banco.
(5) Pedro pediu a José para sair.
(6) José não consegue passar perto de um cinema. (ILARI; GERALDI, 2005, p. 57)

Os autores nos mostram que a ambiguidade manifestada no exemplo (5) se estabelece através da palavra *banco,* isso porque podemos interpretar que o encontro do cadáver pode ter-se dado nas proximidades de uma *casa bancária* ou de um *assento de jardim*. Cançado (2013) nomeia este tipo de ambiguidade como *ambiguidade lexical,* pois a dupla interpretação incide apenas sobre o item lexical, ou seja, é o item lexical *banco* que torna a sentença ambígua. Além disso, a autora ainda ressalta que a ambiguidade lexical pode ser gerada por dois tipos de fenômenos distintos: a homonímia e a polissemia.

Cançado (2013) declara que a homonímia ocorre quando os sentidos das palavras ambíguas não estão relacionados, independentemente de serem homógrafas (por exemplo, o item lexical *manga* enquanto fruta e *manga* enquanto parte do vestuário) ou homófonas (por exemplo, o item lexical *sexta* enquanto dia da semana e *cesta* enquanto recipiente). Diferentemente dos casos classificados como homonímia, para a autora, a polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua possuem alguma relação entre si. Como exemplo, a autora apresenta as palavras *pé* e *rede*:

(7). pé: pé de cadeira, pé de mesa, pé de fruta, pé de página etc.
(8). rede: rede de deitar, rede elétrica, rede de computadores etc. (CANÇADO, 2013, p. 72)

Como podemos constatar, a palavra *pé* contempla o sentido de *base*, sendo assim recuperado em todos os outros sentidos, assim como a palavra *rede*, que apresenta o sentido *de alguma coisa entrelaçada*, também tem o sentido recuperado nos demais sentidos dados. Embora os dois fenômenos trabalhem com os variados sentidos para uma mesma palavra fonológica, o critério que se evidencia para diferenciar os dois processos é a incompatibilidade dos sentidos homônimos, pois estes não se correlacionam, diferentemente dos sentidos polissêmicos, os quais apresentam uma relação entre si.

Ilari e Geraldi (2005) apresentam um outro tipo de ambiguidade. O exemplo (5) é um típico exemplo de frase cuja ambiguidade é gerada através da estrutura sintática, pois é esta quem cria uma dupla possibilidade de interpretação. Ambiguidades como esta são chamadas de *ambiguidade estrutural*. Segundo os autores, o exemplo (6) apresenta um tipo de ambiguidade que não diz respeito ao que a sentença (6) diz literalmente, mas sim às informações que o ouvinte tentará extrair de um sentido não literal. Ao saber, hipoteticamente, que José goza de sua capacidade física de caminhar, o ouvinte tentará extrair um sentido não literal ou até mesmo vários sentidos não literais possíveis. Este é um tipo de ambiguidade particular, isso porque seu fundamento é situacional, não linguístico.

Pragmática

A Pragmática é um tipo de corrente linguística que estuda a construção do sentido considerando o contexto e o usuário da língua (interlocutor) nas interações verbais. Segundo Espíndola (s./d.), a Pragmática possui, ao menos, duas origens: ou advinda dos trabalhos desenvolvidos por Charles Sanders Pierce ou dos escritos de Ferdinand de Saussure. A pragmática derivada dos estudos de Pierce no final do século XIX é compreendida como um nível de análise da linguística, sendo consolidada em três vertentes. A primeira tem como objeto de pesquisa a referência, tendo como filiados os linguistas Roman Jakobson e Émile Benveniste.

A segunda vertente da Pragmática proposta por Pierce se centraliza no usuário da língua e no uso que este faz da linguagem. Como representante, temos o estudioso Charles Morris. A terceira vertente advinda de Pierce é a que compreende o usuário como interlocutor. É nesta vertente que diversos trabalhos foram contemplados em diferentes perspectivas, como a Pragmática Conversacional trazida por Paul Grice; a Pragmática Ilocucional proposta por Austin e Searle; e a Semântica da Enunciação contemplada por Oswald Ducrot e Carlos Vogt.

Como foi visto, a terceira vertente direcionou seus estudos acerca do usuário como interlocutor. Nela, um grupo de filósofos, que tinha como representante o estudioso Austin, buscou investigar o funcionamento da linguagem do cotidiano. De acordo com Espíndola (s./d.), Austin desenvolveu sua teoria sobre os atos de fala, a qual explica que dizer alguma coisa nem sempre corresponde a descrever e/ou

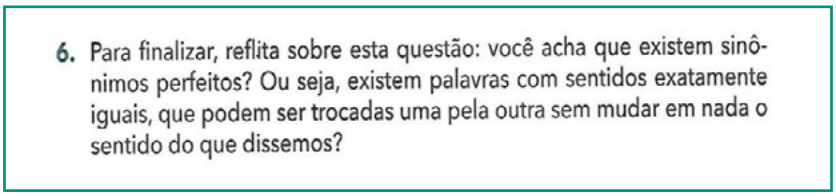
declarar sobre o mundo. Esta teoria evidencia que, quando enunciamos, realizamos três atos simultaneamente: o ato locucionário, o ato ilocucionário e o ato perlocucionário. O ato locucionário se refere ao ato de dizer algo, ou seja, é o uso de uma dada sentença em uma determinada ocasião. O ato ilocucionário diz respeito ao ato de dizer algo, isto é, ao enunciar uma sentença (ato locucionário), estaremos realizando atos como *informar, avisar, acusar, prometer* etc.

O ato perlocucionário consiste em produzirmos efeitos ou consequências no leitor/ouvinte, ou seja, é o efeito que produzimos no leitor/ouvinte ao realizar um ato ilocucionário. Para melhor compreensão, a autora nos traz o exemplo de que há situações em que se almeja realizar um ato do tipo *prevenir* e pode-se confundir o leitor/ouvinte ao invés de preveni-lo. Além dos atos de fala, outro conceito também possibilitou que muitas pesquisas fossem desenvolvidas sobre o processo de interação entre o locutor e o interlocutor – o conceito de *implicatura*. Segundo Espíndola (s./d.), o conceito de implicatura, proposto por Paul Grice, se refere às informações implícitas propositalmente construídas pelo locutor (falante ou escritor), tendo como objetivo transmitir algo a mais ao interlocutor (ouvinte ou leitor).

As implicaturas são classificadas em dois tipos: implicatura convencional e a não convencional. A implicatura *convencional* é considerada como uma inferência ocasionada pelo significado convencional das palavras. A implicatura não convencional – também chamada de *implicatura conversacional* – se refere aos termos implícitos que não fazem parte do significado das expressões que o uso produz, isto é, os termos implícitos se instauram em um contexto que deverá ser observado.

Em termos de aspectos semânticos e pragmáticos, podemos perceber que muitos são os conceitos que abrangem essas teorias, e que tais conceitos podem também ser explorados juntamente. Partindo deste estudo, analisaremos como as questões didáticas trabalham com estes aspectos. A coleção didática que selecionamos é intitulada Singular & Plural, da Editora Moderna, cuja autoria pertence a Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, conforme veremos nas análises a seguir.

Recursos semânticos e pragmáticos como objetos de ensino na coleção didática Singular & Plural



6. Para finalizar, reflita sobre esta questão: você acha que existem sinônimos perfeitos? Ou seja, existem palavras com sentidos exatamente iguais, que podem ser trocadas uma pela outra sem mudar em nada o sentido do que dissemos?

Figura 1. Atividade sobre sinonímia
Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 180).

A Figura 1 apresenta uma questão do 8º ano que nos mostra a noção central dos estudos semânticos desenvolvidos em torno da sinonímia: a de que não existem sinônimos perfeitos. Podemos perceber que, ao longo das atividades solicitadas no material didático, o aluno é levado a identificar que a sinonímia pode ocorrer dependendo do contexto. Segundo Ilari e Geraldi (2005), para que duas palavras sejam consideradas sinônimas, é necessário que as duas façam, em todos os empregos, a mesma contribuição ao sentido da frase. Além disso, como já visto, a sinonímia de palavras depende do contexto em que são empregadas. Isto significa dizer que podemos ter duas palavras sinônimas em contexto informal, mas, se houver alguma mudança para um contexto formal, pode ser que ambas as palavras não continuem como sinônimas.

Costumeiramente se ouve que os sinônimos são palavras com o mesmo sentido que podem ser substituídas uma pela outra sem perda de significado. Contudo, essa concepção é inadequada, pois, apesar de serem consideradas como sinônimas, tais termos nunca ocorrem em combinações exatamente iguais. É o caso, por exemplo, dos termos *seco* e *enxuto*. Se dissermos “Ele é seco por dinheiro” e “Ele é enxuto por dinheiro”, podemos perceber que o sentido da expressão é alterado. Como nos afirmam os autores supracitados, se a sinonímia de uma palavra é considerada mediante o conjunto de contextos linguísticos em que pode ocorrer, isso implica dizer que “então é impossível encontrar dois ‘sinônimos perfeitos’ (ILARI; GERALDI, 2005, p. 46). Como visto, a pergunta é objetiva e rende uma boa reflexão, visto que a sinonímia deve ser compreendida como a identidade de significação.

Figura 2: Atividade sobre ambiguidade lexical
Fonte: Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015, p. 207).

A questão abordada na Figura 2 faz parte da unidade *Língua e linguagem* do livro didático do 7º ano, cujo conteúdo tratado é a polissemia, apresentando também o gênero textual tirinha. A tirinha em questão é explorada em dois itens para o aluno responder. O primeiro item (alternativa *a*) pergunta o porquê que uma personagem da tirinha está irritada com a outra. Esse tipo de pergunta conduz o aluno a fazer uma leitura interpretativa da tirinha, induzindo-o a perceber o humor presente no gênero. Para se ter uma interpretação satisfatória do texto, o aluno precisa, inicialmente, mobilizar várias inferências, ou seja, recuperar aquilo que não está explícito no texto. É por meio da *implicatura conversacional* que o aluno acionará o que não está dito na materialidade linguística, ou seja, acionará o contexto, o conhecimento de mundo necessário para a compreensão do sentido proposto no texto (jogo de xadrez, jogo de dama, capturar).

Ao acionar o conhecimento de mundo, o aluno compreenderá que, no jogo de xadrez, as peças são capturadas e não “comidas”, termo este bastante empregado no jogo de dama. O sentido humorístico da tirinha é construído através do que está

implícito e também pelo *ato de fala perlocucionário*, pois, ao tentar advertir/ensinar Chump que não era daquela forma que se joga xadrez (ingerindo as peças), a personagem verde o confundiu ainda mais, produzindo assim uma consequência no ouvinte – a confusão e não o ensinamento. Desse modo, percebe-se que a leitura que o aluno fará não está no que foi dito (sentido literal), mas sim na decodificação do que está implícito, a fim de compreender o que o locutor pretende dizer com o que diz.

O trabalho com atividades que exijam do aluno realizações de inferências contempla não apenas o que preconizam os documentos oficias do ensino de Língua Portuguesa, mas também as habilidades de leitura exigidas na matriz da Prova Brasil[3], em que um dos seus descritores estabelece que o aluno desenvolva a compreensão do texto que lê, através de elementos implícitos ou não. Além disso, o aluno também é conduzido a fazer uma leitura visual das imagens que compõem a tirinha, desenvolvendo a competência de leitura dos aspectos não verbais, o que também é explorado por outro descritor unicamente voltado para essa perspectiva.

Ao solicitar que o aluno leia o boxe (explicação breve no livro didático sobre um determinado conteúdo), a alternativa *b* já sinaliza ao aluno que o significado de uma palavra pode ser diferente dependendo do contexto em que está empregada. Ao perguntar qual tinha sido a intenção do quadrinista ao apresentar duas personagens empregando duas acepções (significados) diferentes do verbo *comer*, evidencia-se, mais uma vez, o destaque para os aspectos pragmáticos. Isso porque o aluno deve, para ter uma interpretação satisfatória, considerar o contexto que caracteriza o significado do termo linguístico.

A pergunta do item *b* trabalha com a ideia de mostrar ao aluno o emprego da ambiguidade lexical através do verbo *comer*, gerando, com isso, o efeito de sentido humorístico. Neste texto, trabalha-se com a ideia de o aluno acionar um sentido ini-

3. A Prova Brasil é uma avaliação desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que tem como objetivo avaliar a qualidade de ensino oferecido pela educação brasileira. Na disciplina de Língua Portuguesa, as habilidades e competências são determinadas por descritores que constituem a Matriz de Referência da disciplina. Os descritores tratados são: D4 (Inferir uma informação implícita em um texto), pertencente ao Tópico I (Procedimentos de leitura); e D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.), pertencente ao Tópico II (Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto) da Matriz de Referência da Prova Brasil.

cial (comer/ingerir alimentos) para que só depois acione o segundo sentido (comer/capturar peças), uma vez que este é esperado para gerar o efeito de humor, pois representa a quebra, o inesperado. Neste caso, o emprego do verbo *comer* torna-se um "gatilho", um indício que deverá ser analisado pelo aluno, possibilitando-lhe identificar a ambiguidade lexical (apresentada no livro didático como polissemia), recurso este bastante utilizado nos textos de humor.

Considerações finais

Constatamos que os aspectos semânticos e pragmáticos são explorados de diversas formas (através de tirinha, perguntas etc.), assim como preconizam os documentos oficiais da educação. As questões trabalham com os descritores estabelecidos pela matriz de referência do SAEB, o que possibilita aos alunos uma familiaridade com o perfil das questões que serão exigidas quando os educandos finalizarem o último ano do Ensino Fundamental II. Ao fazer uso dos descritores adotados na matriz de referência da Prova Brasil – como por exemplo, inferir o sentido de uma palavra ou expressão e reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão – percebemos que as questões trabalham as habilidades e competências do aluno em uma perspectiva metalinguística e epilinguística, exigindo uma reflexão sobre a adequação e os efeitos de sentido.

Observamos que alguns aspectos pragmáticos abordados nas questões – como por exemplo, atos de fala, implicatura, entre outros – não são nomenclaturados no material didático, mas são necessários para o entendimento dos textos, o que nos permite considerar que cumpre ao professor a ampliação dessas noções em sala de aula. Desta forma, se faz necessário que o docente conheça os estudos semânticos e pragmáticos, para que assim possa trabalhar com eles adequadamente em sala de aula.

Percebemos ainda que não há uma progressão de conceitos semânticos neste nível de ensino, isso porque o aspecto semântico apresentado no 8º ano (sinonímia) não é incipiente, cujo estudo poderia ser iniciado com mais aprofundamento no 6º ano. Desta forma, cabe também ao professor intervir, quando assim se fizer necessário, nas questões que podem favorecer a reflexão sobre a língua, ainda que os conceitos não estejam abordados explicitamente.

Referências

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2013.
CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *O que é a semântica?* 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8920020-O-que-e-a-semantica.html>. Acesso em: 06 maio 2017.
ESPÍNDOLA, Lucienne C. *Pragmática da língua portuguesa*. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p6/p6_6.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.
FERRAREZI Jr., Celso. *Ensinar o brasileiro*: respostas 50 perguntas de professores de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & plural:* leitura, produção e estudos de linguagem. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica.* 10. ed. São Paulo: Ática, 2005
LYONS, John. *Linguagem e linguística*: uma introdução. Tradução Marilda W. Averburg e Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

SESSÃO TEMÁTICA

CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA (RE)LEITURA DAS PROPOSTAS DE UM CADERNO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

MICHAELLA ARAÚJO FARIAS[1] (UFPB)

Introdução

Este trabalho pretende fazer uma reflexão sobre as propostas de produção de textos escritos, em um caderno de produção textual, utilizado no primeiro trimestre de 2017, em uma escola da rede privada de João Pessoa, direcionado a uma turma de sétimo ano, tendo sido o suporte ao livro didático desenvolvido pela autora deste trabalho.

O material foi adotado pela escola com a finalidade de organizar um espaço para que o andamento do processo de escrita fosse acompanhado de maneira individualizada, além de objetivar preencher lacunas identificadas no livro didático (adotado), a exemplo de alguns gêneros, que são apresentados nos exercícios de leitura e interpretação com finalidade gramatical.

A motivação para este artigo surgiu da necessidade de uma autorreflexão sobre a forma que o ensino de produção escrita estava sendo conduzido antes do meu ingresso na pós-graduação em linguística na Universidade Federal da Paraíba.

O contato com os textos e os debates acerca da proposta teórico-metodológica abarcada pelo Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, promoveram uma inquietação profissional e também pessoal, se assim se possa dizer. A partir disto propus-me ao desafio de realizar um estudo sobre o material desenvolvido e aplicado como complementação ao material didático[2].

---

1. Mestranda em Linguística, UFPB, bolsista CAPES.

2. O material didático adotado pela escola foi elaborado por um antigo professor ou professora da disciplina. Tal

O ISD considera que a interação e evolução social é realizada por intermédio da linguagem, para tanto o agente discursivo mobiliza os seus conhecimentos de mundo por meio de ações de linguagem e as materializa em textos discursos, os quais circulam socialmente em configurações denominadas gêneros. Esta perspectiva norteará o olhar, neste trabalho, sobre as propostas de produção de textos escritos, tendo por foco a análise das orientações fornecidas e como são apresentadas (BRONCKART, 2006).

Como referencial para a pesquisa utilizaremos as orientações contidas nos PCN no tocante à produção textual, a proposta teórico-metológica do ISD desenvolvida por BRONKCART (1999; 2006; 2008), além dos artigos de Barreto (2012) Oliveira (2012).

Objetivamos responder o seguinte questionamento: As propostas de produção textual trabalham os gêneros de uma forma contextualizada e situada de modo a auxiliar ao agente discursivo no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem? Para tal fim, pretende-se analisar como os gêneros textuais são abordados nos cadernos e investigar quais capacidades de linguagem as orientações para produção contemplam.

Este trabalho está organizado em quatro seções, inicialmente apresentaremos algumas orientações acerca do ensino de produção textual postuladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2000, 2008), sucessivamente os conceitos do ISD, dos quais faremos uso, na terceira seção será apresentado o material "cadernos de produção textual do sétimo e oitavo ano" imbricados às análises descritas acima, em seguida sumarizaremos os resultados e apresentaremos nossas reflexões a partir desse trabalho sobre o ensino da produção textual.

---

autoria não é identificada na obra, que tem o formato de ´´ cadernão´´. No entanto a análise se aterá as propostas de produção que estejam desvinculadas do mesmo.

Algumas considerações sobre o que dizem os Parâmetros Curriculares sobre o ensino de produção textual

Os documentos oficiais propõem que o texto deve ser tomado como objeto de ensino da língua em uma perspectiva sociointeracionista. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa(2008), anteriormente à produção textual propriamente dita, o aluno deve ser inserido em situações interacionais que o auxiliem a adentrar no universo do texto e do gênero. O discente deve estar ciente das características de cada gênero antes de produzi-lo de fato, para que a prática não seja ausente de significação e ineficaz. Vejamos o que o PCN diz sobre o ensino de produção de textos na escola.

> Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos á interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, quem tem forma própria, que se pode aprender (BRASIL, 2008, p. 17-18).

A diversidade dos gêneros textuais apresentados aos alunos possui a grande importância de desenvolver aspectos envolvidos na produção textual, e oferecem a autonomia de articular o conteúdo e a forma de expressão utilizada. Observemos o que o PCNLP diz a respeito da variedade de gêneros e o ensino no ambiente escolar.

> Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção às circunstâncias, nas quais se produz estes textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes por sua vez, têm por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas (BRASIL, 2008, p.47).

Tais documentos ancoram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que disserta em seu artigo primeiro que a educação tem prioritariamente caráter formativo. Devendo preparar o cidadão para dar continuidade aos estudos, a participar ativamente da sociedade e do mundo do trabalho. Para tanto os documentos direcionam a práticas de ensino que desenvolvam a competências e habilidades que segundo os PCN ao explicitar os objetivos de ensino postulam que o educando deve ser preparado à compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Quanto às perspectivas de método de ensino de produção textual, podemos considerar; o texto como produto e o texto como processo. Na primeira abordagem, o texto é visto como resultado de um processo metódico. O estudante recebe um modelo a ser seguido, o professor, por sua vez, confere se há discrepância entre produção e molde. Em contrapartida, o segundo conceito é desenvolvido levando em consideração a visão sociointeracionista, tendo em vista o texto como processo da interação com o meio e as inflexões que o produtor faz acerca dele. Tais inflexões resultam na aplicação dos conhecimentos adquiridos, por meio do desenvolvimento das capacidades de linguagem ao longo da prática do agir comunicativo[3].

O ensino de gêneros e o desenvolvimento das capacidades de linguagem na perspectiva do ISD

Bronckart (1999) compreende os textos como um instrumento das ações linguageiras, ou seja, produtos das atividades humanas em funcionamento constante nas formações sociais. Sua função é determinada pelos interesses do (s) agentes (s). Por meio dos textos discursos intervêm e agem socialmente.

As situações comunicacionais delimitam o formato das elaborações de diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis,

3. Tomaremos aqui o conceito de Habermas, o qual defende que qualquer se levando em considerando determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em 3 sistemas chamados de mundos formais (Brockart, 2008, p. 21-22). Para Habermas (1987, apud Brockart (1999)): o agir comunicativo regula as atividades humanas , as quais são mediadas por interações verbais.

as quais se denominam gêneros textuais. Para tanto se faz necessário o desenvolvimento das chamadas capacidades de linguagem. Segundo Cristovão (2007, apud Gonçalves 2012 p.150) as capacidades de linguagem configuram-se como as operações que nos permitem mobilizar os conhecimentos já adquiridos nas interações sociais e efetivar as ações de ler e produzir textos. As capacidades se subdividem em mais três categorias, expostas por Gonçalves (2012):

- Capacidades de ação: possibilitam o sujeito adaptar a sua produção à situação de ação de linguagem (representações do conteúdo temático e dos contextos físico, social e subjetivo) e ao gênero textual;
- Capacidades discursivas: possibilitam escolher a infraestrutura textual (tipos de discurso, articulação entre os tipos de discurso, sequências e outras formas de planificação, plano geral);
- Capacidades linguístico-discursivas: possibilitam realizar operações de linguagem implicadas na produção de texto e são de quatro tipos: (1) mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal); (2) mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações); (3) construção de enunciados, orações e períodos; e (4) escolha de itens lexicais.

Como vimos no tópico anterior a escola tem o importante papel de sistematizar os conhecimentos que os agentes já possuem. Neste contexto o professor tem a função de mediar o processo de desenvolvimento das capacidades já descritas acima. O ISD considera o ensino de gênero como formatos de interações propiciadoras de desenvolvimento, sobre a importância da prática dos gêneros textuais Bronckart disserta que:

> [...] a prática dos gêneros constitui-se como um espaço importante da aprendizagem social, não é, entretanto nesse nível que se implementam os processos de mediação que contribuem para os processos de mediação que contribuem para o desenvolvimento das propriedades principais das pessoas (como a construção da identidade, a inserção no tempo, o domínio dos raciocínios etc.) (BRONCKART 2006, p.154).

Consoante com as recomendações fornecidas pelos documentos oficiais, algumas destas já descritas neste trabalho, a inserção em uma prática situada, a variedade de gêneros introduzidas em sala, além das condições de produção dos textos são de extrema relevância no processo de mediação formativa. Conforme já descrito nas palavras introdutórias, pretendemos examinar as propostas do caderno de produção textual elaborados pela autora deste texto. Nos próximos tópicos imbricados a análise serão expostas outras propostas de percursos que podem coerentemente ser incorporados ao ensino de gêneros textuais no contexto escolar.

Descrevendo o corpus...

O caderno de produção textual é composto por seis propostas de elaboração de gêneros textuais. Sendo estruturadas em esquemas semelhantes:

- Tópico introdutório; um debate em sala, um convite à revisão de algum assunto abordado no livro didático, uma breve contextualização das situações comunicacionais em que o gênero é utilizado.
- Prática de leitura e escrita: Neste tópico o agente deve ler o texto exposto no caderno de produção ou no livro didático (a partir da referência da página fornecida) e responder questões interpretativas a partir disto ou produzir um pequeno texto complementar/comentário.
- Hora da pesquisa: é solicitada uma pesquisa sobre as características, subdivisões, exemplos e no caso da fotonovela uma produção de colagem.
- Prática de Escrita: constituído por um modelo do gênero em algumas propostas e frequentemente por quatro subtópicos; orientações para produção textual, primeira escrita (espaço para escrita do gênero), observações (espaço destinado para apontamentos do professor (a)), Reescrita (espaço para segunda produção).

Observemos a tabela abaixo para entendermos melhor a presença ou ausência de cada um dos formantes acima e quando presentes suas respectivas configurações em cada proposta.

Proposta/ Gênero textual	Tópico Introdutório	Prática de leitura e escrita	Hora da pesquisa	Prática de escrita
I Crônica	Estímulo ao debate sobre os exemplos do gênero lidos no livro didático e anotações sobre os conhecimentos adquiridos coletivamente.	Leitura de uma crônica. Exercício de interpretação. Orientações para produção de uma "conclusão" para o texto. Espaço para produção.	Solicitação de pesquisa e transcrição de características das crônicas; narrativa, lírica ou poética, reflexiva, crônica jornalística, metalinguística, e dissertativa.	Texto base (meme, texto verbo visual com tom humorístico retirado da internet). Orientações para produção. Espaço para escrita. Espaço para observações do docente. Espaço para reescrita. Espaço para observações do docente.
II Bilhete	Recomendação de revisitação ao livro didático que expõe os conceitos de discurso, situação comunicacional e interlocutor. Modelo de bilhete. Questões de identificação de interlocutores e intenção comunicacional.	Ausente	Ausente	Texto basilar modelo apresentado no introito. Proposta de produção de um bilhete inserido em uma situação real de comunicação. Papeis de carta para escrita do bilhete. Espaço para colagem dos bilhetes. Questões de identificação de interlocutores e intenção comunicacional.

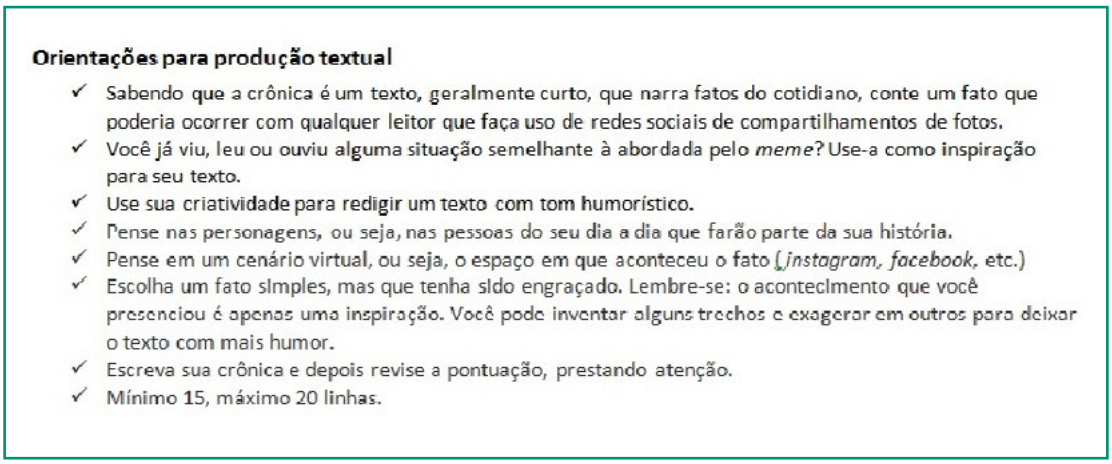
III e-mail	Ausente no caderno de produção. Presente no livro didático.	Ausente	Ausente	Espaço para produção textual.
IV Anúncio publicitário	Texto introdutório sobre as funções de linguagem metáfora e comparação e seus usos.	Dois exemplos de anúncios publicitários (modalidade verbo visual), nos quais há um exemplo de comparação e outro de metáfora para serem identificados. Questões de interpretação sobre os textos.	Solicitação de pesquisa de exemplos do uso da metáfora e da comparação nos anúncios publicitários. Espaço para colagem dos exemplos encontrados.	Ausente
V Carta	Texto introdutório inserindo o discente no funcionamento e uso das cartas antes da revolução tecnológica.	Ausente	Ausente	Orientações para produção textual. Espaço para primeira escrita. Espaço para os apontamentos do docente. Espaço para reescrita. Espaço para apontamentos do docente.
VI Diário	Ausente no caderno de produção. Presente no livro didático.	Ausente	Ausente	Orientações para produção textual, ausente no caderno de produção, presente no livro didático. Espaço para primeira escrita. Espaço para os apontamentos do docente. Espaço para reescrita. Espaço para apontamentos do docente.

Investigando as orientações para produção...orientam?

O enfoque da análise será a investigação se as orientações impulsionam o desenvolvimento das capacidades de linguagem. A fim de que se alcance este afinco, deve-se propiciar aos agentes, condições de produção adequadas à produção do gênero. Observa-se na tabela que há o critério diversidade de gêneros, conforme recomendam os documentos oficiais. No entanto, nos ateremos ao estudo das propostas I, II, tendo em vista que o maior interesse do trabalho não é a investigação do livro didático adotado pela escola, mas sim as propostas desenvolvidas integralmente por esta autora.

Proposta I

Figura 5 - texto introdutório à proposta II



Orientações para produção textual

- ✓ Sabendo que a crônica é um texto, geralmente curto, que narra fatos do cotidiano, conte um fato que poderia ocorrer com qualquer leitor que faça uso de redes sociais de compartilhamentos de fotos.
- ✓ Você já viu, leu ou ouviu alguma situação semelhante à abordada pelo *meme*? Use-a como inspiração para seu texto.
- ✓ Use sua criatividade para redigir um texto com tom humorístico.
- ✓ Pense nas personagens, ou seja, nas pessoas do seu dia a dia que farão parte da sua história.
- ✓ Pense em um cenário virtual, ou seja, o espaço em que aconteceu o fato (*instagram, facebook*, etc.)
- ✓ Escolha um fato simples, mas que tenha sido engraçado. Lembre-se: o acontecimento que você presenciou é apenas uma inspiração. Você pode inventar alguns trechos e exagerar em outros para deixar o texto com mais humor.
- ✓ Escreva sua crônica e depois revise a pontuação, prestando atenção.
- ✓ Mínimo 15, máximo 20 linhas.

Figura 6 - orientações referentes à proposta II

Verificamos no texto base a presença de um texto retirado da internet. Os memes, considerados gêneros emergentes no espaço virtual, bastante presente no cotidiano dos internautas, essencialmente aqueles que fazem uso das redes sociais. No entanto não nos ateremos a analisar o texto base, mas queremos destacar que o mesmo faz parte dos processos de interação com o meio o qual os agentes estão inseridos. Consideremos por tanto as orientações.

A primeira orientação remete a algumas características do gênero e ao espaço de circulação. O que pode ser considerado como positivo, porque ativa os conhecimentos já internalizados pelo estudante, que já teve contato com o gênero em uma situação real. Na segunda orientação o agente é novamente inserido em alguma interação social ocorrida anteriormente ao texto. Segundo Bronckart (1999) é uma condição necessária à produção de um novo texto, a ativação de parâmetros objetivos e sociossubjetivos, o primeiro diz respeito ao emissor e ao espaço de tempo-ação, e o segundo o quadro social de interação, o papel do enunciador, o papel dos destinatários e objetivos, além de outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa. Podemos verificar destes critérios o espaço de tempo e ação como sendo o cenário virtual presente na quinta recomendação. Entretanto não se identificou o emissor, o destinatário ou seus papéis sociais, os objetivos da escrita circunscrevem-se apenas em função de tarefa escolar. Para finalidade de ilustração apresentaremos a tabela abaixo com as capacidades de linguagem estimuladas ou não na proposta I.

Quadro 1 - capacidades de linguagem presentes e ausentes

Capacidade de ação	**Capacidade discursiva**	**Capacidade linguístico-discursiva**
Presente nas orientações 1 e 2.	Presente nas orientações 3, 4 e 5.	Presente nas orientações 3,4,5,6 e 7.
Explanação sobre o contexto de produção e representação do conteúdo temático.	Noções gerais de planificação textual.	Mecanismos enunciativos; distribuição de vozes e escolhas lexicais.

Fonte: Elaborada pela autora.

A seção “Prática de Escrita” como pudemos perceber atendeu de forma mais adequada a sistematização das operacionalizações dos conhecimentos, capacidades de linguagem. Poderia ser otimizada se acrescentadas às projeções dos parâmetros objetivos e sociossubjetivo descritas acima, no entanto se comparada a seção “Prática de Leitura e Escrita” oferece mais possibilidades de êxito na escrita do gênero crônica, pois há uma maior inserção em um contexto de produção mais próximo a realidade do agente e explana de forma mais esclarecida orientações para planejamento do texto.

Proposta de produção II

Nesta proposta será analisada apenas a “Prática de Escrita”, conforme esclarecido anteriormente, neste trabalho só serão examinadas propostas ou tópicos desenvolvidos integralmente por mim.

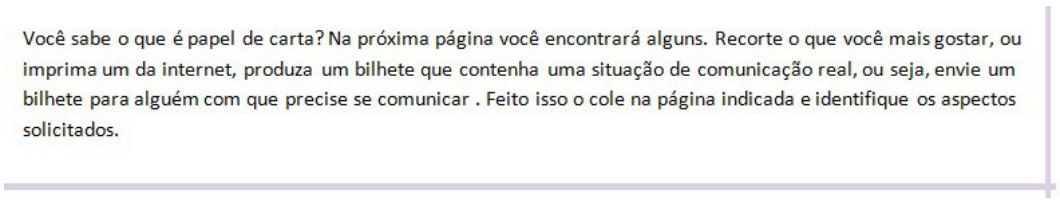

Você sabe o que é papel de carta? Na próxima página você encontrará alguns. Recorte o que você mais gostar, ou imprima um da internet, produza um bilhete que contenha uma situação de comunicação real, ou seja, envie um bilhete para alguém com que precise se comunicar . Feito isso o cole na página indicada e identifique os aspectos solicitados.

Figura 7 - Print das orientações referentes à proposta I

O enunciado acima é a única orientação para escrita do bilhete. Mesmo que haja uma tentativa de imergir o agente em uma atividade linguageira, não são fornecidas muitas condições de produção do novo texto. Implicitamente existe a ativação dos conhecimentos prévios quanto ao parâmetro sociossubjetivo, mas não é estabelecida uma objetividade da interação e não é perceptível a ativação das capacidades de ação, discursiva ou linguístico-discursiva. Para finalidade de ilustração apresentaremos a tabela abaixo com as capacidades de linguagem estimuladas ou não na proposta II.

Quadro 2 - capacidades de linguagem presentes e ausentes.

Capacidade de ação	**Capacidade discursiva**	**Capacidade linguístico-discursiva**
Ausente	Ausente	Ausente

Fonte: Elaborada pela autora.

A produção consiste em escrever um bilhete e sucessivamente à colagem do bilhete no lugar indicado, identificar os aspectos solicitados que são os seguintes.

Quadro 3 - Questões referentes à proposta II

- Qual o assunto o bilhete trata?
- Quem são os interlocutores que podem ser identificados?
- Qual o repertório destes falantes?
- Há informações sobre a época em que o bilhete foi escrito?

Conforme Cristovão (2007, p. 263 apud OLIVEIRA 2012, p. 150), as capacidades de linguagem são:

> O [...] conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem como instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a linguagem [...] Assim, a aquisição e a utilização destas capacidades são necessárias a concretização de ações como ler e produzir textos (OLIVEIRA 2012, p. 150).

Tendo como pressuposto que as capacidades de linguagem são ferramentas de operacionalização para as ações de ler e produzir textos e que nesta proposta de produção as questões acima destacadas fazem parte da produção, examinaremos as perguntas e investigaremos quais capacidades de linguagem são mobilizadas pelos agentes para leitura e interpretação de seus próprios textos.

Quadro 4 - Capacidades de linguagem presentes e ausentes I.

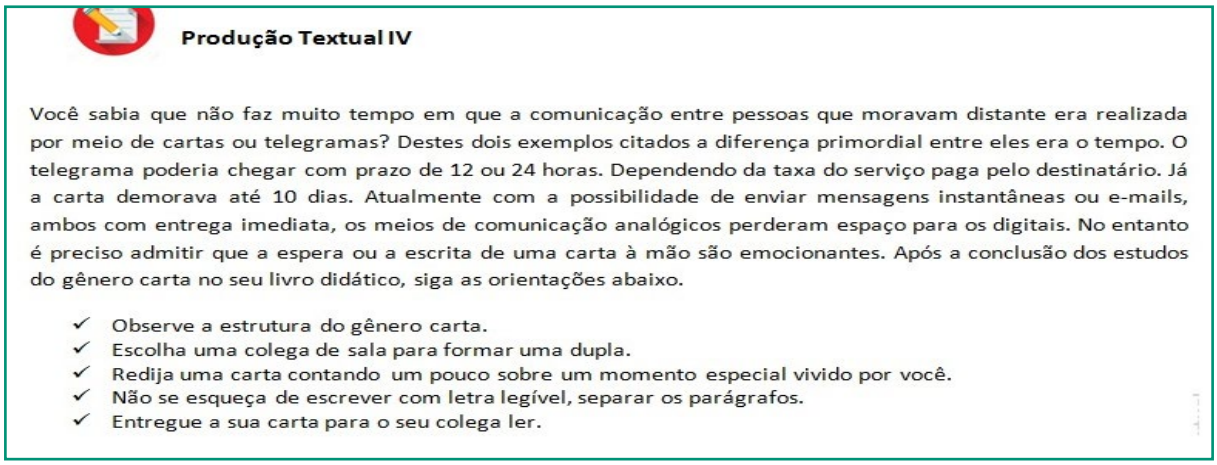
Capacidade de ação	**Capacidade discursiva**	**Capacidade linguístico-discursiva**
Presente na questão 3,4,	Presente na questão 1	Ausente
Posição social dos falantes. Momento de produção do texto.	Elaboração de conteúdo ou tema.	X

Fonte: Elaborada pela autora.

As capacidades de linguagem foram supostamente articuladas, como apresentado acima, no entanto, fica o questionamento por falta de material para análise, como os agentes executaram esta atividade. Hipoteticamente tratando-se de uma turma de sétimo ano, é provável que a maior parte deles já tenha ouvido nas aulas e assimilado o conceito de interlocutor e assunto, mas repertório seria o termo mais adequado para a etapa escolar à qual o material foi direcionado? Substituímos a propósito de levantamento de dados por posição social, como se vê na tabela acima. Assim, concebemos, após esta breve análise, que as escolhas lexicais influenciam diretamente o entendimento das orientações fornecidas. Com relação à produção do texto e aos questionamentos relativos à produção, por hora, afirmamos que a produção poderia ter sido melhor orientada para que a interpretação por consequência fosse melhor executada, resultando em uma melhor apreensão de conceitos e do gênero textual.

Proposta de produção V

A última das propostas elaboradas pela autora deste trabalho é constituída unicamente de um enunciado contextualizando o uso e a circulação da carta em meados dos anos noventa e as mudanças ocasionadas pelo avanço tecnológico. O enfoque do eixo de análise será as orientações para a produção.



Produção Textual IV

Você sabia que não faz muito tempo em que a comunicação entre pessoas que moravam distante era realizada por meio de cartas ou telegramas? Destes dois exemplos citados a diferença primordial entre eles era o tempo. O telegrama poderia chegar com prazo de 12 ou 24 horas. Dependendo da taxa do serviço paga pelo destinatário. Já a carta demorava até 10 dias. Atualmente com a possibilidade de enviar mensagens instantâneas ou e-mails, ambos com entrega imediata, os meios de comunicação analógicos perderam espaço para os digitais. No entanto é preciso admitir que a espera ou a escrita de uma carta à mão são emocionantes. Após a conclusão dos estudos do gênero carta no seu livro didático, siga as orientações abaixo.

- ✓ Observe a estrutura do gênero carta.
- ✓ Escolha uma colega de sala para formar uma dupla.
- ✓ Redija uma carta contando um pouco sobre um momento especial vivido por você.
- ✓ Não se esqueça de escrever com letra legível, separar os parágrafos.
- ✓ Entregue a sua carta para o seu colega ler.

A primeira recomenda a observação da estrutura do gênero carta, que diferente do meme, não está inserido no cotidiano da maior parte estudantes da faixa etária do sétimo. Seja pela idade, seja pela redução do uso do gênero. Tendo por base estes fatores outras especificações deveriam ter sido fornecidas, como por exemplo, um texto base ou que tipo de carta deveria ser confeccionada. A segunda orientação pede para escolher um colega de turma, aqui chamaremos de leitor (nomenclatura utilizada pelas fundamentações teóricas consultadas). A terceira solicita que o conteúdo temático seja o relato de um momento vivenciado pelo produtor (nomenclatura utilizada pelas fundamentações teóricas consultadas), o plano deste conteúdo escolhido se volta mais para o gênero memória, do que para o gênero carta.

Consideremos a seguinte situação, quando é solicitado que o estudante (adolescente ou pré-adolescente) relatar um momento especial já pode ser bastante delicado, tendo em vista que ele estará partilhando uma experiência pessoal com um colega de turma, que eventualmente pode ser alguém com quem ele não tenha criado mais vínculos afetivos. Na última instrução pede-se para que a carta seja entregue para o colega. Sabendo das informações e discussões sobre a dificuldade de escrita dos estudantes, essencialmente no ensino fundamental é talvez este ´´ pedido `` se configura-se como uma objeção para a escrita do agente, haja a vista que o mesmo possa temer errar, ou sabendo da proximidade do leitor e que a leitura dele não será sucessiva a correção do professor. Concluídas estas impressões iniciais vejamos ilustrada a presença e ausência das capacidades de linguagem.

Quadro 5. Tabela das capacidades de linguagem presentes e ausentes II.

Capacidade de ação	**Capacidade discursiva**	**Capacidade linguístico-discursiva**
Presente em 1,2,3,5	Ausente	Presente na orientação 4
Projeção de leitor e interação Recomendação de conteúdo temático.	X	Orientação de organização do texto.

Fonte: Elaborada pela autora.

Pudemos constatar a presença de algumas instruções que poderiam ter auxiliado a desenvolver a capacidade de ação do agente, mas que são envoltas de complicações no que diz respeito a parâmetro sociossubjetivo. Com relação à capacidade discursiva se está presente, não foi identificada nitidamente, especificamente nas orientações. A capacidade linguístico-discursiva poderia ter sido expandida a outras questões além da caligrafia e divisão de parágrafos.

A produção V poderia ter sido direcionada a escrita de um gênero com maior circulação a exemplo da carta do leitor ou carta de reclamação. No entanto elegeu a carta comercial, que tem um cunho íntimo ou familiar.

Acreditamos que orientações mais claras e englobantes das capacidades de linguagem tornassem as condições de produção textual e consequentemente os textos com melhores perspectivas.

Algumas considerações que não são finais

O trabalho com o ensino de produções textuais exige preparo, é um trabalho árduo, porém prazeroso e frutífero. O papel do professor, enquanto mediador, facilitador e não apenas como função profissional é de extrema relevância no processo formativo de cidadão. O que dizer então do professor de língua portuguesa? Parafraseando Bronckart é na e pela linguagem que o ser humano e a sociedade evoluem. Nas práticas linguageiras interagimos, nos expressamos, intervimos, entre outros momentos em que nos fazemos e fazemos por meio da linguagem.

Resolvi analisar um trabalho que desenvolvi antes do contato com o ISD, que como dito antes só ocorreu no semestre passado, quando entrei na pós-graduação, quem dera tivesse ocorrido antes. Ainda não posso afirmar que a análise do trabalho esteja totalmente pronta, acabada, mas posso orgulhar-me por ter iniciado um percurso, que espero eu, cresça, floresça e frutifique no desenvolvimento dos meus alunos, no meu ensinar e no aprender.

Espero que em algum momento este trabalho possa auxiliar outros professores a desenvolver materiais, sequências didáticas, ou seja, ferramentas para o ensino de gêneros textuais, entretanto diferente desta, orientem de forma mais eficaz, que todos os gêneros sejam situados, que as interações sejam mais reais e que envolvam as capacidades de linguagem de forma mais eficiente. Não que esteja pormenorizando o meu próprio trabalho, mas reconhecendo que há muito o que ser melhorado, há muito o que ser estudado, há muito o que ser praticado.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Ensino. Fundamental. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, *1998*.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Ensino. Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, *2008*.

BRASIL, Ministério de Educação. *Guia de Livros Didáticos* (PNLD): Língua Portuguesa . Brasília: MEC, 2007.

BRONCKART. J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Campinas: Mercado de Letras. Organização de Ana Maria Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo; Mercado de Letras, 2006.

COLE, Patrícia Barreto da Silva, Atividades de escrita estratégias didáticas: o que prescrevem os livros didáticos de português (LDP)? In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Nas Trilhas do ISD*: Práticas de Ensino e Aprendizagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 47-72.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GONÇALVES, Leite Evandro. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor a reescrita do aluno. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Nas Trilhas do ISD*: Práticas de Ensino e Aprendizagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 141-178.

OLIVEIRA, Clériston. O contexto sociosubjetivo: uma análise das orientações que encaminham a produção textual. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Nas Trilhas do ISD*: Práticas de Ensino e Aprendizagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SESSÃO TEMÁTICA

"CIDADÃOS BRAZILEIROS": UMA ANÁLISE SEMÂNTICA SOBRE OS MEMBROS DO IMPÉRIO DO BRASIL NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1824

JORGE VIANA SANTOS[1] (UESB)
ANNA CLÁUDIA PEREIRA QUEIROZ[2] (UESB)

Introdução

Em 1824, a sociedade brasileira se caracterizava por possuir um padrão predominantemente elitista escravista. Ou seja, no primeiro patamar, estavam os senhores de escravos, considerados homens de fato e genuínos cidadãos brasileiros, plenamente cobertos pelos direitos previstos naquela época como inerentes à pessoa; no outro extremo, se encontravam os escravos, vistos como seres coisificados, à margem da sociedade; e, entre estas duas classes[3], existia um grupo intermediário, formado pelos libertos que, embora não mais se enquadrassem na classificação de escravos também não estavam totalmente inseridos no rol taxativo dos cidadãos brasileiros, visto que seus direitos eram limitados, por força de lei.

1. Doutor em Linguística (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB *campus* Vitória da Conquista–BA. Grupo de Pesquisa em Linguística de *Corpus* (GEPELINC/CNPq). Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos (GPEL/CNPq). Email: viana.jorge.viana@gmail.com.

2. Advogada. Especialista em Direito Público e Privado (FTC - Vitória da Conquista–BA). Mestranda em Linguística (PPGLIN/UESB). Email: annaclaudiapereiraqueiroz@gmail.com.

3. Apesar de ter havido outros extratos sociais para a época, a exemplo dos índios, estas três classes (senhores de escravos, escravos e libertos) melhor caracterizam a estrutura social do Brasil em sua era escravocrata, motivo por que, por recorte metodológico, destes os priorizaremos na análise.

Nesse contexto marcado pela figura de um imperador e pelo regime da escravidão, foi escrita, em 1824, a primeira e única Constituição da era imperial do Brasil, que foi, inclusive a responsável por atribuir ao Brasil, de acordo com os ditames do Direito Constitucional, o *status* de Nação, atributo este possível apenas a todo território que possua sua própria constituição[4] (cf. LENZA, 2012).

Assim, tomando como *corpus* a Constituição Imperial do Brazil de 1824, objetivamos responder neste trabalho[5] a questão: *a) Qual(is) sentido(s) de* liberdade *funciona(m) para os libertos nessa Constituição, considerados juridicamente como cidadão?*

Pressupostos teórico-metodológicos

Para as análises, tomamos por base a Semântica do Acontecimento (cf. GUIMARÃES, 1995, 2002, 2009, 2011), neste caso, aliada complementarmente aos conceitos de liberdade *transitiva* e *liberdade intransitiva* (cf. SANTOS, 2008) e alguns elementos do Direito.

A teoria da Semântica do Acontecimento vem sendo pensada como uma Semântica Histórica da Enunciação e se caracteriza por ser um "[...] lugar em que se trata a questão da significação ao mesmo tempo como linguística, histórica e relativa ao sujeito que enuncia" (GUIMARÃES, 1995, p. 85). Para esta Semântica, o acontecimento é o fenômeno identificado na enunciação, a partir do qual ocorre a relação do sujeito com a língua; o sentido é estabelecido por meio da relação sujeito-língua.

---

4. Do ponto de vista da sua função, "A Constituição, lei fundamental que é, coração de todo o ordenamento jurídico, tem como papel mais importante o de caracterizar as singularidades de um país, reunindo as suas principais feições, como por exemplo: a sua forma de Estado e de Governo, a Organização dos poderes do Estado, os direitos e garantias fundamentais que devem ser protegidos ao seu povo ou até mesmo as metas que devem ser cumpridas pelos governantes. É conhecendo a Constituição de um Estado que aprendemos um pouco mais sobre os seus costumes, política e sua própria história" (BAHIA, 2017, p. 41).

5. Este trabalho está relacionado à pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na qual estudamos sentido(s) da palavra *liberdade* encontrado(s) nas Constituições Brasileiras de 1824 e 1988. Tal pesquisa é englobada por um projeto maior, denominado *Sentidos de liberdade e escravidão no Brasil*, coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Viana Santos (UESB/PPGLin); e apresenta resultados oriundos dos projetos Fapesp 2012/06078-9, Fapesb APP0007/2016 e APP0014/2016, CNPq 471753/2014-9 e 485098/2013-0.

Dentre os conceitos postulados, merecem destaque: os procedimentos enunciativos de produção de sentido reescrituração e articulação e o memorável.

Em primeiro lugar, as relações de reescrituração ocorrem no interior de um texto; seus reflexos podem atingir a estrutura textual. Assim, podemos encontrar interpretações possíveis de algo já mencionado num enunciado, a partir de um processo de dizer e redizer esta informação. Segundo Guimarães (2009),

> [...] uma expressão reescritura outras de diversos modos. Tal como dissemos em Guimarães (2007) ela pode se dar por repetição, substituição, elipse, expansão, condensação e definição (GUIMARÃES, 2009, p. 54).

Em segundo, quanto as relações de articulação, não se trata de uma ocorrência gramatical, mas sim, de sentido. Conforme o autor,

> A articulação é o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade. Ou seja, a organização das contiguidades linguísticas se dá como uma relação local entre elementos linguísticos, mas também e fundamentalmente por uma relação do Locutor (enquanto falante de um espaço de enunciação) com aquilo que fala. Uma articulação é uma relação de contiguidade significada pela enunciação. (GUIMARÃES, 2009, p. 51)

Para Guimarães (2002, 2007), o elemento da articulação está relacionado com estas relações de contiguidade locais que, não redizendo, afetam as expressões linguísticas no interior dos enunciados ou na relação entre eles. O autor considera ainda que a articulação pode se dar por três modos diferentes: por dependência, por coordenação e por incidência (cf. GUIMARÃES, 2009).

E em terceiro, no tocante ao memorável, de acordo com a Semântica do Acontecimento, cada acontecimento é responsável por criar a sua própria temporalidade. Logo, é o acontecimento quem cria esta temporalidade, e não o sujeito. Disso decorre que, de acordo com o autor "[...] o passado no acontecimento é uma rememoração de enunciações por ele recortada, fragmentos do passado por ele representados como o seu passado" (GUIMARÃES, 2002, p. 15). *Memorável*, trata-se, pois, do "[...] passado recortado pelo acontecimento" (GUIMARÃES, 2002, p. 26).

Quanto aos conceitos de *liberdade* considerandos do ponto de vista semântico, Santos (2008) demonstrou que na sociedade escravista brasileira funcionaram duas concepções de *liberdade*: *liberdade intransitiva,* aplicável apenas aos membros aos senhores, a elite econômica branca; e *liberdade transitiva*, aplicável aos escravos que alcançaram a alforria, tornando-se liberto.

Visto isso, passemos para as análises.

Cidadão na Constituição Brasileira de 1824: sobre ingênuos e libertos

Para as análises, tomamos da Constituição Imperial do Brasil de 1824, dois excertos: 1) artigo 6, *caput* e inciso I; e 2) artigo 94, *caput* e inciso II.

Consideremos o excerto 1:

> **(1-a)** Art. 6. São Cidadãos Brazileiros
> **(1-b)** I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
> [...]
>
> (CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASIL DE 1824, ARTIGO 6)

Neste excerto, o enunciado **(1-a)**, apresenta, para o Direito, uma regra que dispõe sobre quais indivíduos eram considerados cidadãos brasileiros, pela Constituição de 1824; temos, a partir de **(1-b)** que eram *cidadãos*, dentre outros, o *liberto* e o ingênuo nascidos no Brasil. Destacamos, desde logo, uma reescritura, a partir da qual vemos "Cidadãos brazileiros" (uma articulação de *cidadão* e *brazileiros*), reescrito por *ingênuos* e *libertos*. Mas, porque houve a necessidade de realçar, no texto constitucional, a presença do *ingênuo* e do *liberto*, individualmente, na categoria dos cidadãos brasileiros? Juridicamente, *ingênuos* e *libertos* são colocados no artigo 6 em uma situação de paridade, pois a intenção do artigo de lei foi realizar a inclusão de ambos na categoria de *cidadão*. Ocorre, porém, que em **(1-b)**, onde temos a expressão "[...] *ou libertos* [...]", este *ou* acaba semanticamente podendo funcionar de duas formas distintas: como "ou" inclusivo, ao inserir o *liberto* no rol dos cidadãos brasileiros, e como "ou" exclusivo, ao diferenciá-lo dentro da categoria maior de *cidadãos*. Cria-se, assim, pelo funcionamento, uma repartição do sentido de *cidadão*.

Neste caso, do ponto da Semântica do Acontecimento, tal fato se deve ao funcionamento de um memorável, relacionados à palavra *ingênuo*. Tal memorável remonta, por exemplo, à Roma Antiga, quando encontramos funcionando um sentido de ingênuo, tal como documentado por Bluteau (1728): o vocábulo *ingênuo* servia para designar aqueles indivíduos que descendiam de pais livres e honrados. Eram, portanto, os indivíduos nascidos livres, no sentido *intransitivo* do termo, e oriundos de um modelo familiar patriarcal. Como exemplo desta categoria, dos ingênuos, podemos citar os senhores de escravos, presentes no Brasil escravocrata, em 1824.

Como se vê, o excerto (1), graças a este memorável, traz a informação de que a divisão da sociedade em classes sociais, abarcando a cidadania, remonta de tempos mais antigos do que o período da Constituição Imperial do Brasil de 1824; e aponta para a definição de *ingênuo* que aparece no artigo 6, inciso I, da Constituição Imperial do Brasil de 1824, reforçando, assim, a existência de uma subcategorização para "cidadão brasileiro" e seus respectivos sentidos no texto. Isto porque, se por um lado, o *ingênuo* advém de família patriarcal, em contrapartida, *liberto*, tal como funcionando no Brasil escravocrata de 1824, caracteriza um indivíduo que, naquele momento, não é escravo, mas livre, apenas no sentido *transitivo* do termo (cf. SANTOS, 2008), oriundo de família escrava, de cunho matriarcal. Quer dizer: em (1), a forma de nascimento, retomada pelo memorável, dividia o sentido de *cidadão*.

Tal divisão se complementa, ao consideramos o excerto (2):

(2-a) Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se
[...]
(2-b) II. Os Libertos.
[...]

(CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASIL DE 1824, ARTIGO 94)

Em (2), a repartição do sentido de *cidadão* gera, também, uma divisão no exercício de direitos. No caso do *liberto*, esta diferenciação fica explícita em **(2-b)**, quando a palavra *liberto*, embora seja uma reescritura de *Eleitores*, aparece escrita como uma exceção da possibilidade do exercício do direito de voto imposta a este tipo de cidadão brasileiro. Com isto, a reescritura de *liberto*, contida em **(2-b)**, aparece como um mecanismo mitigador dos direitos constitucionais. Assim, para o *liberto*, o sentido de *transitividade*, mostrado por Santos (2008), estava em funcionamento: quando o texto de lei traz, em **(2-b)**, o liberto como uma exceção daqueles que poderiam ser eleitores, ratifica que tal cidadão enfrentava restrições constitucionais, indicando que o *liberto* era, a rigor, uma espécie de escravo[6] com movimentação de *status* social e jurídico. O liberto nascia (sempre) escravo[7], e depois podia tornar-se um (escravo) liberto. Ou mais simplesmente, como atestam Santos e Namiuti (2017), um *escravo liberto*, com elipse de *escravo*.

6. Sobre o fato de liberto ser, a rigor, um tipo de escravo, ver Santos (2008) e Santos e Namiuti (2017).

7. Conforme Santos (2008), para a caracterização do *liberto*, era fundamental a figura do *mãe*, ou seja, a ênfase do padrão familiar do *liberto* seguia o modelo matriarcal, modelo este bastante comum no Brasil escravocrata, no qual não se praticava a escravização, mas sim prevalecia o princípio *partus sequitur ventrem*, isto é, o filho de escrava nasce escravo, pois o que definia a condição escrava de alguém era sua forma de nascimento.

Considerações finais

Pelo exposto, no limite dos dados, pode-se afirmar que, se por um lado, o *ingênuo*, caracterizado pela *liberdade intransitiva*, não enfrentava restrições constitucionais, por outro lado, o *liberto*, caracterizado pela *liberdade transitiva*, enfrentava restrições constitucionais. A divisão da sociedade escravocrata em senhores (livres intransitivos) e escravos, que, num certo momento tornavam-se escravos libertos (livres transitivos), foi, como vimos, semântica e juridicamente refletida pelo texto constitucional de 1824. Por este motivo, embora ambos estivessem incluídos na categoria dos cidadãos brasileiros, não podemos dizer que seu funcionamento era igual, pois, conforme ficou demonstrado, foi feita uma subcategorização da expressão "cidadãos brazileiros", dando origem, assim, ao que podemos chamar de duas classes: *cidadão A*, o *ingênuo*, e *cidadão B*, o *liberto*, ou melhor, o *escravo liberto*.

Referências

BAHIA, Flávia. *Direito Constitucional*. Recife: Armador, 2017.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil de 1824*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 23/11/2017.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido*. Campinas: Pontes, 1995.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. *Domínio Semântico de determinação*. In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. (org.). *A palavra: forma e sentido.* Campinas: Pontes Editores, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.52, n.2, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo. *Análise de Texto. Procedimentos, Análises, Ensino*. Campinas: RG, 2011.

GUIMARÃES, Eduardo. *Análise de texto – Procedimentos, análises, ensino*. São Paulo: Hucitec, 2012.

GUIMARÃES, Eduardo. *In: FONSECA, R. (org.). A Conjuração Baiana e os desafios da igualdade no Brasil: história e discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 121-142.

BRASIL. *Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm>. Acesso em: 23/11/2017.

LENZA, Pedro. *Direito constitucional esquematizado*. 16. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, Jorge Viana. *Liberdade na escravidão: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2008.

SANTOS, Jorge Viana; NAMIUTI, Cristiane. *O caso de liberto: datação e interpretação de alterações semânticas no léxico português*. Comunicação apresentada no simpósio 50 (A cronologia do léxico do português), no VI SIMELP – Simpósio Internacional de Estudos da Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação do Instituto, Santarém (Portugal), 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

CONTATO LINGUÍSTICO E INTERCULTURALIDADE

THAMIRIS SANTANA COELHO ASSIS[1] (UFBA)

Introdução

Nos estudos sociolinguísticos, os fatores sociais são considerados significativamente para a análise dos dados da pesquisa linguística. Dessa forma, a cultura da comunidade pesquisada é considerada, bem como sua história e identidade cultural, uma vez que língua é cultura. Ao estudar o contato linguístico, verificamos que que este pode ocorrer de maneira que a língua do dominador seja valorizada em detrimento da língua do dominado e que o aprendizado da língua alvo pode ocorrer de forma irregular, gerando uma variedade de língua que sofre preconceito, muitas vezes, por ser falada pela massa popular.

De acordo com Hall (2004, p. 50), uma cultura nacional é um discurso – um modo de constituir sentidos que influencia e organiza as nossas ações e as concepções que temos de nós mesmos. Diante disso, este trabalho apresenta as primeiras contribuições de um estudo que aborda as questões de contato linguístico (BAXTER E LUCCHESI, 2009; COELHO, 2015), sob o viés da sociolinguística (LABOV, 2008 [1972]), atreladas às noções de identidade cultural (HALL, 2004) e multiculturalidade (CANDAU, 2011) com o objetivo de cotejar as realidades linguísticas e sociais do Brasil e de Angola. Ambos passaram por uma espécie de consolidação de uma cultura eurocêntrica, que “silenciou vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAU 2001, p.242).

1. Mestre em Língua e Cultura (UFBA). Doutoranda em Língua e Cultura (UFBA). E-mail: thamirisdaniel@gmail.com

Sociolinguística e multiculturalismo

A Teoria da Variação ou Sociolinguística Quantitativa, proposta por Labov (2008 [1972]; 1982; 1994), aborda a língua como heterogênea e condicionada por fatores linguísticos e sociais em uma determinada comunidade de fala[2]. A pesquisa sociolinguística é direcionada para as variações sistemáticas concernentes ao seu objeto de estudo concebidas como uma heterogeneidade estruturada.

As formas em variação recebem o nome de "variantes linguísticas". Tarallo (1986, p. 08) afirma que: "variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade, e a um conjunto de variantes dá-se o nome de variável linguística".

O uso de uma ou outra variante é motivado por fatores linguísticos ou extralinguísticos, conforme Mollica (2003, p. 10) "toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delineia sistemática e previsível".

Com a análise das variáveis sociais, as quais podem ser diversas, mas geralmente se debruçam sob os aspectos de: gênero, faixa etária, escolaridade, exposição à mídia, dentre outros, há o estudo da sociohistória da comunidade. A sociohistória vai além dos fatores linguísticos para abordar a história, a formação, a cultura de um povo, logo, sua identidade cultural.

A experiência de ter trabalhado com o português de São Tomé (África) sob a perspectiva da Sociolinguística na dissertação de mestrado e ter obtido resultado interessantes quanto ao fator social da escolarização (cf. COELHO, 2015), levou-me ao desejo de investigar mais sobre esse aspecto em outras variedades da língua portuguesa. Brasil e Angola foram os países escolhidos para o início da investigação por apresentarem não somente uma sociohistória, mas também uma sociolinguística semelhante.

2. Comunidade de fala para esse modelo teórico-metodológico é entendida como um grupo de pessoas que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros. (cf. LABOV, 2008 [1972]).

Ambos os países passaram por uma situação de contato linguístico massivo no qual o português conviveu com diferentes línguas: indígenas, europeias, asiáticas etc., mas principalmente, com as línguas africanas (em especial as línguas do grupo banto: quimbundo, umbundo e quicongo). Esse contato linguístico fez emergir o português brasileiro (PB) e o português angolano (PA), variedades de língua com características diferentes do português euroupeu (PE).

Angola, nos dias atuais, apresenta um quadro linguístico multilíngue mais expressivo do que o Brasil, pois o PA convive ainda com diversas línguas africanas e com a influência do PE, assim como era o Brasil no período do século XIX (TEIXEIRA, 2008).

Vale salientar que o contato linguístico pelo qual passaram Brasil e Angola não ocorreu por uma transmissão linguística normal, na qual a geração de falantes mais velhos fornecem dados linguísticos primários a partir do seu desempenho na língua nativa, isto é, os parâmetros da gramática das crianças são baseados no modelo da gramática dos pais. Sendo que a transmissão linguística normal também pode ocorrer quando os falantes aprendem uma nova língua através da instrução formal.

No entanto, o contato linguístico nesses países ocorreu pela transmissão linguística irregular (BAXTER E LUCCHESI, 1997; LUCCHESI, 2003; 2009). Essa teoria sociolinguística leva em conta as situações de contato que envolvem mudança de língua por meio da aquisição de segunda língua (L2), com etapas de bilinguismo, e a aquisição de primeira língua (L1) com *input* de dados de L2 numa situação "forçada" de aprendizagem (sem instrução formal) que envolve relações de poder entre dominado e dominador.

Levando em consideração que o estudo linguístico perpassa a sociohistória de um povo, proponho que o contato linguístico também é um encontro de culturas. Sendo assim, é pertinente abordar alguns conceitos sobre identidade nacional e cultural e como esses conceitos estão presentes no processo de escolarização no Brasil e em Angola.

Hall (2004) corrobora a ideia de Benedict Anderson ao falar de identidade nacional como comunidade imaginada e considera cinco elementos-chave para desenvolver o conceito de cultura nacional:

> 1) Narrativa da nação: relatos contados e recontados nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação;
> 2) A ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade: os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as mudanças históricas;
> 3) Invenção da tradição: um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, as quais propõem certos valores e normas de comportamentos através da repetição para que haja a continuidade de um passado histórico adequado;
> 4) Mito fundacional: uma estória que localiza a origem do povo e de seu caráter nacional em um passado distante de tal maneira que se torna um passado "mítico";
> 5) Povo puro: a identidade nacional também é atrelada à ideia de um povo de natureza pura, sem contato e "misturas" com outros povos.

Desses cinco elementos de construção de identidade nacional, destaco o elemento do *povo puro* para a discussão dos aspectos que norteiam este trabalho. Como já dito anteriormente, Brasil e Angola são países com uma miscigenação cultural e linguística expressiva.

Podemos perceber, então, que a construção discursiva da ideia de povo puro faz com que seja gerada a ideia de que a língua majoritária, nesse caso o português, também seja tratada, em muitos casos, como uma língua pura, ou, pelo menos, que deveria ser pura. Essa "pureza" linguística é baseada no modelo de língua oferecido no PE e promulgado através do ensino da gramática normativa, a qual adota as normas do PE como o padrão a ser seguido. Isso faz com que outras variedades do

português sejam vistas de maneira preconceituosa uma vez que estas possuem características de outras línguas minoritárias em sua gramática, como ocorre com o português popular falado no Brasil.

> A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver (CANDAU, 2011, p.241).

Com a consolidação de uma cultura predominantemente eurocêntrica tanto no Brasil como em Angola, a escolarização foi moldada com forte influência dessa cultura. O ensino da língua portuguesa nas escolas centrou-se em ensinar a norma padrão baseada no PE de maneira que as demais variedades do português foram marginalizadas, mesmo sendo faladas pela maioria da população. Ao considerar que a maioria da população de ambos os países é pertencente a classes sociais menos favorecidas oriundas de descendentes indígenas e africanos, entendo que além da marginalização linguística, há uma marginalização sociocultural fortemente exteriorizada com o preconceito linguístico.

A escola tem um papel fundamental nesse sentido, pois dentro da proposta educacional moderna percebemos que há uma busca em trabalhar as diferenças culturais, que é o foco central do multiculturalismo. No entanto, a abordagem dessas diferenças culturais ainda não promove uma efetiva interrelação entre os sujeitos. Candau (2011) classifica o multiculturalismo em três abordagens:

> 1) O multiculturalismo assimilacionista: afirmação de que todos vivemos numa sociedade multicultural, mas que ainda favorece a hegemonia na educação: todos são chamados ao sistema escolar, mas a abordagem é monocultural, isto é, há o favorecimento notório de uma cultura única;
> 2) O multiculturalismo diferencialista: as diferenças são negadas e/ou silenciadas, propõe uma igualdade, mas, ao mesmo tempo, assume uma visão essencialista das identidades culturais;

3) O multiculturalismo interativo ou interculturalidade: promoção deliberada da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade.

Alguns aspectos sociohistóricos e linguísticos do Brasil

Segundo Oliveira (2008), há uma concepção de que no Brasil se fala uma única língua, a língua portuguesa. Sendo assim, o fato de ser brasileiro seria sinônimo de falar o português. Essa concepção, além de ser preconceituosa, desconhece a realidade linguística do país, salientando que vários projetos políticos foram feitos de maneira intencional com a finalidade de construir um país monolíngue. O desconhecimento de que outras línguas foram e são faladas no Brasil de maneira igualitária ao português proporcionou a facilidade para que as políticas de repressão a outras línguas fossem difundidas a ocorrer a morte de várias línguas.

Para mostrar como o Brasil é de fato um país plurilíngue, Oliveira (2008) traz alguns dados:

> [...] no Brasil de hoje são falados por volto de 20 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones) e as comunidades surdas do Brasil ainda duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e a língua de sinais Urubu-kaapór. Somos, portanto, um país de muitas línguas – plurilíngue – como a maioria dos países do mundo. Em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua. (OLIVEIRA, 2008, p.3)

Durante quase toda a história do Brasil, o Estado lusitano e o brasileiro impuseram o português como a única língua legítima, reduzindo o número de línguas através da substituição pela língua portuguesa e até mesmo pela eliminação das populações falantes dessas línguas. O resultado da repressão linguística é impressionante: das 1.078 línguas faladas no ano de 1.500, restaram cerca de 170 no ano 2000, sendo que muitas destas já se encontram prestes à morte com mínimas chances de resistir ao avanço da língua dominante, afirma Oliveira.

Um exemplo da ação repressora do Estado pode ser visto no *Diretório dos Índios* de 1758, um documento no qual o Marquês de Pombal voltou-se contra a língua geral, o tupi da costa do Brasil, também chamado de nheengatu – língua veicular de índios, brancos e negros, principalmente os residentes da região da Amazônia. Esse documento resultou em uma luta armada entre dominadores e dominados, a revolução da Cabanagem (1834-1841), esse processo fez desaparecer o nheengatu de quase toda a região amazônica.

Apesar desse processo de substituição do nheengatu pelo português, ele resiste hoje em uma área que vai de Manaus até o alto do Rio Negro. E não foram somente as línguas indígenas as vítimas da política linguística dos Estados lusitano e brasileiro, mas também as línguas dos imigrantes e de seus descendentes.

O regime ditatorial de Getúlio Vargas marcou a repressão contra as línguas alóctones com um processo denominado "nacionalização do ensino" que objetivou eximir as línguas de imigração no Brasil, como por exemplo, o alemão e o italiano em Santa Catarina e no rio Grande do Sul. No período do Estado Novo, o governo perseguiu e torturou pessoas que falavam suas línguas maternas, também fechou escolas comunitárias, bem como gráficas e jornais. Dessa forma, essas línguas foram perdendo o seu lugar nas cidades e seus falantes as usavam cada vez menos, restringindo o seu uso ao convívio familiar nas zonas rurais das regiões.

As línguas africanas, por sua vez, estão associadas ao tráfico de escravos que colocou o Brasil em contato com 3.600.000 africanos de diversas partes da África, em um período de três séculos de escravidão (1502 a 1860). Não se sabe ao certo a quantidade de línguas africanas que foram trazidas através de seus falantes ao Brasil, no entanto, na área atingida pelo tráfico são faladas por volta de 200 a 300 línguas, uma pequena parcela do conjunto linguístico africano que conta com mais de 2.000 línguas, segundo o inventário mais recente (Grimes, 1996).

No Brasil do século XX, não se encontram registros sobre a utilização de línguas africanas para a comunicação em sua plenitude. O uso dessas línguas passou a restringir-se a contextos específicos, seja como "língua ritual" – nos cultos "afro-brasileiros", seja como "língua secreta" – marca de identidade de descendentes de escravos, em comunidades negras (atuais 'quilombos'). As línguas africanas compõem um quadro heterogêneo em que os novos contatos linguísticos com o português,

as línguas indígenas e outras línguas africanas ocorreram de forma diferenciada, nas diferentes épocas e nos diferentes ambientes - urbano e rural (Guy, 1981; Baxter, 1992).

Alguns aspectos sociohistóricos e linguísticos de Angola

A diversidade presente em Angola é evidente. De acordo com Fonseca (2012), o país tem uma população plural e necessidades sociais emergenciais decorrentes do período em que era colônia de Portugal e que passou por uma intensa guerra civil, mas hoje busca se afirmar enquanto uma nação democrática e com desenvolvimento econômico. Fonseca diz que a pluralidade e diversidade existentes em Angola estão retratadas particularmente nas línguas faladas e que estão situadas e representadas também em Luanda. O livro Angola em Paz: novos desafios, organizado por José Mena Abrantes (2005), informa que há seis línguas vernáculas de raiz bantu (Kikongo, kimbundo, tehokwe, umbundo, mbunda, kwanyama). Entretanto, antropólogos e linguistas trabalham com a hipótese de haver aproximadamente 36 línguas em Angola.

A língua portuguesa era uma língua falada pela população de assimilados que estava situada próxima à costa atlântica de angola, especialmente em Luanda. Era a língua materna e nacional de muitos combatentes que lutaram na constituição da independência do país e que eram lideranças do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) na década de 1950.

Conforme Manuel Jorge (1998), muitos dos que se tornaram combatentes e lideranças do MPLA estudaram na juventude em Portugal, no entanto não tiveram a oportunidade de conhecer os amplos e complexos rincões culturais, sociais, políticos, filosóficos e linguísticos tradicionais das diversas etnias do país. Assim, não tiveram contato com as línguas autóctones de Angola. Em contrapartida, tiveram contato maior com língua portuguesa, com a ideologia e a literatura marxista-leninista via Partido Comunista Português (PCP) e movimento sindical luso em Portugal.

Após a independência de Angola, em 1975, inspirados por esse leque político-cultural lusitano, os líderes nacionais incentivaram de maneira intensa a supervalorização da língua portuguesa em detrimento das línguas nativas. Não só houve o incentivo, como também a criação de políticas para essa supervalorização, já que a língua portuguesa facilitava as relações comerciais e o governo a via "como a língua que patrocinava o intercâmbio entre todos os angolanos" (FONSECA, 2012, não paginado). Outro fator:

> Salienta-se que a língua portuguesa constituída pelos líderes independentistas, não foi exclusiva de Angola, mas de todos os países africanos independentes (Guiné-Bissau, Cabo Verde Moçambique e São Tomé e Príncipe) de Portugal na década de 1970. Os líderes consideravam que a diversidade lingüística de seus países não propiciava o nascimento de uma nação coesa política e culturalmente e que pudesse dialogar com o mundo, dentro e fora da África, sobretudo porque a partir da independência teriam que dialogar com diversas organizações internacionais e diferentes Estados. Deste modo viram a limitação que qualquer língua nativa estaria impondo futuramente frente à realidade internacional em que estavam sendo inseridos. (FONSECA, 2012, não paginado.)

Diante dessa postura dos líderes independentistas em supervalorizar a língua portuguesa e marginalizar as línguas nativas, está (im)posta também a supervalorização da cultura europeia de maneira que os valores socioculturais nacionais foram, por vezes, tidos como inferiores. Exemplo disso é que, em Angola, segundo dados estatísticos de 2003, uma parcela de 55,6% da população que não utiliza a língua portuguesa na leitura nem na escrita para se comunicar, é concebida como analfabeta pelo Estado.

Conforme Memmi (1977), o processo de imposição de valores da metrópole e a desvalorização de valores nativos deu origem à escolas e crianças colonizadas que não pensam a sua própria cultura e história. Em razão disso, o colonizado inclina-se a perder a sua identidade social e cultural, e é nos aspectos linguísticos que primeiro se manifesta esta perda de sentimento e de pertença étnico-cultural.

> [...]a maior parte das crianças colonizadas está na rua. E aquela que tem a insigne oportunidade de ser acolhida em uma escola, não será por ela nacionalmente salva: a memória que lhe formam não é a do seu povo. A história que lhe ensinam não é a sua (MEMMI, 1977, p.95).

Em Angola, a língua portuguesa convive em concorrência com as demais línguas nacionais. Mas, a cada dia, ela tem se firmado não somente como a língua da politização, mas também tem adentrado na literatura e na música, no imaginário sociocultural e na realidade concreta "como uma língua de prestígio e que hierarquiza grupos, segmentos e indivíduos, particularmente porque ela está associada ao mercado de bens materiais e simbólicos e que define o lugar que o indivíduo, grupo ou segmento social ocupa na estrutura e no cotidiano angolano" (FONSECA, 2012, não paginado).

Considerações finais

Em meio a tantas formas repressivas, são encontrados pouquíssimos registros de oposições ao processo esmagador de homogeneização linguística, fato que causa perplexidade, pois são poucos que defendem o plurilinguismo cultural e linguístico no Brasil e em Angola.

No Brasil, por exemplo, nas universidades, quando se fala em diversidade linguística é comum se pensar na diversidade interna da língua portuguesa, deixando à parte as diversas comunidades linguísticas do país.

A criação da lei 10.639/03 - obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio - é umas das tentativas de promover a interculturalidade. No entanto, Apesar de muitos materiais didáticos sobre o assunto terem sido produzidos e, revisões nos conteúdos serem realizadas a fim de desenvolver a prática pedagógica sem as deturpações que fizeram parte do estudo da África nas escolas durante anos, ainda não há uma coerência entre a teoria e a prática no que diz respeito a essa lei (GUEDES *et al*., 2013, p. 424).

Em Angola, tem ocorrido o advento de cursos e disciplinas nas universidades para a compreensão da leitura e da escrita, bem como da cultura, das línguas nativas do país. Porém, as políticas educacionais ainda carecem de um efetivo apoio do Estado para reverter a situação de exclusão da cidadania de falantes de outras línguas que têm se tronado cada vez mais periféricas e folclóricas (MATTA, 2007, p.158).

Diante disso, percebemos que a abordagem multiculturalista presente no Brasil e em Angola é mais assimilacionista e diferencialista do que intercultural. Apesar de existirem políticas para que o sistema educacional tenha uma abordagem mais interculturalista quanto à noção de língua, ainda é pouco diante da necessidade de valorização das línguas minoritárias, bem como dos seus falantes. É preciso intensificar esse tipo de abordagem para que sejam diminuídas as desigualdades sociais, econômicas e políticas que tanto impossibilitam relações sociais democráticas.

Referências

BAXTER, A.N. A contribuição das comunidades Afro-Brasileiras Isoladas para o Debate sobre a Crioulização Prévia: um exemplo do Estado da Bahia. *Actas do colóquio sobre "Crioulos de Base Lexical Portuguesa"*, editado por Ernesto d'Andrade e Alain Kihm, 7-35. Lisboa: Colibri, 1992.

CANDAU, V.M. Diferenças culturais, cotidiano e prática escolar. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

FONSECA, D.J. As línguas nacionais e o prestigioso português em Angola. *Anais do SIELP*, Urbelândia, v. 2. n. 1. Acesso em 23 de agosto 2017.

GRIMES, B.F. *Ethnologue*: Languages of the World. Dallas (Texas): Summer Institute of Linguistics, 1996.

GUEDES, E. *et al.* O uso da lei 10.636/03 em sala de aula. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, n. 6, edição especial PPGH – UNISINUS.

GUY, G. *Linguistic variation in brazilian portuguese: aspects of phonology, syntax and language history*. Phd. Dissertation, University of Pennsylvania. Ann Arbor: University Microfilms, 1981.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MATTA, I. *A literatura africana e a crítica pós-colonial*: reconversões. Luanda: Nzila, 2007.

MEMMI, A. Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

OLIVEIRA, G.M. de. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil*, Paris, nº especial I, 2010.

OLIVEIRA, G.M. de. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: UNESCO; IPOL, 2008.

OLIVEIRA, G.M. de. *Plurilinguismo no Brasil*. UFBA, Salvador, 2013.

PEREIRA, E. de A. *Malungos na escola*: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo, 2007.

SESSÃO TEMÁTICA

CONTEXTUALIZAÇÃO E ENSINO: ABORDAGEM GRAMATICAL DOS PRONOMES DEMONSTRATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO

NICÉLIA NUNES AZEVÊDO PEREIRA[1] (UFS)

Introdução

Sabemos da existência de três práticas interdependentes a serem trabalhadas na sala de aula de Língua Portuguesa: a leitura, a análise linguística, incluindo-se a gramática, e a produção de texto. Tais atividades integradas já foram propostas por Geraldi (1984). No entanto, vivenciamos situações que essa tríade proposta para o ensino de língua ainda seja alvo de muitas discussões, principalmente quanto ao ensino de gramática, pautado em conceitos e práticas descontextualizadas. São por essas razões que alguns autores destacam a importância de um ensino de língua vinculado ao texto. Quanto a isso, Geraldi (1984) assinala que as práticas do professor em sala de aula não podem desconsiderar o texto que, de acordo com a visão interacionista de linguagem, deve ser o centro de todo o referido processo.

Sabe-se, portanto que, o ensino de gramática com esse viés conceitual, nada tem a acrescentar ao aluno, pois os conceitos por si só não agregam palavras, frases e orações. Pelo contrário, tende a distanciá-lo dos usos reais da língua, isso por conta de práticas pedagógicas ainda pautadas em um ensino normativo e descritivo, no qual os conteúdos linguísticos são abordados a partir de concepções que muitos profissionais engessaram em suas práticas pedagógicas, as quais priorizam atividades de cunho classificatório e conceitual sem que o aluno vivencie tais conceitos dentro de suas práticas sociais. Essa realidade de ensino descontextualizado favorece, sem dúvidas, para a formação de alunos despreparados e incapazes de desempenhar suas funções linguísticas, como bem exemplifica Antunes (2014, p. 71-72):

---

1. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UFS).

> Candidatos a empregos são eliminados por não demonstrarem bom desempenho linguístico: não conseguem [...] fazer uma carta de apresentação pessoal, por exemplo. Desconhecem questões elementares de sintaxe da frase e, por vezes até mesmo da ortografia [...] desconhecem questões especificas da construção e da compreensão da atividade discursiva, não tendo assim condições satisfatórias de envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita.

Diante dessa realidade, os professores de língua portuguesa têm procurado adaptar-se às demandas em relação ao ensino de língua materna, no sentido de mudança de postura, viabilizando aulas que, de fato, promovam mais avanços no processo de ensino/aprendizagem. E um dos problemas que esse ensino descontextualizado promove é a formação de alunos com um grande déficit de habilidades em leitura e escrita.

Nesse contexto, partindo de reflexões acerca de práticas vivenciadas em sala de aula, percebemos que desenvolver a competência de leitura e escrita no educando tem sido um enorme desafio para o professor de língua materna. Mas para tanto, é necessário uma mudança de postura dos professores, no sentido de promover situações em que o aluno possa ver a língua em seus usos reais. Nesse sentido, Travaglia (2004, p.16) pondera que:

> [...] o ensino de gramática seja pertinente para a vida e possibilite que a pessoa viva melhor por conseguir veicular por meio da língua os significados e sentidos daquilo que chega até ela [...] sendo capaz de perceber estratégias argumentativas, significativas e de relação social e cultural concretizadas no dizer.

Para o referido autor, é importante que a pessoa consiga se colocar como sujeito nas relações sociais, bem como utilize a língua para a consecução de seus objetivos. E, como proposta para tentar reverter esse cenário no processo de ensino/aprendizagem, Cagliari (2008) ressalta que o professor, principalmente o de Língua Portuguesa, precisa ensinar o aluno a pensar sobre a língua, o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela tem, e qual o comportamento da sociedade em relação aos usos linguísticos, nas mais diversas situações da vida.

Sendo assim, o que se observa é que, muitos professores ainda estão condicionados a trabalhar as regras gramaticais de forma dicotômica. De um lado, o ensino de gramática, baseando-se em frases soltas, que não promove aprendizagem alguma. Do outro, uma leitura descomprometida, superficial, mera decodificação de palavras. Diante dessas constatações, levando em consideração que o livro didático é, formalmente, um dos materiais estruturadores dos conhecimentos transmitidos nas escolas, muitas pesquisas têm sido realizadas a seu respeito. Essas pesquisas se intensificaram principalmente dentro dos cursos de pós-graduação, o PROFLETRAS, com o intuito de promover reflexões no sentido de que haja mudanças no cenário do processo de ensino/aprendizagem.

Nesse contexto, os autores de livros didáticos estão cada vez mais se propondo a repensá-los de maneira diferenciada, com reflexão recorrente, organizada e voltada para a produção de sentidos. Mas muitas dessas propostas, ainda que sejam bem intencionadas, não conseguem se desprender, consideravelmente, de uma perspectiva normativa e prescritiva.

O foco desse trabalho é a análise do conteúdo de pronomes demonstrativos abordado no LDLP da Coleção "Português Linguagens", dos autores Willian Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, destinado ao 6º ano do ensino fundamental. Esse conteúdo gramatical encontra-se na seção intitulada "língua em foco", Unidade 4, Capítulo 1. A decisão de trabalhar com o LDLP do 6º ano está pautada em realidade de sala de aula como professora. A análise aqui apresentada verifica se a abordagem da categoria gramatical pronomes demonstrativos segue os preceitos do manual do professor, de forma contextualizada, e se, de fato, essa contextualização promove avanços nas competências de leitura e escrita do educando na prática social de linguagem. Sendo todos esses aspectos elencados relacionados aos pressupostos de gramática contextualizada de Antunes (2014), bem como observação do nível de habilidades cognitivas das questões como proposto pela Taxonomia de Bloom. Mas, para tanto, faz-se necessário mencionar alguns trabalhos já realizados com o foco na abordagem gramatical dos pronomes.

No âmbito do PROFLETRAS, podemos destacar dois trabalhos já realizados que abordam o conteúdo de pronomes no LDLP, ambos na coletânea organizada por Freitag e Damaceno (2015). O primeiro, intitulado "Pronomes pessoais no livro didático" (UFS), de autoria de Silva e Santos (2015) em que as autoras, pautadas em

uma concepção de língua heterogênea, diversificada, resultante das práticas sociais e das interações entre os sujeitos, analisam o conteúdo e atividades propostas para o estudo dos pronomes possessivos. O estudo baseou-se seguindo premissas de Neves, (2013), estudando a gramática a partir de reflexões sobre o uso linguístico, observando o real funcionamento da linguagem e os resultados e implicações que cada escolha do falante desencadeia. No domínio dos pronomes, as autoras destacaram o uso do *agente* e do *você* e sua implicação no paradigma presente no livro didático e a abordagem do professor de língua portuguesa. O segundo trabalho, intitulado "Os pronomes possessivos no livro didático" (UFS), de autoria de Menezes et al. (2015), em que as autoras, ampliam a discussão apresentada, anteriormente (SILVA; SANTOS, 2015), direcionado o estudo ao modo como os pronomes possessivos são abordados em três livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental. O posicionamento assumido pelas autoras fundamenta-se em estudos de Bechara (2003), Azeredo (2010), Neves (2003), dentre outros.

Ensino de gramática e o livro didático

A gramática normativa está presente no contexto escolar, sendo a mesma definida como um conjunto de conhecimentos, para construir e interpretar unidades como, frases, orações e períodos. Entretanto, essas instruções, isto é, as regras são distinguidas em quatro tipos tais como: regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas (ou regras de interpretação). Segundo estudos de Travaglia (2003, p. 30), Gramática normativa:

> [...] é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta [...]. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua.

Como podemos perceber, esse conhecimento gramatical é importante e não pode ser negligenciado nas aulas de língua portuguesa, pois é por meio dele que podemos modelar o conhecimento do aluno e colocá-los diante de outras demandas sociais para ele possa conhecer e modelar seus usos ao contexto. Em relação a isso, Perini (2005, p. 33), defende a ideia de que "o ensino normativo não é um mal em si, mas que tem sido aplicado (como tanta coisa no nosso campo) de maneira prejudicial aos alunos".

Partindo de algumas reflexões acerca do ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, é possível estabelecer alguns questionamentos. O que de fato acontece e é feito nas aulas de língua portuguesa para estarmos nesse patamar decadente? Essa pergunta, como bem responde Antunes (2014, p. 73), é porque existe: pouca leitura, quase nada de escrita, pouca oralidade, pouca atividade à volta da ampliação vocabular, pouca atividade de pesquisa, análise, reflexão, muito esquema de classificação, muita definição e muita análise sintática de frases descontextualizadas.

De fato, isso é a mais pura realidade. As situações acima mencionadas são realmente preocupantes. O ensino de gramática, mediado, prioritariamente pelo livro didático, de certa forma, favorece com o descaso que vem permeando o ensino de gramática nas escolas brasileiras. Segundo Antunes (2014, p. 110), isso é construído a partir de um ensino "[...] na extrema descontextualização que sofre a língua (e, consequentemente, a gramática) que trazemos para dentro das salas de aula". Enfim, fazem atividades de "não linguagem", que é a "língua da escola" (ANTUNES, 2014, p. 110).

São, portanto, por essas questões que o ensino das categorias gramaticais adquiriu uma imagem negativa nas escolas. É comum ouvir em sala de aula alguns alunos mencionarem que gosta dessa ou daquela disciplina, mas odeia o português. Muitos alegam que não sabem falar nem escrever, "é muito difícil o português..." Isso é no mínimo, contraditório, visto que a linguagem nos pertence, seja verbal ou visual, e a utilizamos nas mais diversas situações cotidianas. Esse relato é reflexo de um ensino descontextualizado, que mais afasta do que aproxima o aluno. Nesse sentido, Antunes (2014, p. 109) ressalta que "[...] a gramática é irremediavelmente contextualizada, no sentido de que não acontece 'despregada' de uma prática social qualquer de linguagem". Partindo do princípio de que, "contextualizar a gramática" é apenas:

> [...] uma estratégia metodológica de análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto. É, portanto, parte de uma perspectiva que pretenda surpreender os usos reais que são feitos da língua e, por essa razão, pretenda fazer do texto objeto de ensino-aprendizagem. (ANTUNES, 2014, p. 110).

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade em promover um ensino de gramática voltado para as práticas sociais, em que os alunos encontrem suporte nos "usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo, ou seja, nos textos que ouvimos e podemos ler na imprensa, nos documentos oficiais, nos livros ou revistas [...]". (ANTUNES, 2014, p. 111).

A noção de gramática contextualizada que defendemos aqui é com intuito de que o aluno obtenha um domínio maior do uso da língua e possa vivenciar situações comunicativas diversas, em condições reais. Mas para que isso seja possível, é preciso que o professor crie estratégias para acionar esse conhecimento dos alunos para que eles possam conhecer novas possibilidades de usos da língua, e assim ampliar seu repertório linguístico quando expostos a contextos variados. Isso porque ensinar gramática é automatizar processos linguísticos, e para obter êxito, necessita vivenciar um ensino contextualizado. Sem dúvidas, após promover esse ambiente contextualizado e de interação com usos reais, o ensino de gramática poderá ser promissor. E como proposta de se trabalhar a tríade mencionada logo no início, poder-se-ia explorar a análise linguística, como propõe Geraldi (1997, p.74):

> A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de construir com o aluno habilidades ainda não dominadas, com o intuito de provocar reflexão sobre os usos da língua. Desse modo, mostrando-lhe, por meio de suas experiências de produção escrita, um caminho que necessita de contextualização, para que o ensino de gramática seja construído calcado em bases sólidas, dentro da realidade de língua que o aluno está inserido.

Pronomes demonstrativos no livro didático

De acordo com Vieira e Brandão (2013, p. 106), citadas por por Silva e Santos (2015, p. 33) pronomes são uma classe que "[...] se distingue semanticamente dos nomes pelo caráter indicativo ou mostrativo (dêiticos), que se oporia ao caráter representativo (simbólico) da outra classe [...]". Portanto, segundo Bechara (2015, p. 169) "É a classe de palavras categoremáticas que reúne unidades em números limitados e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto".

A análise que se pretende realizar busca estabelecer uma comparação entre a abordagem gramatical do conteúdo pronome demonstrativo no livro didático – nível do texto – quanto à contextualização proposta no manual do professor, e a concepção de gramática contextualizada segundo os pressupostos metodológicos de Antunes (2014). Além disso, serão analisadas as questões propostas observando o nível de habilidade cognitiva usando como parâmetro os níveis propostos pela Taxionomia de Bloom. Para esta análise, foi selecionado o conteúdo de pronomes demonstrativo, seção intitulada "língua em foco", Unidade 4, Capítulo 1, presente no livro do 6º ano da Coleção Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2015).

Em relação à abordagem metodológica do LDLP quanto ao conteúdo gramatical, observa-se que, apesar do trabalho mediado pelo gênero tirinha, as questões envolvendo os aspectos linguísticos não promovem reflexão, haja vista serem atividades de cunho identificativo e, dessa forma, prioriza a prescrição na superficialidade do texto. Nesse momento, a abordagem gramatical como prescrição contrapõe o que propõe o manual do professor quando menciona que, quanto aos estudos linguísticos, "[...] afirma seguir caminho para renovação do ensino de língua, ressaltando, prioritariamente, o ensino de gramática atrelado com os conteúdos históricos e culturalmente

adquirido" (LDLP, 2015). Embora o livro didático tenha explorado o ensino de gramática a partir do gênero textual tirinha, tal abordagem não auxilia o leitor à construção de sentido, pois não basta apenas o ensino de nomenclaturas e definições, mas sim propiciar a reflexão sobre seu uso nas mais diversas situações de interação social.

Quanto à noção de contextualização, em síntese, o manual do professor estabelece que, o ensino de português, "hoje", deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma perspectiva da língua. No trato com a leitura, o livro parte da premissa que:

> Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê [...] identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (BRASIL, 1997, P. 36).

De acordo com o que foi mencionado, vale a pena pontuar que, essa concepção de ensino de gramática proposta pelo PDLP não contribui para formação de alunos críticos, pois se apresenta mais contraditória do que realmente pretende ser. Vejamos a seguir a proposta de atividade:

Você conhece o preguiçoso gato Garfield? Leia a seguinte tira com a personagem.

1. No 1º quadrinho, a perssonagem ultiliza quatro pronomes.

a) Quais são eles? Como se classificam?

b) A quem se refere a palavra *nos*?

2. Observe, no 1º quadrinho, o emprego do pronome essa, presente em dessa (de+essa).

a) A quem se refere esse pronome?
b) Caso a personagem quisesse falar rigorosamente de acordo com a norma padrão, esse emprego estaria adequado? Por quê?
3. Observe o 3º quadrinho.
a) Pelo desfecho da tira, o que você imagina que tenha acontecido a cena anterior à do 1º quadrinho?

Análise e resultados

Neste estudo, o gênero textual tirinha, por ser uma narrativa curta, com a presença de diálogo, promove uma rápida aproximação entre texto e leitor. No entanto, na primeira atividade, pode-se observar que embora o conteúdo linguístico tenha sido abordado de forma contextualizada, o LDLP explora o texto somente como pretexto para iniciar o conteúdo linguístico. Nesse momento, apenas são trabalhados conteúdos gramaticais em que os alunos os identificam na superficialidade textual. Nesse sentido, o texto perde sua importância, pois fica claro seu uso para fins conceitual e de classificação. A tirinha poderia ser melhor explorada, principalmente a produção do humor.

A segunda questão, o autor passa a fazer uso da referenciação, estabelecendo relação de identificação (um processo cognitivo complexo), e em seguida, uma questão que explora uma discussão de padrão na fala e na escrita.

Na terceira questão, por meio de apenas uma pergunta, o autor tenta explorar o contexto da tira para que os alunos levantem hipóteses. Na verdade isso deveria ter sido explorado, no livro, antes de introduzir o conteúdo linguístico. Mas, para isso, cabe ao professor adequá-las conforme prioridades. Nessa perspectiva, o olhar sobre o texto parte de uma leitura compartilhada com a turma, analisando as duas linguagens presentes nesse gênero, linguagem verbal e não verbal. Poderia, ainda, contemplar melhor a imagem e suas várias possibilidades de interpretação, construir um contexto significativo por meio de hipótese, inferências, conhecimentos prévios dos alunos em relação aos objetos de uso domésticos, possíveis associações que pudessem levar o educando a construir significação da situação comunicativa apresentada no texto.

Portanto, a partir dessa abordagem, é possível mensurar o baixo domínio relacionado à memória e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas que tais atividades promovem. Contudo, cabe ao professor, quanto ao ensino de gramática, reformular, reorganizar, deve ainda "integrar outras fontes de consulta (os compêndios gramaticais, o senso epilinguístico do falante da língua)" (FREITAG, 2015, p. 10).

De acordo com a análise das habilidades cognitivas fundamentadas na Taxionomia de Bloom, nessa atividade o aluno limita-se apenas ao nível conhecimento e refere-se à habilidades de identificar e apontar, dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Dentro da Taxionomia de Bloom, foram estabelecidos três domínios para a classificação dos objetivos educacionais: cognitivo, afetivo e psicomotor. No domínio cognitivo estão os objetivos relacionados à memória e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. De acordo com os estudiosos, os comportamentos compreendidos neste domínio são realizados com um maior nível de consciência por parte do aluno e, por isso, são mais fáceis de serem classificados (BLOOM et al., 1977).

No domínio Cognitivo, a Taxionomia de Bloom traz uma hierarquia de seis níveis cognitivos, nos quais podem ser classificados os objetivos educacionais. Os níveis cognitivos, em ordem crescente de complexidade cognitiva, são: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. Segundo Bloom et al., (1977), os objetivos categorizados em determinado nível da Taxionomia envolvem comportamentos pertencentes aos níveis anteriores. Ou seja, um objetivo classificado no nível Aplicação da Taxionomia de Bloom, pressupõe comportamentos dos níveis Conhecimento e Compreensão.

No exercício analisado, nas duas primeiras questões a abordagem é prescritiva. O autor propõe questões considerando o uso real da língua proposta no ensino de gramática pelo manual do professor. Nesse sentido, o autor propôs a identificação gramatical e a propõem uma reflexão sobre as diversas formas de usos dos pronomes demonstrativos. Nessas questões, o aluno alcança um nível de habilidade cognitiva de lembrar a informação e identificá-la. No segundo momento, na terceira questão, torna-se normativa novamente esquecendo-se de analisar em qual contexto o interlocutor daquelas frases estão usando-as. Além disso, o autor poderia ter explorado melhor os aspectos contextuais da cultura do aluno em relação ao texto, enfatizan-

do as relações sociais na sociedade, explorando ao máximo todos os elementos do texto e suas várias possibilidades de interpretação. Todavia, esses questionamentos podem ser administrados pelo professor, o qual será o responsável pelo encaminhamento das atividades no processo de ensino/aprendizagem.

Considerações finais

A análise realizada não descarta que o LDLP é um instrumento importante nas aulas de língua portuguesa, desde que o mesmo não seja o único suporte de que dispõe o professor para desenvolver as suas práticas. Contudo, cabe também ao professor, como mediador do processo ensino/aprendizagem, avaliar esse material, interferindo, por meio de complementações ou ampliações de atividades. Nessa perspectiva, as atividades do livro e as complementares devem levar o aluno a desenvolver as práticas de comunicação para produzir seu discurso, por meio de análise e reflexão sobre a língua, oferecendo a oportunidade de fala, mostrando a adequação da língua a cada situação comunicativa.

Afim de melhor explorar o recurso do LPDP, sugerimos que o conteúdo de pronomes demonstrativos seja trabalhado não só em um contexto sintético, em que não aciona as possibilidades de construção de hipóteses por parte dos alunos, mas também que sejam exploradas outras situações sociocomunicativas. Seria interessante, como propõe Antunes (2014, p. 117) promover "[...] uma prática de fazer, analisar o feito, de testar, de levantar hipóteses interpretativas, de comparar, de avaliar. A ênfase como se pode ver, passa a ser o uso [...]". Diante da discussão promovida acerca das questões do LDLP, denota-se a necessidade de um "algo mais", nas aulas de língua portuguesa mediada pelo livro didático.

Muitos professores utilizam em suas práticas pedagógicas somente o exemplar didático como instrumento do processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, para que haja uma mudança significativa desse cenário em que se encontra o ensino de língua é preciso reconhecer que estamos no caminho errado e, de alguma forma, devemos repensar e promover uma prática promissora no processo de ensino/aprendizagem. Só assim, poderemos contribuir para construção de alunos críticos nas mais diversas situações de interação comunicativa.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português*: encontro & interação. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
_____. *Gramática contextualizada*: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 38ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
BLOOM, Benjamin S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais*. 6ª ed. Porto Alegre: Globo, 1977.
BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Org.). *Ensino de gramática*: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2013.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais***:** língua portuguesa: 3º e 4º ciclos**.** Brasília, 1997.
CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise fonológica*: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.
CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens / 6. 9ª ed. São Paulo, 2015.
GERALDI, João Wanderlei. *O texto na Sala de Aula*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*: Leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
FREITAG, Raquel Meister Ko. Ensino produtivo de gramática. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. Livro didático, gramática, leitura e ensino de língua portuguesa: contribuições para a prática docente. São Cristóvão: EdUFS, 2015, p. 10-18
FREITAG, Raquel Meister Ko. DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. (Orgs.). *Livro Didático - Gramática, Leitura e Ensino de Língua Portuguesa***:** contribuições para a prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.
MENEZES, Maria Aparecida Alves. MENEZES, Marylin Vieira. OLIVEIRA, Vanusia Maria dos. Os pronomes possessivos no livro didático. In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; DAMACENO, Taysa M. dos Santos Souza (Orgs.). *Livro Didático - Gramática, Leitura e Ensino de Língua Portuguesa***:** contribuições para a prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.
PERINI. Mário. A. *Gramática descritiva do português***.** 4ª. ed. Ática: São Paulo, 2005.
SILVA, Maria Denise Oliveira. SANTOS, Tania Andrade Oliveira. Pronomes pessoais no livro didático. In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; DAMACENO, Taysa M. dos Santos Souza (Orgs.). *Livro Didático - Gramática, Leitura e Ensino de Língua Portuguesa***:** contribuições para a prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.
_____*Gramática*: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2004.
TRAVAGLIA, L. C. *Gramática:* ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.
VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2013.

SESSÃO TEMÁTICA

CONTOS D'ESCÁRNIO. TEXTOS GROTESCOS ENTRE AS ZONAS DA PORNOGRAFIA

RITA DE KÁSSIA DE AQUINO GOMES[1] (IFRN)

Introdução

Antes de qualquer tentativa mais detalhada de análise da obra produzida por Hilda Hilst no início da década de 90**,** é preciso atentar para o problema de sua rotulagem. Se perguntarmos a qualquer pessoa na rua, ou do nosso convívio, qual a diferença entre pornografia e erotismo, certamente seremos olhados com desconfiança num primeiro momento, mas a resposta que provavelmente teremos é que erotismo seria aquilo que traz o sexo sem revelá-lo em sua totalidade, sexo implícito; já a pornografia, aquela que mostra tudo, explicita. Uma diferença simples que, por consequência, tornaria igualmente descomplicada a classificação de objetos que fazem parte do universo sexual.

Porém, quando falamos de objetos artísticos, mais especificamente literários, esse não é o caso. A pornografia e o erotismo acabam sendo vistos como contrastantes por outras razões. O erotismo é comumente ligado ao elevado, ao belo, enquanto o pornográfico à baixeza, ao calão, ao feio. Isso não se dá pelo aspecto do velado e não velado, mas sim por (in)definições reducionistas que recaem, em suma, sobre o gênero pornografia.

1. Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e mestra na área de Literatura Comparada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UFRN.

No campo de pesquisa desse ramo, salvo algumas exceções, os teóricos ou não se preocupam em diferenciar erotismo de pornografia, ou utilizam os termos sinonimicamente, como se um provesse do outro sem uma verticalização hierárquica. Não seria improcedente dizer que isso se dá pelas indefinições conceituais pelas quais passam os dois termos quando classificados como gêneros textuais. Moraes (2003) atesta que um gênero deveria ser definido através da reprodução de certos critérios formais, o que, necessariamente, nos faria supor a obediência a determinadas normas de composição literária. A questão é que traçar esses critérios ao falar de pornográfico e erótico como gêneros distintos se faz problemático, porque não há um consenso caracterológico que diferencie a estrutura de um ou de outro enquanto gêneros dissemelhantes. Não é à toa que autores são classificados como pornográficos por uns e de eróticos por outros.

A questão do erotismo e pornografia, literariamente falando, e até mesmo em outros meios semióticos, é intrincada. Eles estão entrelaçados, entranhados de um jeito que é quase impossível dizer onde um começa e o outro termina. No plano estrutural podemos dizer que tentar diferenciar pornografia de erotismo nos leva a uma situação de aporia. As distinções existentes não são pautadas em aspectos constitutivos, mas sim de cunho moralista, ou se são, não nos permitem utilizar esses seus critérios para dizer que um texto seria erótico por determinados motivos e pornográfico por outros, pois há quem tratará aquele por pornográfico e este por erótico alegando talvez os mesmos argumentos estruturais.

Não quero aqui dizer que não há nenhuma diferença entre pornografia e erotismo. Existe sim, mas ela está balizada na questão moral presente no imaginário simbólico ocidental, que vilaniza a pornografia por ser ameaçadora da contenção da ordem social. No cenário sexual ideal do mundo pornográfico não há contenção, limites ou normas e isso é inadmissível em uma sociedade obcecada pela ordem. Já o mesmo imaginário simbólico traz o erotismo ainda dentro dessa contenção - passível de controle - e se há ameaça de contenção da ordem, nada mais conveniente que ligá-la a um movimento particular das massas.

O termo erotismo surge no século XIX, sendo a pornografia anterior, originada do termo grego *pornographos*, significando escritos das prostitutas, é inaugurada

como gênero de forma oficial por Luciano no século II, escritor grego que lança *Diálogo das cortesãs*, passando, a partir daí, por diversas transformações ao longo do tempo. Lynn Hunt (1999) nos mostra um dinamismo no histórico de desenvolvimento do gênero pornográfico. Esclarece que até o século XIX a pornografia não tinha o aspecto de mera representação explícita dos órgãos e práticas sexuais para o estímulo de sensações. A pornografia era sempre algo além. Esse algo além seria justamente a ligação com a filosofia, a crítica política e social e as diferenças de gênero. Entre 1500 e 1800, por exemplo, o sexo era um mecanismo constante de choque a serviço da subversão, conflitando e testando as autoridades políticas e religiosas.

A autora relaciona o desenvolvimento da pornografia com os principais momentos da ascensão da modernidade ocidental como o Renascimento, a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Francesa. Entre os autores e gravadores pornográficos estavam hereges, livre-pensadores e libertinos de reputação duvidosa, que eram alvos de policiais, padres, espiões e funcionários públicos. Lynn Hunt pontua que a pornografia foi definida através desse longo processo de conflitos e o seu caráter político e cultural não pode ser separado do seu surgimento enquanto categoria de pensamento. Antes do século XIX, o controle sobre a pornografia pouco tinha a ver com a moral. A pornografia era considerada perigosa não por ameaçar a decência, mas os poderes políticos e religiosos da época, fazendo denúncias e críticas embebidas na temática sexual, que faziam com que as autoridades temessem seu enfraquecimento perante os leitores e consumidores.

Ela só passa a ser vista como meramente mercadológica depois de 1790. A partir daí o gênero vai perdendo sua conotação e caráter subversivos e passa a se transformar em algo essencialmente comercial, onde o “único objetivo” seria o prazer. Até então, como vimos, a pornografia criticou provocativamente questões políticas e sociais. Ou seja, houve uma oscilação e desenvolvimento que, se formos falar em engajamento, seriam descendentes. O gênero, porém, não nasceu e permaneceu estagnado, imutável, passando, sim, por diversas mudanças. Os gêneros conservam determinadas características, mas também estão em constante transformação. Assim sendo, com que autoridade podemos categorizar a

pornografia como não sendo passível de tomar nova roupagem, de inovação ou volta a suas raízes?

A análise aqui será feita sem se prender à rigidez de classificações. Não tenho a pretensão de afirmar a partir desse estudo que Hilda deve ser classificada como escritora pornográfica e não erótica. A grande questão é o porquê de sua escrita não poder ser vinculada à pornografia. Sendo assim, o que pretendo fazer é analisar uma de suas obras sob o viés do pornográfico.

A escolha desse caminho se deu, primeiramente, porque a própria autora utilizou o termo pornográfico para designar a sua trilogia. Além disso, a questão moral ligada aos dois termos também é um fator de influência. Não corroboro com a ideia de que a literatura preserva os discursos pré-estabelecidos. Ela desorganiza-os, transgride e questiona a ideologia vigente. Por esse motivo, mesmo não coadunando com a ideia de que erotismo e pornografia se oponham enquanto gêneros textuais, o estudo abordará a obra analisada à luz da pornografia, por ter como objetivo fugir da condescendência acadêmica em relação ao tema e validar o caráter de renovação de um gênero visto como antiestético, encontrando, também, mais pertinência no termo quando do caráter transgressor e desagregador da ordem trazido por Hilda Hilst e sua obra.

Contos d'escárnio. Textos grotescos entre as zonas da pornografia

Entremos, então, na proposta aqui lançada e analisemos o modo como Hilst trabalha os elementos de sua estética nessa obra através do diálogo com o universo da pornografia.

Dominique Maingueneau (2010), em seu *O discurso pornográfico*, analisa o dispositivo pornografia como um todo, porém, utiliza como foco de sua análise a literatura pornográfica. Dentro de sua abordagem, o filósofo divide a pornografia em três zonas. A primeira delas é a canônica, que abrange a maior parte da produção dentro desse gênero. Há aí a representação de atividades sexuais compatíveis com os princípios gerais da sociedade, pretendendo estar em conformidade com nor-

mas gerais de interação e com as crenças comuns sobre o que seria uma prática sexual "normal".

Ela ainda segue dentro do princípio da satisfação compartilhada, uma espécie de desejo e prazer mútuos. A pornografia canônica se apoia na Natureza e se enquadra dentro de um discurso higiênico. Podemos considerar que equivale ao que Leite Júnior (2006) chama de gozo legítimo, dentro de uma perspectiva mais convencional do sexo, que dá margem a uma sexualidade tida como sadia e outra como doente. É a partir dela que surgiriam, assim, as noções de práticas normais, patológicas e perversas.

A segunda zona seria a pornografia tolerada, aquela que não contravém ao princípio de satisfação compartilhada, mas que exibe práticas julgadas como anormais aos olhos do socialmente instituído. Geralmente, há redes, tribos e comunidades que consomem esse tipo de pornografia e estão unidas pelo status de postos à margem. O sadomasoquismo poderia ser um exemplo disso.

Já a terceira zona seria a pornografia interdita. Ela não só infringe os princípios de satisfação compartilhada e "normalidade", como também a Lei. Seria o caso da pedofilia e do estupro, por exemplo. Essa produção circula à socapa no interior de grupos e redes mais ou menos fechados.

Maingueneau organiza as três zonas de produção da pornografia num quadro semelhante ao que podemos ver abaixo:

Pornografia	Satisfação compartilhada	Normalidade	Legalidade
Canônica	+	+	+
Tolerada	+	--	+
Interdita	--	--	--

Temos que levar em consideração que os quesitos normalidade e legalidade variam no que diz respeito à questão histórica e cultural de cada país. Foquemos no contexto no qual estamos inseridos e observemos, então, como Hilda trabalha com a pornografia em *Contos d'escárnio* através dessa ótica. Diante das diversas cenas sexuais que encontramos no livro, podemos afirmar que Hilda permeia as três zonas de produção pornográfica na representação de relações sexuais dentro de seu texto.

Como exemplo da pornografia canônica, temos os próprios intercursos sexuais de Crasso, narrador/personagem. Apesar de sua vida desregrada e ativamente abundante no quesito sexo, a maioria dos relatos de Crasso sobre suas experiências sexuais se enquadram dentro da satisfação compartilhada, uma vez que se relaciona com mulheres que correspondem ardentemente aos seus desejos. Também estão dentro da normalidade, sendo heteronormativas e monogâmicas (não no sentido da prática regulamentada antropologicamente de só se ter um cônjuge, e sim no momento do intercurso, ou seja, com apenas uma parceira ao mesmo tempo). Quando falo, ainda, da heteronormatividade como representante da normalidade, não rotulo a prática homossexual como anormal. Ela passa pela questão da variação mencionada acima. Vista como patologia e amplamente reprimida há algum tempo atrás, atualmente, é considerada uma prática normal, exceto dentro do discurso pautado na moral conservadora e de caráter religioso que caem na celeuma do certo e errado e ainda condenam a homossexualidade como algo não natural, discurso esse que não nos serve de parâmetro aqui.

Em relação à pornografia tolerada podemos enfatizar o tema do sadomasoquismo em dois episódios, sendo que o segundo acaba por ter seu desfecho dentro da pornografia interdita, já que acaba em um crime.

Usei a expressão “a maioria” quando me referi às experiências de Crasso como integrantes da pornografia canônica por que uma cena em especial foge dos preceitos sociais da normalidade e flerta com a prática do sadomasoquismo. Esse tipo de interação sexual não está na alçada da pornografia canônica, segundo Mainguenau, porque apesar da satisfação partilhada, situa-se no âmbito dos comportamentos sexuais que a opinião pública julga como “bizarros” ou “perversos”.

Crasso, ao sair pela primeira vez com uma mulher chamada Otávia, é solicitado a agredi-la na cama. Pela descrição de nosso narrador, que enfatiza o seu relato com as palavras “surra” e “bofetão”, podemos perceber que não se trata de meras palmadas em meio ao sexo:

> Ela me disse: me dá uma surra. Entendi que era uma surra de pau. E fui metendo, me aguentando longamente para não esporrar [...] ela me interrompe a meditação ativa, dura e disciplinada: surra, amor, eu disse. Surra, meu bem. Então entendi. Meti-lhe a mão na cara quatro, cinco vezes. Otávia rosnava langorosa. A cada bofetão um ruído grosso e fundo. (HILST, 2002, p. 17)

A segunda cena não faz parte das memórias lúbricas relatadas por Crasso, mas sim de um de seus contos que aparecem de relance na narrativa, tendo por nome "Conto de Crasso em depressão". Já nas primeiras linhas temos um homem chicoteando as coxas de uma mulher, que em sangria pede mais. Os dois têm diálogos bizarros sobre soldados que gozam ao explodir a cabeça de outros no Vietnã. Ao mesmo tempo, o homem lambe as coxas da mulher, repetindo, todo lambuzado, que adora sangue, enquanto ela replica que adora ser sangrada. Não temos cena sexuais per se neste conto, porém toda a atmosfera é sexual. A mulher parece ávida por sexo, diz só assistir a filmes pornôs, ao ser questionada pelo homem sobre já ter visto um filme de Polanski, e quando ele a pergunta quanto ela gostaria de receber para ser esfaqueada, ela simplesmente responde: "se eu gozar, não quero nada não, bem" (HILST, 2002, p. 91). O conto termina com o homem esfaqueando a mulher sob os lençóis. Enquanto ela grita, ele clama amiúde para que ela goze. Os gritos cessam e o conto acaba com a frase "goza, vá".

Aí temos o ultrapassar da prática sadomasoquista e o resgatar do sadismo, literalmente derivado do Marquês de Sade. Hilda nos remete à pornografia libertina, em especial, à sadiana, na qual banhos de sangue e orgasmos se misturavam. Os libertinos surgiram no século XVI e inicialmente se rebelaram contra a igreja, contestando os valores religiosos e seu controle sobre os prazeres humanos. A liberação dos costumes e práticas sexuais até as últimas consequências torna-se característica da filosofia libertina e novas peculiaridades vão sendo adicionadas às suas obras como a crueldade, o suplício, a tortura, a dor e o crime (MORAES, 1992). Indo além da zona tolerada, Hilda ambienta prazer e horror através do conto de Crasso, aludindo à Sade e à pornografia que peralteia pela zona interdita: a libertina.

No entanto, a pornografia interdita pode ser encontrada mais concretamente em *Contos d'escárnio. Textos grotescos* através de dois temas socialmente ácidos: a pedofilia e o incesto. Temos o personagem Vladimir, ou Vlad, como refere-se Crasso a seu tio. O "tio Vlad" tinha uma tara sexual por Tavim, menino de quatorze anos, "discreto, fino, filho de dona Vivalda, uma viúva tristinha, ancuda, cheia de cacoetes" (HILST, 2002, p. 24). Tavim era coroinha e chamava atenção pela sua beleza de serafim. Todas as tardes o garoto ia tomar um lanche na casa de Vlad e logo se soube que assediava o menino. Crasso, ainda uma criança de dez anos, começou a desconfiar por uma cena que presenciara depois de um dos lanches:

> [...] eu, tio Vlad e Tavim fomos colher mangas. Tavim subiu numa escada para tentar colher as mais altas e eu estava de cócoras no chão tentando colher as que despencavam. Tio Vlad segurava a escada para Tavim e vi quando o moço ia descendo e a cara do tio Vlad afundando nas nádegas do dito cujo, o nariz enterrado no rego da calça da beleza. Aí pensei: xii... coisa esquisita, isso de cheirar cu não é comigo não. Fiquei atento. (HILST, 2002, p. 24)

A história tem seu desfecho com o padre, já desconfiado da bolinação, indo conversar com Vlad. Crasso diz ter escutado toda a conversa e ter visto o tio muito pálido e atarantado. Vlad passa a noite sem dormir, dando passos nervosos e conversando sozinho. Crasso só entendia a palavra beleza balbuciada repetidamente em tom de comoção. Tavim some por algum tempo e depois é encontrado em estado de choque ao lado de Vlad, que, nu, agoniza de repente e morre.

Como não temos outros relatos de Crasso sobre o comportamento pedófilo de Vlad para com outras crianças ou até mesmo para com ele, podemos cogitar que, à semelhança de Humbert Humbert, do romance *Lolita*[2], o qual durante toda sua vida só nutriu paixão pela menina Dolores, Vladimir alimentasse uma paixão por Tavim. Suas últimas palavras antes de morrer foram "beleza, beleza" e Crasso

2. Coincidentemente, o primeiro nome de Nabokov, autor de Lolita, é Vladimir. Crasso, ao apresentar seu tio Vlad na história, inicialmente, se questiona e diz não fazer a menor ideia do porquê ele se chamava Vladimir. Depois se recorda que a mãe de seu tio era apaixonada por um pianista famoso chamado Vladimir Horowitz, que de fato existiu fora da ficção.

diz que, certamente, foram com entonação comovida como ouviu naquela noite. Porém, a pedofilia embala o ocorrido e como não temos a satisfação partilhada, a normalidade e ainda por cima trata-se de uma prática que infringe o campo da legalidade, podemos ver o uso da pornografia interdita feita por Hilda aí.

A autora vai mais além com o tema no seu primeiro livro da trilogia, *O caderno rosa de Lori Lamby* (1990), pois extrapola, por meio da pedofilia, um dos elementos que Maingueneau atribui à pornografia interdita, que é a satisfação partilhada. Lori não incorpora o papel da criança vítima cuja sexualidade é violada. Ela sente prazer e deseja ter prazer junto com os "tios" que a visitam. Ela chega a ficar ansiosa pela volta de alguns deles para poder ser lambida e ter prazer outra vez. Talvez por isso o livro tenha causado tanta polêmica e repulsa e seja considerado perturbador para muitos.

Outro tema que podemos encontrar em *Contos d'escárnio. Textos grotescos* e que mostra como a pornografia interdita está presente no trabalho de Hilda é o do incesto. É interessante lembrar que mesmo sendo uma prática abominada pela sociedade de forma quase unânime, o incesto consensual não é considerado um ato criminoso em todo o mundo. Há países onde é proibido por lei, como a Áustria e Romênia, por exemplo, mas em países como França e Portugal, a legislação não criminaliza a relação incestuosa concebida consensualmente entre dois adultos. No Brasil, o mesmo se dá, apesar de ser moralmente condenado e civilmente não permitido, pois a união civil é proibida, não é crime, portanto, não é ilegal ou penalmente punível quando se trata de adultos em consenso. Dessa perspectiva só não teríamos aí o princípio da normalidade, uma vez que é socialmente execrável, assim, talvez pudéssemos situar o incesto como pornografia tolerada. Porém, se o ato envolver um adulto e um parente menor de idade, enquadrar-se-á em abuso de menor, sendo qualificado como crime hediondo, quebrando as barreiras da legalidade, situando-se, assim, na zona interdita.

Em *Contos d'escárnio* temos um outro conto presente já quase no final da narrativa. O conto se chama "Conto de Crasso" escrito, como atesta o título, pelo nosso narrador/personagem. O conteúdo da história se dá aos moldes do complexo edipiano. Junior, de dezesseis anos, portanto um menor, é completamente apaixonado por sua mãe, que sabedora de tal fato trata de iniciar o rapaz nas questões sexuais:

> sentou-se na sua linda poltrona de cetim perolado, abriu suas magníficas coxas rosadas e colocando um cacho de uvas purpúreas nos seus meios sagrados, disse-me: chupe-as, até encontrar o paraíso (HILST, 2002, p. 105).

Ao longo da descrição de Júnior sobre sua paixão e dias vividos com sua mãe, vemos que a relação não se limita à passividade de Ma ao receber sexo oral do filho, mas também vemos o intercurso sexual por meio da penetração:

> eu tocava levemente o seu sagrado meio e ela encharcava a minha mão, ávida Ma, rainha, estrela, Sírius radiosa. Às vezes dizia-lhe isso mesmo na hora de meter meu pênis na sua cona santa: rainha estrela Sírius radiosa (HILST, 2002, p. 107).

Algo interessante é que junto aos diálogos de Ma e Júnior, Hilda, por meio de Crasso, adiciona diálogos sobre a literatura clássica. Ma é apaixonada por Lord Byron. Eles liam "Childe Harold" e juntos, em um de seus passeios pelo campo, dialogam sobre o poeta. Júnior defende seu gosto por Shelley, a quem considera bem superior. Ma encerra a discussão dizendo: "Byron foi um dos nossos, querido, amava a própria irmã" (HILST, 2002, p. 107). A literatura clássica sendo inserida por Hilst ao lado da transgressão, do lúbrico, vil e moralmente censurável.

Uma das cenas que mais jogam com elementos comuns à pornografia e seu caráter muitas vezes inverossímil para representar um mundo sem limites sexuais é a parte onde em um de seus passeios pelas pradas com Ma, Júnior conta que:

> Ma deitada nas gramíneas e eu embevecido examinando detalhadamente sua linda vagina iluminada pelo sol poente [...] ela gemente [...] vi aterrado um par de botas escuras roçando a cintura de Ma. Deitado de bruços, trêmulo, rubro, perguntei ao dono daquelas botas o que fazia ali. A mais ou menos um metro e oitenta das botas uma voz expressou-se: como é bonita essa dona. Ma abriu seus admiráveis olhinhos de um verde de folhinhas novas, abriu também suas deleitáveis coxas e disse rouquenha: vem também, grandão, vem. Fiquei perplexo, mas também

> teria dito o mesmo. O homem era belíssimo. Ele tirou prontamente botas e calças e ordenou: chupa os peitos da dona, garoto, eu meto. O pênis do homem era um mastruço róseo, estupendo. Chupei enquanto pude os peitos de Ma mas aquilo não acabava mais. Sentei-me bicudo numa pedra mais adiante [...] (HILST, 2002, p. 107)

Nessa parte do conto, em especial, vemos uma certa inverossimilhança usada para que as cenas de sexo ocorram. Quais as chances de um homem desconhecido aparecer do nada, no meio de uma transa entre mãe e filho, e ser convidado a participar de tudo na maior naturalidade? Além de atuar plenamente dentro da pornografia interdita, que conflita deliberadamente com as normas sociais dominantes, através do tema de uma relação incestuosa com um menor, Hilda faz uso de um artifício enfatizado por Maingueneau (2010) como sendo característico do discurso pornográfico em geral: o relato pornográfico não cessa de tornar possíveis as relações impossíveis de que se constitui o cotidiano.

Segundo o autor, os personagens estão sempre disponíveis, independentemente da relação que se possa estabelecer, não importa em que lugar ou momento, a chegar a seu termo para a satisfação dos parceiros. Maingueneau parte da perspectiva, de que a pornografia é radicalmente transgressora, no sentido de que está destinada a subverter a multiplicidade de fronteiras sociais e psicológicas que estruturam as relações sexuais efetivas. Assim, para ele, a inverossimilhança do relato pornográfico não deve ser vista como um defeito, de forma a achar que os autores não tivessem sabido elevar o nível de sua escrita, pois antes de tudo ela é uma condição do seu funcionamento.

Claro que estamos pondo em análise um conto escrito e imaginado por Crasso, por sua vez, personagem imaginado por Hilda. O livro inteiro é metaliterário. No entanto, Crasso quer ser escritor de bandalheiras e Hilda mostra como o personagem sabe utilizar os elementos comuns à pornografia para desenvolver a sua escrita. Se quisermos um exemplo desse uso da ferramenta pornográfica feita “diretamente” por Hilda, é só nos remetermos à vida do próprio Crasso, regada de acontecimentos sexuais dos mais improváveis. Evoquemos o modo como Crasso conhece Clódia, personagem que vira uma espécie de parceira sexual fixa, mesmo sem as amarras da fidelidade.

O encontro dos dois se dá na igreja enquanto Crasso, mesmo pensando em sexo, paus e conas, reflete sobre a sua vida e o quão sem sentido tudo se faz. De repente, avista Clódia na igreja, moça extremamente bonita, que chora pela perda de sua amante, mulher com quem mantinha relações e que simplesmente partiu a deixando para trás. Crasso, já extremamente excitado com a aparição de Clódia, esquece suas reflexões e a aborda, de início polidamente, convidando-a para almoçar. Depois de alguns whiskies, descobre que Clódia gosta de mulheres e de homens também, é museóloga e sua especialidade é pintar nada mais nada menos que vaginas. O diálogo que compreende esse primeiro encontro, onde haviam acabado de se conhecer, é extremante direto:

> Você gosta tanto assim de cona? Não gosta de pau não? Ofendeu-se. Aguinha nos olhos incompreensão de homens e mulheres. De todos. [...] Clódia, não tenho nada contra vaginas, não. [...] pensei, já sei: é uma lambe-cona. [...] pois encontro uma Clódia na igreja aos prantos, linda, linda, penso que está chorando porque perdeu a mãezinha ou o marido, e sabem por que ela estava chorando? Porque sua amante, uma moçoila nadadora dona da mais exígua mas perfeitíssima vagina, segundo me diz Clódia, atravessara hoje o Atlântico. (Não a nado, de navio mesmo.) Às nove da manhã, em lua de mel com seu marido, um famoso tenista. [...] Tem um retrato dela aí? Quero dizer, tem a vagina dela pra dar uma olhada? Sorriu. E pelo sorriso vi que gostava de pau também. (HILST, 2002, p. 35)

Logo depois desse diálogo já somos informados da relação pouco convencional de Clódia e Crasso, tendo como núcleo, obviamente, o sexo. Os questionamentos sobre a possibilidade de na vida real se encontrar, numa igreja vazia, uma linda mulher com tendências lésbicas que pinta vaginas, mas também gosta de “pau” e que vire sua amante do sexo, também podem ser feitos e nos remetem ao pensamento de Maingueneau sobre o relato pornográfico, que tenta de toda forma tornar possível acontecimentos insólitos para que o ato sexual seja atingido.

Tal linha de pensamento nos leva a Susan Sontag (1987), que em seu ensaio "Imaginação pornográfica" já discutia esse caráter de irrealidade e fantasia que permeia a literatura pornográfica. Ela atesta que isso não desqualifica esse tipo de literatura, e sugere que pensemos em outro tipo de obra, em outra espécie de "fantasia", fazendo assim um paralelo com a ficção científica. Sontag afirma que a paisagem irreal e a-histórica onde a ação é situada, o tempo peculiarmente congelado em que atos são desempenhados, ocorrem com a mesma frequência na ficção científica e na pornografia.

A autora diz que não há nada de conclusivo no fato bem conhecido de que a maioria dos homens e das mulheres não é capaz das proezas sexuais representadas na pornografia. O tamanho de órgãos, o número e a duração de orgasmos, a variabilidade dos poderes sexuais, bem como o total de energia sexual são grosseiramente exagerados, porém, ela retruca que da mesma maneira, as naves espaciais, incontáveis planetas e criaturas ultra desenvolvidas retratados nos romances de ficção científica também não existem, mas isso não desqualifica nenhum dos dois tipos de literatura, apenas atua como ingrediente desses gêneros.

Considerações finais

Com todo exposto, percebemos que Hilda mantém um diálogo com diversos elementos do universo pornográfico, começando por temas que fazem parte do que Maingueneau (2010) chama de zonas da pornografia. As zonas são três: a canônica, a tolerada e a interdita. Dentro da obra encontramos diversos exemplos que permeiam as três zonas e trazem representações sexuais, como a pedofilia e o incesto, variando em quesitos como relação e desejo consensual, práticas que são vistas como anormais pela sociedade e, até mesmo, que ultrapassam as barreiras da legalidade. Vemos que a pornografia está presente em *Contos d'escárnio. Textos grotescos*, sendo trabalhada por Hilda dentro de uma perspectiva transgressora, não só no quesito da repercussão social, o que já é uma característica do gênero, mas no literário, mostrando que a literatura é contraideológica, provocadora e questionadora da ordem vigente, seja ela social ou do cânone literário.

Referências

HILST, Hilda. *Contos d'escárnio.* Textos grotescos. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2002.

HUNT, Lynn. *A invenção da pornografia:* obscenidade e as origens da modernidade. São Paulo: Hedra, 1999.

LEITE JÚNIOR, Jorge. *Das maravilhas e prodígios sexuais:* a pornografia "bizarra" como entretenimento. São Paulo: Annablume, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *O discurso pornográfico.* São Paulo: Parábola, 2010.

MORAES, Eliane Robert. *Marquês de Sade, Um libertino no Salão dos filósofos,* São Paulo, Educ, 1992.

MORAES, Eliane Robert. O efeito obsceno. In: *Cad. Pagu,* 2003, no.20, p.121-130. ISSN 0104-8333.

SONTAG, Susan. *A vontade radical.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SESSÃO TEMÁTICA

CONVERSAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA PARA A COMUNIDADE ESCOLAR DO COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO FONTES FREITAS: ¡NOSOTROS HABALAMOS!

ANDRESSA DOS SANTOS MORAIS[1] (SEED)
ACASSIA ANJOS[2] (UFS)

Introdução

A língua espanhola passou por um momento de auge na escola básica no Brasil quando a lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 obrigava a oferta dessa língua para o ensino médio e facultava tal oferta para o ensino fundamental. Houve assim, uma grande procura por profissionais da área para a implementação do idioma e em Sergipe isso também ocorreu. Em 2012, houve um concurso do governo de Sergipe para o magistério, foi quando, pela primeira vez no estado, a língua espanhola entra como opção de vaga para docentes.

Com isso, cresceu a demanda de estudantes de espanhol e em consequência questionamento de como ensinar essa língua, como apontam as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (OCEM, 2006): "como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?" (BRASIL, 2006, p. 134). Percebe-se assim, que a heterogeneidade do espanhol nos leva a investigar formas do ensino do idioma sem simplifica-lo a estereótipos.

1. Especialista em Análise e Elaboração de Materiais Didáticos em Língua Espanhola. Professora de língua espanhola da SEED e coordenadora do projeto de conversação no Colégio Estadual Antônio Fontes Freitas.

2. Mestre em Letras. Professora adjunta de língua espanhola DELES/UFS. Doutoranda em Estudos Linguísticos POSLIN/UFMG.

Um problema específico do ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas é o domínio desse idioma. A dificuldade é tão frequente que segundo Barcelos (2007) existe uma crença que não se aprende língua estrangeira em escolas públicas. Pensando nisso, relataremos um projeto de conversação em língua espanhola ocorrido no Colégio Estadual Antônio Fontes Freitas, localizado no município de Riachão do Dantas, Sergipe.

Para melhor desenvolver este artigo, dividiremos em três capítulos. No primeiro, trataremos sobre a dificuldade do desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira, e como essa habilidade pode auxiliar o estudante em sua identificação com o idioma. No segundo, explanaremos nossa metodologia e passos do projeto. Já no terceiro capítulo, analisaremos todo o trabalho realizado, relatando os resultados. Por fim, exporemos a conclusão, seguida das referências utilizadas.

A oralidade nas aulas de língua estrangeira: desafios e superações

No âmbito da comunicação humana, não temos dúvidas de que a expressão oral é e tem sido sempre de grande importância aos indivíduos, pois é ela que demonstra a capacidade do homem de que a comunicação é mais importante e útil para a convivência na sociedade. Enquanto ao longo da história, o homem contou sempre com a possibilidade de se expressar oralmente, não se pode dizer ao mesmo de outras formas de tecnologias de comunicação que leva existindo relativamente curto tempo em comparação à expressão oral.

Assim, a expressão oral tem como ponto de partida a necessidade da comunicação, pois sem ela não há interação social. Para Moreno Fernández (2002, p. 39), devemos ensinar uma nova língua com exemplos práticos, assim como aprendemos em nossa língua materna, que desenvolvemos um vocabulário a partir de tudo a nossa volta, nossos pais, avós, irmãos e pessoas ao entorno do aprendiz, é desse ponto que temos a necessidade de pôr em prática a expressão oral, dando continuidade à interação falante – ouvinte.

A autora Baralo (2000) defende que a expressão oral se constitui não apenas uma habilidade de comunicação, mas um conjunto em que as habilidades interdependem uma da outra, pois sem a compreensão e a leitura, não temos como formar

a expressão oral, é o complemento a cada uma delas. Fato também corroborado por Moreno Fernández: "A estreita relação que as quatro destrezas estabelecem entre si impede, no entanto, do tratamento isolado e independente de cada uma delas" (MORENO FERNÁNDEZ, 2002, p. 09). Dessa forma, o aprendizado deve ser relacional.

Porém, infelizmente, existe uma crença apontada por Barcelos (2007) que não se aprende língua estrangeira na escola pública, o aprendizado apenas ocorreria em cursinhos de línguas ou em viagens ao exterior. As crenças salientam que os alunos são fracos, não sabem nada e o professor é o detentor de todo saber. Ocorreria, portanto, um ciclo vicioso: alunos desinteressados, professor espera muito e cobra pouco. Esse cenário gera empecilho no estímulo dessa disciplina nas escolas públicas.

Ressaltamos aqui, que o papel da escola e dos cursos de idiomas são bem diferentes, como apontam as OCEM: "trata-se de experiências de natureza diferente, que não podem ser confundidas nem mesmo quando o ensino das línguas na escola é terceirizado." (BRASIL, 2006, p. 131). As pessoas buscam um curso de idiomas para aprender a língua, chegando com motivações e expectavas diferentes de um aluno de escola regular, que deve aprender na escola não apenas a língua, mas um valor educacional ao que aprende.

Aliada a crença apontada por Barcelos (2007), a falta de estrutura das escolas, desestimulam alunos e professores. Infelizmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN, 1998) defendem essa debilidade e fragilidade das escolas púbicas quando ao indicarem possíveis focos para o ensino de língua estrangeira na escola pública, concluem:

> Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (BARSIL, 1998, p. 24)

O foco inicial defendido pelos PCN para o ensino fundamental deve ser a leitura, não por necessidade dos alunos, mas porque na escola pública não há estrutura, tempo ou mesmo boa formação continuada para os docentes como vimos na citação anterior. Esse fator nos inquietou na medida em que subestima o trabalho dos

professores, bem como justifica a falta de estrutura das escolas levando ao conformismo pela falta de outras habilidades linguísticas em sala de aula.

Como apontamos, a escola tem função educacional, assim, a língua não deve cumprir apenas funções instrumentais para aprendizado de códigos e vocábulos: "Nesse espaço, a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental" (BRASIL, 2006, p. 133).

Diante disso, o desenvolvimento da oralidade nas aulas de língua estrangeira deve contribuir para a formação cidadã do estudante, bem como redescoberta de suas identidades a partir do momento em que ele se expõe ao contato com o outro, o diferente, conforme apontam as OCEM:

> O desenvolvimento da compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito;
> O desenvolvimento da produção oral, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assuma o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso; (BRASIL, 2006, p. 151).

Santos (2012) corrobora com as OCEM (2006) e defende que a expressão oral, tem realizações naturais, como: hesitações, interrupções e correções. Dessa forma, a expressão oral permite que o estudante possa se posicionar de maneira espontânea, bem como possa compreender a expressão do outro em um contato imediato, mediado pela língua estrangeira.

Diante do exposto, foi elaborado um projeto para o desenvolvimento da conversação em língua espanhola, com o intuito de fazer com que os alunos conversassem em espanhol de modo a romper com a timidez e o engessamento que muitas vezes as aulas regulares oferecem. Dessa maneira, criou-se um espaço a mais para o contato com a língua estudada. A seguir, há mais detalhes sobre a elaboração e execução do projeto.

Passos para o desenvolvimento do projeto

Desenvolvemos o projeto de conversação em espanhol no Colégio Estadual Antônio Fontes Freitas - localizado no município de Riachão do Dantas, Sergipe- com intuito de trabalhar a oralidade dos nossos alunos, que estão habituados a aprender apenas a escrita de uma língua estrangeira oferecida nas nossas escolas, que como vimos limita os estudantes no aprendizado do idioma que não possui apenas uma habilidade.

Nosso projeto buscou contribuir para a comunidade escolar, pois pensamos não apenas no desenvolvimento em sala, como também para vida social de cada um dos envolvidos. Isso se dá pelo fato que os discentes que participaram do projeto puderam aprender a falar um novo idioma, visto que nosso principal foco foi na oralidade de cada estudante.

O público alvo do projeto foram os alunos do ensino médio, por percebermos a necessidade de aprendizagem nessa fase que se aproxima o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, o desenvolvimento da habilidade oral, estimula o aluno a estudar o idioma de maneira mais significativa para sua vida estudantil. Acreditamos que o quanto antes os alunos de interessem pela língua estrangeira, eles tenham um melhor desempenho nas provas que, entre outras competências[3], exige:

3. Para mais detalhes sobre as competências ver em https://www.infoenem.com.br/competencias-para-linguagens-codigos-e-suas-tecnologias/ acessado em 12 de fevereiro de 2017.

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Percebe-se que as competências exigidas na prova do ENEM não são estáticas, mas sim exigem relação e reconhecimento da cultura alvo. Nesse sentido, nosso trabalho se fundamenta principalmente nos documentos oficias que regem o ensino médio no Brasil como PCN (2002) e OCEM (2006), assim podemos afirmar que:

> Aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre sua própria cultura e ampliando sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos enriquecendo sua formação. (BRASIL, 2002, p.152)

As OCEM também nos mostram que o aluno não está sozinho no mundo e que o contato com o outro para constituir sua identidade é fundamental. "Levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença ao reconhecimento da diversidade." (BRASIL, 2006, p. 133).

Portanto, abordamos nossos alunos de maneira agradável para que as aulas sejam atrativas e tenha frequência desejada por nós profissionais da educação. Nas aulas abordamos temas que necessitaram de gramática, porém não usamos tal material de forma descontextualizada, pois isso faria com que os alunos se sentissem desestimulados. Utilizamos sim, no momento oportuno, como para tirar dúvidas sobre a interpretação de um contexto ou ainda para a expressão oral do idioma. Para isso, usamos mais textos e músicas em ritmos escolhidos principalmente por eles.

O objetivo geral do projeto foi a princípio fazer o aluno conversar em espanhol. Os específicos almejavam: preparar o aluno para escutar em língua estrangeira; verificar a aprendizagem da fala em língua estrangeira dos alunos e buscar novas maneiras de atrair o aluno para aprendizagem da língua estrangeira de maneira significativa para suas vidas.

O projeto foi desenvolvido entre agosto e dezembro de 2016 especificamente nas manhãs de sextas-feiras e noites de quartas-feiras. O grupo participante do projeto foi avaliado ao longo dos encontros a fim de percebermos se os alunos estavam acompanhando a proposta. Dessa forma, é possível perceber possíveis entraves no aprendizado e já realizar ações que auxiliem o estudante a superar as possíveis barreiras. Ao fim do ano, esperávamos que eles fizessem apresentações teatrais e/ou musicais em língua estrangeira. O cronograma foi assim elaborado:

Quadro 1. Cronograma das atividades.

Ano: 2016	
PROGAMAÇÃO	ATIVIDADE
Maio, Junho e Julho	Elaboração e Apresentação do projeto e seleção das apresentações
Agosto	Aulas de exposição da língua espanhola e ensaios das apresentações
Setembro	Conversas em língua espanhola, diálogos.
Outubro	Diálogos e aulas com textos interpretativos em língua espanhola e ensaios das apresentações
Novembro	Diálogos e aulas apenas em língua espanhola. E ensaios das apresentações.
Dezembro	Culminância projeto através das apresentações de peça teatral e musical em língua espanhola.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Resultados

O projeto foi executado no Colégio Estadual Antônio Fontes Freitas, localizado no município de Riachão do Dantas, Sergipe. Os encontros ocorreram entre os meses de agosto e dezembro de 2016. Todos os alunos do ensino médio da escola foram convidados a participar em um dos dias e horários: quartas-feiras à noite ou as sextas-feiras pela manhã, desde que fosse no contra turno de estudo, ou seja, o projeto não substituiu as aulas de língua estrangeira no turno regular de ensino. Era uma oportunidade de ampliação do conhecimento do idioma.

Os encontros foram marcados pela descoberta da língua estrangeira de maneira natural e sem a pressão da sala de aula. O projeto não visava atribuir nota extra aos estudantes, mas sim despertar o gosto pelo idioma por meio do desenvolvimento da oralidade. Contrariando as crenças apontadas por Barcelos (2007), é possível afirmar que os estudantes tiveram um contato pleno com a língua, sendo possível a construção de conhecimento de forma a iniciar o conhecimento e domínio da língua espanhola.

Além disso, o projeto possibilitou o desenvolvimento de algumas das competências exigidas no ENEM, principalmente as da área 2 e 3 as citadas no capítulo anterior que se relacionam com "Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais." e "Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade."[4]

Todo o conhecimento não se limitou ao grupo que frequentava o projeto. O desenvolvimento das competências e conhecimentos adquiridos pelos alunos culminou em dois momentos: Um musical e uma peça teatral apresentados para toda a escola.

O musical com o tema *"Una canción de violeta, ser mejor"*, apresentado a comunidade escolar no dia 23 de dezembro de 2016. O musical contou com a participação de 16 (dezesseis) alunos que se interessaram em apresentar música e danças em língua espanhola, como é possível ver na foto abaixo:

Imagem 1: Foto musical
Fonte: *arquivo pessoal de Andressa (publicação autorizada pelos estudantes)*

Com a criação o musical, os estudantes tiveram que pesquisar sobre as canções que escolheram e suas respectivas histórias, para assim, poderem utilizar não apenas a voz, como também o corpo para interpretarem o que desejavam passar para a comunidade escolar. Por meio dessa tarefa, os estudantes ampliaram seus

4. Para mais detalhes sobre as competências ver em https://www.infoenem.com.br/competencias-para-linguagens-codigos-e-suas-tecnologias/ acessado em 12 de fevereiro de 2017.

horizontes em relação a língua espanhola e sua cultura, além de aprimorarem o domínio oral do idioma.

A peça teatral inspirada em "*El chavo del 8*" (conhecido no Brasil como *Chaves*) também foi apresentada no dia 23 de dezembro de 2016 e contou com a participação de 8 (oito) estudantes. A peça foi encenada e produzida pelos alunos que demostraram dedicação total ao projeto não apenas na dramatização, como também na construção do cenário que superando a falta de orçamento, utilizou a criatividade para a montagem de um espaço bastante adequado para a culminância do projeto. Abaixo, uma foto ao final da apresentação da peça:

Imagem 2: Foto peça teatral
Fonte: *arquivo pessoal de Andressa*
(Publicação autorizada pelos estudantes)

É possível observar na foto os detalhes e cuidado na montagem do cenário que foi totalmente elaborado pelos estudantes. A escada, com uma porta ao final; caixotes de madeira com plantas; janelas com molduras pretas; cada figurino aproximando-se ao máximo da realidade do programa original, enfim, tudo foi pensado e criado cuidadosamente.

Além disso, a desenvoltura dos estudantes, nos dois momentos, foi excelente, levando em consideração o pouco espaço de tempo (apenas um semestre) para os ensaios e apresentações. Ressaltamos que ambas apresentações utilizaram a língua espanhola desde os ensaios até a culminância, ou seja, nas apresentações. Como defendem Santos (2012) e OCEM (2006) as hesitações, interrupções e correções da

fala ocorreram em alguns momentos, fato que demonstra a utilização natural do idioma, tornando sua utilização efetiva em contexto escolar.

Conclusão

O desempenho oral dos estudantes foi satisfatório, mesmo eles tendo contato com a língua apenas na escola, nas aulas regulares e com a frequência do projeto durante 4 (quatro) meses. Um dos principais objetivos forma cumpridos que era o desenvolvimento da habilidade oral para que os estudantes perdessem a timidez com a língua. Talvez, esse objetivo tenha sido alcançado por conta do esforço e determinação dos próprios estudantes que raramente faltavam aos encontros do projeto e ensaios das apresentações.

A direção gostou muito e até estimulou que o projeto ocorresse novamente no ano de 2017. As apresentações foram gravadas em vídeo, isso facilitou que os estudantes mostrassem para seus pais e familiares. Dessa maneira, a língua espanhola passa a ser viva e significativa na vida do aprendiz, que poderá identificar-se melhor com o idioma.

Por fim, consideramos que a expressão oral deve ser vista por nós, professores de língua estrangeira, como uma motivação para que nossos alunos se interessem cada dia mais em aprender o novo idioma. Essa habilidade não elimina as demais, ao contrário, ela necessita da interação de outras habilidades para ser bem implementada.

Referências

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E LE. Em: **E***l desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE***.** Revista Carabela, 47. Madrid, SGEL: 2000.

BARCELOS, A. M F. Crenças sobre o ensino aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In. ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). *Linguística aplicada:* múltiplos olhares. Campinas (SP): Editora Pontes, 2007.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. MEC/SEB, Ministério da Educação**. P***arâmetros Curriculares Nacionais:* ensino médio: língua estrangeira moderna. Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. P. 147-153. 2002.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 1998.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio*: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de Espanhol. Vol. 1, Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. p. 125-164. 2006.

MORENO FERNÁNDEZ, F. Produción, Expresión e Interación oral. Madrid. Arco Libros, 2002.

SANTOS, A. L. *E***x***pressão oral na Universidade Federal de Sergipe***:** um estudo sobre os fatores positivos, negativos e (des)motivacionais que implicam sua aprendizagem. Dissertação de mestrado/UFS. São Cristóvão. 2012.

SESSÃO TEMÁTICA

DA FALA PARA A ESCRITA: ANÁLISE DO PROCESSO DE ORTOGRAFIZAÇÃO DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA DE LOURDES OLIVEIRA ALMEIDA[1] (UFS)
PRISCILA MENDONÇA MOURA[2] (UFS)
THIAGO DOMINGOS FREIRE[3] (UFS)

Introdução

As dificuldades nas relações fono-ortográficas fazem parte do contexto escolar. A fricativa sibilante /s/ e suas várias representações grafêmicas (s, ss, sc, sç, xc, xs, c, ç, x e z) contribuem para os equívocos encontrados nas produções textuais. Relações múltiplas como essa perpassam o sistema ortográfico brasileiro em uma frequência maior que a do isomorfismo entre letra/som/fonema e causam desvios de registros na modalidade padrão da língua portuguesa. Essas recorrências que emergem da influência oral para a escrita ou

> [...] de dificuldades impostas pelo sistema ortográfico, são interpretados como decorrentes da não observância de regras contextuais ou da arbitrariedade do sistema, isto é, das irregularidades que nele se observa. (MIRANDA, 2010, p. 146)

1. Mestranda em Linguagens e Letramentos pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS/UFS. Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Sergipe. Endereço eletrônico: marlu.o.almeida@gmail.com

2. Mestranda em Linguagens e Letramentos pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS/UFS. Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Sergipe. Endereço eletrônico: primm_2005@hotmail.com

3. Mestrando em Linguagens e Letramentos pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS/UFS. Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da rede pública estadual de Sergipe. Endereço eletrônico: t_d_f_1990@hotmail.com

Fundamentados em estudos linguísticos anteriores, temos como hipóteses: (a) os erros ortográficos decorrem da influência da fala na escrita? (b) os desvios grafêmicos acontecem da inobservância arbitrária do sistema e das regras contextuais?

A presente pesquisa é direcionada à aplicação no ensino em sala de aula, alinhada à área de Linguagens e Letramentos, e buscou analisar a influência da oralidade e da irregularidade do sistema linguístico nas produções escritas dos alunos que ocasionam os erros ortográficos. O objetivo do estudo é fazer um mapeamento das frequentes manifestações de fala e da não observância do sistema e suas arbitrariedades, nas representações gráficas, que levam a desvios ortográficos, com ênfase nas maiores ocorrências. Investigamos oitenta corpora linguísticos de estudantes de três instituições públicas do estado de Sergipe.

Para validar nossa pesquisa, dividimos em quatro partes: afora esta introdução, destinamos o Capítulo 1 ao aporte teórico, fonte de embasamento da nossa investigação, a partir dos postulados sobre o domínio das relações entre os sons da fala e as letras da escrita, abordando os fenômenos ocasionados no processo de ortografização; o Capítulo 2 à Metodologia, aos Resultados da pesquisa e às Conclusões da Análise dos dados; por fim, na parte 4, estão as Considerações finais.

Fundamentação teórica

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, isto é, nossos papéis sociais perpassam a escrita: quer seja em atividades formais, ao elaborar um currículo, uma carta de solicitação; quer em atividades informais, ao escrever mensagens no WhatsApp, por exemplo. A escola é a instituição criada com o fim de alfabetizar, instrumentalizar o indivíduo para fomentar e perpetuar o uso dessa escrita.

> Alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). (SOARES, 2016 [2003], p.15 e 16)

Nos últimos anos, os resultados dos exames de larga escala, tais como ANA, Prova Brasil e ENEM, evidenciam que os indivíduos podem sair da escola letrados, mas não alfabetizados. Nesse momento, preconiza-se o conceito de letramento como "processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita" (SOARES, 2003, p. 91), ou seja, mesmo que o sujeito não seja plenamente alfabetizado, ele é capaz de compreender e produzir textos sem domínio dos sistemas convencional de escrita alfabética e ortográfica. Apesar da necessidade de se diferenciar alfabetização e letramento, salienta-se que não devem ser dissociados, pois os dois processos são simultâneos. É importante, também, recuperar as particularidades da alfabetização.

> Conhecer a "mecânica" ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve o despertar de uma consciência fonológica de linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas fazem parecer. (ROJO, 2009 p. 61)

Em sala de aula, convive-se diariamente com diversas dificuldades originadas por uma alfabetização insuficiente, especialmente na escrita, pois requer um domínio sistematizado e uma consciência grafo-fonêmica. Porém, não basta identificar o problema, faz-se necessário elaborar estratégias de intervenção para atingir significativamente a ortografização, a qual é entendida como um processo difícil e longo, que toma o Ensino Fundamental e se estende por toda a vida, pois as relações dos fonemas e grafemas não possuem regularidades absolutas e motivações em sua existência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) enfatizam o conhecimento da norma-padrão da Língua Portuguesa sobre o domínio da língua e o acesso aos saberes linguísticos necessários aos alunos do Ensino Fundamental, na qual o sistema ortográfico está incluso, para que, de posse desse conhecimento, tenham pleno exercício de sua cidadania.

Segundo Morais (2002), a ortografia é uma convenção definida pela sociedade, com o intuito de unificar a escrita para que a comunicação ocorra de maneira simples e eficiente, o que permite a liberdade do uso das variantes dialetais. Enfim,

a norma ortográfica não visa somente o uso de letra e dígrafos, mas também o emprego dos acentos e a segmentação das palavras no texto.

> [...] quando as organizam do 'mais simples' para o 'mais complexo', apresentando as vogais primeiro, pois são apenas cinco, seguidas das sílabas simples, das que apresentam irregularidades e, somente no finalzinho do ano, e de maneira rápida, as sílabas complexas (dígrafos, encontros consonantais, consoantes em final de sílabas). (ROJO, 2009, p. 65 e 66).

Morais (2002) postula que a regularidade no sistema existe em pouquíssimos casos como pode ser observado no quadro 01 e 02 abaixo:

Quadro 01. Correspondências fonográficas regulares.

P para /p/
B para /b/
T para /t/ (se não considerarmos as variantes dialetais)
D para /d/
F para /f/
V para /v/
I para /i/
U para /u/

Quadro 02. Regularidades contextuais.

Define-se no contexto da palavra ou da sílaba em que ocorrem:
O uso rr e do ss dobrados intervocálicos
O uso do m antes de p e b para grafar a nasalidade e do n nos outros casos (que não o ditongo nasal)
O uso do c e do g antes de a, o, u e do qu – gu- antes de e, i

Moraes (2002) também aponta um aumento considerável da complexidade das relações entre sons e letras como mostra o quadro 03.

Quadro 03. Irregularidades.

As irregularidades foram convencionadas pela evolução histórica da ortografia da língua;
O aluno não tem acesso a essas convenções, depende de memorização exclusiva:
/s/ (seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, cresça, giz, força, exceto)
/j/ (girafa, jiló)
/z/ (zebu, casa, exame)
/ʃ/ (enxada, enchente)
H (hora, hoje)
Vogais abertas, fechadas e nasalizadas (a/ã; e/é; o/ó/õ)

A arbitrariedade do sistema promove o frequente desvio ortográfico, que resulta no baixo rendimento da aprendizagem, em todas as áreas do saber, especialmente no domínio da norma-padrão, considerando as dificuldades do aluno nessa fase de transição entre o Ensino Fundamental I (criança) e o Ensino Fundamental II (pré-adolescente/adolescente).

Por outro lado, as variantes linguísticas trazidas do contexto de fala dos alunos também influenciam a escrita, promovendo dessa forma os erros de representação gráfica, como na utilização de 'controla' por controlar.

Segundo Cagliari (2002), a recorrência dos desvios ortográficos se explica pela arbitrariedade do sistema, mas, a prática de atividades de memorização deve minimizar essa frequência. Apesar de existir metodologias modernas, a escola tem o papel de promover essa prática, pois se a prática de memorização da escrita não fizer parte da realidade contextual escolar, a superação dos desvios dificilmente será alcançada.

A reelaboração textual monitorada propicia ao aluno uma forma de ler, reler e refazer sua produção de texto, esse trabalho deve ser uma prática permanente. Como postula Cagliari (2002, p. 14) "a sala de aula deve ser uma oficina em que as pessoas trabalham fazendo, refazendo e melhorando". Esse trabalho contínuo com a linguagem é uma das formas para se compreender a complexidade do sistema de representação gráfico.

A escola como principal agência de letramentos deve promover os saberes e os fazeres, a fim de propiciar ao aluno diversas práticas sociais orais e escritas, sejam elas mais ou menos formais. A sala de aula e o ensino de língua materna devem estar atrelados ao favorecimento da aprendizagem para o uso da língua em diferentes contextos, e assim, garantir ao aluno o acesso aos saberes linguísticos fundamentais ao exercício da cidadania.

Análise dos corpora

Caracterização do estudo

A pesquisa foi iniciada com uma seleção de textos produzidos por estudantes do 6º ano de três escolas da rede pública de Sergipe: Colégio Estadual Vitória de Santa Maria (Escola 1/ CEVSM), situado no Bairro Santa Maria, em Aracaju; Colégio Estadual Professor José Barreto Fontes (Escola 2/ CEPJBF), situado no conjunto Fernando Collor, em Nossa Senhora do Socorro; e Colégio Estadual CAIC Jornalista Joel Silveira (Escola 3/ CAICJJS), situado no conjunto Marcos Freire I, em Nossa Senhora do Socorro. Cabe ressaltar que a escolha das produções textuais se diferenciou em cada instituição.

Ao categorizar as inadequações escritas, procurou-se exclusivamente evidenciar os problemas ortográficos que receberam influências da fala e das relações múltiplas entre os fonemas e suas representações gráficas (grafemas), além de outros casos de convenções simbólicas. No quadro 04, evidencia-se o referencial de desvios de escrita focalizados.

Quadro 04 - Referencial de desvios escritos.

Influências da fala na escrita	Relações múltiplas entre fonema-grafema e casos de convenção	
Alçamento ou harmonização vocálica, vocalização, desnasalização, monotongação, ditongação, hipercorreção, apócope, debordamento, nasalização, segmentação ou junção, prótese, epêntese, aférese, síncope, metátese, hiperbibasmo.	/s/ > C, SS, Ç, /z/ > Z ou S /ʃ / > CH ou X /ʒ/ > G ou J	/u/ ou /w/> L, U ou O h-, /r/ > R ou RR /N/ > N ou M

Contextualização

Escola 1

Para conhecer o nível de alfabetização e de letramento dos alunos, do 6º ano, turma "B", turno matutino, com idade entre 12 e 13 anos, foi proposto um teste diagnóstico a partir do tema do projeto da Educação Patrimonial "Cuidamos do que amamos". Os estudantes foram estimulados a fazer uma lista com tudo que estava à sua volta, e, por conseguinte, os objetos que compunham a sala de aula e também fora dela. Após a listagem, foi solicitado ao grupo que usasse cada item para fazer parte de um texto, com o objetivo de despertar neles o sentimento de valorização e pertencimento para com o patrimônio material da escola.

Essa atividade foi desenvolvida com 20 alunos, sendo treze meninas e sete meninos. Os alunos pesquisados estão inseridos em um contexto marcado por níveis altíssimos de desigualdade social e cultural. Muitos são migrantes do interior do estado de Sergipe, como também de outros estados do Nordeste. Vivem realidades marcadas por inumeráveis dificuldades, que vão desde a falta de uma casa própria ao emprego regular. Esses fatores podem justificar, de certa forma, a recorrência dos erros ortográficos na produção escrita dos alunos, uma vez que o conhecimento cognitivo se constrói juntamente com os aspectos externos gerados pelas relações sociais.

Escola 2

A avaliação diagnóstica dos erros ortográficos dos alunos do CEPJBF foi captada através da produção de um relato pessoal com o tema: "Quem sou eu?". Inicialmente, estimulou-se o relato oral das vivências de cada discente. Em seguida, as turmas produziram o relato pessoal escrito de maneira espontânea, sem interferências da professora-pesquisadora.

Para a análise proposta nesse estudo, foram selecionados 40 textos, como corpora, produzidos individualmente por estudantes de ambos os sexos e coletados em duas turmas distintas: 20 alunos do 6º ano A, sendo treze meninas e sete meni-

nos; e 20 alunos do 6º ano C, sendo oito meninas e doze meninos, do Ensino Fundamental II, turno matutino. Os sujeitos da pesquisa apresentam o seguinte perfil: na turma A, os discentes têm entre onze e doze anos, isto é, a turma está na idade adequada à série; na turma C, os alunos têm entre doze e dezesseis anos, a maior parte dos estudantes é repetente e se enquadra em distorção idade-série.

Escola 3

Para compor o material analítico dos estudantes do CAIC foi proposta uma atividade de compreensão e interpretação escrita do gênero tira cômica. Os 20 alunos, 16 meninos e 6 meninas, leram e responderam subjetivamente as questões de dois textos. As perguntas exploravam a capacidade de reconhecimento das especificidades da tira e a reprodução do teor explícito e implícito das situações comunicativas. O público envolvido possui idade entre 12 e 16 anos, enquadrando-se no perfil de uma turma com distorção idade-série. Todos são moradores do município de Nossa Senhora do Socorro, zona metropolitana de Sergipe.

Análise dos dados e resultados da pesquisa

Nessa seção, realiza-se o estudo dos registros escritos escolhidos como *corpora* desta pesquisa. As tabelas abaixo reúnem as principais inadequações ortográficas encontradas na escrita de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental das três escolas analisadas. De modo geral, destacam-se as três maiores frequências:

Tabela 1. Categorizações dos processos fonológicos.

APÓCOPE			
ESCOLA 1	ESCOLA 2		ESCOLA 3
TURMA B	TURMA A	TURMA C	TURMA A
brinca (brincar); ventilado (ventilador); conpra (comprar); come (comer); cola (colar); amo (amor); anda (andar); rasga (rasgar); dormi (dormir)	dome (dormir); se (ser); celula (celular); escuta (escutar); assisti (assistir); te (ter); brinca (brincar); toma (tomar); come (comer); usa (usar); Collo (Collor); responde (responder); escrito (escritor); policia (policial); que (quer); Raque (Raquel)	dormi (dormir); faz (fazer); conforma (conformar); se (ser); compra (comprar); celula (celular); trabalha (trabalhar); pertuba (pertubar); compete (competir); escuta (escutar); anda (andar); assiste (assistir); i (ir); fica (ficar); brinca (brincar); tira (tirar); viaja/viaga (viajar); apensa (apesar); ama (amam); Collo (Collor); "minhas amiga" (minhas amigas)	repeti (repetir); val (vale); “os olho” (os olhos); “os nome” (os nomes); brinca (brincar); diverti (divertir); comtrola (controlar); pel (pela); fala (falar); que (quer); aprende (aprender), escreve (escrever), “as banca” (as bancas)

Na tabela 1, podemos observar 60 casos da a*pócope*[4], isto é, a supressão do grafema em posição de coda na palavra final, principalmente no infinitivo dos verbos. O apagamento da desinência de marca de infinitivo -r nas produções mostra como a influência da fala interfere na escrita e contribui para o erro ortográfico.

4. Apócope é a retirada de um elemento no final das palavras. Exemplo: [can'ta] em lugar de cantar. (CARDOSO, 2009, p.78)

Tabela 2. Categorizações dos processos fonológicos.

SEGMENTAÇÃO / JUNÇÃO			
ESCOLA 1	ESCOLA 2		ESCOLA 3
TURMA B	TURMA A	TURMA C	TURMA A
ensima (em cima); tedeu (te deu), tedando (te dando); secasou (se casou); etabei (e também); voupara (vou parar); noriu (no rio); achou/ achou; tedando (te dando); perali (por ali)	oque (o que); omeu (o meu); aninha (a minha); conda (quando dá); arrotina (a rotina); mida (me dá); comze (com onze); devezengado (de vez em quando); pro (para o); da quelas (daquelas); em pune (impune)	eugosto (eu gosto); daminha (da minha); voula (vou lá); agente (a gente); zamigo (os amigos); soel (sou eu); mechamo (me chamo); oque (o que); avida (avida); camina (com a menina); em norme (enorme); de mais/de nais (demais);	pro (para o); aque (a que); doeco (do Eco); amãe (a mãe); em dem tifica (identifica)

Já na tabela 2, percebe-se o fenômeno da *junção* de uma ou mais palavras como único vocábulo, assim como também o processo fonológico da *segmentação* de um verbete em diversas palavras, correspondendo a 40 casos. É corriqueiro na oralidade a aglutinação dos segmentos frasais, que, por inobservância das particularidades escritas, são transcritos para o texto, ocorrendo o equívoco da “unidade” dos termos em apenas um.

Tabela 3. Categorizações dos processos fonológicos.

MONOTONGAÇÃO			
ESCOLA 1	ESCOLA 2		ESCOLA 3
TURMA B	TURMA A	TURMA C	TURMA A
entro (entrou); depos (depois); fazendero (fazendeiro); marinhero (marinheiro); de (deu); passo (passou); decha (deixa); mostro (mostrou); jogo (jogou); dinhero (dinheiro); ovido (ouvido); ala (aula); gosto (gostou); pego (pegou); depos (depois)	pexi (peixe); dotora (doutora); vasora (vassoura); so (sou); vo (vou)	chego (chegou); ozado (ousado); irmos (irmãos)	encontru (encontrou), bera (beira)

Na tabela 3, observa-se a monotongação[5], fenômeno que suprime uma das vogais formadoras do ditongo. Esse processo fonológico está instituído na representação linguística do falante, cuja variante é de menor prestígio, considera-se uma infração da norma-padrão, que leva ao preconceito linguístico quando ocorre na escrita. Na Escola 1, registramos 15 ocorrências da monotongação; ao passo que nas outras escolas analisadas, ocorrem entre 2 e 5 casos, o que reflete uma queda substancial desse fenômeno de variante linguística. Ao deparar com a necessidade de grafar ditongos, os participantes recorrem a referências da fala, fortalecendo a variação linguística na modalidade verbal escrita.

A Escola 1, localizada na capital sergipana, apresentou uma maior recorrência em relação à Escola 2 e à Escola 3, ambas pertencentes ao mesmo município, apesar de todos os alunos pertencerem a escolas públicas de zonas periféricas. Será que a causa desse fenômeno se deve ao fato do contexto sociocultural e ao acesso insuficiente às práticas de leitura e de escrita? Em caso afirmativo, essa hipótese poderia contribuir para mais eventos de monotongação em uma escola em relação às outras.

5. *Monotongação* é a transformação de um ditongo em uma vogal. Exemplo: feira pronunciado [‘fer□]. (CARDOSO, 2009, p.78)

Tabela 4. Categorizações dos processos fono-ortográfico.

A ORTOGRAFIA DA FRICATIVA /S/				
	ESCOLA 1	ESCOLA 2		ESCOLA 3
	TURMA B	TURMA A	TURMA C	TURMA A
's'		difisiu (difícil); chatise (chatice); comesei (comecei); passiencias (paciência); nesecidade/anesesidade (necessidade)	serveja (cerveja); pacinhesia (paciência); sinco (cinco)	Sebolinha
'sc'		naci/nassi (nasci); grecer (crescer)	naci (nasci); nacido (nascido)	
'ss'	disi/dice (disse); poso (posso); paseinho (passeinho)	iso (isso); asustada (assustada); presão (pressão); confeso (confesso); estreção (estressam); vasora (vassora); falase (falasse); pesoa (pessoa)	profesora (professora); profisão (profissão); dise (disse); pecimo (péssimo);	groça (grossa)
'ç'	começou (começou); comesso (começo)	esforssar (esforçar); recuperasão (recuperação); fasso (faço)	fasso (faço); espaso (espaço); injesão (injeção); preguisa (preguiça)	forca (força)

Os resultados dos usos da fricativa nas três escolas, 42 ocorrências, mostram que os erros encontrados nas produções dos alunos são decorrentes da relação do não isomorfismo entre letra/som/fonema. O que corrobora com os estudos de Miranda et alii (2005); Guimarães (2005); Monteiro (2008 apud MIRANDA, 2010), quando afirma que os erros ortográficos decorrem, preponderantemente, de casos relacionados à grafia das fricativas.

Outrossim, cumpre salientar os aspectos de (ir)regularidades do sistema no que se refere à grafia da fricativa /s. Apesar de vários grafemas ('ss', 'sc', 'sç', 'xc', 'xs', 's', 'c', 'ç', 'x' e 'z') representarem o som do fonema /s/, o número de possibilidades diminui a depender do contexto em que se estabelece. Os dígrafos 'ss', 'sc', 'sç' e 'xc' só aparecem entre vogais, diferentes do 'z' e 's'. Todavia, a regra contextual foi ignorada pelos informantes, quando produziram palavras como 'profesora' por 'professora'; 'iso' por 'isso'; 'dise' por 'disse'.

Mesmo diante das diversas estratégias de uso, observou-se que há a necessidade de memorização para bem utilizar tais grafemas, que podemos notar na ocorrência ‘nacido/nascido’. Como não aliar o exercício de memorização, sabendo que palavras como ‘nacido’ escrevem-se com o dígrafo ‘sc’, mas em função do som, poderá ser grafada com (‘ss’, ‘c’, ‘ç’, ‘sc’, ‘sç’), se o aluno ainda não adquiriu as habilidades de construção das relações múltiplas da escrita? Tais aplicações do grafema ‘s’ se explicam no léxico, pois há maior incidência de palavras com ‘s’ do que com as demais representações grafêmicas.

Considerações finais

Por meio da análise dos dados e alinhados ao aporte teórico que embasou este trabalho, podemos ponderar as hipóteses levantadas no início da pesquisa. A alegação dos fatores orais que incidiram na grafia foi confirmada. A existência é tão expressiva que as variações da fala por apócope, monotongação, segmentação e junção estiveram bastante presentes nas produções. A menção da não observância a fatores contextuais e arbitrários para os erros também foi confirmada. No caso dos equívocos cometidos quanto à grafia do som /s/, encontramos a representação em contextos intervocálicos apenas com um -S, ignorando o princípio de –S entre vogais acarretar sonoridade /z/. Nos casos por arbitrariedade da língua, faz-se necessário o exercício de memorização na escola como mecanismo de fixação das situações próprias da língua, que fogem das regras contextuais.

Este trabalho ratifica a ideia de disparidade entre a fala e a escrita e de como os fatores de domínio ortográfico da língua não se configuram como um processo simples de intervenção pedagógica. A fala enquanto representação da língua em suas variedades não é um espelho da escrita, que geralmente se harmoniza com a norma -padrão. O professor com posse desta consciência linguística poderá, assim, traçar estratégias didáticas a fim de elaborar intervenções com ênfase nos casos de maiores ocorrências. Algumas intervenções para reduzir os fenômenos linguísticos que perpassam da fala para a escrita, ocasionando os desvios mencionados, são: atividades com o uso do dicionário; brincadeiras com jogos do tipo cruzadinhas (em que os alunos fazem primeiro a leitura de uma imagem ou enunciados e, em seguida, escrevem de acordo com a quantidade de espaços ou número de casas indicada, na posição

vertical ou horizontal) ou jogo da memória (relação entre uma imagem e a grafia adequada à consciência fonografêmica); entre outras possibilidades estratégicas.

O erro é parte integrante do processo de aprendizagem, uma vez que o aluno, ao chegar à escola, já possui um aparato linguístico natural, um mecanismo de fala, mas a escola, como principal agência de letramento, é responsável pelo ensino sistematizado da língua escrita, o que contribuirá para a inserção do sujeito na sociedade.

Para concluir e na sequência deste trabalho, os professores-pesquisadores pretendem fazer um novo levantamento de dados, após a aplicação das possíveis estratégias pedagogicamente preparadas para abordar cada tipologia de erro, a fim de verificar se as dificuldades dos alunos ao nível ortográfico serão superadas.

Referências

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. *A ortografia na escola e na vida*. *In*: MASSINI-CAGLIARI, Gladis. CAGLIARI Luiz Carlos. *Diante das letras*: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil: ALB, 2005; São Paulo: FAPESP: 1999.

_____. Alfabetização e ortografia. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 20, p. 43-58. Editora UFPR, 2002.

CARDOSO, Denise Porto. Fonologia da Língua Portuguesa. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, *CESAD*, 2009.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: Otília Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). *Diálogos entre linguística e educação*. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia***:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2002.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. 8 reimpressão São Paulo: Contexto, 2016 [2003].

SESSÃO TEMÁTICA

DAS MUTAÇÕES NA CULTURA CONTEMPORÂNEA A UMA CRISE DE LEGITIMIDADE DA AUTORIDADE NO SOCIAL

BRUNO DE ANDRADE REIS[1] (UNEB)

Introdução

Assistimos na contemporaneidade a um avanço que aponta para o declínio de uma sociedade que tinha nos preceitos da religião e na lei instaurada pelo Nome-do-Pai[2] as bases de sua organização, em favor de uma sociedade orientada pelo discurso das tecnociências. Esta se impõe pela promessa de que agora é possível a livre expressão de todos os desejos, com a consequente garantia de sua realização. Ao discorrer sobre o mal-estar na cultura, Bauman (1998) avalia a sua evolução histórica:

> A antiga norma mantém-se hoje tão verdadeira quanto o era antes. Só que os ganhos e as perdas mudaram de lugar: *os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade.* Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais.(BAUMAN, 1998, p.10)

---

1. Mestrando no curso de Pós-graduação sobre Estudo de Linguagens - PPGEL da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. E-mail: reisandradebruno@gmail.com.

2. No Livro 5 do Seminário, Lacan conceitua esse signifcante:Trata-se do que chamo de Nome-do-Pai, isto é o pai simbólico. Esse é um termo que subsiste no nível do significante, que, no Outro como sede da lei, representa o Outro. É o significante que dá esteio a lei, que promulga a lei. Esse é o Outro no Outro [...] Para que haja alguma coisa que faz com que a lei seja fundada no pai, é preciso haver o assassinato do pai. As duas coisas estão estreitamente ligadas – o pai como aquele que promulga a lei é o pai morto, isto é, o símbolo do pai. O pai morto é o Nome-do-Pai, que se constrói aí sobre o conteúdo". (LACAN, 1957-1958, p. 152).

Charles Melman (2003), por sua vez, ao falar sobre a inscrição desse progresso que estaria operando na cultura hoje, convida-nos a uma constatação: "Estamos lidando com uma mutação que nos faz passar de uma economia organizada pelo recalque[3] a uma economia organizada pela exibição do gozo[4]" (p. 36). Essa mutação atesta ainda a deslegitimação do modelo que organizava a forma de economia psíquica solidária com o mundo das velhas normas, dos velhos padrões culturais, das antigas tradições.

Tal deslegitimação ganha contornos expressivos com o advento dos tempos modernos, sobretudo após a eclosão da Revolução Francesa no século XVIII, período em que os ideais antigos da tradição, da verticalização hierárquica consolidada nas figuras dos monarcas, aristocratas e da igreja católica, entram em colapso ao destronar os preceitos da monarquia absolutista em nome dos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade materializada na "voz das ruas".

Nesse cenário de levante impulsionado pelas revoluções, a legitimidade da autoridade no social, antes suportada numa exterioridade transcendental, por uma heterotopia, marca fundamental nas culturas patriarcais, parece ter ruído. Com isso, ganha relevo uma horizontalidade em que a dessimetria, antes legitimada simbolicamente nas figuras de Deus, do Rei, do Professor, do Pai, encontra-se, nos dias atuais, sem funcionalidade no tecido social ou, pelo menos, funcionando de outro modo, sendo necessário ser procurada em seu trajeto singular, na tensão inerente à trama social. Sobre essa crise de autoridade, Jean-Pierre Lebrun (2009) adverte-nos para o seguinte:

> A denominada crise de autoridade não provém da falta de autoridade, a autoridade está aí, ela está estabelecida. O respeito aos procedimentos e às instituições está mais forte do que nunca, em todas as áreas da sociedade. [...] Creio que essa chamada crise de autoridade é prin-

3. Para Freud, o termo designa o processo que visa manter no inconsciente todas as idéias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do individuo, transformando-se em fonte de desprazer. (ROUDINESCO, 1998, p. 647).

4. O termo Gozo tornou-se um conceito na obra de Jacques Lacan iInicialmente ligado ao prazer sexual, o conceito de gozo implica a idéia de uma transgressão da lei, desafio, submissão ou escárnio. (ROUDINESCO, 1998, p. 299)

> cipalmente o mal-estar dos dirigentes, que devem submeter seus atos à crítica da opinião, à argumentação racional e contraditória no espaço público.É evidente que, nessas novas condições, o poder é mais difícil de se exercer, na família, na empresa, na escola ou na vida política. Afirmo que é um progresso (LEBRUN, 2009, p.109).

Nessa configuração, tem-se, em última instância, uma desidratação da autoridade em sua dimensão simbólica, isto é, o declínio da imago paterna, da ficção em torno da figura do pai, da imago masculino, o que não pode ser confundido com o declínio da função.

Não se trata, portanto, de algum tipo de autoritarismo mobilizado pela imposição da violência, muito menos pelo exercício de persuasão inerente ao território das oratórias. Aliás, um bom exemplo contemporâneo, que parece ilustrar bem a falência de legitimidade no campo jurídico, reside na realidade brasileira, na qual se observa uma espécie de judicialização na conjuntura política do País e, em alguns casos, o seu inverso, tornando porosas as fronteiras entre os poderes do executivo, legislativo e judiciário. No esteio do espírito democrático, as relações de poder parecem mostrar a sua face mais fundamental, o pervertimento das tensões pelas quais as instâncias da igualdade e das diferenças vão se enamorar em sua "sede" mais egoísta.

Não obstante, longe de aprofundarmos as especificidades do discurso democrático, parece-nos mais funcional tratarmos da extensão desse conceito (democrático) como elemento constitutivo do projeto moderno. Partindo dessa premissa, Néstor García Canclini (1998) define o período moderno partindo da inscrição de quatro projetos: emancipador, expansionista, renovador e democratizador.

> Por projeto emancipador entendemos a secularização dos campos culturais, a produção autoexpressiva e autorregulada das práticas simbólicas, seu desenvolvimento em mercados autônomos. [...] Denominamos projeto expansionista a tendência da modernidade que procura estender o conhecimento e a posse da natureza, a produção, a circulação e o consumo dos bens. [...] O projeto renovador abrange dois aspectos, com frequência complementares: de um lado, a busca de um aperfeiçoamento e inovação incessantes, próprios de uma relação com a natureza e com a sociedade liberada de toda prescrição sagrada sobre como deve

> ser o mundo; de outro, a necessidade de reformular várias vezes os signos de distinção que o consumo massificado desgasta. [...] Por fim, teríamos o projeto democratizador como um movimento da modernidade que confia na educação e na difusão da arte e dos saberes especializados para chegar a uma evolução racional e moral (CANCLINI, 1998, p.32).

A racionalização da vida social e da cultura empreendida por governos liberais, socialistas e associações independentes, através da popularização e promoção das descobertas científicas, a expansão do capitalismo motivada preferencialmente pelo desenvolvimento tecnológico e industrial e o individualismo crescente, sobretudo nas grandes cidades, parecem refletir a semiologia pela qual vai se edificar a cultura pós-moderna. Hoje, parece-nos, antes, que o saber tecnocientífico e o projeto capitalista ocupam um lugar proeminente de autoridade na cultura contemporânea, quando, por exemplo, se observa seus avanços em diversas áreas do conhecimento, e, por conseguinte, suas transformações no contexto sociocultural.

Contudo, a despeito da supremacia de uma racionalidade do saber, hoje, a tradição e o novo, o clássico e o moderno irão conviver mutuamente, deflagrando transformações profundas que, inevitavelmente, vão se expressar por meio da linguagem oral, escrita, das artes em geral. Nesse sentido, pode-se constatar, a título de ilustração, na literatura do século XII, o surgimento do romance como um gênero literário – com a publicação de *Dom Quixote*, em 1605 – e no século XX a consolidação do movimento vanguardista europeu provocando uma ruptura no campo das artes, nos modelos pré-estabelecidos pela tradição.

Nos trabalhos de Walter Benjamin, encontram-se vestígios dessa mutação cultural quando o autor denuncia um declínio da experiência na linguagem, evocando a transfiguração de uma *erfahrung* (experiência autêntica) – responsável por comunicar coletivamente as experiências acumuladas na cultura à outra *erlebnis* (experiência inautêntica) –, em que se valoriza o isolamento do indivíduo. Afirma Benjamin:

> Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de

> honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1985, p. 115).

O abalo operado por essa convulsão social, implicada por uma profusão de referências, vai incidir não apenas no apagamento relativo às fronteiras simbólicas, que serviram de clivagem para separar os lugares do público e do privado no social. Incide ainda na transmissão intergeracional dos valores cultivados na cultura. A despeito disso, Benjamin ressalta que a narração vai se tornar uma atividade em via de extinção, posto que, em última instância, a experiência coletiva de contar e ouvir histórias também se encontraria em declínio na modernidade.

> O "período épico da verdade" cultivavaa sabedoria e, por isso, a narração apresentava uma função de aconselhamento porque não era um simples relato, mas se consubstanciava como uma proposta de continuidade de uma história que não cessava: "a arte de narrar tende para o fim porque o lado épico da verdade, a sabedoria está agonizando" (BENJAMIN, 1980, p. 59; aspas do autor).

A pobreza de experiência, da qual a humanidade padece na contemporaneidade, parece apontar para a emergência de outras formas de convergências coletivas permitidas pelo avanço tecnológico, como se pode constatar nos ambientes virtuais.

No âmbito das ciências humanas e sociais, constata-se a centralidade da cultura ou a inscrição de uma cultura-mundo. Ganha corpo uma hipercultura que, não mais se sustentando nas referências do sagrado, na unidade fixa e estável, estaria desorientada pelo processo de unificação e desterritorialização causado pela globalização. Tal processo, impulsionado pelo acesso e ampliação da comunicação, midiatização e velocidade da informação, torna o "mundo pequeno" ao transformar o espaço e o tempo através dos ambientes virtuais. Nesse contexto, observa-se a promoção de um multiculturalismo, com a mundialização das questões da ecologia, imigração, economia, violência, crises nas identidades nacionais, nas crenças, e até o desencadeamento de distúrbios na subjetividade dos sujeitos.

Se, até aqui, o declínio da autoridade no social pôde ser pensado a partir de uma acepção predominantemente cultural, torna-se oportuna agora uma reflexão

sobre seus efeitos no território das subjetividades, uma vez que, na perspectiva psicanalítica, a autoridade é antes o efeito de uma inscrição que incidiria no sujeito a partir da instalação da metáfora paterna. Por isso, para se tratar de identidades, cabe antes pensar sobre o processo de identificação.

Recorrendo à teoria lacaniana, a identificação se constitui primordialmente no registro do imaginário, precisamente no estádio do espelho, experiência que se organiza em torno de três tempos fundamentais, no qual a criança, progressivamente, vai estruturando a sua imagem corporal. Em seu trabalho *Le stade Du miroir comme formateur de la fonction Du Je,* de 1936, Lacan afirma o seguinte: "O estádio do espelho é um drama cujo alcance interno se precipita da insuficiência para a antecipação e que, para o sujeito, tomado no equívoco da identificação espacial, urde os fantasmas que se sucedem de uma imagem esfacelada do corpo para uma forma que chamaremos ortopédica de sua totalidade" (LACAN, *apud* DOR, 1989, p. 97).

Ao final dessa experiência, a criança não apenas será capaz de discernir a imagem humana de si com a do seu semelhante, como de diferenciar uma imagem real de uma virtual, refletida inversamente no espelho. A construção da imagem corporal é, não obstante, o primeiro processo de identificação operado pela criança em seu desenvolvimento para constituir-se sujeito de linguagem.

Em seguida, articulam-se três momentos do Édipo, em que a criança está identificada, de início, com o desejo da mãe. Tal identificação será abalada pela intrusão do pai, isto é, pela descoberta do pai como lei. Por fim, ocorrerá a simbolização dessa lei, momento em que a metáfora paterna do Nome-do-pai se instala, permitindo, posteriormente, as identificações que constituirão o sujeito nas relações com seus semelhantes e, por conseguinte, pelos efeitos linguageiros da cultura. Em seu trabalho *Introdução à leitura de Lacan*, de 1989, Joel Dor discorre sobre tal articulação:

> Ao sair da fase identificatória do estádio do espelho, a criança, em quem já se esboça um sujeito, nem por isso deixa de estar numa relação de indistinção quase fusional com a mãe. Esta relação fusional é suscitada pela posição particular que a criança mantém junto à mãe, buscando identificar-se com o quê supõe ser o objeto do seu desejo. Esta identificação, pela qual o desejo da criança se faz desejo do desejo da mãe, é amplamente facilitada, e até induzida, pela relação de imediação da criança com a mãe, a começar pelos primeiros cuidados e a satisfação

> das necessidades. Em outras palavras, a proximidade dessas trocas coloca a criança em situação de se fazer objeto do que é suposto faltar à mãe. Este objeto suscetível de preencher a falta do outro é, exatamente, o falo (DOR, 1989, p. 80).

É, portanto, na dialética que a criança é, de início, confrontada em "ser ou não ser" o falo da mãe e, posteriormente, em "ter" o falo, após a ocorrência da operação da castração[5] mobilizada pela a entrada do terceiro (o Pai), quando vai se desenrolar toda a dinâmica do complexo de Édipo.

Em tal contexto, os três elementos criança-mãe-pai precisam ser ativos frente à dialética do desejo implicada na relação com o falo. Dito de outro modo, é necessário, que o pai, detentor do falo, entre na relação fusional (mãe-criança) como um intruso desejante dessa mãe como mulher. A mãe, por sua vez, deve consentir a entrada desse pai desejando-o como homem. E a criança, por fim, consentirá em não ser o falo da mãe, tendo que procurá-lo junto ao pai.

> Somente no terceiro tempo do Édipo é que a dialética do ter convoca, assim, inevitavelmente, o jogo das identificações. Segundo o sexo, a criança se inscreverá diferentemente na lógica identificatória mobilizada pelo jogo fálico. O menino que renuncia ser o falo materno engaja-se na dialética do ter, identificando-se com o pai que supostamente tem o falo. A menina pode igualmente subtrair-se à posição de objeto de desejo da mãe e deparar-se com a dialética do ter sob a forma do não ter. Ela encontra, assim, uma identificação possível na mãe; pois como ela, "ela sabe onde está, ela sabe onde deve ir buscá-lo, do lado do pai, junto aquele que o tem (DOR, 1989, p. 85).

---

5. Lacan distingue a castração da frustração e da privação, situando-as, respectivamente, no tocante ao agente e ao objeto, no contexto das instâncias de sua tópica do real, do imaginário e do simbólico. A castração opõe-se à privação do ponto de vista do agente: ele é o "pai real", inatingível e impensável, no sentido em que podemos dizer de um ser que nunca sabemos "com quem estamos lidando realmente", no que concerne à castração; e é o "pai imaginário", um pai assustador com o qual, ao contrário, lidamos o tempo todo, na vida cotidiana e nos textos de Freud, no que concerne a privação. (ROUDINESCO, 1998, p. 106).

A relação fundamental do processo de identificação da criança na experiência do complexo de Édipo vai possibilitar, ao final da sua experiência, o acesso da criança ao simbólico através da consolidação da inscrição da metáfora paterna. Ou seja, da instalação do significante do Nome-do-pai como traço de injunção, capaz de organizar a realidade psíquica do sujeito e, por conseguinte, permitir que se organize no laço social.

No decorrer deste trabalho, vimos a incursão de uma mutação na cultura, em que a autoridade no social, instaurada pelo Nome-do-pai, encontra-se em declínio, e conceitos como hibridação, barbárie, crise, mixórdia parecem se constituir em traços fundamentais da "identidade contemporânea". E a dimensão simbólica da metáfora paterna – responsável por assegurar a heterotopia que dava um "lugar" de consistência às figuras de autoridade – encontra-se claudicante nos dias atuais, obrigando essas últimas a procurar, nas tensões inerentes às relações sociais, a sua legitimidade.

No contexto da clínica psicanalítica, um efeito imediato dessa crise de autoridade no social emerge, por exemplo, na autoridade parental, quando se constata, com frequência, a dificuldade que os pais têm encontrado em dar limites aos filhos. Nesses casos, o temor em frustrá-los, para não perderem o seu amor, mostra-se eficiente no sentido de assegurar a essa criança um lugar de onipotência infantil. A violência dos jovens contra os professores é outro exemplo do modo pelo qual a autoridade da figura do mestre encontra-se ameaçada. Isso ocorre sempre que não se consegue transmitir um saber capaz de demarcar uma dissimetria entre os lugares professor -aluno.

No cenário político brasileiro atual, também se assiste a essa crise, quando se constata uma delinquência institucional "generalizada", em que as figuras de autoridade, que ontem se sustentavam no poder por meio dos interditos inerentes ao capital simbólico de suas investiduras, começam a sofrer um processo de homogeneização. Frente a esse estado de coisas, hoje já se discute, por exemplo, sobre a diminuição da extensão do foro privilegiado.

Na concepção de Charles Melman, essa mutação, que incidiria no apagamento da diferença dos lugares, seria fundamental para a inscrição de uma atopia e, por conseguinte, a formação de patologias clínicas que recairiamno sujeito. Seguindo essa perspectiva, as depressões, as toxicomanias, e até a instalação de uma "histeria coletiva", dão sinais a respeito da relação que o sujeito contemporâneo vem encontrando

para dar conta do seu mal-estar na cultura. Não recebendo mais a sua mensagem de um Deus-pai, esse sujeito encontraria suas respostas no consenso social, na mensagem sustentada pela 'opinião', que sempre tem bom senso, justamente porque é organizada pelo gozo. De acordo com Melman, "uma das grandes consequências clínicas desse dispositivo é que o sujeito com o qual lidamos tornou-se atópico: não consegue mais encontrar seu lugar, sua própria voz, é um sujeito que parece sem consistência, sem projeto fixo, sem votos que lhe seriam pessoais" (MELMAN, 2002, p. 153).

Por esse entendimento, as depressões se vinculariam com frequência, sobretudo pelo fato de o sujeito experimentar a percepção de que não tem valor frente ao Outro. Isto é, se o ideal compartilhado e valorizado no social é algo do qual o sujeito participa, ele se sente inserido e as "coisas" caminham bem. Entretanto, se por algum motivo tal relação com o ideal é deslocada e o sentimento de falta, de inadequação, se presentifica, esse sujeito pode se deprimir.

Outro exemplo que ilustra bem a ambivalência entre o "ter" e o "ser" reside nas toxicomanias, quando se testemunha a relação que o sujeito estabelece com o objeto tóxico. Por um lado, faz o possível e o impossível para possuir a substância. Por outro, assegura um lugar de enunciação frente ao Outro, ao se declarar um dependente químico, um toxicômano que, com frequência, rompe com as relações sociais (família, trabalho e etc.) para viver em torno de um objeto capaz de consumi-lo, por vezes até à morte. Em seu trabalho sobre subjetividade em tempos de globalização, de 1997, Suely Rolnik propõe que estamos diante de uma intoxicação de identidade. Resta saber em que medida isso se transforma em "veneno" ou remédio.

Por fim, a espetacularização na cena do mundo, a emergência de uma cultura das celebridades, através da exposição da intimidade em *reality show*, na *web* e nos diferentes meios de comunicação, têm orientado o caminho ideal para a entrada e a participação no mundo das representações. A esse respeito, Charles Melman pontua o seguinte:

> À medida que a ciência provoca a forclusão do Nome-do-Pai, compreende-se que esses sujeitos forcluídos, em sofrimento, possam encontrar uma argumentação histórica qualquer que os faça reivindicar o reconhecimento de uma pertença comunitária que até aqui teria sido negligenciada, quer dizer, o comutarismo é uma das manifestações dessas histerias coletivas. (MELMAN, 2003, p.104).

Em tempos de mutação, o sujeito contemporâneo encontra-se numa condição de desamparo frente ao apagamento da autoridade no social. No contexto de crise de referências, autorizar-se em nome próprio torna-se mais difícil, justamente pelo fato de que a referência transcendental, que antes assegurava uma consistência simbólica ao sujeito, encontra-se deslocada no social. Para as futuras gerações, resta saber, para além das patologias mentais, que outros caminhos encontrarão para fazer frente aos seus mal-estares.

Referências

BAUMAN, ZYGMUNT *O mal-estar da pós-modernidade. /*ZygmuntBauman; tradução Mauro Gama, Cláudia Martnelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e hitória da cultura.* São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

CANCLINI, GARCIA N. *Culturas hibridas.* São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

DOR, J. *Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem.* Porto Alegre: Artmed, 1989.

LACAN, J. *O seminário livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958).* Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques Alain-Miller; [tradução de Vera Ribeiro; revisão de Marcus André Vieira]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

LEBRUN, JEAN PIERRE. *Clínica da instituição: o que a psicanálise contribui para a vida coletiva.* Porto Alegre: CMC editora, 2009.

_____. *Violência, paixão e discursos: o avesso dos silêncios/Caroline Salvati...* [et al.]; organizadores José Antônio PerresGediel, Vânia Regina Mercer, tradução Germaine Mandel. Porto Alegre: CMC, 2008.

_____. *O futuro do ódio.* Porto Alegre: CMC, 2008.

MELMAN, C. *O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço.* Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

_____. *Novas formas clínicas no início do terceiro milênio.* Porto Alegre: CMC Editora, 2003.

ROLNIK, SUELY. *Cultura e subjetividade: saberes nômades.* São Paulo: Papirus, 1997.

ROUDINESCO, E. *Dicionário de Psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

SESSÃO TEMÁTICA

DENOMINAÇÕES PARA LIBÉLULA E MOSCA VAREJEIRA NA FALA DE QUILOMBOLAS PERNAMBUCANOS: UM ESTUDO BASEADO EM DIMENSÕES DIATÓPICAS E DIASTRÁTICAS

EDMILSON JOSÉ DE SÁ[1] (UFPB)

Introdução

Estudos acerca da linguagem falada por quilombolas ainda são escassos no Brasil e, quando existem, são descritos à luz da Sociolinguística Variacionista, responsável por explicar fenômenos de variação da língua com base em fatores eminentemente sociais como sexo, faixa etária, escolaridade, respaldando-se nas perspectivas teórico-metodológicas apregoadas por Labov (1972; 1984).

Contudo, a variação pode ser trabalhada também sob a égide da Dialetologia e da Geolinguística, em cujos documentos são inseridos os fenômenos em cartas linguísticas das comunidades investigadas conforme a localização onde foram mais proeminentes, não eximindo da possibilidade de interpretá-las sociolinguisticamente, como tem ocorrido em atlas linguísticos propostos por Thun & Elizaincín (2000) e uma metodologia amplamente discutida por Margotti (2004; 2008). Assim, o pioneirismo de Pires (2017) em construir o *Atlas Geossociolinguístico Quilombola do Nordeste do Pará (AGQUINPA)* como tese de Doutorado sob a orientação da professora Marilúcia Oliveira (UFPA) e as análises de alguns fenômenos encontrados em artigos já publicados foram as inspirações para que a construção de um trabalho de mesma tipologia fosse alvitrado.

1. Doutor em Letras (UFPB). Professor do Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA-PE). Trabalho baseado em dados coletados para estágio de Pós-Doutorado (UFPA), apoiado pela CNPQ, processo 150102/2017-8.

Diante disso, aqui se pretende traçar um perfil sobre a vinda dos africanos a Pernambuco no período da escravidão e a constituição de suas comunidades quilombolas remanescentes. Em seguida, será feita uma apresentação dos trabalhos de cunho fonético sobre o português falado no Estado segundo as contribuições étnicas desses povos, capitaneando a metodologia para documentação dos fenômenos que já se encontram registrados.

A gênese africana de Pernambuco

É senso comum afirmar que grande parte da população nordestina é formada por descendentes de africanos e, no caso de Pernambuco, esses povos eram capturados em suas terras de origem e trazidos para o Estado pelos portugueses para trabalhar como escravos nos canaviais, nos engenhos de açúcar, nos campos de criação de gado e nas casas dos senhores das terras e dos engenhos (TEIXEIRA & CHIANCA, 2012, p. 18) e o número de escravos aumentava consideravelmente graças ao crescimento dos canaviais. Logo, no dizer nas palavras do Padre Antônio Vieira [1648] (1925, p. 243):

> Todo o debate agora é sôbre Angola, e é matéria em que não hão-de ceder, porque sem negros não há Pernambuco, e sem Angola não há negros, e como nós temos o comércio do sertão, ainda que êles tenham a cidade de Loanda temem que, se nós tivermos outros portos, lhes divertamos por êles tudo.

Miller (1975, p. 138), então, sugere a vinda de escravos de outros países africanos, ao dizer que “evidências indiretas sugerem que vários mil escravos de Benguela podem ter ido para Pernambuco entre 1817 e 1825, um período das importações de Pernambuco, que são inteiramente desconhecidas” (tradução nossa)[2], além de serem também provenientes de Luanda e do Sudão.

2. Indirect evidence suggests that several thousand Benguela slaves may have gone to Pernambuco between 1817 and 1825, a period in which Pernambuco's imports are entirely unknown.

Os sudaneses escravizados em Pernambuco se dedicavam a atividades agropastoris nos currais sertanejos para onde foram conduzidos por levas de vaqueiros, quase todos vindos da Bahia, procurando fugir à pressão dos canaviais do Recôncavo e seguindo pelas margens do Rio Francisco. Entre os cafuzos sertanejos, notam-se vestígios desses escravos sudaneses de procedência baiana.

As influências étnicas e culturais dos negros na formação do povo pernambucano são muito evidentes em traços de cor – morena ou parda; de constituição anatômica – cabelo muito crespo, feições fortes dos lábios volumosos e narizes achatados; e na riqueza do vocabulário (SETTE & ANDRADE,1959, p. 67).

Documentações sobre os quilombos de Pernambuco

A luta contra a escravidão surgiu de duas vertentes: a fuga dos negros no século XVI para certos pontos de difícil acesso onde podiam resistir a seus opressores e a pregação da abolição seja ela com ou sem indenização, realizada pelos brancos no século XIX. No primeiro momento, houve em Pernambuco o *Quilombo dos Palmares*, em que houve a fuga de escravos bantos, mulatos e crioulos do cativeiro e existiu de aproximadamente 1630 a 1697, sendo que, nos primeiros quatorze anos, havia o *Palmares holandês* destruído por Bareo, nos seis anos seguintes, existiu o *Palmares da restauração* e os quarenta anos finais foram a essência do *Palmares terminal*, conforme encontrado em Rodrigues (1945, p.128-131). Sobre o referido quilombo, convém discorrer que:

> Palmares foi uma comunidade quilombola que, no século XVII, ocupava a Serra da Barriga. Essa região se estendia do rio São Francisco, em Alagoas, até as vizinhanças do cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco. Tratava-se de um terreno acidentado e de difícil acesso, coberto de espessa mata tropical que incluía a pindoba, um tipo de palmeira, daí o nome Palmares. (ALBUQUERQUE & FRAGA FILHO, 2006, p. 120).

Em anos concomitantes e subsequentes, outros quilombos de menor porte foram marcados em territórios pernambucanos e, hoje em dia, eles são conhecidos por 'comunidades negras tradicionais', 'mocambos', 'comunidades regras rurais' ou 'terras de pretos' (BENJAMIN, 2011, p. 27) e mantêm tradições e tecnologias que seus antepassados trouxeram da África vistas na agricultura, medicina, religião, mineração, técnicas de arquitetura e construção, artesanato e fabricação de utensílios de cerâmica e palha, na relação sagrada com a terra, na culinária, na importância da vida comunitária e, obviamente, na linguagem, ou seja,

> [...] o uso comum da terra e uma referência territorial coletiva são marcas fundamentais de sua caracterização quilombola, desde o passado até os dias atuais. Assim, reinventaram pequenas Áfricas em solo americano, preservando e passando adiante as suas tradições. (SOUZA, 2012, p. 75)

A *Federação Cultural de Palmares* é o órgão federal responsável pela identificação, reconhecimento e titulação – juntamente com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) das comunidades quilombolas que se reconhecem como herdeiras de quilombos históricos. De acordo com essa fundação, existem 141 comunidades quilombolas certificadas legalmente em Pernambuco[3] e 12 em processo de certificação.

Atlas Linguístico Quilombola do Moxotó-Ipanema Pernambucano (ALQUIMIPE): o pioneiro do estado

Não se tem notícia de algum trabalho geolinguístico envolvendo a fala dos quilombolas de Pernambuco, o que torna pioneira a proposta em tela.

In limine, pretende-se construir um atlas de pequeno domínio, abrangendo comunidades das mesorregiões do Moxotó e do Ipanema do Estado, considerando o tempo para execução dos inquéritos, catalogação dos fenômenos e organização das cartas, além da discussão teórica acerca das especificidades da história dos africanos e afrodescendentes que ainda resistem em terras quilombolas de Pernambuco.

A proposta metodológica do ALQUIMIPE segue os seguintes parâmetros:

3. Dados atualizados até a Portaria nº 104 de 20/05/2016.

a) Comunidades quilombolas de Águas Belas (Sítio Quilombo), Buíque *(Mundo Novo),* Custódia (*Buenos Aires)*, Inajá (Enjeitado/*Poço Dantas)* e Sertânia (Riacho dos porcos).

O perfil do informante segue os parâmetros orientados para o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), (CARDOSO et al, 2010): 18 a 30 anos e 50 a 65 anos, com escolaridade até 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais, poucas ausências da comunidade e nenhum problema articulatório.

Aos informantes foram aplicadas as perguntas do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) e do Questionário Semântico-Lexical (QSL) utilizadas nos inquéritos do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e em outros trabalhos de mesma natureza, com acréscimos nos campos semânticos já existentes, uma adaptação do campo semântico 'vida urbana' para 'vida no quilombo' e a inserção do campo semântico 'aspectos culturais do quilombo'.

Denominações para libélula

Para análise das ocorrências lexicais, considerou-se a pergunta sobre o *inseto de corpo comprido e fino, com quatro asas bem transparentes, que vive perto da água*, e as respostas serão apresentadas segundo as dimensões diatópica e diastrática.

Considerando a primeira dimensão, inicialmente os dados foram computados em termos de ocorrência no universo de quatro informantes entrevistados por comunidade. O Quadro I, na sequência, visualiza o conjunto dos dados distribuídos, segundo o percentual de ocorrências e as comunidades aqui focalizadas.

Quadro 1: Ocorrências para libélula distribuídas pelas dimensões social e espacial.

COMUNIDADES	HOMEM 18 A 30	HOMEM 50 A 65	MULHER 18 A 30	MULHER 50 A 65
Sítio Quilombo -Águas Belas	piréu/biréu	NS	biréu	caboje
Sítio Mundo Novo - Buíque	NS	lava-bunda	lava-bunda	libela
Sítio Buenos Aires - Custódia	NS	caroá	NS	(c)aroá
Enjeitado/Poço Dantas - Inajá	NS	lavandeira	lava-cu	lava-cu
Riacho dos Porcos - Sertânia	NS	lava-bunda	asa-branca	sibito

Pelo quadro 1, é possível delimitar áreas dialetais onde se acentua parte das variantes. Contudo, pode-se perceber a inexistência de mais de duas ocorrências para alguns dos itens lexicais. Os informantes da primeira faixa etária do sítio Quilombo (Águas Belas) conhecem a variante *biréu* ou *piréu*. Já em Mundo Novo (Buíque), não há distinção de faixa etária que justifique a escolha de *lava-bunda* para o homem da segunda faixa e para a mulher da primeira, o que talvez aconteça pela aproximação do grupo em atividades agropastoris. Em Buenos Aires (Custódia), os informantes da segunda faixa etária conhecem a variante *caroá* ou *aroá*. Coube, então, às mulheres do Poço Dantas (Inajá) a indicação de *lava-cu*. Caso curioso ocorreu em Riacho dos Porcos (Sertânia), onde não houve marca dialetal, mas a indicação de mais um item lexical como denominação para a *libélula*. Além, os homens da primeira etária parecem não ter conhecimento desse animal.

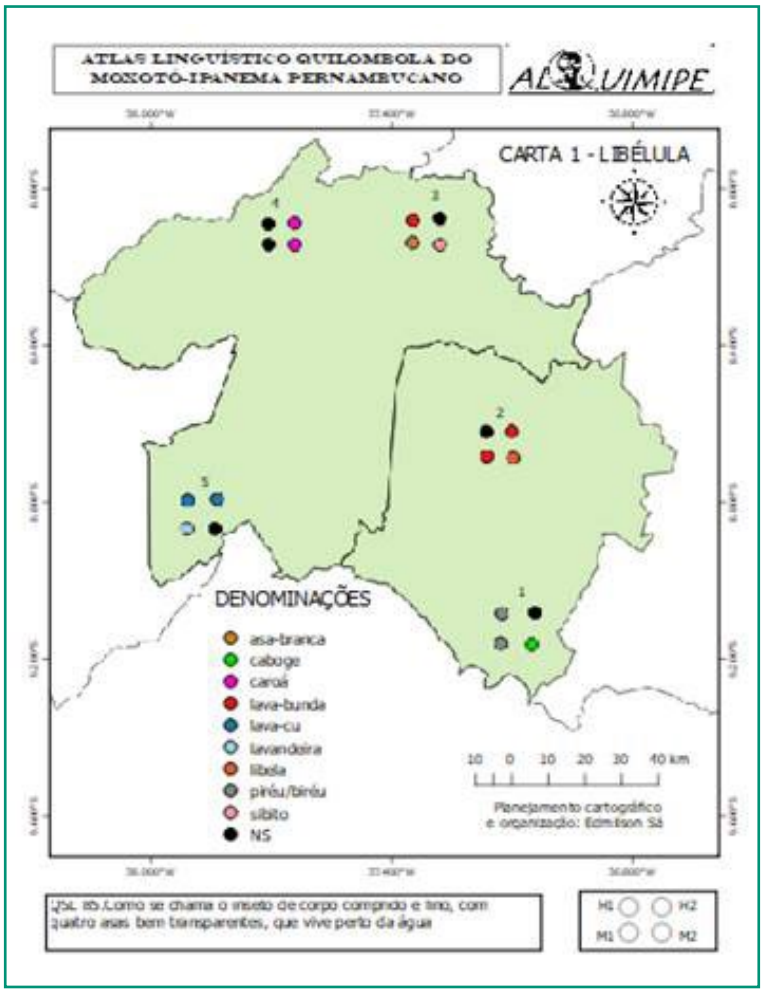


Figura 1: Carta experimental com ocorrências para libélula.

Para confirmar se as denominações, de fato, são coerentes com os conceitos, fez-se um estudo lexicográfico, conforme descrito no quadro 2:

Quadro 2: Ocorrências para libélula a partir de dicionários.

	Houaiss (2009)	Aulete (2017)
Piréu/biréu	Confusão, desorganização	
Lava-bunda	Mesmo que libélula	Mesmo que libélula
Lava-cu	Mesmo que libélula	Mesmo que libélula
Lavandeira	Mesmo que libélula	Mesmo que libélula

Caboje	peixe teleósteo siluriforme da família dos doradídeos; feitiço	Parte extrema da haste da cana-de-açúcar, que costuma ser podada para acelerar a germinação dos brotos. De provável origem africana.
Libela	Mesmo que libélula por alteração fonética.	Mesmo que libélula por alteração fonética.
Caroá	planta terrestre ou saxícola (Neoglaziovia variegata), da família das bromeliáceas, nativa do Brasil.	planta bromeliácea, de fibras têxteis.
Sibito	Designação comum e imprecisa de diversas acepções de aves passeriformes de proporções diminutas, que o povo do interior não dá importância e não diferencia.	ave tiranídea

Designações para mosca varejeira

A motivação 'mosca varejeira' foi dada como sugestão e também como respostas para a pergunta 83 do QFF para a denominação *da mosca grande, esverdeada, que faz um barulhão quando voa*. Os informantes quilombolas do Moxotó e Ipanema de Pernambuco mencionaram as seguintes variantes, distribuídas conforme os pontos de inquérito no quadro 3.

Quadro 3: Ocorrências para mosca varejeira distribuída pela dimensão espacial.

PONTOS DE INQUÉRITO	VARIANTES		
Sítio Quilombo – Águas Belas	mosca azul	varejeira	
Sítio Mundo Novo – Buíque	varejeira	mosca	
Sítio Buenos Aires – Custódia	gira-bosta	varejeira	mosca grande
Sítio Enjeitado / Poço Dantas - Inajá	mosca azul	varejeira	
Sítio Riacho dos Porcos – Sertânia	varejeira	mutuca	

Como se pode perceber com base no quadro 3, a variante *varejeira* predomina nos cinco pontos de inquérito. Já a variante *mosca azul* predomina em dois pontos de inquérito pertencentes aos municípios de Águas Belas e Inajá. Já os *itens mutuca, gira-bosta* e *mosca grande* ou simplesmente *mosca* foram registrados em apenas um ponto de inquérito.

O quadro 4 apresenta a distribuição diastrática, tomando como parâmetro as dimensões diagenérica e diageracional.

Quadro 4: Ocorrências para mosca varejeira distribuídas pelas dimensões sociais.

VARIANTES	HOMEM 18 A 30	HOMEM 50 A 65	MULHER 18 A 30	MULHER 50 A 65
Mosca	x			
Mosca azul	x	x		
Mosca grande			x	x
Varejeira	x	x	x	x
Mutuca	x			x
Gira-bosta	x			

O quadro 4 mostra que a denominação *mosca azul* é predominante na fala dos homens, enquanto *mosca grande* é destacada como marca na fala da mulher. O item *mutuca* parece simbolizar uma estabilidade na fala dos quilombolas de Sertânia, enquanto o *gira-bosta* está em processo de mudança, ainda predominante na fala dos jovens quilombolas de Custódia. Ao responder *mosca*, o informante do quilombo de Águas Belas parece não ter conhecimento do referido inseto e respondeu algo para não deixar a pergunta sem resposta, por isso não deve constituir marca dialetal do quilombo. A variante motivadora varejeira constitui marca dos quilombos do Moxotó e Ipanema de Pernambuco, haja vista o registro de 50% das respostas esperadas nos inquéritos.

Em termos diatópicos, é possível delimitar os espaços de predominância de *mutuca* – no quilombo Riacho dos Porcos em Sertânia – e a *varejeira* que quase se torna categórica na fala dos entrevistados. Isso se confirma na imagem da carta 2 ilustrada na figura 2, em seguida.

Figura 2. Carta experimental 2 com ocorrências para mosca varejeira.

Segundo encontrado em Houaiss (2009), *varejeira* é uma designação comum a diversas moscas, de várias famílias, que depositam os ovos nos tecidos vivos ou mortos de vertebrados ou substâncias orgânicas em decomposição. Já a *mutuca* é designada a a todos os insetos dípteros da família dos tabanídeos, de corpo robusto e de tamanho médio a grande, sendo apenas as fêmeas hematófagas. Logo, as denominações parecem se referir a insetos distintos. Se fosse considerado como

sema ‘tipo de mosca’, a primeira denominação seria coerente. No entanto, o sema ‘aquele que suga sangue’, a segunda teria esse sentido. Os demais itens lexicais são registrados a partir de semas específicos ou virtuais.

Considerações finais

Este trabalho demonstra a importância das pesquisas geolinguísticas para o estudo da distribuição diatópica no nível lexical e para melhor compreensão da variação do português brasileiro. Destarte, a busca em dicionários revelou que algumas unidades relacionadas ao campo semântico *fauna*, em especial às denominações para libélula, fornecidas pelos falantes das comunidades quilombolas do Moxotó e Ipanema de Pernambuco, não estão dicionarizadas. No caso das denominações para mosca varejeira, possivelmente se registram casos ainda não lexicografados, mas que pertencem ao inventário linguístico dos afrodescendentes.

Por isso, considerando que os inquéritos realizados para este estudo subsidiarão o Atlas Linguístico Quilombola do Moxotó-Ipanema de Pernambuco, as variantes documentadas nas diferentes comunidades poderão compor zonas de isoléxicas pela sua distribuição espacial e ainda poderão vir a ser implantadas em dicionários de língua com a marca de uso dos regionalismos.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de & Fraga Filho, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AULETE, Caudas. *Dicionário etimológico*. São Paulo: Lexikon Editora Digital, 2017

BENJAMIN, Roberto. *Cultura pernambucana*. João Pessoa: Grafset, 2011.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Geolinguística*: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Objetiva CD-rom versão 2.0, para Windows. Rio de Janeiro. 2009.

LABOV, William.´Field methods used by the project on linguistic change and variation", dins. In: BAUGH, J. & SHERZER, J. (eds.) *Language in use*: Readings in sociolinguistics, Englewood Cliffs: NJ Prentice-Halle.1984.

_____. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1972.

MARGOTTI, Felício Wessling. Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil. *Tese de Doutorado*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

_____. Geolinguística pluridimensional: desafios metodológicos. *Anais do Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. Pelotas, Educat, 2008, p.1-9.

MILLER, Joseph C. Légal Portuguese Slaving from Angola. Some Preliminary Indications of Volume and Direction. In: *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 62, n°226-227, 1er et 2e trimestres 1975. La traite des Noirs par l'Atlantique : nouvelles approaches. pp. 135-176.

RIBEIRO, Ana Carina. Variação da linguagem em Bela Vista (MS). *Dissertação de Mestrado*. UFMS (Três Lagoas), 2008.

RODRIGUES, Nina. *Os africanismos no Brasil.* São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945.

SETTE, Hilton & ANDRADE, Manuel C. *Geografia e história de Pernambuco*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1959.

SILVA, Greize Alves da. Geolinguística: um estudo no campo lexical da fauna brasileira. In: *Anais do Encontro Científico do Curso de Letras* - O Desafio das Letras, Rolândia, 2007.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. *Quilombos*: identidade e história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

TEIXEIRA, Francisco M.P. & CHIANCA, Rosaly Braga. *História e geografia de Pernambuco*. Projeto Identidade. São Paulo: Ática, 2012.

THUN, Harald & ELIZAINCÍN, Adolfo. *Atlas diatópico y diastrático del Uruguay (ADDU), I, 1-2*, Kiel: Westensee-Verlag, 2000.

VIEIRA, António. *Cartas do Padre António Vieira*. (coordenadas e anotadas por J. Lúcio d'Azevedo). Tomo I. Coimbra, Imprensa da Universidade, 1925.

SESSÃO TEMÁTICA

DIÁLOGO SOCIAL E FORÇAS ESTRATIFICADORAS DA LÍNGUA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA ATRAVÉS DAS RÉPLICAS ATIVAS NAS PUBLICAÇÕES DO MOVIMENTO BRASIL LIVRE (MBL) NO INSTAGRAM

MANUEL ÁLVARO SOARES DOS SANTOS[1] (UFAL)

Introdução

O diálogo social é parte fundamental da interação discursiva entre os sujeitos que adquirem uma posição de alternância, no qual suas participações são organizadas por meio de réplicas ativas. O grande boom deste conceito no Círculo é que as relações entre os sujeitos não são relações pessoais do face a face, do diálogo usual cotidiano, mas um diálogo entre relações sociais, entre épocas, profissões, entre grupos sociais, ou seja, entre forças ideológicas que compõe os estratos sociais da língua por meio de forças centrípetas e centrífugas.

As discussões aqui apresentadas nasceram das polêmicas, em nível nacional, envolvendo dois movimentos artísticos no Brasil em setembro de 2017. A primeira polêmica consiste na proibição da mostra artística organizada e financiada pelo Banco Santander, Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira. A segunda polêmica envolve uma peça teatral, na qual há a exposição de um homem nu, onde crianças tanto participam, quanto interagem com ele durante a apresentação. Estes dois eventos discursivos geraram, por parte dos militantes do Movimento Brasil Livre (MBL), réplicas ativas, pedindo o cancelamento do primeiro e condenando a execução do segundo, pois ambos os eventos, na visão deles, estariam afrontando os bons costumes cristãos, bem como incitando à prática de zoofilia e pedofilia.

1. Mestrando em Linguística Aplicada pelo PPGLL/FALE-UFAL. Email: manuelalvaross@gmail.com. Agradeço ao Capes e à FAPEAL pela bolsa de estudos concedida.

Diante de tais efervescências discursivas, resolvemos tomar, à título de análise, duas publicações no Instagram do MBL acerca de tais polêmicas e com isso investigarmos quais forças estratificadoras da língua estariam presentes nas réplicas ativas enformadas através dos comentários nas publicações.

As discussões que se iniciam nas seções seguintes partem das implicações tecnológicas sob as formas genéricas, pondo com isso a Cultura de Mídias, bem como o uso do computador na seara dos conflitos e transições da vida das linguagens e das relações sociais na pós-modernidade. Em seguida passamos para o debate do diálogo social estabelecido por meio da linguagem, onde os signos longe de serem individuais, neutros e transparentes se apresentam, sobretudo, como ideológicos repletos, assim, dos ecos dialógicos acentuados conforme identidade de seu campo de atividade. Trataremos ainda das forças que estratificam a língua, ou seja, as centralizadoras/centrípetas e as descentralizadoras/centrífugas.

Procuramos ao longo das análises não ser exaustivos, visto que estaríamos correndo o risco de negar a plurivocalidade presente nesses enunciados contemporâneos. Percebemos em nossas análises a forte presença de discursos dogmáticos com palavras de autoridade, onde a transmissão dos discursos ocorre de modo linear.

Os gêneros discursivos híbridos na constituição pluricomposicional dos estratos sociais da língua

As formas genéricas da contemporaneidade estão configuradas por um híbrido de linguagens. Não há o absolutismo de uma frente de outra, pois todas, cada uma a seu modo, carregam produções discursivas potencialmente ideológicas. Desse modo, o privilégio do signo verbal cedeu espaço para outras formas semióticas que sempre existiram, mas que não eram percebidas como dignas de representar-se diante da interação discursiva. Nesse sentido, Pierre Lévy (2004) postula que estamos vivendo o ápice da comunicação semiótica, gerando com isso uma nova ordem da escrita e promovendo ainda reverberações nas estruturas sociais, para Santaella (2003, p.210) “já está se tornando lugar comum afirmar que as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas de entretenimento e laser [...] mas potencialmente todas as esferas da sociedade”.

Nesse sentido, o cenário do absolutismo verbal teve sua primeira crise na Revolução Industrial com a cultura de massas, quando outros dispositivos geradores de signos se intensificaram. Na década de 80 quando a Cultura de Mídias[2] se instalou através dos computadores, as formas genéricas sofrem mais uma reviravolta, visto que a presença da imagem se tornou cada vez mais onipresente nos domínios discursivos da humanidade. O computador nesta nova era cultural foi sem dúvidas o grande responsável pela intensificação da hibridização entre as linguagens. Para Santaella (2003) o computador passou a figurar em nossa sociedade como a mídia das mídias, uma vez que este torna possível a integração de vários domínios semióticos a uma mesma forma genérica, ou seja, estaríamos vivendo um novo experimentalismo de linguagens. A autora (2003, p.53) defende que "a cultura de mídias inaugurava uma dinâmica que, tecendo-se e alastrando nas relações das mídias entre si, começava a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos [...] enfim, as mídias tendem a se engendrar como redes que se interligam", ou seja, os sujeitos passaram enformar gêneros discursivos com imagens, cores, sons, vídeos, tipografias etc.

> A dinâmica da cultura midiática se revela assim como uma dinâmica de aceleração do tráfego, das trocas e das misturas entre as múltiplas formas, estratos, tempos e espaços da cultura. Por isso mesmo, a cultura midiática é muitas vezes tomada como figura exemplar da cultura pós-moderna [...] a cultura midiática propicia a circulação mais fluida e as articulações mais complexas dos níveis, gêneros e formas de cultura, produzindo o cruzamento de suas identidades. (SANTAELLA, 2003, p.59)

Conforme Maingueneau (2008, p. 139) afirma "equivale a definir a prática discursiva como uma unidade de análise pertinente, que pode integrar domínios semióticos variados: enunciados, quadros, obras musicais", gerando a partir destas novas formas de enunciados que, agora contemporâneos, não são configurados apenas por signos verbais. O autor (2008, p.143) argumenta ainda que as produções

2. Situamos a Cultura das Mídias no âmbito das discussões apresentada por Santaella (2003), onde a autora classifica esta cultura como sendo parte integrante da vida social dos sujeitos na pós-modernidade.

verbais são maioria, mas que nos campos de atividade da vida humana elas não são absolutas, pois "a possibilidade de integrar textos não linguísticos a uma prática discursiva, que até aqui era definida apenas com base em seus enunciados, supõe que se possa proceder à leitura mais abrangente possível".

> Assim como a prensa manual no século XIV e a fotografia no século XIX exerceram um impacto revolucionário no desenvolvimento das sociedades e culturas modernas, hoje estamos no meio de uma revolução nas mídias e uma virada nas formas de produção, distribuição e comunicação mediadas por um computador que deverá trazer consequências muito mais profundas do que as anteriores [...] o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio. (SANTAELLA, 2003, p.64)

Diante disto, torna-se evidente que as análises genéricas para ser coerentes precisam atribuir igual peso as imagens, as cores e a outras formas signícas, não podendo se esgotar mais nas produções meramente verbais como se somente elas fossem potenciais signícas da comunicação discursiva. Nesse sentido, Maingueneau (2015, p.159) nos diz que "a análise do discurso emergiu e de difundiu a partir dos anos 1960 em um mundo ainda estruturado pela dualidade oral/escrito [...] o desenvolvimento [...] das novas tecnologias da comunicação fez aparecer novas práticas". O próprio Círculo de Bakhtin embora não tenha tomado como corpus de reflexões os gêneros híbridos, não negou que o signo ideológico pudesse ser composto por outras semioses, Volóchinov (2017, p.91) ao falar da constituição do "mundo dos signos" postulou que "tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo", nesse sentido já se encontra encarnado em uma das primeiras obras do Círculo a possiblidade de poder construir signos por meio de outros produtos ideológicos. Ainda nesta obra o autor argumenta sobre a constituição signíca da foice e do martelo que geram, igualmente, sentidos ideológicos produzidos no campo do Comunismo. Ainda para Volóchinov (2017, p. 109) "cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana", assim se na antiguidade escrevíamos sob as paredes das cavernas, sob o couro, a rocha e outros

suportes, hoje, estamos escrevendo sob um novo suporte e sob uma nova lógica discursiva que introduz aos nossos discursos novas linguagens.

O dialogismo entendido assim como conceito-chave que se estabelece na/pela linguagem, modifica os gêneros discursivos, visto que as forças econômicas, históricas, culturais e sociais impulsionam as formas da comunicação discursiva à mudanças em sua textualidade, pois o dialogismo é menos o diálogo face a face e mais o diálogo estabelecido entre épocas, lugares, visões de mundo, sendo assim, o diálogo social que envolve a linguagem instaura nos gêneros embriões cronotópicos que os fazem cambiar.

Se antes, na cultura impressa, tínhamos o monopólio do verbal sob a folha branca, hoje, estamos colorindo-as de signos multissemióticos, valendo-nos de novos suportes. Conforme Santaella (2003, p.71, grifos nosso) fala vivemos "uma espécie de *esperanto das máquinas*. Graças à digitalização e compreensão dos dados, todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador".

Heterodiscurso, diálogo social e forças estratificadoras da língua

A língua quando entra na vida já está banhada por forças que conduzem nossos tons semânticos e axiológicos, assim teremos pré-disposição a voltar-se com mais atenção a determinados enunciados e menos para outros. Isto faz parte da interação discursiva que se estabelece entre nós, o outro e o mundo, pois quando falamos de interação não estamos somente falando do face a face entre dois ou mais sujeitos, estamos, sobretudo, falando de relações sociais que imbricam, igualmente, poderes onde os sujeitos agem uns sobre os outros. A ação praticada por meio da linguagem acontece diante de uma estrutura cronotópica que permite ao passado criar o futuro, antecipar as réplicas ativas do seu interlocutor e de ler o tempo no espaço (BAKHTIN, 2011). Desse modo, os sujeitos ao dialogarem uns com os outros tomam as formas linguísticas não como neutras, pois "nelas se cruzam forças sociais vivas, avaliações sociais vivas penetram cada elemento da sua forma [...] cada elemento da estrutura artística como ponto de vista da refração de forças sociais vivas", sendo

assim, somos orientados por um auditório social que provoca em cada sujeito uma vontade discursiva materializada por réplicas ativas a aquele enunciado X, ou seja, só montamos um projeto discursivo quando algo nos incita a montá-lo e a partir disso geramos réplicas em resposta ao que nos inquietou (BAKHTIN, 2011, p.195).

Embora não tenhamos consciência, enquanto falante, da complexidade que permeia o ato discursivo não falamos por meio de palavras tiradas da língua (dos eixos), nem tampouco pela soma de unidades da língua que vão se acumulando, mas sim por meio de enunciados alheios que fundamentam e autorizam os nossos futuros enunciados (MEDVIÉDEV, 2016). Conforme Bakhtin (2011, pp.195-196) no elo da comunicação discursiva não fazemos senão falar enunciados que já foram ditos por outros, visto que nós não somos o Adão Mítico o primeiro a quebrar o silêncio do universo como nossas produções discursivas. No entanto, é preciso ressaltar que não tomamos os enunciados alheios de modo passivo e neutro, pois "a interpretação responsiva é uma força essencial que participa da formação do discurso, sendo ainda uma *interpretação ativa*", onde as formas de apropriação desses discursos variam conforme o tom da palavra carregada por eles, assim não é espanto para ninguém dizer que os discursos produzidos no seio do cristianismo são discursos dogmáticos, onde os sujeitos os tomam sem contestação, nem refração dos seus pontos de vista (BAKHTIN, p.54, grifos nosso). Sob isso Volóchinov (2017) diz que há discursos alheios que são mais rígidos que outros, impondo-se aos sujeitos de maneira autoritária.

> O grau de percepção autoritária da palavra, o grau de sua confiança ideológica e dogmatismo. À medida que o dogmatismo aumenta e a percepção compreensiva e avaliativa deixa de *admitir matizes entre a verdade a mentira, entre o bem e o mal*, as formas de transmissão do discurso alheio se despersonificam. (VOLÓCHINOV, 2017, pp.256-257, grifos nosso)

O autor classifica essa transmissão dos discursos de outrem/alheio como *linear*, ou seja, "percebe-se apenas o o *que* do discurso, enquanto o seu *como* fica fora dos limites da percepção", um exemplo claro, aqui no Brasil, dessa transmissão linear são os ataques sofridos pelos terreiros de Umbanda e de Candomblé, onde os discursos motivadores desses ataque tem como fundo ideológico o cristianismo, usando forças estratificadoras de centralização da língua para montar seus projetos

discursivos que buscam silenciar a diversidade religiosa em nome de um único ponto de vista axiológico da vida humana (VOLÓCHINOV, 2017, p.256). Não são poucos os exemplos que poderíamos citar, o radicalismo islâmico também está dentro dessa vertente de dogmatismo-linear dos discursos, bem como o movimento separatista racial nos Estados Unidos, o Ku Klux Klan.

Se por um lado temos discursos com tons autoritários, por outro temos discursos que percebem os enunciados alheios através de um olhar não dogmático, pelo qual as forças autoritárias são enfraquecidas. Volóchinov (2017) chama esses discursos de *pictóricos*, pois a palavra alheia quando tomado para o discurso autoral traz os seus reflexos, mas, sobretudo, impõe-se a eles as refrações subjetivas do autor podendo aqui distinguir matizes não possíveis pelo dogmatismo-linear.

> A língua elabora um meio de introdução mais sutil e flexível da resposta e do comentário autoral ao discurso alheio. O contexto autoral tende à decomposição da integridade e do fechamento do discurso alheio, à sua dissolução e ao apagamento das suas fronteiras [...] ele tende a apagar os contornos nítidos e os exteriores da palavra alheia. Nesse caso, o próprio discurso é muito mais individualizado e a percepção dos diferentes aspectos do enunciado alheio pode ser extremamente aguçada [...] o dogmatismo autoritário e racional da palavra, aqui, é absolutamente enfraquecido. (VOLÓCHINOV, 2017, p.258)

Esses discursos com transmissão pictórica tendem à descentralização de forças estratificadoras da língua, pois, uma vez que se configuram como heterogêneos tendem a se abrir para diversidade da vida humana. Um exemplo concreto dessa heterogeneidade é o Papa Francisco, ele como representante maior do catolicismo cristão não deixa de reconhecer a multiplicidade de vozes existentes na vida humana, e por isso ele tem sido criticado fortemente até mesmo pelos seus subordinados, mas também elogiado por outros. O grande fio ideológico da presença dessa heterogeneidade discursiva nas produções do Papa está no seu posicionamento acerca dos conflitos religiosos no mundo, onde ele busca sempre o diálogo entre as diferentes religiões, argumenta e defende a liberdade religiosa no mundo e diante disso o nicho mais centralizador da igreja tem feito críticas a seus posicionamentos. Nesse contexto, de discursos lineares e pictóricos cabe “considerar sempre a hie-

rarquia social da palavra alheia que está sendo transmitida. Quanto mais intensa for a sensação de superioridade hierárquica" maior será sua transmissão linear dos discursos (VOLÓCHINOV, 2017, pp.261-262).

Por essas e outras é que a análise dos discursos deve sempre inserir o diálogo social como seu eixo norteador, visto que as formas não dão conta da mística envolvendo as produções discursivas, pois a análise apenas do conteúdo sem a consideração dos discursos anteriores que o sustentam será, igualmente, incapaz de compreender as raízes mais profundas do funcionamento dos discursos.

> O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. (BAKHTIN, p.62)

Desse modo, Bakhtin (2011, p. 269) defende que "só uma compreensão profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica", pois "todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação", ou seja, levar em conta o heterodiscurso social, onde as relações sociais pela/na linguagem estejam no centro das empreitadas metodológicas de análise (BAKHTIN, 2016, p.57).

Réplicas ativas do Movimento Brasil Livre (MBL)

A construção do projeto discursivo do MBL nasce a partir de dois eventos discursivos envolvendo discursos heterogêneos quanto aos estratos que o constroem. As repercussões em nível nacional de tais, foram sem dúvidas impulsionadas pelo grande movimento levantado pelo MBL nas redes sociais, pedindo o cancelamento da exposição Queermuseu: Cartografias da Diferença na Arte Brasileira. Nesta exposição há uma série de subexposições que compõe o todo, assim para que a vontade discursiva do MBL seja formada eles tomam o primeiro evento discursivo

como 1. um quadro que recria Jesus crucificado[3], e como segundo evento discursivo 2. uma dramatização em que há a exposição de um homem nu[4]. Desse modo, o MBL ao tomar estes eventos discursivos toma para si uma compreensão responsiva ativa, gerando réplicas ativas enformadas através de duas publicações no Instagram, antecipando com isso as possíveis réplicas ativas que seus seguidores iram produzir, tendo em vista o campo de atividade que seus seguidores estão inseridos, sendo tidos como conservadores liberais.

As repercussões envolvendo estes dois eventos discursivos geraram uma série de comentários contrários à exposição. Em uma das réplicas despertadas no Site Diário Catarinense em 11 de setembro de 2017 às 14h52m Paula Cassol, coordenadora estadual do MBL/RS, diz que "não compactuamos com esse tipo de postura, discordamos que tenha dinheiro público envolvido em divulgação de pedofilia. Não acredito que (a mostra) seja um tipo de arte". Vemos nesse enunciado o acento ideológico dado ao evento por parte do MBL, onde a coordenadora o classifica como "divulgação da pedofilia", fazendo referência ao segundo evento discursivo. Aqui percebe-se que não há diálogo estabelecido entre as forças estratificadoras, mas a transmissão de um discurso linear baseado em forças centrípetas.

O Instagram como nosso corpus de análise está igualmente recheado de réplicas ativas coloridas, quase em totalidade, pelos mesmo tons semânticos-axiológicos que formaram o projeto discursivo do MBL. O curioso nas publicações é que como o Instagram possui um recurso que marca os sujeitos a quem se responde, fica claro a alternâncias dos sujeitos que por possuírem sempre uma compreensão responsiva ativa acentuam a publicação do MBL sob uma voz social do campo de atividade em que estão inseridos, estabelecendo diálogo recíproco entre a publicação e os sujeitos que já estão dentro desse debate discursivo movido por comentários nas réplicas.

Vejamos numa primeira sequência de quatro réplicas de como os sujeitos constroem sua compreensão responsiva ativa e vão acentuado os enunciados conforme seus tons ideológicos. Primeira réplica: "Falta de vergonha. Militares urgente para salvar este país que jaz no maligno". Segunda réplica: "Quem vai responder por es-

3. Publicação disponível em: https://www.instagram.com/p/BY6OyuRlRF2/?taken-by=mblivre.

4. Publicação disponível em: https://www.instagram.com/p/BZoVyJxFTBb/?taken-by=mblivre.

tes atis tristes que corrompe nossa institui chamada família?". Terceira réplica: "Por mim era morte pros pais e pro 'artista' aí". Quarta réplica: "#bolsonaro2018".

Nesta sequência de réplicas ativas percebemos como as forças centrípetas se fazem presentes nos enunciados, visto que todas condenam o evento discursivo pedindo até a morte dos envolvidos, devido a eles fugirem do centro organizador das ideologias dessa esfera de atividade conservadora. Ou seja, os acentos nessas quatro réplicas que respondem de igual modo a publicação, não deixam de trocar harmônicos dialógicos entre si, assim na primeira réplica ativa feita por um seguidor do grupo vemos o saudosismo aos militares, bem como a presença do discurso vindo do campo religioso cristão percebido pela transmissão do discurso alheio "jaz o maligno" que faz referência ao Novo Testamento bíblico. Já na segunda réplica percebemos o mesmo fio dialógico enformado pela invocação do signo "instituição família", signo este presente nos discursos vindos tanto do campo religioso cristão, quanto do saudosismo aos militares que defendem a ordem acima de tudo. A terceira réplica caminha para o mesmo campo de atividade que acentua os dois enunciados anteriores, pondo a punição e a morte como fator determinante à extinção de tais práticas, que segundo o próprio MBL corrompem a família e incitam a prática de zoofilia e pedofilia. A última réplica, na sequência dessas quatro que trocam harmônicos dialógicos, se configura como a síntese das três anteriores, visto que o sujeito invocado para a interação discursiva ao mesmo tempo que representa os discursos vindos desse campo conservador, se posiciona em conformidade com esses acentos ideológicos.

Diante disso Bakhtin (2011, p.174) argumenta que "viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida" e o momento que estamos vivendo no Brasil de constantes conflitos ideológicos nos faz entender o porquê da presença massiva de tons axiológicos conservadores. Há uma onda de retrocesso ideológico vindo de diversas esferas da atividade humana, talvez, o campo religioso cristão seja o mais incisivo nessa luta ideológica conservadora, usando de discursos dogmáticos para silenciar a diversidade da vida social humana.

Outras duas réplicas, agora vindas do discurso político, nos mostram como os discursos sempre mantem ecos e ressonâncias com os enunciados precedentes que constituem os nossos enunciados dentro do ela da comunicação discursiva. A primeira réplica dessa segunda série apresenta um posicionamento a favor da

exposição, mas logo em seguida e retrucada por inúmeras outras réplicas que atribuem a esta uma identidade ideológica. Primeira réplica: “Provem onde tinha pedofilia. E não é por conter “zoofilia” que a obra estava fazendo apologia a isso, a arte tem diversos intuitos, pode ser que a intenção foi apenas botar esse tema em pauta. A reação do @mblivre foi histérica, provavelmente há outros interesses por trás disso”. Nesta réplica há uma contestação ao que o MBL põe em seu enunciado que é a incitação da pedofilia e a zoofilia, o autor da réplica faz uma crítica ao posicionamento do grupo, mostrando que seu posicionamento discursivo se faz por meio de estratos heterogêneos, contudo em seguida esta réplica é bombardeada por outras réplicas que agora iram trocar harmônicos dialógicos com ela. Réplica ativa que retruca a anterior: “é guerra contra a depravação esquerdista”. Reparemos que a réplica que monta seu projeto discursiva sob o fio da negação à réplica anterior atribui automaticamente uma identidade ideológica ao enunciado, atribuindo-lhe como pensamento vindo da esquerda, no entanto após identificar o discurso como vindo da esquerda, o autor da réplica ativa o classifica como campo “depravado”, indo buscar sua justificativa nos posicionamentos esquerdistas acerca de tais eventos, visto que a esquerda aqui no Brasil é tida como um partido de forças heterogêneas.

Considerações finais

As análises aqui feitas não têm pretensões de ser exaustivas, buscamos, pois mostrar como os campos de atividades a que nossos enunciados respondem acentuam nossas produções discursivas. Sendo assim, fizemos um recorte metodológico e conceitual que esteve dentro dos nossos objetivos investigativos, tomando as réplicas ativas do MBL como um elo da comunicação discursiva que ao mesmo tempo que antecipa e prevê as futuras réplicas, está em diálogo com o seu campo de atividade o qual não poderia deixar de trocar fios ideológicos. O heterodiscurso social, bem como as forças estratificadoras da língua fizeram parte das análises dialógicas, onde buscamos evidenciar a natureza, puramente, ideológica e dialógica da comunicação discursiva na interação social humana.

Em favor disso, outras noções e perspectivas foram deixadas de lado, não por desconsiderá-las, mas por não estar dentro dos nossos objetivos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável.* Tradução de Valdemir e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____, Mikhail. *Teoria do romance I:* a estilística. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____, Mikhail. *Os gêneros do discurso.* Tradução e Organização de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

LÉVY, Pierre. *Ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?.* Tradução Marcos Marcionilo e Saulo Krieger. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos.* Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____, Dominique. *Discurso e análise do discur*so. Tradução Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MEDVIÉDEV, Pável N. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina V. Américo. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultur*a. São Paulo: Paulus Editora, 2003.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

DISCURSO MIDIÁTICO COMO CRISTALIZADOR DA IMAGEM DA MULHER: UMA ANÁLISE DA COLUNA RETRATOS FEMININOS

YASMIN BARRETO DÉDA CHAGAS[1] (UFS)

Introdução

O presente artigo busca analisar discursivamente a coluna "Retratos Femininos", publicada entre os anos de 1946 a 1953 no jornal A Semana, dirigido por José de Carvalho Déda. Certas imagens de mulher podem ser retomadas durante a leitura dos perfis descritos na coluna, que tinha uma linguagem, de certa maneira, fora dos padrões da sua época de circulação - a primeira metade do século XX, nos remetendo mais intensamente a textos do início do século XIX ou, até mesmo, XVIII, que descreviam mulheres exaltando qualidades como pureza e delicadeza, fazendo isto sempre em paralelo com elementos da natureza.

Buscamos, no primeiro tópico deste artigo, trabalhar a teoria da Análise do Discurso de linha francesa, assim como apresentar a noção foucaultiana de discurso. Um breve histórico do nascimento da teoria é retomado e suas fundações em diversas áreas do conhecimento são esclarecidas para ressaltar a questão multidisciplinar da ciência aqui utilizada. Noções como formação discursiva e interdiscurso também são descritas neste tópico, que é finalizado com uma discussão a respeito dos discursos cristalizados pela mídia.

O segundo tópico faz referência à história da mulher, ou ao papel designado a ela no decorrer da história. Mostramos que a mulher é subjugada pela história convencional, sendo relegada a representações determinadas pela época, em meio a jogos de poder. Destacamos o papel de Foucault (2002) na incursão por uma his-

1. Mestranda em Comunicação Social na Universidade Federal de Sergipe.

tória dos excluídos, também trabalhada por Perrot (2006). Ao fim desse segmento, buscamos relacionar o objeto aqui estudado com as representações da figura feminina na sociedade.

Em seguida, já com uma base teórica e histórica, o artigo se dirige a uma análise discursiva do objeto em questão. Para isto, fizemos um recorte teórico-analítico, tomando o texto da coluna "Retratos Femininos" como uma unidade linguística na qual determinados discursos entram em funcionamento. Buscamos este enunciado e, a partir dele, atentamos para a busca de sua historicidade, por meio de uma pequena arqueologia, construindo um corpus e relacionando a sequência discursiva às condições de produção.

Discurso, memória e mídia

A Análise do Discurso de linha francesa surge no final dos anos 1960, com Michel Pêcheux, articulando a linguística com outros campos. O autor carrega o mérito de fundador da disciplina ao cruzar três disciplinas: a linguística de Saussure, a psicanálise de Freud e o materialismo histórico de Marx.

A AD, como chamaremos Análise do Discurso daqui em diante, trabalha a língua com sua exterioridade, com as condições de produção envolvidas, enxergando-a como opaca e com significados formados pelo que não é dito. Segundo Orlandi (2009), a língua funciona formando sentidos. "As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores" (ORLANDI, 2009, p.21).

O indivíduo, na AD, é interpelado por ideologias e pela história, o que tira o discurso da transparência. Sendo o indivíduo submetido a processos sócio históricos, seu papel dentro da Formação Discursiva (FD) é de sujeito, assim como determinado na psicanálise, ele significa pelo inconsciente e pela ideologia (2009, p.20), dentro do discurso presente no texto a ser analisado.

Para Foucault (1996), por sua vez, discurso é acontecimento e é atravessado por diversos enunciados que vieram antes daquele, pontuando que não existe ineditismo, pois sempre está permeado por discursos anteriores. O contexto histórico e ideológico é determinante no sentido que o discurso vai se apropriar para funcio-

nar e estes aspectos estão sempre em processo de transformação. O que se pode concluir que "[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento à sua volta" (FOUCAULT, 1996, p.25), nas diversas formações discursivas. O que é dito não alcança um significado único pelo presente, mas em conjunto com o contexto, a memória e o dito e "esquecido".

Quando se refere à memória, Orlandi (2009) trabalha o conceito de Interdiscurso, algo essencial para a AD de linha francesa. Ela diz, por meio da compreensão de Pêcheux, que o interdiscurso é o que tona possível toda a assimilação do ato de dizer, tudo o que já se disse sobre determinado assunto é parte de uma memória coletiva, construída em diferentes épocas, contextos históricos, ideologias e que contribuem para o sentido do presente. Sobre o interdiscurso, Orlandi (2009, p. 31) afirma:

> Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.

Como as palavras são passíveis de significados dentro da língua, da história e da subjetividade, na formação discursiva, os meios de comunicação de massa adquirem a função de agregadores e propagadores desses interdiscursos. Com efeito, contribuem para a formação de construções sociais de imagens e identidades, assim como forjam representações de subjetividades, como explana Gregolin, utilizando-se de conceitos foucaultianos.

> Assim, a subjetividade, para Foucault, diz respeito a práticas, às técnicas, por meio das quais o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de "verdade". [...] A mídia é uma fonte poderosa e inesgotável de produção e reprodução de subjetividades, evidenciando sua sofisticada inserção na rede de poderes que criam as sujeições do presente (GREGOLIN, 2007, p.16).

Neste movimento de busca pela vontade de verdade e de cristalização de discursos, a mídia contribuí para a constituição do sujeito e suas práticas discursivas, mostrando ao consumidor dos meios de comunicação de massa que ele é o responsável pela sua identidade no mundo, que ocupa o papel de criador da sua história, como indivíduo. Pode ser um conceito libertador das amarras sociais, mas também pode funcionar como um mecanismo de controle, um poder que dociliza os corpos, colocando cada um deles em seu devido lugar predeterminado, como explica Gregolin (2007).

Representação do papel da mulher

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2002) defende a busca pela história serial, a história que leve em conta a fragmentação dos saberes. O olhar do historiador deve se deslocar para as descontinuidades, para a fragmentação dos saberes, abrindo mão das grandes sínteses. Ele questiona as bases da história tradicional, a que propiciou exclusões, e aqui entendemos as mulheres como uma dentre esses personagens dos processos de apagamento da história.

Gregolin (2007, p. 15), por seu turno, aponta que, em Arqueologia, Foucault se propõe a analisar silenciamento de alguns enunciados em detrimento de outros, afirmando:

> [...] em um momento histórico, há algumas ideias que devem ser enunciadas e outras que precisam ser caladas. Silenciamento e exposição são duas estratégias que controlam os sentidos e as verdades. Essas condições de possibilidade estão inscritas no discurso – elas delineiam a inscrição dos discursos em formações discursivas que sustentam os saberes em circulação numa determinada época.

Para Beauvoir (1980), a mulher foi, durante muito tempo, relegada a "segundo sexo", ao outro, quando em relação ao homem. Foi sempre subjugada, mesmo por intelectuais e religiosos, assumindo papéis secundários. A mulher era, então, um ser subserviente ao qual só caberiam papéis de obediência ao homem e de cuidados com os filhos, restritos ao espaço doméstico.

> Legisladores, sacerdotes (como Aristóteles e São Tomás), escritores e sábios empenharam-se em demonstrar que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à terra. As religiões forjadas pelos homens refletem essa vontade de domínio: buscaram argumentos nas lendas de Eva, de Pandora, puseram a filosofia e a teologia a serviço de seus desígnios (BEAUVOIR, 1980, p.16).

Essa visão passa a receber resistência mais significativa no século XX, com o crescimento dos movimentos feministas articulados, possibilitando que a mulher pudesse ocupar espaços antes interditados ao gênero. Nesse breve e extremo período histórico, como definiu Eric Hobsbawn (1994), o mundo passou por importantes mudanças sociais e econômicas que culminaram também em transformações no comportamento e na representação da mulher.

No momento em que o historiador discorre sobre revolução social, as mulheres aparecem em destaque, principalmente, no que diz respeito ao aumento da sua importância para a sociedade da época. Porém, esta revolução torna-se mais efetiva na segunda metade do século XX, quando as mulheres entram com mais força no mercado de trabalho, ocupando em maioria os empregos do setor terciário, como secretárias, atendentes em lojas e centrais telefônicas (HOBSBAWN, 1994).

Em Sergipe, encontram-se poucos registros sobre a situação da mulher da primeira metade do século XX. Mas é válido ressaltar que em 1934, apenas 2 anos após a legalização parcial do voto feminino, foi eleita a primeira mulher deputada do Estado. Quintina Diniz de Oliveira Ribeiro era professora e poetiza, assumiu uma cadeira na Assembleia Estadual Constituinte e atuou na construção da Constituição Sergipana de 1935, como conta Maria Ligia Madureira Pina, em seu livro dedicado a biografar mulheres sergipanas.

Pina ainda narra que o nome de Quintina foi lançado pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino e pela União Universitária Feminina, com representantes em Sergipe, e sua campanha teve o lema de “Pela mulher, para a mulher e com a mulher”. À época foi publicado um manifesto no jornal Correio de Aracaju conclamando mulheres a votarem em sua representante.

Não se pode negar o importante papel da imprensa como fonte documental dos progressos femininos e também da manutenção dos padrões a serem seguidos pelas mulheres, pois a temporalidade do jornal fornece informações valiosas so-

bre certas versões do passado que voltam sob forma de interdiscurso. Como Marialva Barbosa indicou no prefácio de Matheus (2011, p.8), "[...] o jornalismo se adequa a uma demanda de controle da realidade, o que favorece a sua própria aceitação como modo de representação relevante num sistema cultural".

Segundo Perrot (2006, p. 168), as representações da mulher na sociedade

> [...] são numerosas e antigas, mas muitas vezes recorrentes. Elas modulam a aula inaugural do *Gênesis*, que apresenta a potência sedutora da eterna Eva. A mulher, origem do mal e da infelicidade, potência noturna, força das sombras, rainha da noite, oposta ao homem diurno da ordem e da razão lúcida, é um grande tema romântico, e, em particular, de Mozart a Richard Wagner, da Ópera. Em *Parsifal*, a busca da "salvação consiste em exorcizar a ameaça que a mulher representa para o triunfo de uma ordem dos homens.

Perrot também destaca as comparações da mulher com elementos da natureza, que faz parte do imaginário do século XIX. Para a autora, ora essa comparação adquire caráter da força destruidora e incontrolável da natureza, fazendo o paralelo com a imagem de histeria, loucura e descontrole, ora remete a suavidade, delicadeza e submissão - esta última utilizada de forma recorrente na coluna analisada neste artigo:

> [...] os mitos e as imagens recobrem essa história com uma espessa mortalha tecida pelo desejo e pelo medo dos homens. No século XIX, a mulher está no centro de um discurso excessivo, repetitivo, obsessivo, largamente fantasmagórico, que toma de empréstimo as dimensões dos elementos da natureza (PERROT, 2006, p.199).

A natureza é, então, fonte inesgotável de imagens relacionadas à mulher nos discursos da coluna Retratos Femininos, a ser analisada no próximo tópico, e em diversos outros textos ao longo do século XIX. Isto nos chama a atenção para o fato de que o jornal aqui trabalhado circulou na primeira metade do século seguinte, em uma época de transformações para as mulheres, como o direito ao voto, reatualizando o mesmo discurso poético e literário utilizado de forma exaustiva no século anterior.

Análise da mulher na coluna Retratos Femininos

A partir dessa seção, analisamos discursivamente a representação da mulher usando o dispositivo discursivo midiático. Foi selecionada uma edição de 1946, da coluna Retratos Femininos, para ser trabalhada em seu enunciado.

O jornal 'A Semana', no qual havia a coluna aqui utilizada, circulou no município sergipano de Simão Dias, dos anos de 1946 a 1969. Ele era dirigido e editado por José de Carvalho Déda - também responsável pela Retratos Femininos - sob o pseudônimo de Leonardo de Vince. Em geral, todas as edições da coluna que circulou nos primeiros anos no jornal trabalham em torno do mesmo tema: a descrição de perfis de mulheres da cidade, levando em conta características físicas e psicológicas, mantendo os nomes em forma de charadas – facilmente identificadas por moradores da cidade.

Figura 1: Coluna I.R.M., Retratos Femininos

Retratos Femininos

I. R. M.

Neste domingo tipicamente sergipano, o visor da nossa objetiva, em feliz flagrante alcançou o perfil de I. R. M., esta ROSA do imenso jardim simiodiense.

Tem a alvura da primeira luz da manhã, e o azulado dos seus meigos olhos corresponde com a maciez dos seus cabelos castanhos. E' esbelta e não tendo a altura do MONTE é pequenina como aquela avesinha semelhante a andorinha e que chamam ALVÃO.

Simpatica e bozinha è admirada e estimada por grande numero de amiguinhas.

A despeito de haver conquistado com brilhantismo o diploma que lhe abriu as portas para o sacerdocio do magisterio, até hoje não aprendeu a lição mais fácil de gramática, que é a conjugação do verbo amar!..,

Tem razão, até hoje nenhuma sombra de desgosto lhe fere a face,.

LEONARDO DE VINCI

Fonte: Jornal A Semana. Acesso em: 22 set. 1946.

Nome da perfilada:

Percebe-se que o uso de charada para a descoberta do nome verdadeiro tem a utilidade imediata de atração do leitor para o texto, como em um jogo. Finalmente, conseguimos decifrar que a coluna trata de Rosa Montalvão, ao seguir as indicações propostas por Carvalho Déda. Porém, o fato de "ocultar" esse nome traduz-se numa diversão de mostra e esconde, por mais que seja algo fácil de identificar nos dias de hoje e, ainda mais, à época, não há nunca como se afirmar com certeza quem seria a mulher perfilada.

Sabemos que hoje há implicações no uso da imagem ou da identidade de alguém sem a devida autorização, mas à época essa preocupação não era notada. Esta particularidade deve ser ressaltada e analisada, pois há uma briga de sentidos nela: a mulher descrita sem seu nome pertence ao imaginário, à subjetivação de qualquer um. Ela não pertence a si mesma, nãopode reivindicar pela sua identidade.

Pseudônimo:

É sabido por pessoas que viveram próximas a Carvalho Déda que ele justificava o fato de assinar sob um pseudônimo pelo número escasso de profissionais na redação, pois eram ele próprio e o seu irmão Francino Déda que faziam a publicação. Mas, ao assinar com o nome especifico de Leonardo De Vince, ele reatualiza o discurso do intelectual, cientista, matemático, escritor, pintor, do homem multitarefas que foi Leonardo Da Vinci.

Da Vinci, conhecido por retratar a Mona Lisa, foi o principal nome da Renascença. Dentro da sua pequena cidade, Carvalho Déda obteve destaque como intelectual. Tem livros lançados sobre a história de Simão Dias, folclore sergipano e ficção, foi Deputado Estadual constituinte e um rábula (profissional que atuava como advogado, sem possuir um diploma de bacharel em direito, algo ainda permitido na época), respeitado por todos – suas histórias nos júris são até hoje contadas pela cidade.

Dentro do próprio jornal ele mesmo escrevia, editava, desenhava as charges em xilogravura, buscava publicidade e rodava a impressão do jornal. Esse homem de tantas funções igualou-se, então, guardadas as proporções, ao mestre no qual

se inspirou para fazer a sua coluna. Ao ocultar-se da função de autor, ele acaba por evidenciar-se em sua própria subjetivação.

Para Foucault (2009), a autoria é uma função, ela agrupa os discursos e os reorganiza e os reatualiza, mas não os cria, pois não há ineditismo fora dos fundadores de discursividade. Ela começa a ter importância quando quem escreve um texto literário passa a ter que responder judicialmente. Ele ainda acrescenta que não se deve buscar o autor no escritor ou no locutor fictício:

> Seria igualmente falso buscar o autor tanto do lado do escritor real quanto do lado do locutor fictício; a função autor é efetuada na própria cisão - nessa divisão e nessa distância. Será possível dizer, talvez, que ali está somente uma propriedade singular do discurso romanesco ou poético: um jogo do qual só participam esses "quase- discursos". Na verdade, todos os discursos que possuem a função autor comportam essa pluralidade de egos (FOUCAULT, 1969, p. 279).

Natureza:

As mulheres são, de maneira recorrente, comparadas a elementos da natureza, sejam flores, luz do sol, pequenas aves. Na seção 'Retratos Femininos', as perfiladas não são comparadas a elementos de força natural, a animais selvagens de grande porte ou elementos que ressaltassem coragem, vigor, força, mas a seres indefesos e delicados. Colocando-as em posição de fraqueza, que necessitam de proteção (do homem). Estes valores estão enraizados, pois a mulher desta época primeiro pertencia e estava sob a proteção do pai, depois do marido. Como bem defende Beauvoir (1980), o homem como espécie viveu para subjugar a natureza, isso o fez ser reconhecido como civilizado, racional; ao contrário da mulher, que teve como definida a questão natural da maternidade, já que este processo biológico, no surgimento da humanidade, não poderia ser controlado por ela mesma.

Como apontou Beauvoir, no desenvolvimento de suas teorias sobre como a mulher tomou para si e foi classificada sob o papel do outro, era necessário que o homem protegesse a mulher durante o período em que esta cuidava da cria, seja para não serem atacados por predadores, seja para serem providas de alimentos.

> E porque a humanidade se põe em questão em seu ser, isto e, prefere razões de viver a vida, que perante a mulher o homem se pôs como senhor; o projeto do homem não é repetir-se no tempo, é reinar sobre o instante e construir o futuro. Foi a atividade do macho que, criando valores, constituiu a existência, ela própria, como valor: venceu as forças confusas da vida, escravizou a Natureza e a Mulher (BEAUVOIR, 1980, p. 85-86).

Bom comportamento:

"Simpática e boazinha, é admirada e estimada por grande número de amiguinhas", o recorte desta sequência discursiva nos chama a atenção para o como deveria ser o comportamento da mulher. Colocadas no diminutivo, as qualidades infantilizam a perfilada que, pela descrição, é uma jovem adulta. Além disso, os adjetivos destacados colocam exemplos de como a mulher deveria ser à época para ser admirada pelas demais mulher, para ser aprovada pela sociedade, as características são, ainda hoje, de maneira recorrente associadas ao feminino. Beauvoir detalha na terceira parte de *O Segundo Sexo*, dedicada aos mitos, que essa posição é confortável aos homens.

> Esse papel misericordioso e terno é um dos mais importantes que foram atribuídos à mulher. Mesmo integrada na sociedade, a mulher ultrapassa-lhe sutilmente as fronteiras porque tem a generosidade insidiosa da Vida. É essa distância entre as construções voluntárias dos homens e a contingência da Natureza que parece, em certos casos, inquietante, mas ela torna-se benéfica quando a mulher, demasiado dócil para ameaçar a obra dos homens, limita-se a enriquecê-la e amaciar-lhe as linhas por demais acentuadas (1980, p. 225).

Mulher que trabalha:

Por fim, a mulher passa a ser descrita como mais independente, já que seus estudos a direcionaram a um trabalho como professora. Daí se pode considerar que se trata de uma mulher já adulta, apesar da infantilização presente, quando De Vince a descreve pelo diminutivo.

O perfil de uma mulher que trabalha começa a criar força nos anos 1950; também está presente na pequena cidade de Simão Dias. Porém, como trabalha e é estudada, indica-se, ao final do recorte analisado, que ela não casou.

Considerações finais

As considerações e análise feitas neste trabalho buscam contribuir com os estudos sobre discurso midiático, em especial, os que tocam na questão da mídia como cristalizadora de discursos e subjetividades. Segundo Gregolin:

> Os discursos veiculados pela mídia, baseados em técnicas como a confissão (reportagens, entrevistas, depoimentos, cartas, relatórios, descrições pedagógicas, pesquisas de mercado), operam um jogo no qual se constituem identidades baseadas na regulamentação de saberes sobre o uso que as pessoas devem fazer de seu corpo, de sua alma, de sua vida (GREGOLIN, 2007, p. 18).

Pudemos perceber, no decorrer deste artigo, como a identidade da mulher é construída contando com o respaldo dos discursos, reatualizados pela mídia. Por se tratar da análise de uma coluna de 1946, o contexto histórico foi traçado para situar a Retratos Femininos no tempo. Ali, as mulheres brasileiras haviam conquistado, há pouco tempo, direitos que hoje são tidos como fundamentais ao cidadão, como o direito ao voto e a candidatarem-se. Elas estavam conquistando postos de trabalho e colocando-se mais à mostra, fora do ambiente doméstico.

Diante das análises realizadas, entendemos que a seção 'Retratos Femininos' acompanha o discurso mais tradicional e conservador, exaltando na mulher qualidades vistas como positivas pelo discurso que estava, então, cristalizado. Porém, há pistas de ruptura quando também é exaltada a capacidade intelectual da mulher, já no final do material analisado, quando acentua a importância do diploma em detrimento de sofrimentos decorrentes do amor: "Tem razão, até hoje nenhuma sombra de desgosto lhe fere a face".

Referências

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo sexo*: fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

DE VINCE, Leonardo, I. R. M. *Jornal A Semana*, Simão Dias – SE, 22 set. 1946. Retratos Femininos, p. 4, ed. 3.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso*. 17.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *A Arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Estética, literatura e pintura, música e cinema*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, v. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos* - O breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 8.ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SESSÃO TEMÁTICA

DO MEIO DIGITAL PARA A SALA DE AULA: O MEME COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM LEITURA

ALESSANDRA MARIA SILVA NASCIMENTO[1] (UFS)
RENATA FERREIRA COSTA BONIFÁCIO[2] (UFS)

Introdução

Nota-se que a leitura de textos é tomada, em muitos momentos, como um martírio para os alunos da educação básica, pois não estão acostumados aos gêneros consagrados pela Literatura. Nesse momento, muitos de nós professores questionamos acerca de uma prática docente estimuladora quanto ao processamento da leitura.

Consideremos dificuldades de toda ordem que acabam interferindo na proficiência em leitura atualmente. No Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário (CEABR), na cidade de Tobias Barreto/SE, percebe-se que uma das recorrentes dificuldades diagnosticadas em sala de aula é a falta de inferência dos alunos da última etapa do Ensino Fundamental, e que em muitos casos pode se estender ao fim do Ensino Médio. A falta de articulação das ideias do texto, a ausência de reconhecimento dos efeitos de humor ou de ironia, advindos de gêneros variados acabam sendo uma constante negativa que dificulta a competência leitora.

1. Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), sob orientação da professora doutora Renata Ferreira Costa Bonifácio. Professora da rede estadual de educação de Sergipe, no Colégio Estadual Abelardo Barreto do Rosário. E-mail: alemarufs@hotmail.com.

2. Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo – USP. Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe – UFS. E-mail: renataferreiracosta@yahoo.com.br.

Ainda com insuficientes recursos humanos e materiais, a instituição - situada numa região periférica - atende a mais de 1.000 alunos. Essa escola enfrenta velhos dilemas: alimentação precária, biblioteca fechada por falta de suporte técnico e laboratório de informática desativado devido à falta de manutenção das máquinas.

A promoção da leitura numa situação escolar tão desprestigiada torna-se ainda mais desafiadora, fazendo-nos pensar na ideia de leitura do ponto de vista interativo, capaz de alçar o candidato a leitor, como sujeito ativo, estabelecendo uma conexão com diversos fatores como autor, contexto e conhecimentos já internalizados:

> A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p.23).

Logo, o que a escola visa é a autonomia do aluno ao ler um texto (enunciado que faz sentido ou apresenta coerência) e a sua interação com o mesmo, de modo que ele próprio confirme ou não suas hipóteses e inferências. Para tanto, é importante provocar a reflexão do aluno a partir de ações que demandem o seu raciocínio e as diversas leituras possíveis de um texto, o que não significa dizer que qualquer leitura deve ser aceita, pois existem limites na interpretação.

Seguramente, uma leitura produtiva e que possibilita ao aluno ir além, construindo e ressignificando os textos nasce de boas estratégias para ler. Por essa razão, estruturou-se um caderno de atividades pedagógicas (material inserido em uma sequência didática a ser aplicada) para trabalhar estratégias cognitivas e metacognitivas (sob a perspectiva interativa de Solé,1998) no ensino do gênero.

Amparados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, experimentamos uma multiplicidade de gêneros: "cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los" (BRASIL, 1998, p. 26). Portanto, inserir nas nossas aulas um gênero considerado emergente e de muita popularidade nas nossas relações tem respaldo nas leis reguladoras do ensino: trata-se do meme, gênero que circula nas redes sociais.

Esse artigo enumera as concepções teóricas que fundamentam a criação de um material com atividades e um jogo didático para estimular estratégias de leitura e interpretação de texto.Trata-se de um objeto de aprendizagem utilizado para trabalhar a leitura do texto parodístico, especificamente dos memes, e espera-se que tais estratégias, já internalizadas pelos discentes, sejam estendidas à leitura de outros gêneros textuais.

O que levar para a aula de Português?

Dada a enorme dificuldade de condições de trabalho por parte dos educadores, é de grande auxílio propostas que orientam o uso de ferramentas pedagógicas de fácil acesso a qualquer profissional que se interesse pelo tema desse artigo. Sugere-se, em primeiro lugar, uma avaliação diagnóstica na forma de questionário para confirmar o nível de proficiência dos alunos, assim é que se pontua o que eles sabem e as habilidades esperadas acerca da leitura ainda não atingidas. Em seguida, o professor reflete sobre esses resultados a fim de traçar um planejamento que promova melhorias na ampliação das estratégias de compreensão e interpretação.

Inicialmente, os alunos devem ser comunicados sobre o propósito de participarem dessa proposta, esclarecendo à turma o que irá acontecer: a sequência didática envolvendo a utilização de um caderno de atividades de apoio, cuja finalidade é o aprofundamento do gênero textual meme. O conceito de sequência didática (SD) proposto por Dolz, Schneuwly, Pasquier e Noverraz (2010) encontra dispositivos didáticos para analisar o gênero: os autores definem a sequência como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, 2010, p.97).

É fundamental que o professor possua bons conhecimentos sobre o gênero que deseja que os alunos produzam ou reconheçam. Por conseguinte, faz-se o estudo de uma das camadas do folhado textual descrito por Bronckart (2009), elemento integrador que implicará em uma análise minuciosa das características comuns presentes nos memes, além de uma seleção de elementos que sejam pertinentes ao seu ensino. O suporte teórico se vale do Interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart, para revisitar o conceito da paródia como um tipo de intertextualidade presente em diversos textos.

O caderno pedagógico (CP) deve ser utilizado pelo professor e enfatiza a existência da intertextualidade (referência de um texto em outro, segundo Koch e Elias, 2008). Quando o professor associa os intertextos a gêneros próximos da experiência comunicativa dos jovens como é o caso dos memes (espécie de montagem feita no computador formada por uma imagem e um texto) acaba colaborando para que o aluno entenda uma de suas características: humor ou ironia por meio da paródia mêmica.

Importante ressaltar que o intertexto é reconhecido por meio de elementos lingüísticos ou da imagem, ou seja, a multimodalidade presente nos memes auxilia na recuperação da paródia e é responsável pelos efeitos de sentido capturados na leitura. Daí a importância de trazer esse gênero como recurso didático nas aulas de língua portuguesa, enfatizando a criticidade no processo de leitura e interpretação.

Intertextos e memes

Levar um texto que estabeleça uma relação entre a realidade e a fase em que os alunos se encontram pode ser um fator imprescindível para motivá-los quanto ao interesse pela leitura e suas reflexões. Nesse sentido, a intertextualidade tem sido explorada por diferentes estudiosos dentro da Linguística, dentre os quais citamos Koch, Bentes e Cavalcante (2009) e Storniolo (2014).

A estruturação do nosso trabalho também defende a relação entre compreensão em gêneros multimodais e a identificação da intertextualidade. Esse conceito se disseminou na esfera acadêmica, durante os anos 60, pela crítica literária Júlia Kristeva, que concebia cada texto como constituindo um intertexto em uma sucessão de textos já escritos. Ao considerar que "um texto se constrói como mosaicos de citações e é a absorção de outro texto", Kristeva (1979, p. 68) se inspira no postulado dialógico de Mikhail Bakhtin (2010). Para o teórico russo, o conceito de dialogismo envolvia o intercâmbio entre autores e obras: "conforme o qual qualquer enunciado é resposta a enunciados anteriores e potencializa o surgimento de outros enunciados, quer imediatos, quer distantes" (CAVALCANTE, 2013, p. 146).

A Linguística Textual toma a intertextualidade como um dos fatores que compõem o texto, indicando que tanto a sua recepção quanto a sua produção necessitam do conhecimento prévio de outros textos. Segundo Koch e Elias (2008), trata-se

da referência direta ou indireta de um texto em outro e isso pressupõe um caráter sociointeracional desse trabalho. Ao interagir com um texto, quem lê busca preencher lacunas por meio de leituras anteriores e há um compartilhamento de idéias e informações entre produtores de texto e leitores.

Nos memes, as marcas de intertextos assumem a forma da paródia, que é apontada por Sant'anna (2000) como uma imitação cômica ou subversão de um texto-fonte e uma "forma de contestar ou ridicularizar outros textos". Na verdade, a paródia se classifica como um tipo de intertextualidade e "pode realizar-se de diversas formas, desde a substituição de fonemas e palavras até a modificação de enunciados inteiros, que, no entanto, guardarão resquícios do texto original" conforme nos apresenta Cavalcante (2013, p. 155). Assim, o texto parodístico ainda que perverta a ideia original continua a se aproximar do texto-base.

Figura 01: Mussum Eternis na página do Pinterest

Fonte: https://www.pinterest.co.kr/lloureiro/mussum-eternis/ Acesso: 25 out 2017

O meme é visto como uma espécie de brincadeira, que, por meio da repetição, acaba se espalhando – apontando caráter replicador. Esse termo (meme), originalmente, apareceu na obra *O Gene* Egoísta (1976), de Richard Dawkins e se tornou um gênero dos mais utilizados numa época em que se preza as novas tecnologias. No meme da figura 1, há uma tentativa de imitar uma situação de um seriado mexicano há anos presente no cotidiano brasileiro – Chaves. Observemos que o humor advém de alterações no conteúdo lingüístico "A vingança nunca é plena, mata a alma e a envenena": ocorre a subversão do texto, alterando-se a frase que demonstra tra-

ços da oralidade de um outro personagem que fez parte de um programa de humor nacional - Os Trapalhões.

Mussum utilizava as palavras com a terminação IS. O aspecto do humor também é visualizado no texto imagético, já que o rosto de Mussum é colocado em lugar do autor da frase original "Seu Madruga", deixando a marca de outros caracteres como o chapéu e a expressão peculiar do personagem mexicano, que é recorrente em muitos outros memes do texto-base. Certamente necessitamos conectar o intertexto para construir um sentido mais amplo na leitura desse texto parodístico.

Os memes são compreendidos com base na categoria analítica do intertexto porque constroem, a partir de inúmeros outros textos, uma paródia daquilo que já foi visto e (re) cria diversas outras formas de referência e de interpretação. São fundamentais na construção compartilhada de significados nas redes sociais.

Figura 02: Meme retirado da página Humor Nordestino.

Fonte: http://www.pictame.com/tag/humorNordestino. Acesso em: 12 out. 2017.

Percebemos que a intertextualidade do *meme* facilita a disseminação de conteúdos originais, ocorrendo processos de identificação e diferenciação coletiva a partir das replicações, releituras e paródias criadas pelo público. Na figura 02, há paródia do cangaço já que a imagem traz adereços próprios dessa natureza é uma maneira de mostrar as relações sociais na escola e as diferenças regionais experimentadas pelos alunos. Além disso, a frase indica forte presença do internetês e

marcas, ainda que com desvios ortográficos (advindos da confusão de sons em traz e atrás), em nada prejudicam a intencionalidade do seu produtor e a apreciação dessa leitura, o que permite trabalhar o uso efetivo da língua sob diversos aspectos.

Multimodalidade como intertexto nos memes

Bakhtin (2010, p. 262) considerava que a imensa diversidade de gêneros discursivos se justifica pelo fato de serem "inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana", ou seja, este número de textos tende a crescer e se diferenciar à medida que se desenvolve e se torna mais complexo uma determinada esfera social. Também Bronckart (2009) corrobora a ideia de que os novos textos emergem a partir do surgimento de novas motivações sociais e novos suportes de comunicação. O gênero *meme* emergiu a partir dos avanços tecnológicos e devido a sua grande popularização nas redes sociais já se tem estudos acadêmicos (SOUZA,2014; TREVISAN; GOETHEL, 2015 e SANTOS, 2016) a respeito.

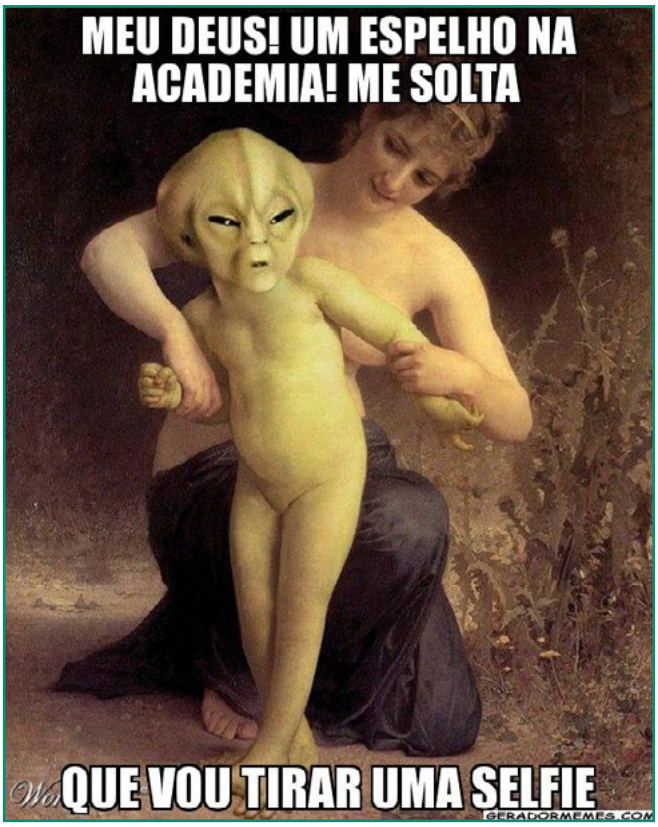
Como o gênero meme tem o caráter de entretenimento e uma forte característica humorística, percebemos que a sua funcionalidade de divertir os internautas está diretamente ligada às marcas intertextuais, muitas vezes construídas por meio da imagem. O advento de novas tecnologias incentiva a criação de novas imagens, novos layouts, e sua intensa divulgação.

Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Para Dionísio (2005, p. 141), "todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal". Em face dos variados recursos semióticos relacionados ao contexto contemporâneo, surge a inserção do letramento multimodal que tem por objetivo incorporar os saberes para lidar com essas múltiplas linguagens, para usá-las da maneira mais adequada a fim de alcançar certos propósitos em cada prática social.

Outra reflexão importante a problematizar é o modo como se constrói o texto multimodal em mídias digitais. Salienta-se que a construção linguística utiliza elementos de coesão referencial, integrando-se à imagem, os recursos imagéticos

compõem significado, expressam contextos de enunciação e não só ilustram as informações verbais.

Figura 03: Meme retirado da página Geradormemes.com



Fonte: http://geradormemes.com/meme/no1g7o. Acesso em: 22 out. 2017.

Mesmo aqueles memes cuja imagem é clonada, o fragmento lingüístico consegue reatualizar o tema, trazendo um novo contexto. Nesse âmbito, é válido ressaltar que essas práticas sociais e discursivas, contextuais que reiteram o posicionamento da imagem na construção de texto e se torna original, relevante, eficaz e adequado às necessidades do século XXI devem ser mostradas por meio do CP.

Figura 04: Meme “Dilma manipulando as massas”

Fonte: http://geradormemes.com/meme/km7aku. Acesso: 22 out. 2017.

No meme acima, o professor pode analisar com seus alunos, o duplo sentido na composição do texto mêmico, enfatizando o papel da imagem: a então presidenta do Brasil, no melhor estilo “gente como a gente”, recupera o intertexto do papel da mulher, dona de casa, dotada de qualidades domésticas. A imagem denota ainda mais o valor de ironia na construção frasal: “manipular massas” pode significar deter o controle da população, por meio de artifícios e manobras, pois o discurso e a ação política acaba exercendo domínio sobre o povo.

Percebemos que o “meme” pode ser explorado no ensino, uma vez que sua estrutura dinamiza a didática do conhecimento e, se bem trabalhado, garante ao aluno a noção de gênero textual, como também o desenvolvimento de sua capacidade interpretativa que será acompanhada da linguagem não-verbal.

O roteiro de atividades possui uma tarefa motivacional para apresentar o gênero a turma que pode ser realizada por meio de vídeos, retirados da própria internet e iniciar a explanação sobre o tema e sua importância. Em outro momento, após o trabalho das características do gênero textual, é importante que os alunos sejam convidados a produzir o texto verbal a partir de um texto imagético, relacionando a multimodalidade na construção dos memes e sua relevância para agir como intertexto nesse gênero.

Em razão dos inúmeros comentários sobre a falta de interesse dos alunos quanto à aula de Português, muitas vezes associada a uma obrigação desagradável que deve ser cumprida, o caderno pedagógico propõe o uso de um jogo didático como uma tentativa da escola se aproximar do universo juvenil. Por meio da ludicidade, temos a chance de diversificar as aulas, espantando uma rotina entediante.

Importante observar que há no jogo didático algumas necessidades sociais de inter-relação, de respeito a regras, competição e cooperação. Jogos clássicos como jogo da memória ou de cartas inspiraram a confecção de um jogo para a turma, cuja dinâmica é a exploração das estratégias de leitura: amplia-se a capacidade do jogo em si a outros objetivos como o estudo dos memes.

O foco do jogo didático bem como da SD é a camada intermediária do folhado textual (Bronckart,2009), responsável pelo estabelecimento da coerência temática, que se explicita por meio de organizadores textuais. Essa explicitação ocorre por meio dos mecanismos de conexão e de coesão, que no caso dos memes, são revelados pelos intertextos reconhecidos por meio de traços lingüísticos ou imagéticos.

Consideremos que segundo o Interacionismo Sócio-Discursivo, a apropriação do gênero é um instrumento de socialização, pois insere os homens em práticas comunicativas. Daí o trabalho com os memes ser coerente diante dessa abordagem diminuindo as dificuldades dos discentes para inferir, compreender e interpretar.

A respeito da estratégia de leitura a ser considerada no jogo, deve-se voltar para a identificação dos principais elementos composicionais na paródia mêmica. Os itens do conteúdo que serão trabalhados em função do gênero são os efeitos de ironia e o humor em textos multimodais, as inferências de sentido de palavras, expressões e imagens, o reconhecimento de elementos verbais e não verbais e a informação nova e a informação velha para compor os intertextos.

Considerações finais

A confecção desse material pedagógico tem se estruturado a partir de questionamentos na problemática do ensino de leitura. Felizmente, há muitas pesquisas com o intento de discutir o conceito de intertextualidade. Essa vasta literatura alimentou nosso trabalho e vê-se que as marcas intertextuais nos memes colaboram significativamente para a compreensão do gênero, trazendo a promoção da leitura.

Ancorada nessa discussão, é que me atrevo a enfatizar nesse artigo a possibilidade de o levar mais uma vez à sala de aula. Mostrar as paródias presentes no CP e estimular a identificação do humor nos memes é a intenção dessa ferramenta didática, bem como desenvolver habilidades de leitura e interpretação. Além disso, a atividade lúdica irá favorecer a interação e a troca de experiências entre os alunos.

Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. (1ª edição 1992). Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 262-306.

BRASIL/Secretaria da Educação Fundamental/Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais - quarto ciclo do ensino fundamental* - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo.* Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2013.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 177-204.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender:* os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semianálise*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STORNIOLO, Liliane Scarpin. *Intertextualidade e Produção de texto em sala de aula.* Curitiba: Appris, 2014.
SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & cia*. São Paulo: Ática, 2000.
SANTOS, Edméa; COLACIQUE, Rachel; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. *A autoria visual na internet:* o que dizem os memes? Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 135-157, maio 2016.
SOUZA, Humberto da Cunha Alves de. Memes(?) do Facebook: reflexões sobre esse fenômeno de comunicação da cultura ciber, *Revista Temática*. Ano X, n. 07 – Julho/2014 - NAMID/UFPB – Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ temática>. Acesso em: 20 out. 2017.
TREVISAN, Michele Kapp. GOETHEL, Mariana Fagundes. Meme: intertextualidades e apropriações na Internet. Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS. Disponível em: <www.ufrgs.br/alcar2015>. Acesso em: 25 out. 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

EM VIAS DA LITERATURA: UMA PROPOSTA COM O GÊNERO CRÔNICA

SHEILA VIEIRA NANES DOS SANTOS GALVÃO[1] (UPE)

Introdução

A importância da literatura vai além da limitada compreensão que se estabeleceu ao longo dos anos: organização em períodos/escolas literárias que são estudados dos pontos de vista histórico e cultural. Literatura é uma porta de entrada para o mundo das descobertas, ela "amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo" (TODOROV, 2009, p. 23), provoca-nos e nos tira do lugar comum.

Há literatura em todo lugar. Há literatura em lugar nenhum. Duas afirmações que se contrapõe e que se entrecruzam na difícil missão de definir onde está a literatura. Desde as mais tenras idades somos expostos à literatura: nas histórias que nos são contadas por nossos pais, por exemplo. A palavra que nos encanta, desperta-nos, "nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos" (COSSON, 2016, p. 17). Sendo, de certa forma, uma força motriz no tocante à formação de leitores conscientes de seu papel na sociedade, os quais atuam ou deveriam atuar de modo crítico em relação aos acontecimentos que se mostram no ambiente em que se encontra tais leitores.

É, portanto, papel das instituições de ensino, principalmente da escola, promover esse acesso à literatura, não que a família, o meio social em que se insere o discente não seja fator contribuinte na formação de leitores proficientes, cuja compreensão da literatura ultrapassará a periodização literária. Antunes (2009, p. 188) corrobora o que foi dito quando cita que "a escola é, especificamente, a instituição

1. Universidade de Pernambuco - UPE (Campus Garanhuns).

social encarregada de promover, aprofundar e sistematizar a formação instrucional e a educação da comunidade." Mas é fatídica quando não atribui total responsabilidade sobre a formação pelo gosto. Trata-se da formação sistemática, a qual não pode, geralmente, ser direcionada no seio familiar.

Visando a essa ultrapassagem, o presente artigo aborda uma prática pedagógica que traz leitura numa turma de 8º ano do ensino fundamental (EF), cujo público-alvo não possuía o hábito de ler assiduamente.

O artigo está organizado em três partes: a) discussão sobre o "nascimento" de leitores; b) uma breve conceituação sobre o gênero crônica; e c) aplicação da proposta didática com vias à introdução à literatura.

De onde nascem os leitores?

Há leitores que nasceram de *best-sellers*, de autoajuda, de mangás, e outras obras que não são consideradas "literatura".

Para Cosson (2014) os brasileiros leem pouquíssima literatura, o que é um problema na formação do indivíduo que frui tanto com textos literários como com textos de outras esferas. Ele ainda assevera que "se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento." (COSSON, 2014, p. 15) Ou seja, se a escola se negar a oferecer a literatura, cujo efeito na vida dos discentes será eficaz no tocante à compreensão do mundo, ela, a literatura, perderá o seu caráter de propagadora do conhecimento. Caso se perpetue o seu *status quo*, certamente se efetivará o que Cosson (2014) previu anos atrás: o sumiço do lócus de conhecimento.

Formar leitores é um processo lento e contínuo. Não se apresenta um livro a uma criança e espera-se dela o nascimento de um desejo/prazer instantâneo. A elas devem ser apresentadas a maior quantidade de livros que se puder. Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) apontam que o gosto nasce pelo gosto, pela exposição constante a obras canônicas ou não.

Vale ressaltar a importância do contato incessante de Tzetan Todorov, desde sua infância, com obras dos mais variados estilos: “sempre me vejo cercado de livros [...] sempre haviam muitos livros em minha casa” (TODOROV, 2009, p. 15). Fator que foi determinante na formação de um leitor que sentia “frêmito” diante das leituras.

Não apontamos aqui o exato lugar de nascimento do leitor, mas propomos que se faz necessário conhecer o grupo a fim de criar estratégias que os introduzam da maneira mais eficaz possível no mundo da leitura e, finalmente, fazer nascer leitores.

Um breve conceito sobre o gênero crônica

Não é fácil definir os gêneros. Marcuschi (2008. p. 159) aponta que “as distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais”. Conhecer/dominar um gênero textual não consiste, então, em dizer que se dominou a forma linguística, mas consiste em dizer que se adquiriu habilidades suficientes para incorporar algumas características específicas de cada gênero em situações particulares de uso. Tentaremos de maneira breve definir o gênero escolhido nesta proposta: a crônica.

Em se tratando do gênero supracitado, as definições encontradas são muito similares. Apontam como um gênero que passeia pela esfera jornalística e/ou literária, e refere-se a acontecimentos do cotidiano.

Amaral (2017), no portal *Escrevendo o futuro*, página dirigida aos professores que se inscrevem nas *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, por sua vez, traz uma discussão em torno do valor estético das crônicas, estabelecendo critérios de separação entre o caráter jornalístico e o caráter literário das crônicas, fazendo-se necessário citar toda a passagem elencada no portal para melhor compreensão:

> de um modo geral, importantes escritores começam a usar as crônicas para registrar, de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, os acontecimentos cotidianos de sua época , publicando-as em veículos de grande circulação.

> Os autores que escrevem crônicas como gênero literário, recriam os fatos que relatam e escrevem de um ponto de vista pessoal, buscando atingir a sensibilidade de seus leitores. As que têm esse tom chegam a se confundir com contos. Embora apresente característica de literatura, o gênero também apresenta características jornalísticas: por relatar o cotidiano de modo conciso e de serem publicadas em jornais, as crônicas têm existência breve, isto é, interessam aos leitores que podem partilhar esses fatos com os autores por terem vivido experiências semelhantes.

E na tentativa de caracterizar o gênero com mais ênfase, nada mais pertinente do que a fala de um cronista. De modo bastante poético, Andrade (2017, p.7) define a crônica como "um escrito de jornal que procura contar ou comentar histórias da vida de hoje. Histórias que podem ter acontecido com todo mundo: até com você mesmo, com pessoas da sua família ou com seus amigos", mostrando, assim como Amaral (2017), que entre texto e leitor pode existir um diálogo.

Podemos perceber que há quase uma unanimidade para definir o gênero crônica, mas que mesmo assim ainda há marcas que tornam a definição de um gênero uma tarefa altamente complexa. O mais importante é seu caráter atraente pela leitura que se torna mais próxima do aprendiz quando se visa à formação de leitores de obras mais complexas.

Uma proposta com o gênero crônica

A turma escolhida para aplicação da atividade com vistas à introdução à literatura foi um 8º ano do ensino fundamental. Um público que demonstrava pouco interesse em leituras mais profundas.

O contato com uma leitura mais sistemática e mais complexa é basicamente na escola, visto que a maioria convive com pais e/ou responsáveis que não concluíram os estudos e muitos que sequer tiveram contato com as letras. Portanto, cabe a escola quase que a total responsabilidade de formar esses jovens em leitores proficientes.

Desta feita, empiricamente, notamos que não podíamos partir daquilo que não pertencia efetivamente ao cotidiano deles, porque "é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura" (COSSON, 2016, p. 35). Portanto, foi necessário pensar em estratégias que incutissem neles a leitura de textos mais complexos de modo paulatino. Por isso, o gênero crônica, por seu caráter mais acessível, foi escolhido para introduzi-los no vasto mundo da leitura com vistas à formação do leitor literário.

Ao falar das crônicas, Andrade (2017, p.7), no prefácio da obra *Para gostar de ler*, convida os alunos para imergirem no vasto mundo da leitura do gênero citado:

> você notará, ao ler a narração do fato, como ele ganha um interesse especial, produzido pela escolha e pela arrumação das palavras. E aí começa a alegria da leitura, que vai longe. Ela nos faz conferir, pensar, entender melhor o que se passa dentro e fora da gente. Daí por diante a leitura ficará sendo um hábito, e esse hábito leva a novas descobertas. Uma curtição. As crônicas serão apenas um começo. Há um infinito de coisas deliciosas que só a leitura oferece, e que você irá encontrando sozinho, pela vida afora, na leitura de bons livros.

Eis o gênero que tomamos como nosso ponto de partida, mas não o nosso ponto final. E assim como propõe Drummond (2017) que o leitor seja conduzido a se encontrar com novas obras para ampliação do universo de leituras.

Aplicação da proposta pedagógica: materiais e sujeitos da pesquisa

O corpo discente, um 8º ano do EF, foi apresentado a uma quantidade razoável de crônicas dos mais variados escritores brasileiros. Tiveram a oportunidade de ler várias delas e, em grupos (desenvolvimento do sentimento gregário), escolher uma que mais lhe chamou atenção.

Munidos da crônica escolhida, os alunos foram convidados a pensar uma maneira de recontar - desenvolvendo estratégias de organização das informações - a história presente no gênero escolhido através de uma maquete.

O trabalho foi desenvolvido no período de vinte dias entre a escolha da crônica e a culminância de apresentação das maquetes, as quais foram apresentadas para as demais turmas do EF. A seguir veremos o desenvolvimento de cada grupo em relação à proposta pedagógica a partir do gênero crônica.

Releitura das crônicas

A crônica escolhida pelo primeiro grupo foi escrita por Stanislaw Ponte Preta (2017), pseudônimo de Sérgio Porto, *A estranha passageira*, que narra de maneira humorística os estranhos acontecimentos de uma mulher que nunca havia viajado de avião. Dentre as várias outras crônicas, o grupo selecionou essa porque a consideraram engraçada.

Figura 1: A estranha passageira – Stanislaw Ponte Preta

Fonte: Autora da pesquisa

Como se pode perceber na figura 1, os alunos criaram um cenário que alude aos aeroportos: um avião aguardando liberação para voar e outro que já levantou voo. Contaram a narração sem utilizar qualquer artifício escrito. A maquete foi usada como suporte para contação da história.

A segunda crônica selecionada foi *Desabafo de um bom marido*, escrita pelo célebre cronista Luís Fernando Veríssimo (2009), cujo sangue de escritor lhe fora herdado do pai. A crônica relata um casal que vivia em meio a uma difícil relação. O grupo alegou que a escolheu pela abordagem também humorística feita por Veríssimo.

Figura 2: Desabafo de um bom marido – Luís Fernando Veríssimo

Fonte: Autora da pesquisa

A figura 2 demonstra um cenário que atende a quase todos os espaços que são descritos na crônica: o restaurante no qual o casal se encontra, o jardim da casa e o hospital. A fotografia não deixa muito visível, mas há um cortador de grama (que é citado na crônica), e o casal é representado por bonecos que foram devidamente vestidos. Os componentes do grupo se utilizaram tão somente da maquete para contar a história.

A terceira crônica foi escrita por Rubem Braga (1967, p.83), *Despedida*, descreve a história de um casal que se conhece num baile e naquele mesmo baile se perde sem trocar informações mais precisas. O grupo apontou que a escolha se deu porque eles acreditavam que ou o homem ou a mulher não queriam ser encontrados propositalmente.

Figura 3: Despedida – Rubem Braga

Fonte: Autora da pesquisa

O grupo se concentrou em criar o cenário de um baile de carnaval, como aponta a figura 3, metáfora utilizada pelo narrador para enfatizar a separação repentina e incompreensível, sem despedidas, sem o adeus que se costuma dar. Assim como os demais grupo supracitados, os integrantes desta crônica fizeram uso da maquete para contar a história a quem os visitava.

A crônica *O melhor amigo*, de Fernando Sabino (2007, p.35), narra acontecimentos que giram em torno de um garotinho que deseja ter os seus caprichos atendidos quando encontra, supostamente, um animal abandonado, mas tudo não passava literalmente de capricho, foi escolhida pelo grupo quatro porque alegaram que o garotinho era egoísta e que isso seria importante de pontuar na sala.

Figura 4: O melhor amigo – Fernando Sabino

Fonte: Autora da pesquisa

O grupo criou o cenário que representa a casa do garoto cujas ações se desenrolam a partir da entrada do menino à casa. Ao contar a história, o grupo apontava o cenário exposto através da maquete.

A quinta crônica escolhida foi escrita por Rubem Alves (1999), A pipoca, que metaforiza homens e pipocas de uma maneira bastante lúdica. O grupo afirmou que era muito curiosa a forma como o narrador comparava as pessoas às pipocas e por este motivo escolheram essa crônica.

Figura 5: A pipoca - Rubem Alves

Fonte: Autora da pesquisa

O cenário criado para exposição na maquete foi bastante criativo devido ao fato de que a crônica não especifica um local. Eles criaram uma casa na qual havia uma panela com milhos estourando em pipocas e uma pracinha com vendedores ambulantes de pipoca. Todos os elementos aludem à comparação feita pelo narrador. A história era contada utilizando-se totalmente da maquete.

A crônica *Cafezinho*, de Rubem Braga (2002, p. 156-157), foi escolhida pelo sexto grupo. A narrativa elenca as dificuldades encontradas no dia a dia dos cidadãos e que a frase "Tomar um cafezinho" funciona como uma fuga das adversidades. Os componentes acharam interessante a abordagem a respeito da efemeridade da vida.

Figura 6: Cafezinho - Rubem Braga

Fonte: Autora da pesquisa

O grupo escolheu uma delegacia e uma cafeteria como elementos para montarem o cenário. Colocaram bonecos que representavam o delegado, por exemplo. E durante o momento de contar a história apontavam na maquete o desenrolar das ações.

O sétimo e último grupo escolheu a crônica *Prova falsa*, de Stanislaw Ponte Preta (1975, p.51). Uma das integrantes do grupo, com muita maturidade, alegou que a escolha partiu do fato de que essa narrativa abordava questões interessantes como o perfil dos nossos políticos. O que, para a idade dela, seria considerado incomum, mas como ela é uma das poucas alunas leitoras assíduas (de *best-sellers* – diga-se de passagem) dá indícios de que o conhecimento vai se incorporando, paulatinamente, àqueles que leem.

Figura 7: Prova falsa - Stanislaw Ponte Preta

Fonte: Autora da pesquisa

O cenário traz uma casa com um longo terreno aberto, no qual há adultos, crianças e animais (mais especificamente o cachorro citado na crônica). Com muita sabedoria, a história foi contada sempre com o uso da maquete.

Considerações finais

Além de desenvolverem o senso gregário, o trabalho de liderança em equipe, a sistematização de informações, visto que não se poderia colocar todas as informações na maquete, os alunos desenvolveram um interesse maior pela leitura.

Em nenhum momento houve interferência do professor na elaboração das maquetes. Eles se sentiram protagonistas. E foram. Cosson (2016) aponta que, no momento da interpretação de uma obra, o discente deve ser livre para executá-la dentro dos limites possíveis e estabelecidos pelo professor, mas que essa liberdade não ceda espaço para que se faça um levantamento simplório da obra original.

As atividades de leitura não pararam e a intenção é que se introduza a leitura literária na vida desses alunos de forma gradativa. A turma está em processo de leitura da compilação de crônicas de Luís Fernando Veríssimo: *Crônicas para se ler na escola*. Os alunos que antes não liam de forma audível, hoje fazem questão de se direcionar à frente da sala para ler. Tornar a leitura como parte integrante da rotina é a missão dos professores, pois o hábito fará com o sujeito/leitor torne-se muito mais aprofundado em novas leituras, outrossim, fazemos coro com Zilberman (2002, p. 73) "a leitura [...] é – ou deve ser – um dos primeiros resultados do encontro entre professor e aluno", um encontro necessário e possível – diga-se de passagem.

Nesta turma, todos os dias lê-se uma crônica, levantam-se hipóteses a partir da leitura do título e não se cobra nenhuma tarefa extra dos alunos, senão a discussão sob a perspectiva da efetivação ou não das hipóteses levantadas. Visto que o desejo é formar leitores que leiam, *a priori*, por prazer e, *a posteriori*, a cobrança de atividades mais complexas e contextualizadas será inevitável. A consequência disso será gritante: leitores proficientes. Concordamos quando Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 79) apontam com precisão que "o texto deveria ser usado na escola como texto, para os alunos aprenderem algo com ele e desenvolverem habilidades pessoais de leitura com vistas à construção de sua competência leitora", e assim, nesse processo contínuo, tornarem-se leitores literários.

Ademais, os efeitos para introdução da literatura são visíveis e já se pode pensar em trazer obras consideradas de leitura mais complexa, antes mesmo da turma ser diretamente direcionada à literatura, ou seja, antes de ingressarem no ensino médio, momento em que de fato eles têm contato com a literatura como matéria específica da grade curricular.

Referências

ALVES, R. A pipoca. In: *O amor que acende a lua.* Campinas, SP: Papirus, 1999

AMARAL, H. *Questão de gênero:* O gênero textual crônica. Escrevendo o futuro. Disponível em <encurtador.com.br/iAKU0>. Acesso em 1 de novembro de 2017.

ANDRADE, C. D. et al. Para gostar de ler: crônicas. Disponível em <encurtador.com.br/EJNP2>. Acesso em 30 de outubro de 2017.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

BRAGA, R. Despedida. In: *A Traição das Elegantes.* Editora Sabiá – Rio de Janeiro, 1967, pág. 83.

_____. Cafezinho. In: *O conde e o passarinho & Morro do isolamento.* Rio de Janeiro: Record, 2002.

COSSON, R. *Letramento literário:* teoria e prática. 2ª ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016. 139 p.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário.* São Paulo: Contexto, 2014. 189 p.

FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R.S. *De alunos a leitores:* o ensino da leitura na educação básica. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017. 200 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In:____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-221.

SABINO, Fernando. O melhor amigo. In: *A vitória da infância.* São Paulo: Ática. 2007.

PRETA, S. P. Prova falsa. In: *Garoto Linha Dura.* - Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1975. 161 p.

_____. *A estranha passageira.* Disponível em <encurtador.com.br/mDFKT>. Acesso em 30 de outubro de 2017.

TODOROV, T. *A literatura em perigo.* Tradução Caio Meira. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96 p.

VERÍSSIMO, L. *O desabafo de um bom marido.* 2009. Disponível em <encurtador.com.br/pRS38>. Aceso em 30 de outubro de 2017.

ZILBERMAN, R. Leitura literária e outras leituras. In: *Leitura*: práticas, impressos, letramentos. BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Organizadores) – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 71-88.

SESSÃO TEMÁTICA

ENSINO DE GRAMÁTICA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

ELISANGELA MARIA DA SILVA[1] (UFRPE)
ELIANE MARIA DO NASCIMENTO[2] (UFRPE)

Introdução

Este trabalho analisa a prática docente de uma professora do 8º ano do Ensino Fundamental, refletindo sobre a abordagem do ensino de gramática que ela emprega a partir das compreensões que a professora apresenta de linguagem, de aluno e do seu fazer pedagógico quanto ao uso da gramática. Nele objetivamos analisar o ensino de gramática e sua finalidade para o aprendizado do funcionamento da Língua, numa turma de 8º ano da Escola Estadual Francisco de Paula Corrêa de Araújo (EFPCA)- localizada no município de Camaragibe/ PE, e a base teórico metodológica que respaldam as ações da docente.

Neste sentido, dialogaremos com os autores Antunes (2005, 2007 e 2010), Faraco (2008), Geraldi (1991 e 2012), Neves (2014) e Travaglia (1996 e 2002), percorrendo um caminho que nos possibilite refletir sobre como anda o ensino da gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa no 8 º ano do Ensino Fundamental da EFPCA? E para tanto, empregaremos uma metodologia que prima por uma pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa, na qual realizamos seis observações participantes, entrevista semiestruturada, análise documental (SEVERINO, 2007 e ANDRÉ, 1995), e um questionário com os alunos.

---

1. Mestranda pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE e professora atuante na rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco.

2. Mestranda pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE e professora atuante na rede municipal de ensino de Paudalho – PE.

Esse texto está dividido da seguinte maneira: primeiro apresentamos uma discussão teórica sobre a prática docente e o uso da gramática normativa no ensino de Língua Portuguesa; depois discorremos a respeito da metodologia e análise das pesquisas destacando o discurso da professora, sua técnica de ensino e resultados obtidos; em seguida refletiremos a propósito de tais resultados; e por fim faremos nossas considerações finais.

A gramática normativa e o ensino de Língua Portuguesa

O trabalho com a gramática normativa em sala de aula tem sido uma das discussões mais recorrentes dentro do meio acadêmico, contudo, esse debate e suas implicações parecem causar certa confusão no contexto escolar. Desde o início do ensino no Brasil a gramática era o objeto de estudo predominante no currículo de Língua Portuguesa, e teve seu propósito atrelado a uma gama de questões que vão desde o público alvo a fatores pragmáticos, mas, principalmente a perspectiva que se tinha de Língua, de ensino, de aluno e do papel do professor enquanto propagador desse ensino.

Portanto, tal postura diante do para que a ensinamos não é aleatória nem desprovida de uma opção política

> Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.
> Assim, os conteúdos ensinados, os enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas em sala de aula, ao caminho por que optamos. (GERALDI, 2004, p. 42)

Segundo a perspectiva apontada acima por Geraldi (2004) o para quê ensinar está envolto por concepções que marcam o fazer pedagógico cotidiano e que se constroem dentro de uma escolha realizada pelo professor que leva para âmbito escolar a carga da teoria por ele escolhida/ seguida. Mediante isso, um dos pontos fulcrais dessa conjectura é a concepção de linguagem elencada por esse profissional, pois é a partir dela que ele recorta o quê ensinar.

Desse modo quando o professor de língua Portuguesa elege o uso da gramática normativa como primordial para o ensino da língua isso diz respeito à concepção de língua que ele guarda como predominante para se entender o mundo e as coisas que nele existem.

Conforme Travaglia (1996, p. 109- 110) geralmente existem três maneiras de conceber a língua – A língua como expressão pensamento, a língua como instrumento de comunicação e a língua como forma ou processo de interação; e conforme apresentamos a seguir cada uma dessas concepções estaria ligada há uma forma de perceber a gramática.

1. A primeira perspectiva – dar ênfase a gramática normativa ou tradicional e busca conceituar, classificar, destacar as relações de regência, concordância, isto é, pauta-se no ensino dos itens gramaticais (CAMPOS, 2013), uma vez que a linguagem por figurar como uma organização racional ordenada suscita o estudo das regras que a constituição.

2. Na segunda concepção – Vê a língua um ato social que também se processa através de regras, no entanto o foco volta-se para a coordenação da comunicação entre os membros sociais, pois segundo Travaglia (1996, p. 110) “é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação se efetive”; portanto, o código deve ser inteligível a esses membros, caso se queira efetivar tal comunicação. O tipo de gramática que melhor expressa à concepção de linguagem como instrumento de comunicação é a descritiva, pois ela trata de explicar a estrutura e o funcionamento da língua.

3. Já a terceira concepção de linguagem – percebe a língua como um processo de interação, no qual os sujeitos atuam uns sobre os outros e no contexto exterior por meio da língua. Para Travaglia (2002) a linguagem a partir dessa perspectiva assume uma linha histórica, social, humana e dialética que une intrinsicamente homem e linguagem. Nesse sentido, a gramática que entra em conformidade com a proposta da linguagem como interação é internalizada que segundo Campos (2013, p. 8) "consiste num conjunto de regras que o falante realmente sabe e das quais se utiliza ao falar, numa situação de interação comunicativa". Portanto, ela compreende as competências: gramatical, textual e discursiva num processo que implica o fomento da competência comunicativa.

Ao empregar cada uma destas concepções o professor de Língua Portuguesa também aplica a percepção de sujeito e de língua implicadas dentro delas, isso quer dizer que ele elabora e significa seu planejamento de aula baseado numa ótica de como determinado recorte que escolheu para ser ensinado deve ser recepcionado e de por que isso deve ocorrer assim. Todavia, o sucesso do emprego das atividades que ele propõe em seu planejamento didático também depende do entendimento de que para atingir os objetivos é necessária a consideração de inúmeros fatores (como o regionalismo, variação linguística, etc.) e o emprego das ferramentas adequadas ao contexto.

Tal perspectiva, não alude à noção de que a variedade padrão considerada de prestígio não deva ser bem trabalhada na escola, mas somente, compartilha da posição de autores iguais a Geraldi (1991) e Possenti (1992) de que o ensino da norma padrão não remete a diminuição da relevância da variante linguística de um grupo social e/ou regional, pois a negação da valorização da origem do falante só acarreta mais exclusão.

A adoção da gramática normativa como base para o ensino da língua materna parece colocar em foco justamente questões como essa, uma vez que permeada pelo víeis da regra e do uso da nomenclatura, esta concatena um conjunto de ilações que de certo modo posiciona o falante a busca da eliminação do desvio ao padrão. Mas é fato, que o ensino da gramática normativa é relevante para o ensi-

no da língua materna, pois segundo Antunes (2007) embora "ela em si não ensine ninguém a falar, a ler e escrever com precisão" seu emprego como mediadora é fundamental para um trabalho com o texto em sala.

Neves (2014, p.85) ao afirmar que "não há discurso sem gramática e que também não há gramática sem discurso" enfatiza justamente essa percepção de que existem regras que regem a construção do discurso ou fala dos sujeitos sociais que os impelem a fazer escolhas adequadas a essas restrições que favoreçam o processo comunicativo. Vale salientar que esse tratamento da gramática não desconsidera a plasticidade e a dinâmica da língua enquanto produtora de sentidos.

O tratamento assinalado pelas discussões sobre o emprego da gramática normativa tem recorrentemente mencionado a preocupação predominante desta com o ensino da nomenclatura e sua negligência com a funcionalidade dos termos que nomeia para a construção dos textos, alegando ao seu uso um péssimo estigma. Todavia, é obrigação da escola propiciar aos estudantes que eles consigam adequar-se as diversas situações de comunicação social, inclusive, as que exigem padrões mais normativos da língua, portanto, o âmbito escolar não deve negligenciar o ensino da gramática normativa, uma vez que consoante Faraco (2008, p.80) "o padrão terá sempre, por coações sociais, certo efeito unificador sobre as demais normas", essa proposição põe em evidência que as pressões sociais sobre como o falar certo ou errado está relacionado ao estudo tradicional da gramática e que mesmo hoje depois de inúmeras reflexões contrárias a isso, na perspectiva do alunado se não tiver metalinguagem não teve aula de português.

Essa tradição arraigada de ensino de metalinguagem também é o lugar de conforto de muitos professores de LP que despeito do que as orientações teórico-metodológicas infringidas pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais dizem, eles continuam a focar o seu trabalho de ensino da língua na gramática prescritiva. Obviamente, que a escolha dos professores em permanecer com o uso da nomenclatura não implica num trabalho menos comprometido e relevante.

No entanto, a coadunação entre o uso dessa metalinguagem e os "processos de constituição do enunciado" (NEVES, 2014, p. 22) possibilitaria uma dimensão mais funcional que não nega a linguagem como expressão do pensamento, mas que também a percebe como ato comunicativo e interação humana.

Para tanto é preciso que se possibilite aos professores momentos de formação, que ao invés de lhes apontar como ultrapassados, reflitam junto a sua prática docente como relacionar o seu fazer tradicional e a análise linguística.

Metodologia e análises

Os procedimentos metodológicos empregados nessa pesquisa compreendem atividades de coleta de dados direcionadas a descrever e analisar a metodologia de uma professora de LP ao utilizar a gramática normativa numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Objetivamos com isso analisar a base teórico-metodológica que respaldam as ações da professora referentes às aulas (6 eventos) que acompanhamos, discutindo a partir dessa análise interpretativa a relação ensino de gramática/ concepções de linguagem.

O método adotado para realização da investigação de tal relação foi de uma pesquisa etnográfica (SEVERINO, 2007) na qual por meio de seis eventos observamos a atuação de uma professora de Língua Portuguesa, numa turma de 8º ano da Escola Estadual Francisco de Paula Corrêa de Araújo localizada no município de Camaragibe – PE, na intenção de ver como esta docente fazia uso da gramática normativa em suas aulas.

O corpus desse estudo é constituído da entrevista realizada com a professora sobre o uso da gramática, trechos da descrição das aulas e dos gráficos que representam as respostas dos alunos ao questionário aplicado por nós. Esse material será apresentado neste artigo, em dois subtópicos: 2.1 o discurso da professora (as concepções que ela guarda de linguagem e da prática docente) e 2.2 as técnicas de ensino que utiliza nas suas aulas; como é possível ver a seguir.

O discurso da professora: as concepções que ela guarda de linguagem e da prática docente

O recurso que empregamos para vislumbrar a compreensão do sujeito da pesquisa sobre questões teóricas relevantes que aportam seus procedimentos pedagógicos foi à entrevista. Por meio desse instrumento de coleta inquerimos a docente sobre sua percepção de aluno e de uso da gramática, sobre como ela faz a seleção do conteúdo de gramática a ser ensinado dentre outras proposições, conforme apresentamos no quadro 1.

Ao lermos a resposta dada pela professora a questão 1 notamos que sua perspectiva de aluno como *um ser dotado de conhecimento, e este deve ser ativado durante as aulas para que o aluno consiga chegar ao objetivo proposto* implica uma compreensão de sujeito na qual o reconhecimento da existência de um saber prévio do aluno é considerado, o que distanciaria esse aluno concebido pela professora do sujeito tábula rasa do behaviorismo. Outro ponto interessante nessa reposta é a afirmação de que tal conhecimento prévio do aluno *deve ser ativado*, o que indica que nas aulas as atividades serão direcionadas para esta ativação. Ademais, também podemos observar que o acionamento desses saberes preexistentes possui o propósito de que os alunos alcancem um objetivo que a professora traçou no plano de aula.

Quadro 1: Entrevista com a professora do 8º ano.

1) Quem é o aluno para você?	R: É um ser dotado de conhecimento, e este deve ser ativado durante as aulas para que o aluno consiga chegar ao objetivo proposto.
2) Em sua opinião como deve ser o ensino de gramática para o 8º ano?	R: O ensino deve partir das regras gramaticais e exemplos do cotidiano para que o aluno assimile o conteúdo proposto. Também trabalho com listas de exercícios.
3) Como você faz para selecionar o conteúdo de gramática que leciona?	R: Existe o currículo de L.P. do estado que devemos seguir, mas como o aluno apresenta muita dificuldade na gramática, me centralizo nela; seguindo a gramática normativa e o livro didático.
4) Como você avalia o aprendizado dos alunos quanto ao conteúdo dado nesta aula?	R: Regular, pois por mais que explique na hora de desenvolver as atividades alguns acabam por não atingir muito bem o objetivo proposto.
5) Você implementa alguma atividade diferente da usual como o trabalho com gêneros textuais e o da gramática relacionada a produção textual e a leitura?	R: As atividades com gênero textual que aplico são voltadas para conhecimento das características do gênero, leitura e compreensão dos mesmos. Não introduzo muito a questão gramatical. Na produção textual enfatizo a questão ortográfica.

Fonte: Acervo da pesquisa.

O Planejamento, segundo as respostas 2 e 3, estaria entrelaçado com o ensino das regras gramaticais, uma vez que a entrevistada afirma ser esse o foco de suas aulas e um dos mecanismos que utiliza para a seleção do conteúdo a ser trabalhado em sala. A partir da leitura das respostas 2 e 3 da entrevista, notamos que o sujeito do nosso estudo, está norteando sua concepção de uso da gramática normativa de uma forma predominantemente prescritiva, pois apega-se as regras e a metalinguagem (TRAVAGLIA,1996, p115). Essa percepção prescritiva que norteia o uso da gramática aproxima-se da concepção da linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 2012) e indica que os procedimentos pedagógicos da professora constam de tarefas voltadas primordialmente a fixação de conceitos e relações entre os termos e frases. Conquanto, ainda podemos constatar por meio da fala da entrevistada que durante a regência da aula ela explora exemplos do cotidiano do aluno e usa também como suporte o livro didático.

E por meio destas duas informações temos a indicação de que seu fazer pedagógico mesmo centrado no prescritivo mescla ações que compreendem o emprego de lista exercícios, exemplos de frases e textos relacionados ao cotidiano dos estudantes, e realização das várias e diversificadas atividades do livro didático *Tecendo linguagens de Língua Portuguesa.* Ao responder a questão 4, a professora confessa que no momento da avaliação das atividades, nem todos alcançam o objetivo almejado, como em qualquer outra situação.

Na questão 5 a professora afirma tratar do gênero textual na perspectiva de perceber- lhes as características, a sua leitura e a compreensão destas leituras, do que podemos então inferir que o livro didático seria o veículo utilizado para tal trabalho com o gênero textual. Além disso, a entrevistada deixa claro que pouco ou quase nenhuma é ligação que ela faz entre as questões gramaticais e abordagem que realiza sobre os gêneros textuais, demonstrando que a reflexão da funcionalidade das classes gramaticais dentro do texto, as relações de sentido que os termos promovem no âmbito textual não são objeto direto de suas indagações em sala, mas sim a apresentação do conteúdo gramatical desvinculada ao texto.

Esse aspecto de separar o estudo da gramática ratifica a nossa percepção de que a concepção de linguagem que perpassa a prática pedagógica da professora pesquisada condiz à linha de que é preciso ensinar normas porque “presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conse-

quentemente da linguagem" (TRAVAGLIA, 1996, p. 109), isto é, língua é organizada através de regras que regem o padrão culto do falar.

Quanto ao objetivo do emprego da gramática como aprendizado das normas percebemos pelas atividades e recursos utilizados nos eventos observados a estreita relação com esse fim. De modo que os trechos das descrições apresentada adiante exemplificam a preocupação com tal propósito.

As técnicas de ensino utilizadas nas aulas

As descrições das atividades realizadas durante as aulas de LP da professora estudada nos possibilitou verificar na prática a coadunação entre o que ela afirma ser o relevante a ser ensinado com relação à gramática e como ela realmente enfoca a norma e a metalinguagem em suas aulas. E isso é possível ser constatado abaixo por meio da descrição sucinta de alguns trechos dos seis eventos observados.

Quadro 2: trechos das observações das aulas

Aulas: 1 e 2.	– Copiou-se o conteúdo (A predicação verbal) no quadro; – Após os alunos copiarem, a professora explicou o assunto; usando para tanto os exemplos retirados da gramática; – Houve interação entre os alunos e a professora.
Aulas: 3 e 4.	– Escreveu-se no quadro um exercício de fixação; – Foi dado o tempo para que os alunos respondessem; – Depois a professora corrigiu coletivamente o exercício;
Aulas: 5 e 6.	– Continuou a copiar no quadro o conteúdo de gramática da aula anterior (Predicação Verbal); – Explicou o conteúdo, usando os exemplos que estavam no quadro que tinham sido retirados da gramática e alguns outros que a professora construía a partir de questões próximas a realidade dos alunos; – Os alunos interagiam tirando as dúvidas sobre o tema; – Colocou-se outro exercício de fixação no quadro e pediu-se para que os alunos o respondessem e o trouxessem na próxima aula.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Por tal descrição exposta no quadro 2 temos a combinação das tarefas realizadas pela professora nas regências de suas aulas baseiam-se em ações que visam basicamente expor a norma (aula expositiva do conteúdo gramatical) e fixá-la na mente dos alunos (os exercícios de fixação). O processo de ensino aprendizagem neste caso consiste na identificação e classificação da predicação verbal e em raros momentos ele se apresenta no diálogo entre professora e alunos como algo que inserido numa produção textual. Dessa forma, notamos que há um movimento contínuo de repetição das mesmas ações de explicar o conteúdo a partir de exemplos de frases soltas retidas da gramática, tirar as dúvidas dos alunos e realizar exercícios de fixação.

Ritualização que representa o quanto a proposta de ensino de gramática oferecido pela docente está envolta pela prescrição e pela concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Resultados

Nesta seção dos resultados discutimos a recepção dos alunos ao conteúdo ministrado durante as aulas e a inferência que estes fazem da relação gramática/texto como forma de refletirmos sobre o ensino da gramática e sua relevância. Para tanto, destacamos a seguir os percentuais das respostas fornecidas pelos alunos ao questionário que elaboramos.

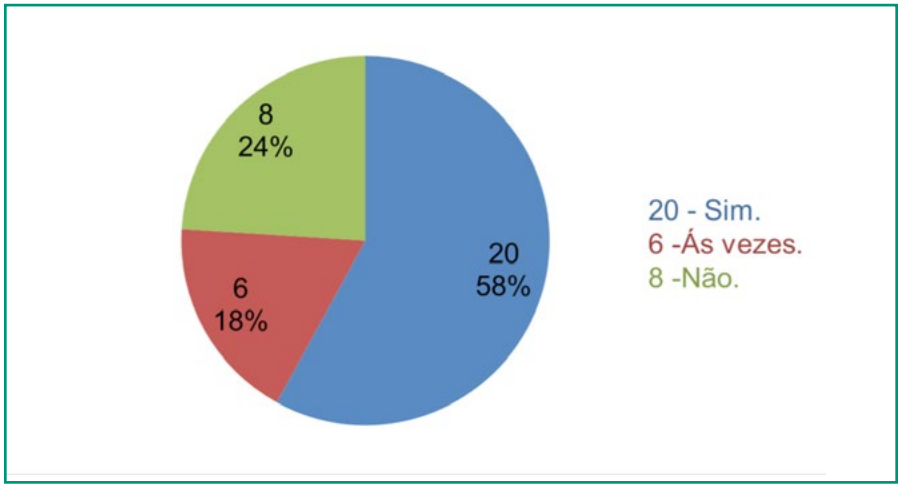


Figura 1: compreensão dos alunos quanto aos conteúdos de gramática lecionados
Fonte: Acervo da pesquisa.

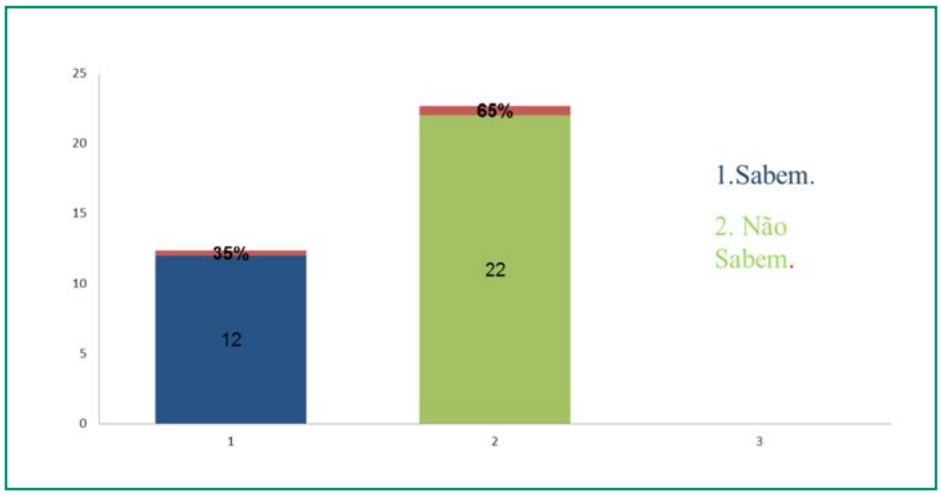


Figura 2: Compreensão dos alunos quanto à relação que os conteúdos de gramática possuem com a produção textual e a leitura.
Fonte: Acervo da pesquisa.

Como podemos observar por meio da leitura do gráfico da figura1 dos 34 alunos 58% afirmam ter compreendido o conteúdo de predicação verbal lecionado pela professora durante a sequência das seis aulas, ou seja, mais da metade (20 alunos); por outro lado temos um percentual de 18% que assegura só ter entendido algumas vezes o que foi dito e mais um percentual 24% dos alunos que admitem não terem compreendido nada do que foi explicado durante as aulas. Esse último percentual é bastante relevante e nos faz inferir que embora a maioria dos alunos esteja confortável com o rito da aula da gramática prescritiva, quase metade da turma, 42%, somando os dois últimos resultados, não alcançam o objetivo proposto.

E quando refletimos sobre os números do gráfico da figura 2 percebemos que essa situação se estende a algo mais complexo, uma vez que dentre os 58% dos alunos que asseveram compreensão dos conteúdos gramaticais existe um percentual incluso nos 65% que não vinculam tais assuntos à produção textual e a leitura, indicando com isso que essa falta de percepção, de parte desse grupo, quanto a noção de qual função as categorias gramaticais têm nos âmbitos da leitura e da produção textual, provavelmente aponta para um desvio da proposta de ensinar a norma no intuito de formar bons leitores e escritores da língua materna.

Nesta perspectiva, mesmo que o trabalho de ensino da regra e da metalinguagem esteja sendo bem realizado, a ponto de uma boa parcela dos estudantes atinja o propósito lançado pela professora apenas isso não tem dirimido as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de compreensão da gramática, problemas que ela mesma reconhece na resposta que oferece na questão 4 quando é indagada sobre o aprendizado de sua turma.

Considerações finais

Para essa pesquisa, demonstramos que os procedimentos metodológicos que perpassam a prática pedagógica da professora analisada apresentam-se como uma abordagem teórico – metodológica na qual a gramática normativa é explorada de forma prescritiva e de que pouca ou quase nenhuma variação ocorre no rito dessa atividade de prescrição. Ademais, também podemos apontar quais as concepções de aluno e de linguagem envolvem esta prática.

Outro ponto que evidenciamos nesse estudo é que o ensino da gramática tem seu lugar na aula de Língua Portuguesa, todavia, o uso quase exclusivo dela e de metodologias como a prescrição não correspondem hoje às necessidades de alunos que vivem em um contexto diversificado sócio- cultural que lhes bombardeia com outras formas de viver e pensar a língua.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar.* São Paulo: Papirus, 1995.

ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. *Muito além da gramática*: por um ensino de gramática sem pedra no caminho. São Paulo, Ed. Parábola, 2007.

CAMPOS, Elenice de. *Reflexões sobre o Ensino de Gramática*, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2lXJqSq >Acesso em: 21 de Abril de 2016.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira*- desatando alguns nós. São Paulo: Editorial Parábola, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2012, p. 41-48.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau.1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). *O ensino de língua portuguesa para o 2° grau*. Minas Gerais: UFU, 1996, p.107 - 156. Disponível em: < http://bit.ly/2m4As6O> Acesso em: 12 de Março de 2016.

POSSENTI, S. *Gramática e Análise do Discurso*. Cadernos de Estudos Linguísticos, 1992.

SESSÃO TEMÁTICA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: TRAÇANDO CAMINHOS NA LINGUÍSTICA APLICADA

MURILLO DA SILVA NETO[1] (UFBA)

> *Problematizar a construção de saberes em termos de orientações e direções implica a valorização das simultaneidades e dos devires e, em última instância, do fugidio e do inesperado, de modo que passam a interessar ao pesquisador muito mais os contextos e interações que as filiações e as sucessões entre campos de estudo e disciplinas (SCHEIFER, 2013, p. 927).*

Introdução

A Linguística Aplicada (LA), na atualidade, se constitui em um campo de estudos trans/inter/in/disciplinar que tem como objeto de estudo a língua em uso/o ensino de línguas e procura oferecer alternativas para problemas associados à utilização das linguagens cotidianas das pessoas, nos mais variados contextos. Conforme Kleiman (2002, p. 189), a LA, "tal qual desenvolvida no Brasil, situa-se definitivamente na tradição de pesquisa crítica, que não procura apenas descrever e explicar, mas também se posicionar em relação ao fato examinado e, ainda, oferecer encaminhamentos e soluções para os problemas estudados". Com essa natureza, a LA dialoga com outros campos do conhecimento como a Filosofia, a Educação (muito fortemente), a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e a Política, por isso "não surpreende que essa visão da LA como INdisciplina, além de causar desconforto, represente muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis" (MOITA LOPES, 2006, p. 26).

1. LINCE-UFBA-PPGLINC-UFOB. Pós-graduando no Programa de Doutorado em Língua e Cultura da UFBA. E-mail: murillo.neto@ufob.edu.br

A metodologia da pesquisa no campo em Linguística Aplicada possui, geralmente, um cunho etnográfico[2], principalmente por seu objeto teórico: o ensino de línguas e o sentido que os sujeitos constroem em seus usos da linguagem. Muitas pesquisas têm tido uma preocupação com teorias fundadas nas maneiras de entender a vida social e suas implicações para o ensino/aprendizagem de línguas. Estudos como os de Signorini e Cavalcante (1998), Mendes (2002, 2008, 2013), Kleiman (2002, 2013), Moita Lopes (2006, 2008) são relevantes e reveladores de uma nova vertente para fundamentar as bases teóricas em LA. Essa nova abordagem se imbui de um caráter trans/in(ter)disciplinar, abarcando questões no campo dos estudos culturais, ciências sociais, estudos de gênero e sexualidade, raça/etnia, perspectivas interculturais e críticas para o ensino/aprendizagem de línguas.

> Não há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto-senso*. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (CELANI, 1998, p. 131).

Com esse movimento, tratar o indivíduo que está na escola respeitando a sua cultura, a sua identidade e, no caso dos surdos brasileiros, a sua língua, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS/L1) e não apenas como um aluno que tem a "obrigação", tão somente, de aprender técnicas de leitura e escrita em Língua Portuguesa (LP/L2), possibilitará, segundo o que acredito, a esse estudante a capacidade de se posicionar e fazer inferências críticas sobre as leituras outras que pode fazer ao longo dos seus estudos e da sua vida. A inquietação com o ensinar, inclusive técnicas, é percebida no momento em que partimos para o campo de observação nas salas de aula.

2. Ver Cançado, Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula, 1994.

A LA na contemporaneidade

Vê-se, com constância, o trabalho árduo que tem sido para os professores de Língua Portuguesa (LP), levar os alunos surdos a ativarem mecanismos de leitura e escrita da LP/L2 de modo satisfatório, isto porque as condições educacionais do Brasil estão em crise. Diante dessa crise evidenciada pelo cenário nacional em relação à Educação, percebemos uma mobilização maior das Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo as públicas, para discutirem possibilidades de ensino que sejam, no mínimo, mais diligentes em todos os seguimentos do ensino, através das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e do próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), em âmbito federal e, em especial, para este trabalho, na inserção do aluno surdo através do ensino de LP como L2 (modalidade escrita), na escola "inclusiva", de maneira eficaz.

Destarte, trabalhar a LA na contemporaneidade, pensando um campo do saber que se desenvolve "tanto a partir de um conceito genérico abstrato singular de língua, oriundo da Linguística dita teórica, quanto de um conceito múltiplo, fruto de abordagens transdisciplinares de estudo das práticas de linguagem" (SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998, p. 102), envolve uma série de características que transcendem a compreensão de língua que temos hoje, oriunda da Linguística "teórica", uma vez que a investigação sobre o ensino de línguas em uso se dará em contextos sociais concretos, nos quais valores culturais devem ser pontos de partida e de chegada para análises possíveis nas pesquisas que envolvem a conjuntura das salas de aula e os espaços fora dela.

Pesquisar a cultura da surdez, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o ensino da Língua Portuguesa (como segunda língua (L2) – modalidade escrita) para surdos brasileiros faz parte do que sou como pesquisador desde a época da graduação. Ao pensar em trabalhar a temática - "Impactos da formação de professores em Letras-LIBRAS no ensino da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos em escolas regulares" -, inserido no programa de Doutorado em Língua e Cultura, interessa-me investigar como professores licenciados em Letras-LIBRAS, com sua formação específica para o ensino de LIBRAS, trabalham o ensino da Língua Portuguesa (LP) para surdos, expondo conteúdos, conceitos e modos de vida em suas salas de aula com

alunos surdos em escolas regulares, a ponto de inseri-los em práticas de letramento no contexto escolar e para além dele.

> Faz-se necessário ressaltar que a surdez não é homogênea, ou seja, o grupo de surdos não é uniforme. Dentro do que denominamos surdos, fazem parte os surdos das classes populares, as mulheres surdas, os surdos negros, surdos de zona rural, entre outros. Assim, temos os surdos oralizados que não consideram necessária a oficialização da língua de sinais e, em contrapartida, os surdos filhos de pais surdos, usuários da língua brasileira de sinais (LIBRAS), e que não se consideram deficientes auditivos. Enfim, podemos considerar a possibilidade de múltiplas identidades surdas, ou seja, elas são heterogêneas e apresentam diferentes facetas (SKLIAR, 1998 *apud* GESUELI, 2006, p. 283).

O interesse em pesquisar essa temática surgiu desde 2006 quando em um momento acadêmico fui apresentado a uma "nova" modalidade de viver; um mundo aparentemente sem sons, mas repleto de significados. A busca em tentar entender a surdez, o surdo e a sua língua de sinais não me deixou, por isso até hoje estou na busca de respostas das questões que surgem em torno da temática da surdez, do surdo, da língua de sinais, da educação inclusiva, do respeito à diversidade... A imersão nesse universo, diferente do nosso, abriu-me para a realidade das diferenças, das especificidades/particularidades, da diversidade da vida, o que me faz ter compromisso ético com os grupos minoritarizados e tentando trazer alternativas de ensino de línguas que deem à essa comunidade melhores oportunidades de se inserir no mundo e me faz buscar, ainda,

> uma Linguística Aplicada crítica com uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompe o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos (KLEIMAN, 2013, p.41).

No recorte específico em que se insere meu projeto de pesquisa e o meu objeto de estudo (ensino de LP para surdos, no contexto da escola inclusiva) é fundamental, para além do olhar crítico-questionador, um olhar especializado do pesquisador para tentar entender as nuances das práticas inclusivistas no cenário atual da educação brasileira, o que só pode ser feito por uma ciência híbrida que dialoga com outras e que permite, na in(ter)disciplinaridade, a conjectura de análises que observem práticas sociais, culturais, ideológicas e políticas. Precisa-se de uma LA INdisciplinar "que reconhece que há novos objetos do conhecimento socialmente construídos, e novos modos de vê-los, que radicalmente transgridem os limites disciplinares" Moita Lopes (2008, p. 87).

Desse modo, pretendo em minha tese, investigar os impactos da formação de professores em Letras-LIBRAS no ensino de LP/L2 (modalidade escrita da língua), para o trabalho com a diversidade/ pluralidade/ multiculturalidade sociais; além de verificar como os docentes possibilitam aos surdos, práticas de letramento e a seguridade do respeito à diferença nas relações interpessoais entre a cultura ouvinte e a cultura surda, dentro de um contexto escolar que se quer inclusivo. Nesse sentido, Mittler (2003, p.16), assevera que:

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

As interfaces do projeto inclusivista

A importância de conhecer as experiências da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular relaciona-se ao papel a ser desenvolvido pelos docentes favorecendo as interações e o oferecimento uma educação que valorize a diversidade, em especial as variadas formas de aprendizagens. Nesse contexto, a qualidade das interações estabelecidas pode contribuir para a efetivação de práticas inclusivistas que beneficiem o pleno desenvolvimento dos indivíduos envolvidos nesse processo, tanto nas escolas quanto no espaço universitário.

Outrossim, pensar processos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, de línguas, de ensino de LP como L2, de letramento para alunos surdos, em quaisquer segmentos da educação, sobremaneira os espaços inclusivos, vai requerer que tenhamos postura crítica e ética sobre nossas práticas pedagógicas. Por isso, como "a especificidade da LA é a língua em uso e como a diversidade a sua especialização" Leffa (2001), essa área de investigação é a ideal para se fazer observações no contexto escolar, uma vez que o entorno do trabalho com o ensino de línguas não fica de fora das análises que podem ser realizadas, pois concebe-se a LA "como um território cuja permanência é vista como um efeito espacial da fluidez dos movimentos por entre diferentes domínios disciplinares" (SCHEIFER, 2013, p. 929).

Tendo em vista o papel de formadora de opinião que é exercida pela escola e, principalmente, pelo professor no seu diálogo com o aluno, nada impede, sob essa perspectiva, que em sua atuação docente, de reciprocidade, ele contribua para o autorreconhecimento de seu alunado, auxiliando-o na (re)construção da sua identidade e de um senso crítico pertinente à sua culturalidade, através, sobremaneira, do ensino da LP/L2. Ao tratar o indivíduo em sua totalidade e com os traços culturais que o forma notamos uma interação maior entre o aprender a ler e a escrever e o prazer em se fazer isto, por isso abordar aspectos culturais como relevantes para o ensino de línguas em uso, em suas práticas de letramento, é o que ratifica Mendes (2002, p. 186), quando diz que:

> Aprender uma língua, aprendendo sua cultura, significa muito mais do que uma simples eleição de enfoques metodológicos, é, antes de tudo, uma forma alternativa de construção do processo de ensino-aprendizagem de línguas. A cultura, que normalmente assume o papel secundário nesse processo, em detrimento da forma linguística, passa a ser a porta de entrada, o elemento fundador a partir do qual a experiência de ensinar e aprender se constrói.

A abordagem do ensino de português como L2, na modalidade escrita para alunos surdos, de modo dinâmico, comunicativo, criativo e, porque não, divertido, pode trazer uma gama de benefícios incontestáveis, no que diz respeito à assimilação/compreensão dessa L2 para alunos que tem como L1, ou deveriam ter, uma

língua que além de possuir uma estrutura gramatical diferente da língua-alvo, se apresenta em outra modalidade de execução, no caso da LIBRAS, viso-espacial.

A perspectiva do professor em relação aos conceitos de língua e linguagem é também imprescindível para facilitar e adequar o processo de ensino-aprendizagem dessa L2, pois a sua formação acadêmica, seu ponto de vista, incidirá diretamente na sua abordagem sobre o ensino de línguas. É pensando no processo de ensino/aprendizagem de línguas em uso como conjunto de ações engajadas social, cultural e politicamente, e no indivíduo como sujeito atuante e crítico, o qual está imerso em ambientes sociais, históricos e políticos específicos, que destacamos a importância de uma reflexão sobre o que significa ensinar língua como cultura e sobre a eleição da interculturalidade como modo privilegiado de criação e elaboração de novas perspectivas para se ensinar e aprender línguas (MENDES, 2008).

O caminho a percorrer

Uma abordagem *culturalmente sensível*[3] no ensino, não nos fará perder de vista as regras que segundo as correntes tradicionalistas conduzem ao bem escrever da norma padrão, ao contrário, apostar na culturalidade como uma alternativa a mais para a didática do ensino, possibilitará ao estudante a oportunidade de entender o porquê é preciso saber ler e escrever bem, se ele se entender enquanto ser social/real.

As pesquisas/investigações no espaço aplicado aos estudos linguísticos ganharam força se constituindo como um campo trans/in(ter)disciplinar (SIGNORINI, CAVALCANTI, 1998; MOITA LOPES, 2006) e desenvolveram reflexões acerca das práticas culturais, sociais e identitárias a partir de um eixo fortemente situado nos estudos da língua e da linguagem. É por isso que a qualificação profissional torna-se imprescindível na relação ensino/aprendizagem em que se evidencia a diversidade linguística, cenário no qual se pretende investigar as questões da minha pesquisa.

3. Ver: MENDES, Edleise. CASTRO, M. L. S. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes, 2008.

Nessa perspectiva, a abordagem metodológica mais evidente a que pretendo me reportar dentro da LA é a qualitativa[4], pois "O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível" (CHIZZOTTI, 2006, p. 1). Buscando respostas para perguntas que destacam o modo como as experiências educacionais, pedagógicas e sociais, no contexto das instituições educacionais acontecem, incidindo sobre os diferentes aspectos subjetivos que possam ser observados possibilitando ao pesquisador uma análise mais elaborada do processo e das respostas apresentadas, objetivando, ainda, a compreensão e interpretação do fenômeno estudado; com estudo exploratório[5], que busca oferecer uma visão panorâmica do quadro em que se situa a pesquisa; e descritivo[6], pois vai descrever as características do objeto estudado, da formação dos professores em Letras-LIBRAS e do nível de atendimento na *práxis* pedagógica desses professores no sistema educacional inclusivista.

Metodologicamente, ainda, realizarei pesquisa teórica/bibliográfica "realizada a partir dos registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc" (SEVERINO, 2007, p. 122) e pesquisa de campo que, conforme Fachin (2006, p. 143), "trabalha com a observação dos fatos sociais colhidos do contexto natural [...] sem qualquer interferência, apresentados simplesmente como eles se sucedem em determinada sociedade", para checar junto aos profissionais envolvidos no processo da educação "inclusiva" quais os seus posicionamentos em relação às problemáticas do trabalho, como eles lidam com suas práticas pedagógicas e de letramento e como se sentem em relação à inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, sobretudo em suas salas de aula.

---

4. Ver Severino, Metodologia do Trabalho Científico, 2007.

5. Em linhas gerais, assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso, pois envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de exemplos que possam contribuir na compreensão do problema (GIL, 2002).

6. É, basicamente, um tipo de pesquisa que se fundamenta em estudos e concentra-se na análise, na descrição de características ou propriedades, ou ainda, das relações entre essas propriedades e determinados fatos/fenômenos relacionados à certa realidade (SILVA; SCHAPPO, 2002).

Essa modalidade de investigação tem sido cada vez mais frequente nas pesquisas em educação e na área da LA, pois seu papel é criar e atribuir significados aos fatos, fenômenos e acontecimentos, "constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais", André (2001, p. 53).

Trabalharei com a análise dos depoimentos descritos nos instrumentos que serão gerados pelos questionários[7] e entrevistas semi-estruturadas, além da investigação e observação da realidade da comunidade em questão (a sala de aula), analisando e selecionando imagens significativas, que possibilitarão a articulação do conhecimento dos professores com o conhecimento científico sobre as questões de ensino de línguas, letramento e educação de surdos considerando a realidade educacional "inclusiva" vigente no município de Salvador, segundo documentos oficiais e as práticas de letramento escolar oferecidas aos surdos na rede de ensino público da cidade. Buscarei trabalhar a triangulação[8] como um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos/modalidades com o objetivo de (des) confirmar asserções, combinando as perspectivas de alguns professores questionados, das entrevistas realizadas e a perspectiva do próprio pesquisador. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, terei mais recursos para construir e validar as questões postas da pesquisa e outras advindas da inserção no campo de observação.

7. Segundo Gil (2002, p.115), entende-se por questionário "[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado [...]" e por isso "[...] apresentará sempre algumas limitações [...]". No entanto, apesar das limitações, Gil (2002) afirma que o questionário é uma técnica útil e rápida na obtenção de dados e informações.

8. Refere-se ao uso de mais de uma fonte de dados para assim reforçar a validade de fidedignidade da pesquisa, Severino (2007).

> As questões a serem perseguidas na área da educação são ainda tantas e de tamanha variedade que não podemos nos perder em polêmicas que só nos deixarão cada vez mais distantes da realidade. São tantas perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaço para todo tipo de investigação, desde que se cuide das sistematizações e controle dos dados (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Para além das questões disciplinares, preocupa-me saber se o indivíduo surdo tem a sua identidade[9] respeitada e não é tratado como um educando que se encontra em um projeto de inclusão, mas não se sente como parte integrante disso. É preciso (re)pensar se a educação desse aluno "diferente" possibilitará a ele a capacidade de se posicionar e fazer inferências críticas sobre as leituras que pode fazer ao longo dos seus estudos e da sua vida. As práticas de letramento escolar para atender a demanda da educação "inclusiva", sobretudo no que diz respeito ao sujeito surdo, precisam caminhar para que as ferramentas utilizadas não sejam apenas adaptadas à essa realidade, mas que sejam planejadas e preparadas para um trabalho específico que possa atender à demanda de que faz parte o projeto "inclusivo".

Considerações finais

O letramento escolar de crianças surdas, por exemplo, enquanto processo de ensino e aprendizagem de línguas, só faz sentido se acontece em LIBRAS, uma vez que já não cabe mais impor aos surdos, uma metodologia de aprendizagem pautada na oralidade, pois a dominação do "mundo ouvinte" sobre o "mundo surdo" não é pertinente aos movimentos que emergem na atualidade e que primam pelo respeito às diferenças sejam elas, sociais, culturais ou linguísticas.

Nas práticas de ensino de línguas, não podemos perder de vista que as diferenças (sociais, culturais, físicas, étnicas, de gênero, econômicas etc) devem ser levadas em consideração, o que é possível fazer nas pesquisas em LA. Assim, a dimensão

9. Usamos o termo do ponto de vista do campo cultural, o qual sugere que as identidades são constituídas dentro das culturas e não fora delas, em linhas gerais a cultura na qual estamos inseridos vai determinar a forma como compreendemos, vemos ou explicamos o mundo.

do letramento, no contexto escolar, deve apresentar-se como prática social, ou seja, devem (co)existir sintonia/familiaridade com práticas de leitura e de escrita, de ensino de línguas, para que se permita a mudança da prática escolar de forma que o conflito discursivo em sala de aula seja examinado e repensado a partir de contextos dos aprendizagem em que se apresentam.

Entendo, diante das leituras realizadas e da experiência vivida, que a proposta de educação "inclusiva", (querendo ser um meio de minimizar as diferenças entre os alunos (surdos e ouvintes) e entre os surdos e a sociedade), de ensino de LP/L2 para surdos brasileiros está longe de fazer-se satisfatória, pois ainda não garante o direito de o sujeito-surdo participar, com autonomia, de seu próprio processo de ensino e aprendizagem. A LA, na contramão das ciências positivistas, se coloca como um caminho possível para que essa inclusão, de fato, possa acontecer.

Referências

ANDRE, Marli. *Pesquisa em educação*: buscando rigor e qualidade. Cad. Pesquisa. 2001.

CANÇADO, Márcia. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula.* Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 23, p. 55-69. 1994.

CELANI, M. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In I. Signorini, & M. Cavalcanti, (Orgs.), *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CHIZZOTTI. Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006. 210 p.

GESUELI, Z. M. (2006). Linguagem e Identidade: A surdez em questão. *Ver. Educação e Sociedade.* Campinas, 27(94), 277-292. Jan. /abr. de 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 2 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

KLEIMAN, Angela B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada, In: da Silva, Denize E.G. & Vieira, Josênia A (Orgs). *Análise do Discurso Percursos Teóricos e Metodológicos.* Brasília: UnB, Editora Oficial do Instituto de Letras, Editora Plano, 2002.

LEFFA, Vilson J. *A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade.* Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

_____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente* – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MENDES, Edleise. Aprender língua, aprendendo cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira. In: CUNHA, Maria Jandira e SANTOS, Percília. (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 2002.

MENDES, Edleise. CASTRO, M. L. S. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: *Saberes em português*: ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva*: Contextos Sociais. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Re-construção das identidades sociais de gênero e sexualidade no discurso da sala de aula de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas.* Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico.* 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. *RBLA*, Vol. 13, No. 3, p. 919- 939, 2013.

SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de letras, 1998.

SILVA, Marise Borba da; SCHAPPO, Vera Lúcia. *Introdução à pesquisa em educação.* Florianópolis, UDESC, 2002.

SESSÃO TEMÁTICA

ENSINO E COGNIÇÃO: O PRONOME NO LIVRO DIDÁTICO

IDERLÂNIA COSTA SOUZA[1] (UFS)
DIANA SILVA SANTOS[2] (UFS)
MARCIA OLIVEIRA MOURA[3] (UFS)

Introdução

Ao longo dos anos, é notória a contribuição dos estudos sobre a linguagem para o desenvolvimento de práticas docentes voltadas para o ensino da língua portuguesa. Isso porque, como pondera Antunes (2007, p. 32) "se pode ver, por trás de qualquer estudo de linguagem, um aparato teórico que se conjuga com as visões de mundo a partir das quais as coisas são observadas e, consequentemente, exploradas e tratadas".

Dessa forma, torna-se pertinente ressaltar a concepção de língua adotada pelos estudos sociolinguísticos, isto é, a língua considerada como uma prática sociointerativa alicerçada em fundamentos cognitivos e históricos. Assim, Marcuschi (2008, p. 61) corrobora: "Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura".

Em consonância ao exposto, entende-se que o ensino de língua caracteriza-se pelo desenvolvimento da competência comunicativa a qual não está restrita a uma teoria, mas a uma análise dos discursos produzidos nas atividades verbais em geral, considerando também a cognição. Situa-se nesse contexto, a gramática e todo

1. Mestranda do programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da educação básica pela rede estadual de ensino de Sergipe.
2. Mestranda do programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da educação básica pela rede estadual de ensino de Sergipe.
3. Mestranda do programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da educação básica pela rede estadual de ensino de Sergipe.

o trabalho com a língua. O intuito é entender o ensino a partir de um aspecto mais reflexivo e não normativo (MARCUSCHI, 2008).

Salienta-se que o estudo da gramática, tradicionalmente, é pautado em aspectos que visam à exploração das nomenclaturas, conceituações e classificações das unidades linguísticas. No entanto, observa-se que a gramática está intrinsecamente ligada a todo contexto de interação verbal, real, de uso da língua. Dentro dessa conjuntura, Antunes (2014, p. 116) assevera: "Nunca é demais lembrar: se não há língua sem discurso, se não há discurso sem gramática, também não há gramática sem língua e sem discurso".

Segundo Antunes (2007), a gramática está implicada na interpretação das mais variadas construções textuais, logo, sem a gramática, não há como produzir sentidos e/ou reconhecê-los numa peça textual, ou ainda, determinar relações, concatenar e integrar ideias. Assim, para a autora "A construção do sentido de um texto, a expressão de suas intenções só são possíveis porque mobilizamos, entre outras, as possibilidades que o léxico e a gramática da língua nos oferecem" (p. 151)

Evidencia-se desse modo, a perspectiva de ensino de língua fundamentada na gramática contextualizada, ou seja, correlaciona-se o uso da língua ao estudo dos aspectos gramaticais. Isso exige uma postura questionadora, pois é preciso refletir linguista e discursivamente sobre o que é definido como material de estudo gramatical (ANTUNES, 2014).

Com base no exposto, este estudo considera a importância de uma prática voltada para a associação entre categorias de palavras e seu papel na construção textual, conforme orientação apresentada no Referencial Curricular do Estado de Sergipe, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas diretrizes que regem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Diante disso, "a questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto (MARCUSCHI, 2008 p. 51). Isso é comprovado por Antunes (2014) ao evidenciar a grande complexidade que envolve, por exemplo, a classe dos pronomes, e a necessidade de trabalhos de pesquisa nessa perspectiva, pois para a autora, "Algumas análises, em livros didáticos ou em atividades criadas pelos professores, podem atestar exatamente como a compreensão dessas funções - textuais e pragmáticas – dos pronomes é mal explorada" (p. 139)

A disciplina Gramática, Variação e Ensino, do PROFLETRAS, ministrada pelos professores Raquel Meister Ko. Freitag e Sandro Marcio Drumond Alves Marengo, proporcionou discussões sobre o ensino de gramática, as quais fomentaram as reflexões trazidas neste estudo que tem como objetivo analisar a unidade quatro do livro didático, para o 6º ano, da coleção Português Linguagens de William Cereja e Thereza Cochar publicado em 2015. Tal unidade trata da conceituação e função sintática da categoria de palavras pronomes.

A análise, aqui realizada, se sustentou nos postulados de autores como Antunes (2003; 2007; 2014), Bloom (1979), Freitag (2015) e Silva e Santos (2015) sobre gramática, conceito e ensino dos pronomes, com intuito de discutir a relação entre os aspectos didáticos dessa categoria de palavras e as habilidades cognitivas de alunos em idade regular para o 6º ano do Ensino Fundamental.

A partir disso, observou-se que, mesmo sendo aprovado pelo PNLD, os autores, propondo-se a reproduzir situações concretas de interação comunicativa, o que não é apresentado no livro, permanecem utilizando estratégias tradicionais de reconhecimento e verificação de emprego dos pronomes.

Com isso, limitam o processo de ensino-aprendizagem às situações artificiais, não concretas de uso da língua. Por outro lado, em algumas questões constatou-se que a unidade requer do aluno de 6º ano habilidades que ainda não possuem por razões, inclusive, de maturação cognitiva.

Destarte, preocupamo-nos em apresentar, na metodologia, a definição da taxonomia de Bloom, como ela se estrutura e funciona, com ênfase no domínio cognitivo, que se refere à memória e às habilidades intelectuais. Em seguida, há a análise dos pronomes no livro didático supracitado, da coleção Português Linguagens de William Cereja e Thereza Cochar, ressaltando até que nível taxonômico (postulados de Bloom) são trazidas as questões relativas à categoria de palavras em questão. E para finalizar, apresentamos uma proposta de encaminhamento para o trabalho com pronomes em sala de aula, seguindo a perspectiva do ensino de gramática contextualizada proposta por Antunes (2014).

Vale ressaltar que este estudo direciona-se aos professores de língua portuguesa, estudiosos e/ou interessados no ensino de língua alicerçado em novas bases teóricas que buscam romper com muitas concepções arraigadas pela tradição gramatical.

Metodologia

Na tentativa de alcançar os objetivos traçados para este trabalho, foram estabelecidos como parâmetros de análise do ensino de pronomes no livro didático os postulados da taxonomia de Bloom (1979) e a noção de gramática contextualizada defendida por Antunes (2014). A intenção é confrontar as ideias dos autores citados e o que o LD traz como orientação para o ensino.

A ideia da taxonomia surgiu na cidade de Boston, em 1948, durante uma reunião da Associação Americana de Psicologia. A discussão girava em torno da necessidade de classificar os objetivos educacionais, "o ponto de vista do grupo foi o de que os objetivos educacionais tinham equivalências no comportamento dos indivíduos e formulações descritivas destes comportamentos observáveis poderiam ser passíveis de classificação" (BLOOM, 1979 p. 4). Ou seja, os estudiosos perceberam uma lacuna entre os objetivos da educação e o comportamento observável dos estudantes e a partir disto definiram o que poderia ser classificado.

De acordo com Bloom (1979, p. 2): "[...] os professores e especialistas em currículo encontrariam na taxonomia um modelo relativamente preciso para a análise de resultados educacionais na área cognitiva, que abrange a memória, pensamento e solução de problemas." Deste modo, a taxonomia foi elaborada em três partes: o domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio psicomotor. O domínio cognitivo, foco deste trabalho, refere-se à memória e às habilidades intelectuais.

A taxonomia dos objetivos educacionais parte dos tipos de conhecimento para os níveis das capacidades e habilidades intelectuais. No que se refere aos tipos de conhecimento, determinou-se que existem três tipos de conhecimentos básicos: os conhecimentos específicos, os conhecimentos de maneiras e meios de tratar com específicos e os conhecimentos universais. (BLOOM, 1979)

Os conhecimentos específicos se referem à evocação de referentes concretos e aos elementos a partir dos quais as formas de conhecimento mais complexas e abstratas são elaboradas. Segundo os estudiosos da Associação Americana de Psicologia, este é o nível mais baixo de abstração que abrange o conhecimento de terminologia e fatos específicos. (BLOOM, 1979)

Os conhecimentos de maneiras e meios de tratar específicos constituem o nível intermediário de abstração, compreendendo conhecimento de convenções,

tendências e sequências, classificações e categorias, critérios e metodologia. Os conhecimentos universais compõem o nível mais alto de abstração e abarca os conhecimentos de princípios e generalização, teorias e estruturas. (BLOOM, 1979)

Os conhecimentos citados acima, quando analisados em relação aos objetivos do ensino, levam a níveis diferentes de habilidades intelectuais. Dentro da taxonomia, existem cinco níveis: compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

A compreensão é considerada o nível mais baixo de entendimento. Nas palavras de Bloom (1979, p.174), "o indivíduo conhece o que está sendo comunicado e pode fazer uso do material ou ideia que está sendo comunicada, sem necessariamente relacioná-la a outro material ou perceber suas implicações, mais completas." O nível da compreensão possui três etapas: a translação em que o material original é preservado, equivale à identificação de terminologia, a interpretação e a extrapolação em que o indivíduo é capaz de ampliar a comunicação para além dos dados fornecidos.

A aplicação se refere à abstração em situações particulares e concretas. É o nível anterior à análise, nível em que o indivíduo é capaz de esclarecer o que lhe é comunicado a partir de sua percepção sobre a organização das ideias. A análise exige a identificação, o estabelecimento de conexões e a percepção da estrutura dos elementos de uma informação. (BLOOM, 1979)

O nível chamado de síntese se refere à habilidade de combinar elementos e partes do que está sendo comunicado. Através dela, o indivíduo é capaz de transmitir, produzir e classificar dados específicos. Por fim, o nível mais alto das habilidades se refere à capacidade de avaliação, quando o indivíduo torna-se apto a avaliar precisamente um material a partir de critérios pré-estabelecidos.

Esses conhecimentos e níveis citados a cima, podem ser utilizados para analisar todo e qualquer objetivo educacional. Aqui, eles serão utilizados para discutir o ensino da categoria gramatical: pronomes.

Para além das habilidades intelectuais, ao tratar a língua como um objetivo educacional, Antunes (2014, p. 110) determina que:

> [...] contextualizar a gramática é apenas uma estratégia metodológica de análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos de um texto. E, portanto, parte de uma perspectiva que pretenda surpreender os usos reais que são feitos da língua e por esta razão pretende fazer do texto o objeto de ensino-aprendizagem.

Para a autora, mensurar a relação do aluno com a gramática é observar a relação existente entre ele e o texto, que por sua vez é tido como uma realização concreta da língua. Por isso, ensinar gramática é trabalhar a língua em textos construídos em situações concretas de comunicação porque "sempre que falamos, lemos ou escrevemos estamos inseridos em algum lugar, movidos por um objetivo qualquer, fazendo parte com outros interlocutores, de algum evento social." (ANTUNES, 2014 p. 109)

O ensino de gramática de maneira isolada é ignorar uma característica inerente à língua: ela é um evento social. Para fins de entendimento deste trabalho, defende-se que a aplicação da taxonomia de Bloom em que comportamentos observáveis dos alunos podem ser registrados e previstos pelos professores aliada à ideia de que é necessário contextualizar o ensino de língua levam à eficiência.

A intenção é utilizar esta conjunção de ideias para discutir o método utilizado para o ensino de pronomes no livro didático em questão.

Análise do corpus: os pronomes no livro didático.

O ensino de gramática não deve ser alicerçado em prescrição de regras. Os novos estudos na área de Linguística e ensino de Língua Portuguesa propõem que o ensino da gramática não deve ser negado, no entanto, é preciso estabelecer estratégias para que o aprendiz pense conscientemente o que ele tem no inconsciente, uma gramática internalizada, que a usa em suas práticas sociais. Uma vez que, em algum momento da vida do aluno (escolar, profissional, dentre outros), certamente, será requerido do mesmo o conhecimento taxonômico da língua.

A gramática é uma ferramenta que convencionaliza um conjunto de regras que estão no domínio social, tais regras, estão postas em dinamicidade, pois a língua é dinâmica. Sendo assim, novas estruturas e estratégias linguísticas podem e são

formadas com regularidade. Então, ao se trabalhar a gramática em sala de aula, impreterivelmente, vão se automatizar vários processos linguísticos os quais demandam que o aluno tenha um sistema cognitivo atuante e que seja desenvolvido no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, ensinar gramática é uma tarefa, não só de cumprimento do currículo escolar ou um mero estudo da metalinguagem. Ensinar gramática faz com que o aluno amplie seu repertório e sua capacidade de conhecimento, tornando-o assim, linguisticamente proficiente.

Para Antunes (2014), a gramática é constituinte essencial da língua e é preciso que o ensino dela seja contextualizado, partindo da análise das funções que cada uma de suas categorias cumpre na construção dos sentidos do texto. A autora afirma ainda que:

> [...] uma gramática contextualizada requer, também e sobretudo, que as descrições que dela são feitas encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo, ou seja, nos textos que ouvimos e podemos ler na imprensa, nos documentos oficiais, nos livros ou revistas de divulgação científica etc. implica, pois, ter como respaldo o que, de fato, pode ser comprovado nos textos que circulam aqui e ali por esse Brasil afora. (ANTUNES, 2014, p.111)

Em suma, na ótica da gramática contextualizada, é preciso relacionar o uso das normas às situações reais em que as mesmas estão inseridas em uma postura questionadora do falante. Assim, em sala de aula, o eixo do trabalho pedagógico em torno da língua deve ser alicerçado no uso e análise de textos autênticos, ou seja, que estão efetivamente em circulação social, pois é neles que se pode ver a língua tal qual ocorre em suas múltiplas funções.

Partindo do conceito de gramática contextualizada exposto acima, este artigo, tem como finalidade analisar a unidade quatro (Verde, adoro ver-te), do livro do 6º ano, da coleção Português Linguagens de William Cereja e Thereza Cochar publicado em 2015. A unidade trata da conceituação e ensino da categoria de palavras: pronomes. Tal análise torna-se pertinente, pois foi feita uma avaliação da unidade citada seguindo as diretrizes do PNLD, do Referencial Curricular do Estado de Sergipe, como ainda uma relação com os postulados de Antunes (2014) acerca do tra-

balho com pronomes, ressaltando também, até que nível taxonômico (postulados de Bloom) são trazidas as questões relativas à categoria pronomes no livro didático, foco da pesquisa.

Cereja e Cochar (2015, p. 210) conceituam pronome como sendo "palavras que substituem ou acompanham um nome, principalmente um substantivo". E ainda afirmam a existência do pronome substantivo como aquele que substitui o substantivo e o pronome adjetivo, o qual acompanha o substantivo. Posteriormente, os autores fazem referência ao pronome como peça "gramatical" fundamental para a coesão textual, frisando ainda que sem eles as palavras estariam soltas no texto, ou seja, sem conexão/sentido. Trazendo, depois, um fragmento do texto (A conclusão do príncipe de Wu) trabalhado na seção anterior a analisada para exemplificar e destacar (em negrito) os pronomes do fragmento.

É notório que a abordagem feita sobre o conceito e função dos pronomes, no LD analisado, é muito pobre e simplista já que apenas cita que a função dos pronomes restringe-se em retomar e referenciar os termos anteriores, ou seja, o pronome está a serviço da coesão. Em seguida, os autores apenas prescrevem, contrariando o que postula Antunes (2014), que seja trabalhado o uso real dos pronomes, "como prevê as novas teorias e gramáticas de Bagno (2012), Perine (2010) e Castilho (2010)" (apud ANTUNES, 2014, p. 134). A autora traz que os professores não devem restringir-se ao ensino das classificações e conceituação dos pronomes, assim como faz o LD analisado, pois isso não suscita no aluno a análise e reflexão sobre o uso. Segundo Antunes (2014, p. 136):

> As funções do pronome, ao contrário, vão mais longe, pois, exigem o campo mais vasto da pragmática, isto é, dos usos linguísticos em contextos reais, que envolvem, entre outros fatores, os que falam e os que ouvem, os que escrevem e os que leem. [...]. O pronome, assim, é uma palavra que refere; ou, é uma palavra com a qual nos referimos: a nós mesmos; ou ao outro (ou outros) com quem falamos; ou alguém (ausente da interação), ou a uma coisa qualquer.

As orientações pedagógicas do LD trazem que os objetivos específicos do ensino dos pronomes estão alicerçados em quatro princípios: que o aluno reconheça, verifique, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística do pronome na construção do texto, observar certos aspectos da língua de uso relacionados aos pronomes e observar e empregar aspectos semânticos discursivos relacionados ao pronome em situações concretas de interação verbal. Então surgem questionamentos: os autores realmente conseguem elaborar, no decorrer da unidade, questões que seguem os seus objetivos específicos? Tais questões estão em que nível cognitivo?

Ao analisar a disposição do conteúdo analisado e as questões propostas pelos autores no LD, é possível responder ao primeiro questionamento (Os autores realmente conseguem elaborar, no decorrer da unidade, questões que seguem os seus objetivos específicos?). A partir da análise, é possível constatar que os autores cumprem, em parte, seus objetivos propostos nas orientações pedagógicas, uma vez que os alunos ficam no campo do reconhecer e classificar, deixando para trás a aplicação dos conceitos, "teoricamente" aprendidos, em situações concretas de interação, pois não é evidenciada no LD tais situações. Silva e Santos (2015, p.39-40) sugerem uma estratégia pedagógica para o trabalho com os pronomes. As autoras afirmam que:

> [...] é importante levar os alunos a refletir sobre as escolhas dos falantes ou dos produtores de textos, observando quais os efeitos das escolhas por uma ou outra forma pronominal poderiam emergir naquele contexto de comunicação; a análise fragmentada e o puro exercício da metalinguagem distanciam-se do que é mais natural da língua: o seu uso nos mais diversos contextos de interação.

Com relação aos exercícios da unidade analisada, é notório que estão fixados em três funções: retirar, substituir e classificar. Os autores do LD, ao iniciar o trabalho com a construção do conceito de pronome, elaboram questões que estão no nível de reconhecer/lembrar, solicitando ao aluno que retire os pronomes do texto-base e diga a que/quem eles se referem. Segundo a taxonomia de Bloom (1979), esse tipo de atividade pode ser classificado como dentro dos conhecimentos específicos que pertencem ao nível da compreensão a qual se caracteriza como uma habilidade intelectual.

Ferraz e Belhot (2010), em seus estudos, revisam os postulados da taxonomia de Bloom abordando as características básicas de cada um dos domínios cognitivos. Tais domínios estão relacionados ao aprender, e isso, envolve a aquisição de um novo conhecimento e o desenvolvimento intelectual, habilidade e atitudes do indivíduo. Os autores trazem que:

> Cognitivo: está relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias e são apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação. (FERRAZ e BELHOT, 2010, p. 422-423)

Quanto à análise dos exercícios citados anteriormente, fica evidente que os mesmos não ultrapassam o nível, segundo a taxonomia de Bloom, do lembrar/reconhecer. Espera-se que o aluno reproduza ideias e os conteúdos até então dispostos na unidade, como também requer dele a reprodução da informação memorizada.

Quanto à seção referente aos pronomes pessoais e de tratamento, os autores conceituam tais pronomes e recorrem a tabelas para evidenciar o uso e função dos mesmos. Em seguida, trazem o texto “O diário (nem sempre) secreto de Pedro” de Telma Guimarães com lacunas para que o aluno preencha com os pronomes pessoais estudados. Posteriormente, os autores usam a tira “Classificados” de Laerte para introduzir o estudo dos pronomes possessivos e faz esse mesmo procedimento com os pronomes que seguem: os demonstrativos, sendo que utilizam também uma tira de Laerte. Em um segundo momento, recorrem às tabelas para destacar os pronomes dessa seção.

Com relação aos exercícios referentes aos pronomes supracitados, percebe-se que os autores trazem uma tira de Jim Davis, no entanto, as questões referentes à tira estão no campo do retirar, classificar e empregar os pronomes contidos no texto. É importante destacar que somente uma questão, dessa seção de exercícios, é referente à compreensão textual, as demais, fixam-se na semântica de palavras e expressões. Quanto ao nível cognitivo explorado nas referidas questões, nota-se que então no nível taxonômico da compreensão. Segundo Bloom, Engelhart, Furts, Hill e Krathwohl (1979, p. 77) na taxonomia, compreensão refere:

> Àqueles objetos, comportamentos ou repostas que representam um entendimento da mensagem literal contida em uma comunicação. Para alcançar esta compreensão, o estudante pode modificar mentalmente a comunicação, expressando-a em uma forma análoga que lhe é mais significativa. Em sua resposta, o aluno também pode ir além do que lhe é oferecido na própria comunicação.

O nível da compreensão/entender é aquele em que o aluno é capaz de estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. Quanto ao emprego dos pronomes indefinidos e interrogativos, os autores seguem a metodologia empregada na conceituação dos pronomes anteriores, ou seja, recorrem a conceitos e exercícios alicerçados em textos, contudo, usados como pretexto. Não trabalham, em si, o texto em sua plenitude, mas o estudo da metalinguagem. Para Silva e Santos (2015, p. 39):

> O professor de língua portuguesa não pode negar ou relegar a segundo plano a realidade da variação e da mudança linguística. No estudo dos pronomes, é importante partir da unidade texto, mas não como recurso para estabelecer apenas classificações e subclassificações mecânicas. Não se trata também de negar essa habilidade, já que o aluno pode utilizá-la em determinadas situações sociais (como em concursos públicos, por exemplo), entretanto faz-se necessário ampliar a competência linguística do aluno por meio do conhecimento das possibilidades discursivas que podem ser construídas com diferentes formas pronominais em contextos distintos de uso.

Na última seção denominada “O pronome na construção do texto”, os autores do LD, trazem um anúncio publicitário para iniciar as questões que pelo título da seção abordariam a função dos pronomes na construção textual. Contudo, o exercício está centrado em encontrar, retirar e classificar os pronomes do texto, evidenciando assim, que os autores não trabalham uma gramática contextualizada, assim como sugere Antunes (2014) e ainda, não extrapolam o nível de compreender/entender da taxonomia de Bloom.

Pode-se afirmar, então, que no que se refere ao ensino de gramática, o livro didático apesar de sua proposta de contextualizar os conceitos linguísticos, de fato, não o faz. Do mesmo modo, as habilidades cognitivas trabalhadas nos alunos de sexto ano não ultrapassam as categorias de identificação e compreensão.

Considerações finais

Diante do que fora discutido até aqui, pode-se afirmar que o livro didático analisado, de acordo com a taxonomia de Bloom (1979), alcança o nível cognitivo dos alunos do sexto do ensino fundamental, sendo, pois, considerado um material adequado uma vez que foi aprovado no processo seletivo do PNLD.

Todavia, a crítica que se faz refere-se à descontextualização do ensino da gramática já que os textos utilizados pelos autores do LD como suporte para o ensino de pronomes está fora do seu contexto real de uso, restrito a conhecimentos específicos e desconsidera a funcionalidade desta classe de palavras.

Dessa forma, como uma proposta de encaminhamento para reverter este quadro, sugere-se o professor não utilize o LD como único instrumento de ensino, levando para a sala de aula, textos literários e não-literários em seus reais meios de suporte e circulação que pertençam, principalmente, às esferas discursivas em que os alunos estão inseridos. Isso se caracteriza como método relevante de didática, caso o professor concentre suas atividades em elaborar questões tais como:

- Qual a função/papel de determinado pronome na construção do texto?
- Qual o sentido provocado pelo uso de determinado pronome?
- A alteração de determinados pronomes na construção do texto acarreta alteração de sentido?
- O uso de determinado pronome é adequado à situação comunicativa apresentada?
- Levante hipóteses: qual a intenção percebida pelo uso de determinado pronome em dada construção textual?

Ressalta-se que tais sugestões, de base funcional, interativa e discursiva de cunho social alicerçada na realidade do aluno levam-no a aprimorar a habilidade de articular, juntar, conectar para, deste modo, ser capaz de expressar unidades de sentido e intenções. (ANTUNES, 2007)

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada:* limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática:* por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BLOOM, B. et al. *Taxionomia dos objetivos educacionais:* domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1979.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. *Português Linguagens:* 6° ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. *Taxonomia de Bloom:* revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Ensino produtivo de gramática. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. *Livro didático, gramática, leitura e ensino de língua portuguesa:* contribuições para a prática docente. São Cristóvão: EdUFS, 2015, p. 11-18

FREITAG, Raquel Meister Ko.; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. *Livro didático, gramática, leitura e ensino de língua portuguesa*: contribuições para a prática docente. São Cristóvão: EdUFS, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

SILVA, Maria Denise Oliveira da; SANTOS, Tania Andrade Oliveira. Pronomes pessoais no livro didático. In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. *Livro didático, gramática, leitura e ensino de língua portuguesa:* contribuições para a prática docente. São Cristóvão: EdUFS, 2015.

SESSÃO TEMÁTICA

ENTRE A ESCRITA E A REVISÃO: A CRIAÇÃO DE FÁBULAS POR DÍADES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SALEZIA MAGNA DE OLIVEIRA COSTA[1] (UFAL)
ADNA DE ALMEIDA LOPES[2] (UFAL)

Introdução

Muito se tem pesquisado sobre a produção de textos escritos pelas crianças, e especificamente os espontâneos e as histórias inventadas por elas em contexto de sala de aula. Sobre esses aspectos, pode-se dizer que há consensos em Abaurre, Sabinson e Fiad (1997); Cagliari (2009) e Calil (2009).

Deixá-las à vontade para o processo de criação, encorajá-las, motivá-las são atitudes de extrema importância para que se sintam seguras da missão a cumprir. No caso desta pesquisa, defendemos a revisão de textos como oportunidade de refacção, concordando com Sabinson, (1997), quando declara que "as operações de refacção de uma escrita começam muito cedo", e que a criança é capaz de refletir sobre o que escreve, e muitas das vezes "classificar uma escrita como "errada", recusando-a, às vezes apagando-a e refazendo-a". (SABINSON, 1997, p. 59).

Talvez dar a criança esse compromisso pareça um pouco desafiador e, no pensamento de muitos, um tanto quanto ineficaz, por pensarem exatamente que ela não domine "as regras de ortografia", cito isso, pela prática de muitos professores em minimizar a produção textual a simples questões de ortografia, e/ou no feedback dos textos produzidos que comumente são entregues com sugestões de correção gramatical.

---

1. Mestranda em Educação, UFAL e integrante do grupo de pesquisa Escritura, Texto & Criação (ET&C).

2. Doutora, UFAL, professora orientadora.

Com esse entendimento, percebemos que a criança é capaz de refletir sobre suas ações, quando ela é estimulada. Logo, as crianças envolvidas durante a coleta dos dados puderam inventar histórias do gênero fábula e refletir sobre o que escreveram, podendo avaliando e revisando seu próprio texto, a seu modo, embora

> Para os escritores iniciantes, assim mesmo, esta pode ser uma tarefa complexa, pois requer distanciamento do próprio texto, procedimento difícil especialmente para crianças pequenas. (PCN, 1997:55)

A revisão textual fundamentada nos PCN, (1997) propõe essa prática sugerindo que os alunos, ao escreverem seus primeiros texto, primeira versão, tenha a oportunidade de avaliá-los. Falo de avaliação aqui, como uma olhar holístico do escrevente[3] sobre o seu próprio texto, mas que o seja feito com a possibilidade de criar "um efeito de distanciamento que permite trabalhar sobre o texto depois de uma primeira escrita". Com esse pensamento, é afirmativo também nos PCN, que

> A materialidade da escrita, que faz do seu produto um objeto ao qual se pode voltar, permite separar não só o escritor do destinatário da mensagem (comunicação a distância), como também permite romper a situação de produção do texto, separando produtor e produto." pois "O trabalho com rascunhos é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo, (PCN, 1997: 51).

De fato, o escritor de textos pensado pelos PCN é aquele sujeito que, ao menos deveras ter tido a oportunidade de planejar, e como já foi frisado, por meio de um distanciamento do seu texto, vê-lo com um novo olhar, com um olhar crítico e avaliador, e poder reinventá-lo a seu modo, reescrevendo e dando uma nova versão que, como avaliador de si, a versão que considerar mais adequada e completa.

Os PCN afirmam que para que se possa formar escritores é preciso proporcionar condições para que os alunos produzam seus próprios textos, e por conse-

3. Aquele que recém dominou o princípio alfabético, seu sistema gráfico e está produzindo seus primeiros manuscritos. (CALIL; AMORIM; LIRA, 2015, p. 17)

quência possam experimentar todo o percurso de sua criação, no entanto enfatiza que só é possível a efetividade dessas experiências se tiverem tido acesso a um repertório de modelos que os conduza a criar e recriar seus próprios textos, pois concordando com os PCN, (1997: 52):

> É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura. (PCN, 1997: 52)

Enfatizamos também as contribuições de Calil; Amorim; Lira, (2015) quando declaram que

> "O escrevente novato – aquele que recém dominou o princípio alfabético, seu sistema gráfico e está produzindo seus primeiros manuscritos – não se encontra, evidentemente, na mesma posição de escrevente experiente, que conhece os componentes do processo da escritura, as propriedades do gênero textual a ser escrito, as particularidades de seus leitores. (CALIL; AMORIM; LIRA, 2015, p. 17)

Refletindo acerca disso e concordando com a questão acima, salientamos que o nosso olhar sobre os textos das crianças envolvidas na pesquisa, é aquele que reconhece as limitações e o processo de aquisição da linguagem oral e escrita pelas quais as díades desta pesquisa estão inseridas.

É importante frisar que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa sofreram pouca intervenção da professora quando escreveram a 1ª versão dos textos, mas não houve nenhuma intervenção dela na revisão e reescrita da 2ª versão e que essa dinâmica foi sugerida por nós para que as díades pudessem dialogar mais entre elas e tentar solucionar os problemas que aparecessem a seu modo. Embora a sequência didática organizada por nós não parou no ato da produção da 2ª versão, mais se estendeu na devolutiva dos textos revisados aos alunos, neste caso, com bastante intervenção da professora. No entanto, esta parte não entrará neste trabalho, deixaremos para aprofundar em análises posteriores, pois nosso interesse no momento reside em como as díades conseguem organizar o seu pensamento de revisão textual e de como elas avaliam seus próprios textos.

Aspectos metodológicos

Nosso interesse inicial era analisar manuscritos escritos em situação de sala de aula, no entanto estávamos em busca do gênero no qual houvesse maior adesão das crianças, além do mais não queríamos apenas analisar o texto em seu estado final, mas também o processo que ele percorreu até ser considerado "pronto" pelas crianças.

O modelo desta pesquisa tem como base a genética textual (BIASI, 2010) e na "corrente didática centrada no processo enunciativo oral e escrito do manuscrito em curso" desenvolvidos por Calil (2008; 2009, 2015).

> O manuscrito produzido em sala de aula podem trazer, a partir de seus elementos linguísticos, algumas marcas do processo de letramento, mas não permite analisarmos o que passou durante o processo de escritura e criação: Que tipo de relações associativas foram feitas? Por quanto tempo o escrevente se deteve em uma palavra? Como foi que surgiu o título ou o nome de um personagem? Em que momento da escritura ocorreu um maior número de pausas? Quais palavras ou expressões foram "lembradas", antes de serem grafadas? Em que instante foi feita uma rasura? O que o professor ou colegas disseram que pode ter interferido no processo de criação? Que ideia surgiu em um primeiro momento, foi abandonada e depois retomada? De que modo o que conhecimento que se tem do gênero textual a ser escrito interfere no processo em tempo real de sua escritura? (CALIL; AMORIM; LIRA, p. 17, 18)

Nos elementos a serem analisados, tomamos também como referência ANTUNES, (2010, p.55) que acerca disso enfatiza que

> "[...] Evidentemente, um determinado texto não abarca todos os fatos linguísticos e todos os aspectos responsáveis por sua funcionalidade sociointerativa. Com tudo – repito – *os textos são o campo natural para a análise de todos os fenômenos da comunicação humana".* Desse modo enfatiza que é por meio deles, os textos, *"é que os aspectos da produção e da recepção de nossas atuações verbais se tornam acessíveis à observação.* (ANTUNES, 2010, p. 55).

Logo, não queremos, neste trabalho, abarcar todos esses fatores linguísticos, tampouco, limitar a nossa análise a questões simplistas, mas poder extrair na análise o que fruir ao olho nu nosso, enquanto pesquisadoras, embora,

> "O "tudo" que é possível ver em textos será desapontador e improdutivo se não for submetido a um determinado recorte em torno daqueles fenômenos a serem observados e descritos". (ANTUNES, 2010, p. 55).

Com esse entendimento, a autora faz um recorte das questões a serem exploradas ao analisar um texto, a fim de optar por um ou outro como foco de análise que são: *a) o exame do texto como um todo ou b) o exame de uma ou outra de suas partes.* (ANTUNES, 2010, p. 56). Neste caso, escolhemos a primeira opção: o exame do texto como um todo, "ou seja, para o entendimento do texto como um todo, daquilo que o perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e a seus segmentos constitutivos". E ainda acrescenta:

> De fato, pode não ter muita relevância deixar de captar uma ou outra particularidade, um ou outro pormenor; mas é de extrema importância apreender os elementos que definem *o sentido e os propósitos globais. Reitero que a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise.* (ANTUNES, 2010, p. 65).

Com esse entendimento, adotamos alguns aspectos de análise textual que caracterizam a visão inteira do texto sugeridos por Antunes, (2010, p. 66 a 78), a saber: o universo de referência; a unidade semântica; a progressão do tema; o propósito comunicativo; os esquemas de composição: tipos e gêneros; a relevância informativa e as relações com outros textos, mas que não trataremos aqui pelo fato de optarmos por uma breve análise apenas da relação entre a 1ª versão e partes do texto dialogal.

Nossa intenção foi analisar as fábulas sob esse olhar, fazendo uma relação com alguns aspectos evidenciados nos textos dialogais, pelos quais as díades estiveram inseridas para a revisão.

A pesquisa foi realizada numa escola pública municipal, situada no município de Campo Alegre, AL, numa turma do 3º ano do ensino fundamental composta por

31 alunos com idades, entre 8 a 9 anos. A professora da turma costumava envolver os alunos no universo da leitura e na contação de história e eles quase sempre atuavam em projetos de leitura que divulgavam para as outras salas de aula, por meio de leituras e apresentações coletivas.

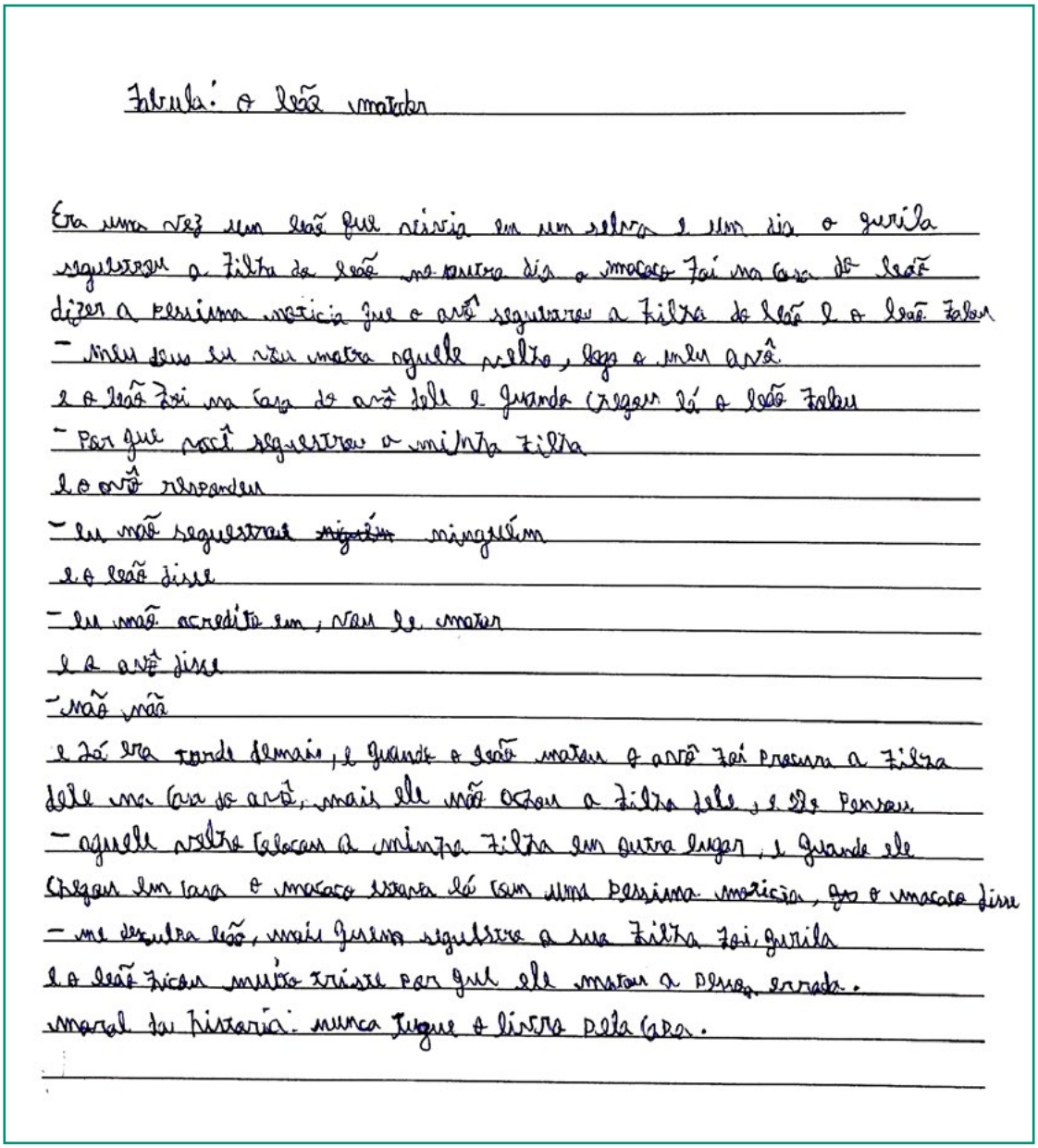
Os alunos foram envolvidos, num período de um semestre, com semanas intercaladas, numa sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) tendo como foco o gênero "fábula". Na sequência, toda a turma escreveu em pares sua primeira versão de uma fábula inventada em colaboração, a dois. De posse da primeira fábula, a professora propôs um novo olhar ao primeiro texto, possibilitando a revisão da primeira versão. Isso se deu nas semanas subsequentes a primeira produção. É importante dizer que os alunos tiveram momentos de muitas leituras de fábulas que foi proporcionado durante a sequência didática.

O processo de revisão foi registrado por recursos audiovisuais, gravadores e filmadora, com o objetivo de termos acesso ao ato de produção, tanto por meio das falas quanto por meio do processo fílmico que registrou precisamente as reflexões feitas pelos pares no momento em que revisam o seu texto e escreviam a 2ª versão. Neste trabalho delimitaremos a análise apenas a um par de alunos, e mostraremos algumas reflexões acerca da revisão que fizeram tendo como base a 1ª versão.

O manuscrito e o texto dialogal

Apresentaremos a seguir a 1ª versão da fábula que o aluno "R" e o aluno "F" escreveram, como também partes do texto dialogal. De posse da primeira fábula inventada, e sob a orientação da professora acerca de lançar sobre o texto um olhar avaliativo, com possibilidades de mudança no que os alunos considerassem necessário, a professora conduziu os alunos à sala de leitura da escola, logo após, ausentou-se deixando-os a sós para a revisão. Vale esclarecer que a 1ª versão foi escrita na sala de aula com toda a turma em pares, no entanto, no momento da revisão, para que pudéssemos ter mais qualidade na filmagem, foi estabelecida uma escala de dias alternados, para que os pares escrevessem a 2ª versão na sala de leitura.

Segue a 1ª versão:



Fabula: o leão matador

Era uma vez um leão que vivia em um selva e um dia o gurila
seguestrou a filha do leão no outro dia o macaco foi na casa do leão
dizer a pessima noticia que o avô seguestrou a filha do leão e o leão falou
- meu deus eu vou matar aquele velho, logo o meu avô
e o leão foi na casa do avô dele e quando chegou lá o leão falou
- Por que você seguestrou a minha filha
e o avô respondeu
- eu não seguestrou ~~niguém~~ ninguém
e o leão disse
- eu não acredito em, vou le matar
e o avô disse
- não não
e lá era tarde demais, e quando o leão matou o avô foi procura a filha
dele na casa do avô, mais ele não achou a filha dele, e ele pensou
- aquele velho colocou a minha filha em outro lugar, e quando ele
chegou em casa o macaco estava lá com uma pessima noticia, ~~que~~ o macaco disse
- me desculpa leão, mais quem seguestro a sua filha foi gurila
e o leão ficou muito triste por que ele matou a pessoa errada.
moral da historia: nunca jugue o livro pela capa.

R e F receberam da professora o manuscrito acima escrito por eles e uma folha em branco para a revisão. Em seguida, ambos começaram a observar todo o texto, depois R pegou o manuscrito e começou a ler, na sequência F continua a leitura até o fim. Depois da leitura, estabeleceram um diálogo que mostraremos algumas partes:

R: É pra escrever isso tudo aqui! (Apontando para o texto), só pra acrescentar mais um pouco!
F: Não, não! Ou mudar outras coisas.
R: E um dia, véio, um "gorila" ou vamos mudar?
F: Gorila? ... É, deixa o gorila, oxe!
R: (Rindo) – Ah, um gorila conhecer um leão, é difícil! ... (Bem expressivo sugere), É bom um tigre!
F: – Um gorila numa floresta é bem difícil.
F: – Macaco, na floresta até tem.
R: (Com um sorriso largo) – É, tem. Macaco tem... ou senão um papagaio? Ou um passarinho!
F: Papagaio é bom, ele fala muito!
R: – É, então! ... bo, boto? (Lendo) O papagaio mesmo, ou vai botar outro animal?
R: (Soletrando) – Pa-pa-ga-i-o, tem muito "a", muito "a".
F: – Não! Só tem... (Contando nos dedos a vogal "a"), um, dois, três. Têm três.
R: – O papagaio foi... esqueci como escreve um "f". (Continua lendo e escrevendo)
F: (Lendo) – foi na casa do... leão. (Silencioso e contemplativo), ... e assim... mas aqui ele matava o avô dele, e ele, tipo, tem pena...e ele, é..., amarra o avô dele e vai procurar a filha dele, aí a filha dele não tá, né, aí ele desamarra o avô dele.
R: – É, pode ser!
[...]
R: – Aí como é que eu faço? Aí, quando ele for falar, eu boto embaixo, né?
F: (Com a voz expressiva em tom de fala) – Eu vou matar aquele velho!
F: (Repete expressivamente) – Eu vou matar aquele velho! Eu vou matar aquele velho! Meu Deus! Eu vou matar aquele velho!
R: – Eu já fiz. (Escrevendo e falando expressivamente) Meu Deus! ... Eita... errei, era ele falando! Tem que fazer embaixo... mas eu boto o travessão aqui. (Apontando pra folha).
R: – Não R, você aí botava embaixo.

F: – Eu vou matar aquele velho!!! (Lendo) Logo o meu avô! ... Logo o meu avô! (Lendo com expressividade) Coloque um ponto de exclamação: Logo o meu avô!!!
R: (R rasurando a palavra “aquele”) – Eita merda! (Continua escrevendo) Aí bota uma vírgula... aquele velho... e bota uma vírgula... escrevendo em voz alta: Logo meu avô! ... É uma exclamação, né? ... Ler expressivamente: Logo meu avô!
F: – Não. Coloca uma vírgula e no final bota uma exclamação.
R: – Então, eu botei. (E ler com entonação) Logo meu avô!
[...]
F: – A gente acrescentou algumas coisas... não, não, não, não...
R: – A gente acrescentou papagaio e tirou gorila e colocou tigre e pronto
[...]
F: – E o leão ficou muito triste porque ele matou a pessoa errada. Eu ficaria muito triste, véi... eu... eu não sei o que eu fazia da vida.
R: Oxe, eu me matava.
F: – Primeiro eu... eu não matava o meu avô, né? ... não é porque o meu avô sequestrou a minha filha .... tem que ter um motivo por trás disso.
R: – É... é!
F: – Mas o avô foi... um avô reverso.
F: – Aí coloca, Pirim pim pim, a história chegou ao fim... coloca aqui embaixo... no meio, no meio... Pirim pim pim...
R: – É piripipim...
F: – A história chegou ao fim... quer dizer... a fábula chegou ao fim... Aí coloca aqui... moral da história... no meio... no meio. Moral da história... aí dois pontos... dois pontos. Não julgue a capa pelo livro... o livro pela capa.

Ao iniciar a revisão, R declara “É pra escrever isso tudo aqui. Só pra acrescentar mais um pouco”. Nota-se a princípio que a compreensão da consigna da professora era aumentar a história, mas F declara “Não, não! Ou mudar outras coisas”.

Mais adiante, a díade começa a pensar na mudança das personagens, de início, trocar o gorila por outro, quando na leitura de R, ele interrompe a leitura sugerindo a mudança: “E um dia, véio, um “gorila” ou vamos mudar? F concorda, mas passam um bom tempo escolhendo e tentando justificar o tipo de animal com o ambiente que ele deveria estar inserido: “tigre, um gorila numa floresta é bem difícil” “Macaco na floresta até tem”, quando R, rindo diz “É, tem. Macaco tem... ou senão um papagaio? Ou um passarinho!” Concordando, F diz “Papagaio é bom, ele fala muito! É nesse contexto que o gorila é substituído pelo tigre e o macaco pelo papagaio na 2ª versão.

Ao longo das conversas entre a díade, percebemos o processo de construção a dois que se estabelece pelas dúvidas e hesitações entre eles, pelas descobertas de como se escreve as palavras, pelo som da repetição da vogal “a” na palavra “pa-pa-ga-i-o”, soletrada por R “pa-pa-ga-i-o, tem muito “a”, muito “a”. Mas F recruta: “Não! Só tem... (Contando nos dedos a vogal “a”), um, dois, três. “Tem três”.

Com efeito, é ao longo desse diálogo que vamos descobrindo o que eles pensam e articulam sobre as mudanças do texto, como verbalizam toda narrativa para depois de um consenso escrevê-la na folha em branco. Nota-se também a colaboração e insistência de F ao pedir que R permaneça usando o discurso direto e distribuindo nas linhas seguintes, quando nos momentos de introdução das falas das personagens, mesmo que R esquecesse por muitas vezes em fazer isso, e continuasse escrevendo juntando narração e falas de personagens numa mesma sequência e linha. “Não R, você aí botava embaixo”.

Percebe-se também certo cuidado com a pontuação, no uso das vírgulas, travessão e exclamação, a última, como forma de evidenciar maior entonação.

Considerações finais

De fato, a revisão do texto em sua 1ª versão, por meio de um processo colaborativo, nos levou a entender que as crianças têm potencialidades e um olhar crítico quanto ao que escreve, mesmo sem saber grandes regras, nem estabelecer critérios de coesão e coerência sobre o que escrevem, mas que ao escrever vão se reformulando e se refazendo enquanto escreventes novatos.

Logo, evidenciaram-se as capacidades de construir em conjunto, numa situação de cooperação mútua, textos com dimensão micro e macro, com habilidades mínimas, mas necessárias para dar sentido aos seus textos, seja em 1ª ou em 2ª versões. As versões, como também o processo registrado por meio de recursos audiovisuais abre um leque de possibilidades de análise que talvez não tenha cabido nesta pesquisa, mas que não descartamos a possibilidade de ampliá-las num outro momento. Situação como rasura escrita e/ou rasura oral não foram muito bem destacadas nesta pesquisa pelo motivo de termos priorizado em fazer uma análise de aspectos mais globais do texto pronto. E quanto ao texto dialogal, consideramos o processo colaborativo, uma oportunidade de analisarmos os caminhos percorridos para se chegar ao que as díades consideram como “texto pronto”.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto.* Campinas, SP: Marcado de Letras, 1997 (Coleção Leituras no Brasil).

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

BIASI, Pierre-Marc de. *A genética dos textos*. Tradução Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:
Língua Portuguesa. Brasília: Mec/ SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística.* São Paulo: Scipione, 1993.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. São Paulo: Unesp, 2008.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina. Eduel, 2009.

CALIL, Eduardo; AMORIM, Kall Anne; LIRA, Lidiane. *A criação de títulos para contos de origem inventados por escreventes novatos.* In: CALIL, Eduardo; BORÉ, Catherine. *Criação textual na sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SESSÃO TEMÁTICA

ENTRE MEMÓRIA E ATUALIDADE: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO

AMANDA VANELE PRATES DOMINGUES[1] (UESB)
EDVANIA GOMES DA SILVA[2] (UESB)

Introdução

A proposta deste trabalho é analisar o texto da Lei nº 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, visando identificar quais discursos encontram-se materializados no referido texto. Este estudo vincula-se a um projeto mais amplo que busca analisar, discursivamente, a relação dessa Lei com outros textos publicados posteriormente.

Durante sua tramitação entre a Câmara dos Deputados e o Senado, de 2010 a 2014, ainda enquanto Projeto de Lei (PL 8.035/10), e durante a criação dos Plano Municipal de Educação e Plano Estadual de Educação (PME e PEE, respectivamente), entre 2014 e 2016, as discussões acerca da presença dos termos "gênero" e "sexualidade" em certos incisos do documento movimentaram as assembleias e, principalmente, os espaços midiáticos. A partir disso, identificamos duas linhas de interpretação principais e concorrentes: i) os contrários à menção dos termos, e ii) os favoráveis à referida menção.

Neste trabalho, especificamente, partimos do pressuposto de que a referida Lei funciona como um acontecimento discursivo, no sentido pêcheutiano do ter-

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista CAPES. E-mail: amandavanele@gmail.com

2. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e dos Programas de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade e em Linguística da UESB. Orientadora. E-mail: edvaniagsilva@gmail.com

mo. Para verificar a validade de nossa hipótese, ancoramo-nos na Escola Francesa de Análise de Discurso (doravante AD), de matriz pêcheutiana, como aporte teórico-metodológico. As noções de discurso e de acontecimento discursivo (PÊCHEUX [1983a]2015) também nos serão caras. No percurso metodológico, selecionamos como *corpus* trechos da Lei nº 13.005/14.

Na seção seguinte, por questões didáticas, apresentamos uma contextualização sobre a Lei em questão, desde a apresentação de sua proposta, passando pela tramitação entre o Senado e a Câmara de Deputados, até sua aprovação.

Brasil, 25 de junho de 2014, Congresso Nacional: a história trabalha o acontecimento

A Constituição Federal, em seu texto de 1988, na forma do artigo 214, determina que sejam criados planos que definam metas para a educação por um período de dez anos. Trata-se, ainda segundo a Carta Magna, de uma política de estado voltada para educação, e não mais um programa restrito a um governo.

Diante dos resultados pouco satisfatórios do primeiro PNE (Lei nº 10.172/01) – que definiu as metas para o período 2001-2010 –, em 2010 foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que aprovou um documento que apoiava a construção de um segundo plano. No final do mesmo ano, o Poder Executivo apresentou sua versão do documento, mas essa logo fora questionada pelos membros da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, já que, segundo eles, aquela versão do plano não respeitava as deliberações da CONAE.

As ações sobre o plano se estenderam até 2014, porém, neste período, algumas polêmicas tiveram destaque. No início da tramitação, a questão que mais movimenta as plenárias dizia respeito ao valor do Produto Interno Bruto (PIB) que seria destinado à Educação. Os membros de entidades envolvidas na criação dos planos, em parceria com a sociedade civil, exigiam que 10% do PIB fossem reservados para financiamento do ensino público. A proposta original previa o investimento de 7%, porém, após pressão dessas entidades e da sociedade civil, em 2012, foi apresentado um substitutivo que aprovava a exigência dos 10% na Meta 20 do plano.

Contudo, a mais ruidosa polêmica gira em torno de uma das diretrizes que previa a superação das desigualdades sociais, incluindo gênero, raça, região e de orientação sexual, apresentada em um dos substitutivos propostos pela Câmara de Deputados em 2012. Por pressão da sociedade civil, que participou ativamente das plenárias e utilizou a mídia virtual para mobilização, o Senado modificou esta diretriz e retirou quaisquer menções a termos relacionados a gênero e a sexualidade. A polêmica se estendeu nesse percurso da criação dos planos até a sanção da Lei em 2014, com nenhuma menção a estas questões.

Entre 2014 e, principalmente, 2015, a polêmica toma novos ambientes com a criação dos Plano Municipal de Educação e Plano Estadual de Educação, que deveriam ser aprovados em um prazo de até um ano após a publicação da Lei Federal, tendo o documento maior (o PNE) como base para sua criação ou adequação. Tanto nas plenárias como na mídia digital, vê-se mobilizações organizadas por duas linhas de interpretação concorrentes: i) de um lado, grupos que defendiam a retirada ou a não inclusão dos termos “gênero” e “sexualidade” nos planos municipais e estaduais; e ii) de outro, grupos que prezavam pela permanência ou inclusão desses termos nos documentos.

Neste trabalho, analisamos, principalmente, a polêmica sobre a inclusão ou retirada dos termos “gênero” e “sexualidade”, para mostrar, com base no arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa, em que medida a referida Lei funciona como acontecimento discursivo. Na seção seguinte, discutimos brevemente os conceitos teóricos que fundamentam nossas análises.

Notas sobre o arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa

Definida como disciplina de entremeio (ORLANDI, [1999]2015), que não se contenta com certa zona de conforto e se propõe a refletir sobre a linguagem a partir das pontas e contradições de outras disciplinas, a Análise de Discurso Francesa surge como "reação" à Linguística e às Ciências Sociais. Ao se propor a refletir sobre a construção do sentido na relação entre o contexto temporal e as práticas do homem no social, a AD questiona o caráter estático e desprovido de historicidade dado à língua pela Linguística, bem como a falta de uma adequação entre teoria e instrumentos de análise, o que, segundo a disciplina, atinge várias disciplinas das Ciências Sociais, e pensa numa relação intrínseca entre língua, discurso e ideologia. Por isso, para a AD, a ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, materializa-se na língua (ORLANDI, [1999]2015).

Nessa relação língua-discurso-ideologia, Pêcheux, principal autor da AD francesa, propõe, então, que o discurso é efeitos de sentidos entre interlocutores interpelados em sujeitos, e cujo funcionamento não deve ser comparado ao processo de comunicação baseado em *emissor, receptor e mensagem*, ou, ainda, à *parole*, de F. de Saussure (ORLANDI, [1999]2015).

Em certo momento de seus estudos, Pêcheux reconfigura certos postulados e conceitos de sua teoria do discurso. Em seus últimos trabalhos, o autor propõe analisarmos o discurso com base na relação entre estrutura e acontecimento, marcando o que se convencionou chamar de AD-3 ou terceira fase da AD. Para fundamentar essa relação entre estrutura e acontecimento, Pêcheux ([1983a]2015) mostra que existe uma relação entre os universos logicamente estabilizados e as formulações irremediavelmente equívocas, o que permite pontos de deriva de sentidos.

Ainda dentro do quadro teórico da Análise de Discurso Francesa, a noção de acontecimento discursivo é definida por Pêcheux ([1983a]2015, p. 16) como o "ponto de encontro de uma atualidade e uma memória", cuja irrupção provoca uma reestruturação da rede de memória, instaurando novos efeitos de sentido, sempre a partir da relação entre materialidade linguística e materialidade histórica (PÊCHEUX, [1983b]1999).

Nessa perspectiva, pela noção de acontecimento, a de memória discursiva é redimensionada. Segundo Courtine (2014), o funcionamento da memória discursiva se dá sob efeitos, efeitos de memória, que podem manter uma "ordem" ou desestabilizá-la. Em termos mais próprios à AD, dizemos que a memória é lugar onde emergem os implícitos, os pré-construídos; os ditos "ausentes por sua presença" (PÊCHEUX, [1983b]1999, p. 52), entretanto, no jogo de força da memória, a irrupção do acontecimento pode manter a regularização ou causar desordem a essa rede de implícitos. É preciso enfatizar que o conceito de memória discursiva é cunhado por Courtine (2014), que, para tanto, estabelece uma relação entre os eixos vertical (da memória) e horizontal (da formulação). Com base naquilo que fora apresentado por Courtine (2014), Pêcheux ([1983b]1999) discute o papel do referido conceito, o de memória discursiva. Ainda para Courtine (2014, p. 105-106), a memória discursiva nada tem a ver com caraterísticas cognitivas, mas "diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos".

Em Análise de Discurso, a língua é analisada com base em seu caráter opaco, pois seus sentidos não estão transparentes, não se dão a ver explicitamente. Dessa forma, a partir da natureza "enigmática" e de incompletude da língua, é preciso que se junte as "pistas" para apreender seus sentidos.

Pensando nessa questão, propomos uma relação entre a metodologia da AD com o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989, p. 177), que considera que "se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la". Entendemos que esse modelo epistemológico não faz parte do quadro teórico-metodológico da AD, mas se relaciona, em certa medida, com o que é postulado pela disciplina, já que, como dissemos anteriormente, em AD compreende-se que a língua é opaca, pois seus sentidos não se dão a ver de forma explícita. Nesse sentido, a AD propõe analisar não somente as regularidades, mas também as formas por meio das quais o regular se estilhaça no equívoco, possibilitando interpretações outras.

Dessa forma, trabalhar com o paradigma indiciário é pressupor que a realidade é opaca, o que em AD é crucial, por isso a necessidade de um paradigma que olhe para os indícios, as pistas, a fim de reuni-los na tentativa de desmembrar essa opacidade, na medida que lhe for possível.

Entre memória e atualidade: um efeito de análise

Pêcheux propõe que o acontecimento discursivo pode ser todo texto que se dá a ler, em que a memória discursiva vem estabelecer os implícitos e pré-construídos. Partindo desse pressuposto, hipotetizamos que a materialidade linguística da Lei nº 13.005/14 funciona como um acontecimento discursivo, no sentido pêcheutiano do termo, pois retoma uma memória e, concomitantemente, estabelece uma atualidade.

Ao tomarmos como *corpus* trechos do texto da Lei nº 13.005/14, bem como trechos do projeto de lei e de um dos substitutivos, mostramos como os dizeres desses documentos derivaram para outros efeitos de sentidos, os quais possibilitaram o surgimento da Lei Federal nº 13.005/14.

Vejamos, abaixo, excertos do Projeto de Lei 8.035/10:

(1) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à *orientação sexual* ou à *identidade de gênero*, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (p. 7) (grifos nossos).

(2) Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, *centrada na vida*, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, *superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente,* os *grupos historicamente excluídos: entre outros, negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)* (pp. 25-26) (grifos nossos).

Nossa escolha pelos excertos (1) e (2) para análise justifica-se por serem os dois únicos trechos do Projeto de Lei em que verificamos a presença de termos relacionados a gênero e a sexualidade. Em (1), vê-se uma necessidade de criação de meios para prevenir a evasão, cujos motivos seriam preconceito e discriminação de sujeitos em ambientes escolares em decorrência de sua orientação sexual ou

de sua identidade de gênero. Verificamos, aqui, um pré-construído de que sujeitos, cuja orientação sexual e/ou identidade de gênero divergem do que é considerado padrão, são socialmente oprimidos, o que justifica a necessidade dessas políticas públicas para protegê-los, de alguma forma.

Em (2), as instituições de educação básica e superior são apresentadas como tendo um papel estratégico na construção de uma "nova ética". Aqui, a expressão "nova ética" é definida como "centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz". Tal definição aponta para uma memória segundo a qual existe uma outra ética, que não é nova, e que não está "centrada na vida etc.". Além disso, enquanto em (1) as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade são tratadas como motivadoras da "evasão escolar", apagando-se, assim, outros motivos de evasão; em (2), tais questões são categorizadas como "práticas opressoras" e são apresentadas por meio de uma enumeração que elenca "grupos historicamente excluídos", dentre os quais figuram "lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)". Nesse sentido, em (2), há uma generalização daquilo que é apresentado de forma mais destacada em (1). O efeito de sentido construído a partir da relação entre esses dois excertos é o de que a "discriminação à *orientação sexual* ou à *identidade de gênero*" é um problema, pois provoca a evasão escolar, mas deve ser "tratada" com base na construção de uma nova ética, a qual não diz respeito só à discriminação à orientação sexual, mas abarca outras formas de discriminação, tais como a de negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo e mulheres.

Ainda buscando entender a emergência do acontecimento que é o Projeto de Lei 8.035/10, descrevemos e analisamos, a seguir, dois trechos de um dos substitutivos do referido Projeto de Lei. Nos referidos trechos, verificamos, mais uma vez, a presença de termos relacionados ao gênero e à sexualidade:

(3) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, *de gênero e de orientação sexual* (p. 89) (grifos nossos)

(4) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por *orientação sexual ou identidade de gênero*, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (p. 100) (grifos nossos)

Verificamos em (3), assim como em (2), um efeito de generalização em relação aos "grupos historicamente excluídos", porém a proposta, agora, é de promover a igualdade a essas categorias, para que as desigualdades, no ambiente escolar, sejam superadas. A sequência (4) é a mesma verificada no Projeto de Lei, sem quaisquer alterações.

Por fim, verificamos a versão final da Lei, e como as menções ao gênero e à sexualidade aparecem:

(5) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de *todas as formas de discriminação* (p. 1) (grifos nossos).

Em (5), a última versão do documento que culminou na Lei aprovada em 2014, diferentemente do que ocorre em (1), (2), (3) e (4), o efeito de generalização não se concentra agora somente nas categorias *historicamente excluídas*. No trecho, vê-se que *todas* as formas de discriminação devem ser superadas, sem enfatizar questões de gênero, raça, região ou orientação sexual, como vimos nos excertos anteriores.

Constatamos, portanto, que, na irrupção do acontecimento que tomamos como objeto de estudo, memória e atualidade se entrecruzam. Enquanto que no Projeto de Lei e no substitutivo de 2012, a Lei retoma uma memória de que *grupos socialmente excluídos* sofrem preconceito e discriminação e que, por isso, as instituições devem criar formas de superação dessas questões; em sua última versão, já na condição de Lei Federal, a atualidade estabelece que todas as formas de discriminação devem ser tratadas, mas não especifica quais são essas formas, o que produz certo apagamento da memória na atualidade.

Considerações finais

Os resultados mostram que, no percurso que seguiu antes de se tornar Lei Federal, a Lei 13.005/14 retoma uma memória segundo a qual existe uma possível desigualdade entre gêneros e sexualidades e, por isso, é preciso superá-la; contudo, o apagamento dos referidos termos na última versão da referida Lei provoca uma "desregulação", instituindo outros efeitos de sentido. Tais efeitos vinculam-se a discursos segundo os quais as questões de gênero, assim como as de sexualidade, devem ser tratadas de forma análoga a quaisquer outras relacionadas às "minorias" sociais.

Verificamos, ainda, outro efeito de atualidade possibilitado pela emergência da Lei nº 13.005/14. Durante a tramitação da Lei e da criação dos PEE e PME, as discussões acerca do conceito de "gênero" foram bastante diversas, nas quais temos constatado efeitos de sentidos divergentes, principalmente sobre o que se convencionou chamar de "ideologia de gênero". Essas questões serão tratadas em trabalhos posteriores.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035, de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2010 e dá outras providências. *Diário Oficial da Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, dez. 2010. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2017.

BRASIL. Substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035, de 24 de abril de 2012. Parecer às emendas ao substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 – PNE. *Diário Oficial da Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, 24 abr. 2012. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5154B2702297BE177D95E31A9AD66BB0.proposicoesWebExterno1?codteor=984951&filename=Tramitacao-PL+8035/2010>. Acesso em: 16 jul. 2017.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político*: o discurso endereçado aos cristãos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck et al. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

FOUCAULT, Michel. Retornar à História. In: *Ditos e escritos II*: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 282-295. [Edição original: 1972]

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais*. Morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Edição original: 1999.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015. [Edição original: 1983a]

_____. Papel da memória. In: ACHARD et al. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57. [Edição original: 1983b]

SESSÃO TEMÁTICA

ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA: EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS PELA MODALIZAÇÃO DEÔNTICA NO GÊNERO ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO

FRANCISCA JANETE DA SILVA ADELINO[1] (UFPB)
ERIVALDO PEREIRA DO NASCIMENTO[2] (UFPB)

Introdução

Este artigo objetiva investigar os efeitos de sentido produzidos pela modalização deôntica no gênero[3] entrevista de seleção de emprego. Esse gênero faz parte do universo empresarial e é utilizado, principalmente, por profissionais da área de Recursos Humanos para aprofundar questões relacionadas às competências e habilidades de candidatos a vaga de emprego, em processos de recrutamento e seleção de pessoal, conforme Adelino (2016).

A modalização discursiva é vista, neste trabalho, como um fenômeno semântico- argumentativo e pragmático que, na perspectiva de Nascimento e Silva (2012), se materializa, no discurso, por meio da mobilização de diferentes elementos e fenômenos linguístico-discursivos (verbos modais, adjetivos e advérbios modalizadores, verbos *dicendi* modalizadores, entonação, entre outros). Esses elementos e fenômenos, denominados de modalizadores discursivos, orientam argumentativamente os enunciados em razão de determinadas conclusões.

---

1. Doutora em Linguística. Docente da UFPB. E-mail: janete_adelino@hotmail.com

2. Doutor em Linguística. Docente da UFPB. E-mail: erypn@hotmail.com

3. A noção de gênero que trazemos é com base em Bakhtin (2011). Para este autor os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação humana.

Assim, tomamos a modalização como um fenômeno semântico-pragmático que manifesta movimentos discursivos de engajamento entre entrevistador e entrevistado, nas entrevistas de seleção de emprego, fruto da caracterização da natureza argumentativa desse gênero discursivo.

Inicialmente, no primeiro tópico, são apresentados alguns conceitos da modalização deôntica; o segundo tópico sinaliza as formas de construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos que permitem realizar a análise do *corpus*; o terceiro tópico apresenta as análises e discussão dos resultados alcançados; por fim, são tecidas algumas considerações e listadas as referências adotadas na investigação.

Modalização deôntica

A modalidade deôntica para Lyons (1977) está relacionada com a necessidade ou a possibilidade de atos realizados por sujeitos moralmente responsáveis. Acrescenta ainda que, se X reconhece ser obrigado a executar uma ação, é porque existe alguém ou alguma coisa que X reconhece como tendo autoridade para fazer recair sobre ele a obrigação de agir nesse ou naquele sentido, podendo ser uma pessoa ou instituição a cuja autoridade X se submete, podendo ser um corpo moral ou legal de princípios mais ou menos explicitamente formulado, ou até uma compulsão pertinente à mente ou ao espírito. Os valores deônticos, portanto, emanam de uma fonte e recaem sobre um alvo.

Nascimento (2010, p. 36) afirma que “o caráter de obrigatoriedade, proibição ou permissão expresso através da modalização deôntica, no momento da interação, se manifesta de diferentes formas, gerando diferentes efeitos de sentido”. O autor assevera, ainda, que, do ponto de vista argumentativo, interessa perceber de que maneira se dá essa manifestação e como ela se processa linguisticamente através das diferentes estruturas da língua.

Ao discutir sobre essa modalidade, Palmer (2001) apresenta dois tipos: o diretivo e o comissivo. O comissivo revela uma promessa ou ameaça feita pelo falante; o diretivo é marcado quando o falante chama a atenção de alguém ou tenta convencê-lo a fazer algo. O autor postula ainda que a expressão de desejo ou volição encontra-se abrigada também na modalidade deôntica.

Na pesquisa empreendida por Castilho e Castilho (2002), foram constatados apenas os advérbios modalizadores deônticos *obrigatoriamente* e *necessariamente.* A razão para isso, segundo os autores, deve-se ao gênero analisado, a saber, entrevistas tematicamente orientadas. Nesse tipo de gênero – em que prevalece a função referencial da linguagem às condições para o surgimento da modalização deôntica são precárias. Na leitura desses autores, os modalizadores deônticos são mais presentes na interação espontânea em que o falante deseja atuar sobre o interlocutor.

Para os autores supracitados, "a modalização deôntica (de dever) considerada amplamente compreende a obrigação, proibição, permissão e a volição" (CASTILHO: CASTILHO, 2002, p. 236). Apesar de considerar que a modalização deôntica implica essas quatro noções, esses pesquisadores discutem apenas os deônticos de obrigatoriedade. Os demais tipos (proibição, permissão e volição) não são aprofundados por estes estudiosos. Veremos, mais adiante, que os conceitos relativos a esses tipos de modalizadores foram aprofundados por Nascimento e Silva (2012), a partir da discussão do quadrado deôntico apresentado por Cervoni (1989).

Neves (2011, p. 160) conceitua a modalidade deôntica como aquela relacionada com obrigações e permissões. Para esta estudiosa, "uma proposição *p* é obrigatória se não é permitido que *p'* e é permitida se não é obrigatório que *p*". Sobre as condições dessa modalidade, é dito que, por um lado, ela está condicionada por traços lexicais específicos por parte do falante e, por outro lado, necessita de que o ouvinte aceite o valor de verdade do enunciado para que tal modalidade seja executada.

Essa autora denomina os graus básicos de modalidade deôntica em obrigatório e permitido. Ao analisar a modalidade deôntica no eixo da conduta, a autora classifica dois tipos principais: (i) a obrigação moral, interna, ditada pela consciência; (ii) a obrigação material, externa, ditada por imposição de circunstâncias externas. Conforme afirma Neves (2011, p. 174), "na obrigação interna, o componente de modalização tem base numa necessidade alética, mas o predicado envolve o traço [+ controle], permitindo que se opere a modalização deôntica do enunciado". O efeito de obrigação, ou seja, o caráter deôntico de um enunciado expressa-se por meio de diferentes verbos modais, tais verbos são, mais, ou menos, intercambiáveis em determinados sentidos.

Koch (2011, p. 75) afirma que as "modalidades deônticas referem-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer". Na perspectiva dessa autora, os modos deônticos referem-se, também, a conceitos que constituem

sua fase subjetiva, a saber, disposições do sentimento, no caso dos valores, disposições normativas, no caso dos imperativos. Para derivar as modalidades deônticas (assim como as demais), é necessário apelar para as informações contextuais, ou seja, aos contextos pragmáticos.

No que diz respeito a esse tipo de modalidade, Cervoni (1989) afirma que

> [...] as modalidades deônticas fornecem um modelo para todo tipo de ampliação se retivermos como traço essencial de sua definição o fato de que elas implicam uma referência a normas, e se considerarmos como não definidora de seu caráter modal seu estreito paralelismo com as modalidades aléticas; com efeito, nestas hipóteses não cabe limitar a denominação de "modalidade" às quatro noções que figuram no quadrado deôntico (*obrigatório, permitido, facultativo* e *proibido*) (CERVONI, 1989, p. 61).

Nascimento e Silva (2012) mostram que os quatro eixos da modalidade deôntica, apresentados por Cervoni (1989), a saber, o obrigatório, o permitido, o facultativo e o proibido, sinalizam para algo que vai muito além da simples obrigatoriedade. De modo que tais modalizadores podem expressar desejo ou vontade, proibição, possibilidade, muito embora grande parte dos estudos sobre esta temática ainda persistirem em tratar deste tipo de modalidade como aquele utilizado para expressar somente obrigatoriedade e, às vezes permissão. (NASCIMENTO, 2010, p. 33).

Em estreito diálogo com estudos de Neves e Cervoni, Nascimento e Silva (2012, p. 84) ampliam a discussão sobre os deônticos de obrigatoriedade, de proibição, de possibilidade e volitiva. Vale salientar que Castilho e Castilho (2002), conforme citado anteriormente, já haviam apresentado esses modalizadores concernentes ao verbo "dever", no entanto, os conceitos de cada um desses modalizadores foram sistematizados e exemplificados por Nascimento e Silva (2012), conforme apresenta o quadro 1 a seguir.

Quadro 1: subtipos de modalização deôntica.

Subtipos	**Efeitos de sentido**
Obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer
Proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer
Possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça
Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra

Fonte: elaborado pelos autores com base em Nascimento e Silva (2012).

A partir das informações sistematizadas no quadro 1, é possível afirmar que o foco da modalização deôntica está no conteúdo da proposição em que o locutor o considera como algo obrigatório e que precisa ocorrer; como algo proibido que não pode ocorrer; como algo facultativo e como uma vontade ou desejo do locutor. Essa classificação será tomada como base para a análise do *corpus*.

Procedimentos metodológicos

No intuito de contribuir com os estudos que investigam o funcionamento argumentativo de textos falados, especificamente, no âmbito empresarial, este artigo objetiva, conforme já sinalizado na introdução, investigar os efeitos de sentido produzidos pela modalização deôntica no gênero entrevista de seleção de emprego. Para alcançar este propósito, foram estabelecidos os seguintes passos: a) identificar os modalizadores da categoria deôntica que marcam as falas dos entrevistadores e entrevistados no gênero; b) mapear os recursos linguísticos que ativam a modalização deôntica durante a interação; c) analisar os modalizadores deônticos que funcionam estrategicamente para gerar orientação argumentação.

Os dados deste trabalho foram recortados da nossa tese de doutorado defendida em junho de 2016, na qual trabalhamos com um *corpus* composto de 22 entrevistas de seleção de emprego gravadas em áudio durante o processo de seleção de professores para os cursos técnicos de Logística, Radiologia e Vigilância em Saúde, em um Centro Universitário do Estado do Rio Grande do Norte, na cidade de

Natal – RN. A transcrição do *corpus* foi realizada com base no projeto NURC-Brasil. A investigação assume uma abordagem qualitativa devido à natureza do trabalho, que é a identificação e interpretação dos modalizadores deônticos presentes no gênero entrevista de seleção de emprego. Assume, ainda, um caráter descritivo de base interpretativa, porque procuramos descrever o funcionamento argumentativo do fenômeno da modalização.

Os modalizadores materializados no *corpus* estão destacados em itálico e negrito**.** Na análise, os recortes aparecem em itálico e codificados. Essa codificação, realizada por ocasião da catalogação *do corpus*, inclui o tipo de modalizador, a entrevista de seleção de emprego da qual extraímos o modalizador e as linhas transcritas da entrevista. Por exemplo, na codificação MDO18 - EE01 - Linhas 19-21, a sigla MDO18 corresponde ao Modalizador Deôntico de Obrigatoriedade 18. Essa numeração – 18 – corresponde à sequência dos modalizadores encontrados e tabulados no *corpus* da pesquisa original. Já a sigla EE01 corresponde à Entrevista de Seleção de Emprego 01, conforme a ordem atribuída a cada entrevista coletada. E Linhas 19-21 diz respeito às linhas da entrevista transcrita.

Vale ressaltar que a entrevista de seleção de emprego, *corpus* desta investigação, se configura um gênero discursivo oral, produzido com mais frequência no universo empresarial, e que tem a função de coletar informações a respeito de um postulante a uma vaga de emprego. Assim, é um dos gêneros utilizados no processo de recrutamento de pessoal das instituições empresariais, fortemente marcado pela assimetria entre os participantes da interação (entrevistador e entrevistado), conforme assinala Adelino (2016).

Análise e discussão do *corpus*

A seguir, exemplificamos os efeitos de sentido que a modalização deôntica gera nos enunciados durante a interação entre entrevistador e entrevistado, no gênero entrevista de seleção de emprego.

MDO18- EE09- LINHAS 19-21

> *L2 [...] aí eu FIZ... fiz a primeira vez aí não passei... era uma disciplina que* ***exigia*** *experiência de saúde em parto e eu não tinha... aí não passei... porque eles queriam alguém com experiência...*

O enunciado em tela é modalizado por meio do verbo *exigir,* que confere um caráter de obrigatoriedade à proposição, operando uma modalização deôntica de obrigatoriedade. Esse caráter fica marcado no argumento de L2 quando este se refere à exigência de experiência na área de saúde e especificamente em parto, justificando que: "[...] *era uma disciplina que* ***exigia*** *experiência de saúde em parto e eu não tinha* [...]", cuja experiência L2 ainda não tinha no ato do concurso prestado para a área da docência. L2 expressa, portanto, a obrigatoriedade da exigência que era cobrada pelo concurso no qual ele não conseguiu ser aprovado exatamente porque não possuía, na época, a experiência exigida para atuar nessa área. A modalização do enunciado se dá por meio da forma verbal ***exigia***, que lhe confere obrigatoriedade e constitui um recurso usado por L2 para obter credibilidade de L1, uma vez que está usando da sinceridade ao abordar que chegou a ser reprovado em um concurso e, por meio dessa atitude, o seu argumento acabou contribuindo para uma melhor articulação no enunciado e para a obtenção dos efeitos de sentido pretendidos, ou seja, a área de parto não seria a mais indicada para o candidato assumir disciplinas, caso viesse a ser aprovado na seleção, e esse sentido é intencionalmente destacado por L2 durante o seu discurso.

MDP02- EE13- LINHAS 110-112

> *L1 só na graduação... de acordo com a titulação... pra mestre e doutor... a hora aula é diferenciada... já na escola técnica... **não é permitido** isso... o valor não altera... ok?*

L1 modaliza o seu enunciado por meio do modalizador deôntico de proibição, na terminologia de Nascimento e Silva (2012), posto que considera o fato em questão como algo proibido – ***não é permitido*** –, visando deixar claro que o docente da escola técnica não se enquadra no mesmo plano de cargos e salários praticado com os professores da graduação e da pós-graduação. Percebemos nesse trecho da MDP02 que L1 defende a ideia de que a remuneração paga aos professores da escola técnica é diferenciada dos demais níveis da instituição independentemente da titulação do docente. O efeito de sentido desse modalizador recai sobre o enunciado: "[...] *isso... o valor não altera... ok?",* ou seja, não é permitido, logo é proibido pagar ao professor doutor da escola técnica o mesmo valor da hora aula pago ao professor doutor da graduação assim como da pós-graduação. Essa afirmação é empregada por L1 com a força que lhe confere o modalizador deôntico de proibição em destaque que, pelo fato de estar expresso sob a forma "*não é permitido (que)",* se apresenta de forma atenuada[4], o que implica um menor grau de tensão à argumentação. Ao optar por essa forma atenuada, entretanto, o locutor acaba sendo mais eficaz, pois gera uma carga menor de tensão ao discurso, contribuindo assim para amenizar a imposição da autoridade conferida ao entrevistador pelo próprio papel que ele assume no gênero qual seja, o de coordenador do processo seletivo. Dessa forma, o uso do referido modalizador favoreceu a interação no sentido de quebrar o grau de formalidade e tornar mais suave a continuidade da interação entre os locutores.

Assim, esse enunciado leva a crer o professor da escola técnica não possui nenhum plano de cargos e salários para valorizar a sua titulação, logo L1 deixa pistas quanto à proibição do fato em tela para que L2 aceite o caráter de obrigatoriedade

4. Compreendemos que a estrutura *não é permitido (que)*, com base em Nascimento e Silva (2012) é um modalizador deôntico de proibição. No entanto, essa forma confere ao enunciado uma menor tensão do que a forma *é proibido (que)*, por exemplo, em que a proibição ocorre de maneira mais explícita e acentuada.

proferido no enunciado. L1 visa com essa estratégia, portanto, não só informar a L2 que a Unixy não irá remunerá-lo levando em consideração o fato de ele ser mestre, ou seja, L2 vai receber o mesmo valor da hora aula pago a um professor somente graduado, mas também deseja deixar clara a inexistência de progressão funcional na escola técnica, visando com isso se resguardar ou se prevenir de problemas futuros. É proibido, então, de acordo com as normas da instituição, o docente da escola técnica receber remuneração igual ao do docente das demais esferas. Essa é a orientação argumentativa enunciada por L1 ao empregar em seu discurso o modalizador deôntico de proibição ***não é permitido***.

MDPS03- EE09- LINHAS 113-115

*[...] L1 e **nada impede**... uma vez... você estando na escola técnica... que você possa acessar a graduação... a pós graduação... desde que seu currículo esteja compatível com as solicitações... você **pode** participar ok? (...)*

L1, nesse trecho da entrevista apresenta uma visão positiva e otimista em relação à valorização dos professores que fazem parte da Unixy. Seguindo nessa linha de argumentação, L1 faz uso do modalizador deôntico de possibilidade, marcado pelo verbo *impedir* precedido do elemento de negação "*nada*", para argumentar que não existe nenhuma proibição na Unixy para L2 fazer parte do corpo docente da graduação e da pós-graduação. É permitido, portanto, assumir disciplinas em outros níveis de escolaridade, apesar de a seleção ser direcionada para a escola técnica. Assim, L1 enuncia que: "[...] ***nada impede***... *uma vez... você estando na escola técnica... que você possa acessar a graduação... a pós graduação....[...]*". É possível perceber que aparentemente há neste enunciado uma proibição por conta do verbo *impedir*, mas de fato ocorre uma negação da proibição, o que leva à noção de possibilidade deôntica, a qual está materializada através da negação da proibição ***nada impede***. Isso fica mais claro ainda quando L1 faz uso do verbo *poder,* na forma de ***possa***, no final do enunciado, para argumentar que é permitido ao professor da ETEC assumir outras responsabilidades docentes nos demais níveis da Unixy.

Podemos observar, ainda, que L1 se permite veicular a informação que deseja, sem se responsabilizar por ela, ao deixar claro em sua fala que o acesso às outras unidades vai depender das competências e habilidades de L2 "[...] *desde que seu*

currículo esteja compatível com as solicitações... você pode participar ok?", ou seja, não existe a proibição de acesso às outras unidades da instituição, mas L1 não assume esse compromisso, apenas deixa implícito que isso já aconteceu antes com outros candidatos que entraram pelo edital do PRONATEC e, portanto, isso é permitido que ocorra. Assim, L1 sustenta o seu argumento e procura chamar a atenção de L2 para o fato relatado e obter a sua adesão.

MDV21- EE20-LINHAS 40-47

> *L2 [...] aí ficou aquele negócio... né? aquela **vontade** da docência... paguei disciplinas no mestrado... tomei de conta de de turmas do meu orientador né?... principalmente no período da tarde e noite... mas aí... faltava eu sozinha ir pra sala de aula... aí... eu fui convidada pela Facitec que é uma faculdade que tem lá no Alecrim no Sagrada Família à noite... pra dá aula de administra... de contabilidade básica no curso de administração... aí... foi só... adorei me senti muito bem a vontade... eu já tinha certeza que eu **queria** (...)*

Nesse trecho, L2 faz um relato a respeito da sua experiência profissional e desenvolve o seu argumento no sentido de enfatizar o seu sonho pela docência. Assim, usa a expressão ***vontade*** para sinalizar o desejo de investir na prática docente, desejo este que se acendeu a partir do estágio docente realizado durante o mestrado "[...] *mas aí... faltava eu sozinha ir pra sala de aula...[...]"*. Ao concluir o seu argumento em defesa da vontade de seguir a carreira docente, L2 usa uma segunda expressão ***queria***, que intensifica no enunciado e reforça a vontade anteriormente sinalizada, qual seja, a de prosseguir carreira como professor. Esse modalizador, portanto, funciona no discurso de L2 como um deôntico volitivo, pois imprime no enunciado um sentimento, que é a vontade do locutor pela docência.

Considerações finais

A partir do *corpus* analisado, constatamos que a modalização do subtipo deôntica de obrigatoriedade foi utilizada pelo locutor para apresentar o conteúdo da proposição como algo que deve ser seguido, não restando ao interlocutor outra alternativa de entendimento a não ser aquela explicitada no enunciado. Percebemos ainda que este tipo de modalização envolve algum tipo de controle no ato da entrevista de seleção de emprego, considerando que, das 38 ocorrências identificadas no *corpus*, 23 fazem parte dos discursos dos entrevistadores.

Os dados desta pesquisa comprovam a *assimetria* no gênero entrevista de seleção de emprego, uma vez que nos trechos em que aparecem modalizadores dessa categoria, a intenção do locutor é a de atuar fortemente em relação ao interlocutor, deixando claro, no enunciado, o caráter obrigatório. Ao fazer isso, busca direcionar o seu discurso e defender o seu ponto de vista orientando o interlocutor no sentido de agir em conformidade com as orientações explicitadas pelas expressões modalizadoras acima destacadas. Essa estratégia nos pareceu importante para que o entrevistador (L1) mantivesse a interação com o entrevistado (L2) e ainda contribuiu para a articulação dos argumentos, ajudando a manter a orientação argumentativa do evento social entrevista de seleção de emprego (ADELINO, 2016).

A modalização deôntica de proibição representa a menor ocorrência – 02 – no *corpus* e foi proferida somente pelos entrevistadores. Em ambos os casos, percebemos que os discursos dos locutores revelam um caráter de obrigatoriedade, e estão condicionados por traços lexicais específicos ligados ao falante (L1) e este falante exerce mais controle no processo (NEVES, 2011). Em outras palavras, o entrevistador (L1) procura chamar a atenção do entrevistado (L2) para os fatos relatados visando com essa estratégia obter a sua adesão.

A modalização deôntica de possibilidade foi empregada no gênero quando os locutores tiveram a necessidade, durante a construção do enunciado, de solicitar ou conceder autorização ou permissão para o interlocutor expressar um determinado argumento. Identificamos 05 ocorrências desse subtipo de modalizador em nosso *corpus*.

A modalização deôntica volitiva representou no *corpus* a segunda mais recorrente, com um total de 22 ocorrências. Na análise, percebemos que esse subtipo de

modalização aparece no gênero quando os locutores expressam a necessidade de fazer um pedido e também para expressar um desejo ou uma vontade. Ao empregar essa estratégia, os locutores deixam o discurso menos tenso, e isso nos parece contribuir positivamente com a interação entre entrevistador (L1) e entrevistado (L2) e, portanto, funciona como uma estratégia argumentativo-pragmática, uma vez que tais recursos expressam um desejo ou uma vontade e não uma obrigação, por exemplo.

Referências

ADELINO, F. J. S. *Na trilha dos modalizadores***:** perscrutando os jogos argumentativos no gênero entrevista de seleção de emprego. Tese (Doutorado). 332f. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CERVONI, J. *A Enunciação***.** São Paulo: Ática, 1989.

CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C. M. M de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado*. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LYONS, J. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

NASCIMENTO, E. P. do. Gênero do universo oficial/empresarial: para além dos manuais de redação. *Revista de Gestão e Secretariado*, São Paulo, v. 1, n. 2, jul -dez. 2010, p. 127-147.

NASCIMENTO, E. P. do; SILVA, J. M. da. O fenômeno da modalização. In: NASCIMENTO, E. P. do (Org.). *A argumentação na redação comercial e oficial*: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2012.

NEVES, M. H. de M. *Texto e gramática.* 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PALMER, F. R. *Mood and modality.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SESSÃO TEMÁTICA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: O TRABALHO COM O GÊNERO NOTÍCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

IDERLÂNIA COSTA SOUZA[1] (UFS)

Introdução

É importante destacar que um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é capacitar o aluno para que seja capaz de empregar a língua de forma adequada as diversas situações de interação social. Por isso, a escola deve criar mecanismos para que os discentes possam utilizar as modalidades oral e escrita da língua de modo significativo nas diferentes esferas de comunicação humana. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) (1998, p. 32-33), o ensino de Língua Portuguesa no nível fundamental é pautado em objetivos gerais, dentre eles estão:

> * utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
> * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
> * reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;

1. Mestranda do programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da educação básica pela rede estadual de ensino de Sergipe.

> * 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.

Assim, para alcançar os objetivos propostos nos PCNLP, é preciso que o ensino de Língua Portuguesa seja alicerçado no ensino-aprendizagem dos diversos gêneros textuais que circulam em sociedade, pois, além de ampliar a compreensão linguística e discursiva dos alunos, envolve diversas formas de participação social que eles, como cidadãos críticos e reflexivos, podem adquirir fazendo uso da linguagem.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se ter um ensino voltado para o uso\ estudo de diferentes gêneros textuais que estão postos nos variados suportes (internet, TV, jornal, etc.), assim como afirma Rojo (2009). Então, pode-se dizer que saber ler e escrever (decodificar letras e sons), atualmente, não garante que o aluno consiga compreender e interpretar as informações à sua volta e muito menos interagir com os múltiplos e diferentes textos que circulam no meio social, pois, para o aluno responder as demandas sociais, tem que estar consciente de que cada habilidade linguística tem um espaço específico de uso e deve estar adequada à situação de comunicação. Ou seja, cabe a escola levar seus alunos a serem letrados e não somente estarem restritos, a saber, ler e escrever as palavras. A escola deve levar aos alunos práticas de leitura e escrita que sejam significativas para os mesmos e que estejam imersas nas demandas sociais.

Nesse contexto, ressalta-se que o professor deve instigar o aluno a fazer o uso da leitura e da escrita, dentro e fora do ambiente escolar demonstrando através de práticas de leitura e escrita de diversos gêneros que a linguagem não está somente alicerçada aos mecanismos linguísticos, mas, à compreensão de sua realidade articulada a todo seu conhecimento de mundo. A partir do que foi exposto anteriormente, nota-se que dentre as dificuldades enfrentadas por estudantes do ensino fundamental no processo de comunicação (escrita ou verbal), encontra-se a questão da compreensão leitora.

Por meio de observações realizadas na vivência docente da professora-investigadora, percebe-se que os alunos do ensino fundamental II, especificamente os discentes do 6º ano do Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB), localizado em Muribeca-SE, não conseguem compreender o que leem, apenas ficam no nível da decodificação fazendo, assim, uma leitura superficial dos textos.

Então, surge a questão: Quais estratégias podem minimizar a problemática da compreensão leitora dos alunos supracitados? Por isso, esse trabalho tem por finalidade propor nas aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do CEAB, Muribeca-SE, estratégias de leitura que possibilitem desenvolver melhorias no processo de compreensão e obtenção de informação do que se lê. Ressalta-se que as estratégias que serão utilizadas estão voltadas a atualizar e/ou sanar as lacunas no processamento da leitura por isso, que elas estão a serviço de dois descritores da Prova Brasil do 5° ano que são: D 1 (Localizar informações explícitas em um texto) que pertence as tópico I, relativo aos procedimentos de leitura e o D 8 (Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto) o qual centra-se no tópico IV, que se refere a coerência e coesão no processamento do texto.

Nesse sentido, o objetivo do trabalho é que por meio de estratégias de leitura os alunos possam extrair informações do texto, identificando os segmentos mais e menos importantes para assim, estabelecer uma relação semanticamente hierárquica, ou seja, que os mesmos diferenciem as partes principais e secundárias do texto conseguindo com isso, apreender o sentido global dele. Sendo assim, por meio de estratégias elencadas na antecipação, identificação de elementos mais e menos importantes do texto e resumo, o aluno possa desenvolver a habilidade de compreensão leitora a partir do gênero notícia. Vale ressaltar que este estudo é direcionado aos professores de língua portuguesa, estudiosos e interessados no ensino de língua.

Leitura e Compreensão leitora

A leitura é um processo de interlocução entre leitor e escritor/ escritor e interlocutor mediado pelo texto. É uma prática social e cognitiva que necessita ativar habilidades de decodificação e entrelaçá-las aos conhecimentos prévios do indivíduo criando, assim, objetivos e expectativas de leitura em um processo de previsão e inferência constante. Freire (1996, p.11), em sua obra “A importância do ato de ler”, fala sobre a necessidade de ler, apontando a leitura como: “[...] um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, a qual não se esgota na pura decodificação da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” O autor afirma ainda que:

> O ato de ler, parte da chamada leitura do mundo, para que, através de experiências já vividas, seja possível construir a prática da leitura, não é constituída através de memorizações, mas sim através de formas que manifestem no aluno o desejo e a curiosidade desta descoberta. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1996, p. 18)

Diante disso, Freire (1996, p. 67) acrescenta que:

> Não se pode interpretar um texto se ele for lido sem atenção, sem curiosidade; se não há estímulo à leitura; se na primeira dificuldade, se desiste da sua leitura; quando um texto é difícil, deve o aluno insistir em compreendê-lo. Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil, porque estudar é criar e não repetir o que os outros dizem.

Nesse seguimento, Lajolo (1993, p. 106) destaca que, "[...] na sala de aula, a leitura pode acontecer à medida que o professor proporciona essa condição ao aluno. O texto [...] por sua vez, permite tanto a leitura para o lazer, quanto para o estudo". Então, pode-se afirmar que a compreensão leitora é o principal objetivo da leitura. Sendo um processo de interação entre o leitor, o autor e o texto (contexto), o leitor precisa estabelecer uma relação entre seus conhecimentos prévios (linguístico, enciclopédicos, contextuais e outros) com a informação dada pelo texto, fazendo assim, inferências, refutações, comparações e perguntas.

Dessa forma, é evidente que por meio da leitura, o indivíduo adquire conhecimentos que contribuirão para a formação de um sujeito crítico que interage e reflete sobre as informações lidas. Foca-se aqui a concepção de que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos assim como afirma Koch e Elias (2015) em seu livro "Ler e compreender: os sentidos do texto. As autoras trazem ainda que na leitura se leva em conta os conhecimentos prévios e as experiências do leitor, ou seja, a leitura exige mais que o conhecimento do código linguístico já que, na leitura sujeitos são ativos, pois se constroem e são construídos no texto. Segundo Koch e Elias (2015, p.11)

> [...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não há algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Com relação à compreensão leitora, Solé (1998) afirma que é um processo que requer a construção de significado do que se quer compreender. O leitor é ativo nesse processo e, por meio do esforço cognitivo, encontra sentido na leitura. A compreensão leitora é algo complexo já que, implica na construção de significado, a partir das interações leitor e texto. Para, assim, poder fazer inferências e produzir sentido. Para a autora o leitor tem que responder alguns questionamentos para poder compreender o que lê:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura;
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos relevantes para o conteúdo em questão;
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial;
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade como conhecimento prévio e com o sentido comum;
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação;
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.

A partir da complexidade do ato de compreender, torna-se necessário ensinar aos alunos estratégias de compreensão leitora, uma vez que, é preciso formar leitores ativos e autônomo capazes de interagir de forma inteligente perante a diversidade de gêneros que circulam na sociedade. Solé (1998, p. 72-73) afirma ainda que:

> Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Por isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. [...]. Essas estratégias são necessárias para aprender a partir do que se lê, mas também quando a aprendizagem se baseia no que se escuta, no que se discute ou debate assim o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprende a aprender.

Na perspectiva de Solé (1998), o ensino de estratégias de compreensão leitora deve estar alicerçado a algumas etapas que o professor precisa cumprir: organizar em sala de aula situações que permitam a leitura por meio de um processo de construção conjunta (professor-alunos), o professor tem que ser o mediador (guia), primando um ensino "andaime". Tal ensino, "proporciona aos alunos 'andaimes' necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas inicias. (SOLÉ, 1998, p.77)

Nota-se que, mesmo com os novos estudos sobre a complexidade da compreensão leitora, muitos professores ainda associam a compreensão a mera localização de informações que estão superficiais no texto não levando em consideração tudo que foi exposto anteriormente pelos autores mencionados neste projeto. Por isso, cabe à escola possibilitar ao aluno o domínio de diversos gêneros para que os mesmos possam interagir em situações comunicativas diversas por meio da apreciação, compreensão e produção de gêneros dentro e fora do contexto escolar.

Estratégias de leitura e gênero notícia

Para que o professor formule estratégias para o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, é imprescindível que o mesmo considere os elementos cognitivos envolvidos nesse processo, relacionado a esses elementos cognitivos devem estar os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, pois a interação entre eles torna o aluno mais competente no ato da leitura.

Estudos recentes realizados no âmbito da cognição revelam que a capacidade cognitiva do pensamento e da transmissão de ideias e sentimentos, realizam-se por meio da linguagem uma vez que esse conhecimento biológico é próprio do homem. Para Bonini (2014, p. 209)

> A mente é [...] a propriedade que um organismo tem de desencadear estados de pensamento, ou seja, de poder formar representações neurais e manipulá-las. Por esse motivo, principalmente em se tratando de linguagem, o foco central de estudo nas ciências cognitivas tem sido a cognição humana e não a animal.

Com relação a aquisição da linguagem, ela ocorre por meio do uso em sua interação social, ou seja, uma criança desenvolve sua compreensão sobre as intenções comunicativas através do contato interativo com pessoas que as rodeia com os objetos o que resulta na internalização e utilização do ato de compreender.

A leitura proficiente leva à compreensão, sendo essa o produto de um processo cognitivo e metacognitivo, resultado, como afirma Leffa (1996), da engrenagem entre texto e leitor. Enfoca-se, nesse trabalho, a perspectiva interativa da leitura defendida por Solé (1998) em que a leitura é o processo mediante se compreende a linguagem escrita. Assim, esta pesquisa centra-se nas estratégias para a compreensão global da leitura, quer dizer, no desenvolvimento de mecanismos pedagógicos que contribuam para a melhoria no processo de compreensão leitora seguindo quatro eixos básicos propostos por Solé (1998, p.118) que são:

1. Formular previsões sobre o texto a ser lido.
2. Formular perguntas sobre o que foi lido.
3. Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto.
4. Resumir as ideias do texto.

A partir dos quatro eixos básicos evidenciados acima, em linhas gerais, este trabalho propõe uma série de atividades de compreensão em leitura de natureza cognitiva e metacognitiva que são elas: identificação dos aspectos mais relevantes do texto e suas partes mais importantes (compreensão global), monitoramento do

comportamento para assegurar-se da compreensão e tomada de ações corretivas diante de falhas na compreensão.

Portanto, por meio de estratégias de leitura, os discentes do 6º ano do ensino fundamental II do CEAB irão identificar os aspectos mais importantes de textos das esperas jornalística, especificamente, notícias. Como atividade final, a professora elaborará um jogo intitulado "quebra-cabeça lógico-semântico" em que os alunos a partir de pistas irão montar a sequência lógica dos textos estabelecendo as relações de causa e consequência entre as partes do mesmo como também, diferenciando as partes principais e secundárias. Extraindo assim, o significado global do texto.

Sobre o ensino-aprendizagem de português através de gêneros, Dell'Isola (2007, p. 19) traz que:

> [...] os gêneros textuais, formas verbais orais ou escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento, propõe-se que, no ensino, as atenções estejam voltadas para os textos que encontramos em nossa vida diária com padrões sócio-comunicativos, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.

Diante das inúmeras possibilidades de gêneros textuais presentes na sociedade, quais os textos que o professor necessita trabalhar em sala de aula? O gênero notícia é trabalhado ao longo do Ensino Fundamental e Médio. No entanto, é necessário um aprofundamento de seus aspectos e análise mais profunda de sua estrutura. Alguns livros trazem esse gênero já no 6º ano abordando aspectos relativos a compreensão dos fatos não abordando sua estrutura composicional. Os trabalhados em sala de aula, trazem a notícia no conteúdo curricular do 6º ao 9º ano, estes, estão embasados no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, em que o colégio algo do projeto se encontra. O Referencial especifica que o uso do gênero notícia deve ser trabalhado do 6º ao 8º ano juntamente com outros gêneros de cunho literário e jornalístico.

A notícia é um dos inúmeros os gêneros que pertence ao domínio discursivo jornalístico que tem a finalidade é informar o público o fato acontecido. De acordo com Cereja e Magalhães (2009) apud ARAUJO (2015, p. 46),

> O locutor é o jornalista/jornal e o destinatário é o público em geral. Apresenta, geralmente, uma estrutura para uma estrutura-padrão, composta de duas partes lead e o corpo. No lead deve constar a maior parte das informações essenciais sobre o fato ocorrido: o que, quem, quando, onde, como e por quê. No corpo são desenvolvidas as informações do lead. Apresenta um título curto e objetivo; podendo haver a presença de subtítulo(s). A linguagem é impessoal, objetiva, direta e segue a variedade padrão da língua. O suporte/ veículos são jornais, revistas, sites, rádio e TV.

Além desses elementos comuns, ou seja, a estrutura composicional da notícia, é preciso abordar outros elementos característicos como, a linguagem em 3° pessoa, geralmente, que dependendo do suporte pode ser mais ou menos formal, o uso ou não da manchete e subtítulos e ainda o uso dos verbos no presente do indicativo e o viés opinativo. É imprescindível para que haja o favorecimento da compreensão da notícia, como de qualquer outro gênero, a abordagem a priori dos elementos estruturais, pois estes estão a serviço do propósito comunicativo ao qual todo texto se destina.

A opção por se trabalhar a notícia nesse projeto se deveu por dois motivos principais: primeiro, por trata-se de um gênero "autêntico" de circulação em várias esferas sociais, em especial na jornalística, ou seja, é um gênero vinculado a fatos reais o que o torna significativo para o aluno e segundo, a leitura desse gênero exige dos sujeitos várias habilidades que podem ser desenvolvidas por meio de estratégias de leitura, as quais, podem promover a formação de leitores competentes que conseguem extrair o sentido global do texto, como ainda estabelecer uma relação de causa e consequência. Sobre o trabalho com jogo, o Referencial, acima citado, não traz nenhuma indicação, no entanto, existe muitos trabalhos acadêmicos que relatam a importância da utilização do jogo como ferramenta pedagógica, principalmente, com o ensino fundamental I, sendo relevante também que jogos didáticos sejam trabalhados no ensino fundamental II.

Com esse trabalho, pretende-se cumprir com os postulados exigidos pela concepção de letramento atual, ou seja, o trabalho com a notícia envolve várias semioses, uma vez que para o entendimento do gênero é preciso associar a linguagem verbal a visual, as quais compõe o texto. Frisa-se ainda que a notícia da esfera jor-

nalística circula tanto nos meios impressos como nos digitais sendo este, "território" que os alunos usam com frequência na atualidade. Com relação a atividade final, o jogo, quebra-cabeça lógico-semântico, objetiva-se trabalhar com o alunado tanto a estrutura quanto a relação semântica entre as partes do texto uma vez que, o aluno por meio de seus conhecimentos adquiridos nas atividades em sala de aula poderá apreender a ideia global do texto (que será montado a partir das escolhas das peças do quebra-cabeça) e suas possíveis causas e consequências.

Pensando na possibilidade de desenvolver nos discentes a proficiência em leitura, surge a necessidade de planejar uma sequência de atividades, Sequência Didática (SD), que possa ajudá-los no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora. Tal SD tem como finalidade gerar um produto, um Caderno Pedagógico, que auxilie, por meio de atividades diversificadas e indicações metodológicas, a professora-investigadora e demais profissionais da educação que queiram levar para a sala de aula novas metodologias para o ensino da leitura.

Considerações finais

De acordo com Koch (2009) "na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz *com* os outros conjuntamente". Pode-se dizer então, que o comportamento linguístico não depende somente do indivíduo, mas do diálogo entre a cognição, a sociedade e a cultura, sendo a linguagem um elemento mediador entre essas três instâncias. Com a aplicação deste projeto na turma focalizada (6º ano o Ensino Fundamental do CEAB), pretende-se expor uma nova proposta de trabalho que se pauta na leitura e compreensão leitora. A professora-investigadora traz uma proposta metodológica consistente, em primeiro plano, de leituras, com uma seleção de textos (notícias) contemporâneos que circulam em diferentes esferas de comunicação, com o intuito de despertar o interesse pela leitura e, consequentemente, melhorar/promover a proficiência na compreensão textual.

A finalidade de tais atividades é promover um ensino-aprendizagem significativo para os alunos, uma vez que os mesmos têm um déficit de leitura e compreensão. Por tudo que foi exposto, faz-se necessário trazer gêneros textuais diversos

para o contexto de ensino promovendo, assim, múltiplos letramentos à medida que os discentes interagem com uma multiplicidade de modos de significar presentes nos gêneros notícia e paródia musical, trazendo, com isso, para o contexto de ensino a cultura de massa na qual o aluno está inserido. Segundo Marcuschi (2008, p.229-230),

> Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação como outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Por fim, o projeto tem como objetivo, tentar sanar as dificuldades na compreensão leitora dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do CEAB, por meio de estratégias de leitura que envolvem o gênero notícia. Para conseguir tal êxito, será aplicada uma SD, elaborada pela professora-investigadora a qual, ao final da aplicação do projeto, será convertida em um Caderno Pedagógico.

Referências

ARAÚJO, Maria José Fernandes da Silva. *A competência leitora de alunos do Ensino Fundamental*: uma proposta de intervenção. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos.

BONINI, Adair. Cognição e gênero textual. In: PELOSI, Ana Cristina; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; FARIAS, Emilia Maria Peixoto (orgs.). In: *Cognição e linguística:* explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul: Educs, 2014.

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

DELL'ISOLA. Regina Lúcia. *Retextualização de gêneros escritos.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Linguística Textual:* trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender:* os sentidos do texto. 3º ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.* São Paulo: Ática, 1993.

LEFFA, Vilson. J. *Aspectos da leitura:* uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, na escola e inclusão.* São Paulo: Parábola, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* 6º edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SESSÃO TEMÁTICA

ESTUDOS SOBRE ESCRITA NO BRASIL: UMA CARTOGRAFIA DAS PESQUISAS PUBLICADAS EM PPG NO PERÍODO DE 2008 A 2013

JANE CRISTINA BELTRAMINI BERTO[1] (UFRPE)

Introdução

O presente estudo serviu-se da catalogação e organização de dados obtidos junto aos Programas de Pós-graduação brasileiros, doravante PPG, mais precisamente quanto às pesquisas publicadas sobre escrita no Brasil, no período de 2008 a 2013. Os estudos foram organizados por PPG - IES, Estado e Região e refletiram um panorama de estudos linguísticos voltados ao ensino, procedimentos e conceitos em escrita com vistas a contribuir para novos encaminhamentos em pesquisas nessa temática.

As primeiras informações serviram à constituição de um estado da arte ou estado do conhecimento sobre o tema, pautados pelos pressupostos metodológicos da Pesquisa Documental (GIL,2002), em caráter descritivo e da Análise de Conteúdo (BARDIM, 1977), como procedimento analítico. Bardim destaca que a Análise de Conteúdo (AC) compreende

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição, o conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (BARDIM,1977, p.70).

1. Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Serra Talhada - UAST. Mestre e Doutora em Letras (Estudos Linguísticos) – UEM-PR Email: janebeltramini@gmail.com

Assim, esse estudo pauta-se pelo próprio percurso do trabalho: a pesquisa e organização dos PPG em funcionamento, a seleção dos trabalhos para o *corpus*, em concordância aos critérios estabelecidos, a exploração do material, inferências e a caracterização dos dados em quadros sinóticos explicativos, à discussão dos dados obtidos, culminando com as considerações finais.

As pesquisas em Escrita nos PPG

O primeiro levantamento localizou 110 PPG em funcionamento e a seleção de 33 trabalhos como *corpus*: 03 Teses de Doutorado e 30 Dissertações de Mestrado, designadas como pesquisa (PD; PM...) enumeradas, respectivamente. A seleção e a catalogação das pesquisas disponíveis nos PPG obedeceram aos critérios de período, tema e palavras-chave, reunidas nas áreas de Letras, Língua Portuguesa, Linguística, Estudos da Linguagem e afins[2], elencadas no Quadro 1 – Pesquisas em Escrita por PPG.

Quadro 01 – Pesquisas em Escrita por PPG- Teses e dissertações

Região	**IES/ PPG**	**Pesquisa**	**Estado**	**Trabalho/ Orientador**	**Foco**
Norte	11	01 (PM)	Tocantins	1	Ensino e aprendizagem (01)
Nordeste	10	02 (PD) 01(PM) 01 (PD) 02 (PM) 01 (PM) 01 (PM) 01 (PM)	Ceará Paraíba R G. do Norte Pernambuco Piauí Sergipe	1 1 1 1 1 1	Formação docente (03) Ensino e aprendizagem (05) Formação docente (01)
Centro-Oeste	09	02 (PM) 01 (PM)	Mato Grosso Tocantins	1 1	Ensino e aprendizagem (01) Formação docente (02)

2. Por considerarmos apenas os trabalhos reunidos em bancos de teses e dissertações disponíveis, alguns PPG não foram investigados, devido a manutenção/atualização de página, no momento da coleta.

Sudeste	35	02 (PM) 02 (PM) 01 (PM)	São Paulo Minas Gerais Espírito Santo	1 1 1	Ensino e aprendizagem (03) Formação docente (01) Ensino da escrita (01)
Sul	25	10 (PM)* 03 (PM) 02 (PM)	Paraná S. Catarina R.G.do Sul	4 2 1	Formação docente/materiais (08) Ensino de leitura e escrita (03) Ensino e aprendizagem (04)

Fonte: A pesquisadora. (Dados3 obtidos com Instrumento de pesquisa, 2013).

*A relação aponta 10 pesquisas no PR, porém são descritas apenas oito (08) que atenderam aos critérios.

Os dados quantitativos acerca dos PPG em funcionamento e as pesquisas sobre escrita, revisão e reescrita no processo de produção textual, foram categorizadas pelo foco de estudo, Estado e Região. Isso nos permitiu observar mínima variação entre elas, centradas principalmente no ensino e aprendizagem, formação docente, incluídas, a análise e produção de material didático específico, os aspectos concernentes ao ensino da leitura e escrita e, por fim, o ensino da escrita.

Nesse aspecto, os números refletem a concentração de pesquisas em ensino e aprendizagem de escrita presente em todas as regiões cujos dados subdividem-se entre a formação docente e análise e elaboração de material didático, marcadas apenas nos PPG da região Sul, e com poucas pesquisas no Nordeste, com menor incidência no Centro-Oeste. Ressalva-se apenas um trabalho sobre escrita em perspectiva histórica, na região Sudeste e, apenas três trabalhos na Região Sul voltados às práticas de escrita e leitura, como atividades interligadas e interdependentes, necessárias para o desenvolvimento da escrita.

Contudo, os dados do Quadro 1 já aponta para a pouca visibilidade dos estudos sobre escrita no período de estudo, por região. Nesse sentido, as regiões Sul e Nordeste por concentrarem o maior número de trabalhos selecionados, tanto pelo foco quanto por orientador, podem indicar a presença de grupos de pesquisa, no mesmo PPG. Esse dado contrasta com o baixo índice de pesquisas em escrita localizadas em outras regiões, como no Sudeste, que apresenta alto número

3. Serviram à constituição do Estado da Arte da pesquisa de Berto (2016), defendida junto ao PLE- UEM.

de PPG, por área específica. Fatores como esses podem apontar para a variedade de linhas de pesquisa e estudos diversificados, em relação à quase inexistência de trabalhos de cunho pedagógico nas demais regiões.

Percurso de Estudos e Pesquisas em Escrita

O interesse dos estudiosos e pesquisadores pelos mecanismos envolvidos no processo de aquisição e aprimoramento da escrita escolar não é algo novo. Além-mar, estudos afirmam que a escrita alcançou o patamar de destaque em pesquisas sobre ensino e aprendizagem, sobretudo com novos enfoques em diferentes vertentes que abordam a aquisição, o aprimoramento e desenvolvimento da competência escritora dos aprendizes para a produção textual.

Os primeiros estudos se ocupavam principalmente dos processos mentais orientados pelo papel da memória[4] durante a escrita. Seus resultados vinculavam-se sobre a ação e reação do aluno-escritor antes e após o ato de escrever, diante do seu produto, para, posteriormente, com o avanço das teorias, ajustarem o foco para o processo da escrita e a escrita com cunho social, pela interação entre os envolvidos.

Carvalho (1998) sintetiza esse percurso de estudos sobre pesquisas em escrita em três fases distintas: a) pesquisas com foco no produto textual; b) pesquisas com base no processo de escrita; c) àquelas que abordam a escrita com ênfase no ato social.

Nessa retrospectiva, o autor destaca que o primeiro grupo de pesquisadores, por concentrarem seus estudos no resultado da escrita, isto é, no texto como produto "pronto", propunham, linearmente, as fases e estágios sequenciados e não alteráveis, que aplicados ao aluno aprendiz ou escritor conduziriam ao seu progresso na escrita. Todavia, as discussões sobre etapas e/ou fases receberam denominações diversas, de acordo com o estudo por eles formulados, mas com a mesma característica, a escrita como um produto linear, após vencidas as etapas do plane-

4. Estudos sobre a memória (MLP), memória de curto prazo (MCP), memória sensorial de curto prazo (MSCP) e memória de trabalho (MT) são encontrados em Beaugrande (1984).

jamento textual, sobre o que se pretendia escrever, para depois o ato da escrita e sua pós-escrita.

Embora essas primeiras pesquisas apresentassem poucos resultados quanto ao aprimoramento da capacidade escritora do aprendiz, elas indicaram novas formas de análise, centradas nos mecanismos envolvidos para o processo de escrever, dentre eles as formas de agir do aprendiz e os seus conhecimentos, inaugurando um novo olhar sobre o ensino e aprendizagem da escrita, voltadas agora ao seu processamento.

Muitos dos estudiosos envolvidos com a escrita como processo, dentre estes Hayes e Flower (1986), Fitzgerald (1987) e Bereiter e Scardamalia (1987), precursores dos estudos processuais, empenharam-se em discutir os processos de planificação, tradução e revisão de texto[5] (HAYES; FLOWER, 1986), acrescendo-lhes outros fatores igualmente pertinentes para o resultado, tais como o ambiente de tarefa e os conhecimentos do aluno-escritor, que só mais tarde estabeleceram novos enfoques para os estudos sobre o aprimoramento da produção escrita.

Para esse segundo grupo de pesquisadores, o produto final da escrita era o resultado de cada momento ou fase, ocorrida de forma não sequencial e que, ao longo da produção, poderia incluir outros elementos contextuais, importantes para a escrita, pois "quando as pessoas escrevem um texto, as actividades de pré-escrita, escrita e re-escrita não ocorrem numa situação típica, numa sequência fixa, antes estão entretecidas uma nas outras de forma complexa"[6] (HAYES; FLOWER, 1986, p.1106).

A constituição do atual panorama de pesquisas em escrita no Brasil apresenta um percurso similar, guardadas as devidas proporções, pois esses experimentos influenciaram os estudos atuais e contribuiram para a constituição de um quadro de referência, cujos fatores investigados apontaram para a não linearidade das fases e estágios previstas e empregadas pelo aluno aprendiz durante a escrita. Dessa for-

---

5. "planning, translating and reviewing" (HAYES; FLOWER, 1986).

6. "when people write a text, pre-writing, writing and re-writing activities do not take place in a typical situation, a fixed sequence, but they are intertwined in one another in a complex way" (1986, p.1106). "interconnections among thinking, learning and writing"[...]"the cognitive processes associated with the three processes of writing: planning, sentence generation and revision" (1986, p.1106). (Tradução nossa).

ma, os teóricos e estudiosos estabeleceram um novo viés para a compreensão da escrita, revisão e da reescrita como um processo interdependente, intercambiável e recursivo, durante a produção textual escrita, pressuposto defendido pelos pesquisadores brasileiros, vinculados à Linguística Aplicada na atualidade.

A escrita como prática social por concentrar os estudos sobre escrita, revisão e reescrita, a partir do contexto da produção, considera os interlocutores, a temática, o atendimento a finalidade/objetivos, os gêneros eleitos, o meio/suporte de circulação e o emprego de operações linguístico-discursivas, durante a revisão e a reescrita, para o desenvolvimento da capacidade de escrita do aprendiz. Estudiosos de diversas áreas estenderam seus estudos para a produção textual, e, coerentemente, consideram-na para além do produto final, o percurso de ações possíveis e recuperáveis que nos permitem avaliar o desenvolvimento da escrita do aluno.

Recentemente, a partir dos estudos bakhtinianos, pesquisadores e defensores dessa teoria no Brasil concebem novas formas para o ensino da escrita, a produção textual via gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) , que leva em conta a interação social entre os interlocutores, em complementaridade às formas de revisão e de reescrita empregadas tanto pelo professor quanto pelo aluno, durante a escrita.

Panorama atual de Pesquisas: Foco e Reflexões

Consideramos que esse levantamento reuniu faces distintas de percursos de trabalho e novos dados que carecem de cruzamento e análises, mas resultou em um panorama de pesquisas, cujos resultados apontam para novos encaminhamentos acerca da temática e o tratamento de possíveis lacunas sobre o ensino da escrita na atualidade.

Como não temos a pretensão de esgotar o assunto, mas mapear, discutir e compreender o percurso de pesquisa, em consonância aos primeiros resultados, apontamos no Quadro 2 algumas contribuições dos estudos elencados, no que tange às possibilidades de novos enfoques e retomadas, com vistas à melhoria dos processos de escrita, revisão e reescrita, e de sua caracterização para a área em questão.

Quadro 02 - Síntese das Pesquisas - PPG/Região:

IES/ Região	UF/ PPG	Estudo	Prática	Resultados
Norte	TO	PM1	Produção textual: Retextualização	Atenção os processos de retextualização reescrita.

IES/ Região	UF/ PPG	Estudo	Prática	Resultados
Nordeste	CE	PD1	Escrita e revisão	Mediação do professor na revisão dos textos.
		PD2	Estudo da escrita	Repetição de moldes antigos de ensino da escrita e interesse do professor em propor melhorias.
		PM2	Produção textual	Descaracterização dialógica e autoral dos textos; Melhoria da formação continuada.
	PB	PD3	Produção textual	Conscientização de forma interativa sobre as atividades prévias necessárias antes do escrito.
	PE	PM3	Estudo/ensino da Produção textual	Leitura colaborativa durante a revisão e reescrita por auxiliarem a reflexão e melhoria da escrita.
	PI	PM4	Ensino da produção textual	Leitura e escrita vinculada ao letramento social do aluno geram boas produções.
	RN	PM5	Discurso e ensino da escrita	Descaracterização de traços dialógicos e autorais na produção escrita; rever a formação docente.
		PM6	Estudo/ ensino da Produção textual	Articulação entre os discursos teóricos e pedagógicos, com foco na escrita: autoria e dialogismo. Reformulação do ensino.
	SE	PM7	Produção textual	Aspectos semânticos, pragmáticos e textuais que se caracterizam como individuais, nas produções escritas de alunos egressos.

IES/ Região	UF/ PPG	Estudo	Prática	Resultados
Centro-oeste	MT	PM8	Produção textual	Atenção à elaboração de atividades reflexivas e de apontamentos de reescrita pelo professor.
		PM9	Estudo/ensino da Produção textual	Reformulação de materiais e de políticas públicas para o alcance das ações do professor.

IES/ Região	UF/ PPG	Estudo	Prática	Resultados
Centro-oeste	MT	PM8	Produção textual	Atenção à elaboração de atividades reflexivas e de apontamentos de reescrita pelo professor.
		PM9	Estudo/ensino da Produção textual	Reformulação de materiais e de políticas públicas para o alcance das ações do professor.

IES/ Região	UF/ PPG	Estudo	Prática	Resultados
Sudeste	ES	PM10	Estudo/ensino da produção textual	Escrita apresentada como artefato puro, neutro nas orientações oficiais / rever materiais didáticos.
	MG	PM11	Produção textual	Influência de práticas realizadas com textos orais e escritos para a melhoria do ensino
		PM12	Estudo/ensino da produção textual	Interação para a melhoria dos textos e incentivo à formação teórica na compreensão de conceitos.
	SP	PM13	Produção textual	Práticas de reescrita em ambiente virtual geram a reflexão e melhoria da escrita, realizada por pares.
		PM14	Estudo/ensino da Produção textual	Defesa da revisão e reescrita, descartando a visão de correção apenas nos aspectos linguísticos.

IES/ Região	UF/ PPG	Estudo	Prática	Resultados
Sul	PR	PM15	Estudo/ensino da produção textual	Conhecer teoria e instrumentalização para o ensino. Defesa da interação como essencial.
		PM16	Estudo/ensino da produção textual	Conhecimento teórico e metodológico do professor para o ensino da revisão/reescrita.
		PM17	Produção textual	Compreensão dos elementos/ação discursiva do gênero escrito/eleito para o ensino.
		PM18	Estudo/ensino da produção textual	Mediação do professor para reescrita reflexiva da produção escrita o aluno e sua constituição.
		PM19	Leitura e escrita	Carência de encaminhamentos para a escrita significativa centrada na interação.
		PM20	Leitura e escrita	Escrita/reescrita como prática constitutiva dos sujeitos em reclusão, por meio da leitura e escrita.
		PM21	Estudo/ ensino da produção textual	Influência das políticas de linguagem sobre/na escrita acadêmica e em sua produção escrita.
		PM22	Estudo/ensino da produção textual	Escrita significativa dos gêneros discursivos, oral e escrito, para sujeitos do campo.
		PM28	Estudo/ ensino da produção textual	Foco nos aspectos linguístico-discursivos: acréscimo, substituição, supressão, deslocamento.
		PM29	Estudo/ensino da produção textual	Correções resolutivas empregadas pelo professor e os alunos, substituição, acréscimos, supressão.
	SC	PM23	Estudo/ensino da produção textual	Enunciados de reescrita explícitos (QU) denotam atitude reflexiva do aluno nas diversas fases.
		PM24	Produção textual	Divergências nas práticas /eventos de letramento escolar e social, desestimula à escrita (revisão).
		PM25	Leitura e escrita na prod. textual	Descompasso entre o discurso docente e as orientações oficiais; rever a formação continuada.
	RS	PM26	Estudo/ensino da produção	Relação leitura e escrita propicia a melhoria considerável da escrita.
		PM27	Estudo/ensino da produção textual	Práticas significativas de leitura e escrita com gêneros/produção textual para reflexão do aluno.

Fonte: A pesquisadora.

As pesquisas aqui retratadas apresentam alguns pontos de destaque. De acordo com eles e diante de nosso recorte, encaminhamo-nos para as considerações finais.

Considerações finais

Ao nos debruçarmos sobre essa temática, buscamos, primeiramente, retomar o campo de pesquisas precursoras, já alicerçadas, com vistas à organização de um panorama de estudos em diferentes perspectivas teórico-metodológicas e que refletisse a preocupação dos estudos mais atuais com o processo de escrita, revisão e reescrita.

O quadro nos revelou a centralidade dos trabalhos disponíveis, por região, e culminou com uma cartografia dos estudos sobre escrita no Brasil publicados nos Programas de Pós-graduação no período de 2008 a 2013, com destaque para algumas regiões, o que nos permitiu inferir a importância das contribuições dos grupos de pesquisa por área, pelo foco, ou a sua ausência, presente nos dados (Quadros 1 e 2).

Por outro lado, a discrepância entre o quantitativo de PPG no Brasil e a pouca visibilidade das pesquisas publicadas em seus bancos de dados, bem como o baixo índice de pesquisas nessa temática foram relevantes para configurar a diversidade de áreas/vertentes e enfoques científicos dos programas, por área de atuação. Além deles, alguns entraves administrativos e burocráticos dificultaram o acesso, a seleção e a leitura flutuante das pesquisas, tais como a desatualização das páginas ou sua constante manutenção, além da inexistência de banco de teses/dissertações no próprio site do PPG, que remetia às bibliotecas e ao cumprimento de exigências, senhas e cadastros prévios. Somam-se, ainda, os resumos incompletos quanto aos elementos necessários, e os equívocos na seleção de palavras-chave, que de fato configurassem a pesquisa.

Assim, com o cruzamento dos dados, muitos outros elementos emergiram, e carecem de novas análises e maiores explicitações, contudo delimitamo-nos ao recorte empreendido para este estudo. Os resultados apontaram: a) Poucas pesquisas realizadas no campo da escrita, tendo como objeto de investigação a própria escrita; b) Emprego de terminologias e de conceitos de escrita de forma si-

nonímica e definições breves quanto aos conceitos de revisão, reescrita, refacção, retextualização textual e termos afins; c) Outros estudos em leitura e voltados à escrita, em áreas diversas, como comunicação e marketing cujas bases teóricas e o foco não atendiam aos critérios.

Em suma, o estudo cartográfico apresentado pretende contribuir para novos estudos centrados na aquisição, desenvolvimento e aprimoramento da competência escrita dos estudantes, dada a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, quando se pretende formar escritores e leitores competentes. Por outro lado, os resultados fornecem elementos que confirmam as bases teóricas assumidas e o foco atual das pesquisas, por região, por vezes ainda centradas no processo, no produto textual e nas práticas sociais em escrita, porém revelam a ausência de estudos pedagógicos mais aprofundados, em várias regiões, voltados à formação docente inicial e continuada, que se faz urgente e necessária.

Referências

CARVALHO, J. A. B. *O ensino da escrita*: da teoria às práticas pedagógicas. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999.

BAKHTIN, M. [Volochinov, V. N.]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 6. ed. São Paulo: Hucitec, [1975]1992.

_____. [Volochinov, V. N]. A interação verbal. In: *Marxismo e filosofia da linguagem.* 7ed. São Paulo: Hucitec, 1992. p. 110-127.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUGRANDE, R. *Text Production*: Toward a Science of Composition. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.

BEREITER, C; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

FITZGERALD, J. Research on Revision in Writing. *Review of educational Research*, Florida, vol. 57, nº 4, p. 481-506, 1987.

HAYES, J; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L; TEINBERG, E (Ed.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: LEA, 1980. p.3-30.

HAYES, J. Writing researches and the writer. *American Psychologist*, Michigan, vol. 41, nº 10, 1986, p. 1106-1113.

SESSÃO TEMÁTICA

EXPRESSÃO ORAL NO ENSINO MÉDIO: SOB A PERSPECTIVA DO LIVRO I DA COLEÇÃO ENLACES

ANDRESSA DOS SANTOS MORAIS[1] (SEED)

Introdução

A expressão oral é importante a ser estudada no ensino de línguas estrangeiras porque além de motivar no processo de ensino e aprendizagem, nós, professores, podemos saber se os nossos alunos estão assimilando o conteúdo. Além disso, falar também é comunicar.

Apresentaremos, neste trabalho, os resultados da pesquisa realizada no curso de especialização em "Análise e elaboração de materiais didáticos em espanhol como língua estrangeira na educação básica", da Universidade Federal de Sergipe. No decorrer de nossa investigação, buscamos analisar atividades de expressão oral no livro I da coleção *Enlaces* para as aulas de língua estrangeira, elaboradas conforme ditam os documentos oficiais de educação, tais como: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante OCEM, BRASIL, 2006), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (doravante PCNEF, BRASIL,1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante PCNEM, BRASIL, 2000).

Analisamos se o livro I da coleção *Enlaces,* escolhida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2015), engloba significativas atividades que fomentam a expressão oral de língua espanhola e se o material complementar do manual do professor também direciona o desenvolvimento adequado de tal habilidade conforme gradação das atividades e faixa etária dos alunos do ensino médio.

---

1. Especialista em Análise e Elaboração de Materiais Didáticos em Língua Espanhola. Professora de língua espanhola da SEED e coordenadora do projeto de conversação no Colégio Estadual Antônio Fontes Freitas.

Assim, nosso objetivo geral foi analisar se o livro I da coleção *Enlaces* fornece elementos adequados de desenvolvimento da expressão oral nos alunos do ensino médio. Já como objetivos específicos: observar, no referido livro, o quanto as atividades de expressão oral estão condizentes com os documentos oficiais, citados anteriormente; verificar se as atividades de expressão oral da obra analisada estão adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos; constatar se o manual do professor oferece subsídios significativos em relação ao desenvolvimento da expressão oral.

As hipóteses que levantamos em nosso trabalho foram: o livro por si só não é suficiente para desenvolver a expressão oral dos alunos e o manual do professor não dá suporte suficiente para o trabalho do docente, fato confirmado ao final do trabalho.

Metodologicamente, fizemos buscas nos documentos oficias do Ministério da Educação (doravante MEC), que nos deram subsídios de como trabalharmos a língua estrangeira na expressão oral. Além disso, baseados em autores como Baralo (2000) e Carvalho (2008), para este trabalho, analisamos dos três primeiros capítulos as atividades de expressão oral encontradas no livro.

Expressão oral e ensino de línguas adicionais

Os PCNEM (BRASIL, 2000) tratam a respeito das habilidades a serem desenvolvidas em língua estrangeira moderna no que se refere ao ensino e aprendizagem aqui no Brasil. O documento explica que não temos como trabalhar apenas a expressão oral, temos que aliar todas as habilidades (falar, escrever, ler e escutar), pois assim o aluno será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Para o documento, todas as habilidades são perfeitamente interligadas, ou inter-relacionadas, no ato comunicativo.

Os PCN + (BRASIL, 2002) trata da linguagem verbal e da não-verbal, especificando o sentido amplo e o mais específico, sendo o amplo (linguagem) e o específico (língua). Para nossa pesquisa, nos interessa o específico, pois trabalhamos com a língua em forma oral, ou seja, a forma de falar de cada indivíduo, a forma como nos comunicamos em uma língua estrangeira. Fala-se nos documentos também da

interlocução, que é a possibilidade de produção de enunciados em situações de uso, sejam falados ou escritos, pois é quando se utiliza o código.

Para Duarte (2016), ao estudar sobre expressão oral, é importante ressaltar que há uma tríade linguística são elas: a linguagem, a fala e a língua, cuja materialização tem vínculo com todo e qualquer processo comunicativo. No entanto, as utilizamos acreditando ser a mesma coisa, sem percebermos que temos três habilidades distintas, pois para a linguística não podemos confundi-los, no máximo, temos os termos como sinônimos.

A fala é individual, cada pessoa fala de uma maneira própria, sabendo disso temos dois níveis diferentes de fala: o coloquial-popular, que é o utilizado pela maior parte da população, no dia-a-dia, com frases mais simples e palavras menos rebuscadas; e o formal-culto, que é utilizado em meios formais, considerando o cuidado em falar com regras gramaticais corretas e um cuidado maior com o vocabulário.

Nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN+, BRASIL, 2002), encontramos a competência interativa, que é quando se desenvolve por meio do uso da linguagem em situações de diálogo entre os falantes da língua. Os conhecimentos das regras e convenções regulamentam e determinam o sistema linguístico na esfera dos recursos fonológico, morfológico, sintáticos e semânticos. A partir desses estudos, percebemos como desenvolvemos a fala. Se houver falha em um desses processos linguísticos (fonológico, morfológico, semântico, sintático) não há como o indivíduo ter fala ou conseguir uma expressão oral completa.

Os materiais didáticos

Materiais didáticos é um tema muito melindroso tanto para quem os escreve como para quem os utiliza. Para a autora Alaíde Oliveira:

> Se tentássemos fazer uma classificação dos diversos gêneros de livro, poderíamos talvez dividi-los em: Livros que informam; Livros que formam ou tentam formar; Livros que movem ou comovem. (OLIVEIRA, 1986. P. 13)

Não são apenas os livros que constituem o campo de material didático dentro de uma sala de aula, porém é o mais utilizado e se o professor não souber fazer o bom uso de tal, os livros não farão sozinhos. A autora recomenda que os livros (materiais didáticos) nos auxiliem no planejamento. Ela ainda faz referência ao livro como uma semente que realmente é mais fácil ler a descrição de sua evolução, que plantar e esperar a germinação. Isso acontece também com o material didático, por isso tem que ter cuidado ao escolher o que vai utilizar nas salas de aulas.

Os materiais didáticos são conjuntos de recursos dos quais os professores fazem uso para a prática pedagógica. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM, 2006), os livros didáticos, textos, vídeos, gravações sonoras, entre outros materiais podem ser considerados materiais didáticos em determinados momentos, inclusive embalagens de produtos alimentícios serão de grande serventia se destinados às aulas. Por esse motivo, o professor não deve ficar preso apenas ao livro didático, que é uma ferramenta de grande valia, porém não deve ser o único material em sala, pois isso demonstra uma dependência de tal material e pode deixar as aulas monótonas e desgastantes tanto para o aluno quanto para o professor, nesse sentido, fazer uso de materiais autênticos pode deixar aula mais interessante.

Corroborando com o que foi dito, as OCEM (BRASIL, 2006) ainda acrescentam que o livro didático deve ser um recurso a mais e não o único, mesmo quando a reponsabilidade de organização ou elaboração do curso seja a cargo de tal, isso pode gerar uma vantagem e em outros casos uma desvantagem.

Segundo Oliveira (1986), há uma grande evolução nos materiais didáticos. Na antiguidade, os hebreus utilizavam-se da “Bíblia” para ensinar religião, história, geografia e conhecimentos gerais, dessa maneira, podemos perceber que desde o início dos tempos, os professores sentem a necessidade de um livro didático para o ensino-aprendizagem, entretanto não devemos nos prender unicamente a tal material, mas inovar com materiais próprios e diversificados.

Para os autores, Jeferson Ferro e Juliana Bergmann (2008), os materiais didáticos são todos os utilizados em sala, não apenas pelos alunos, mas também pelos professores incluindo o planejamento, execução e avaliação do conteúdo em aula, ou seja, tudo aquilo que ajuda na criação das tarefas. Cumprindo um importante papel na mediação do ensino-aprendizagem. Sendo assim, tudo que possamos uti-

lizar em sala de aula para o auxílio direto ou indireto, pode ser considerado material didático, como ursos de pelúcia, brinquedos ou até mesmo as chaves que tenhamos no momento da explicação (caso necessário), desde que seja usado com uma finalidade para o ensino-aprendizagem dos alunos.

Os autores ainda se utiliza da pesquisa do espanhol Parcerisa-Arán (1999), que classifica materiais de acordo com o suporte que pode ou não ser de papel. Os materiais que não utilizam papéis são aqueles que são desenvolvidos para serem mediadores no processo de ensino e aprendizagem, porém, são os que por diversas razões têm sua utilização limitada, às vezes por falta de computadores, ou mesmo TV e aparelho de DVD. Já os papéis são os mais requisitados, chegando a 85% dos recursos utilizados, entre livros, fascículos, jornais, revistas e guias didáticos. Entre esses materiais existem os que são mais utilizados que são os livros didáticos, livros paradidáticos, caderno de atividade e livro do professor.

A relação que podemos estabelecer entre as novas tecnologias e os livros se desenvolve de maneira a prosseguir, depende de como o professor construa seu planejamento, já que o livro didático é uma ferramenta de ensino importante, porém não o único método. A autora Alaíde Oliveira defende que:

> A importância do livro didático não se restringe aos aspectos pedagógicos e às suas possíveis influencias na aprendizagem e no desempenho dos alunos. O “mercado” criado em torno do livro didático faz dele importante mercadoria econômica... (1986. p. 11)

Não sendo apenas mais um material de uso porque é bom, mas também por imposição, já que comprou o livro então ele tem que ser usado, o aluno muitas vezes nem entende o motivo de estudar com tal material, já que certas vezes nem o professor compreende as tarefas que lhes são indicadas.

Há também o problema da comodidade que o uso do livro ocasiona, pois ali são encontradas aulas pré-planejadas, que leva o professor a não buscar por textos autênticos ou aulas “diferentes”, como, por exemplo, procurar em sites ou jornais textos com noticias recentes e que estimulem aos alunos e muitas vezes a si próprios.

Contudo, sabemos que o livro didático é uma fonte de sabedoria, quando bem escrito e bem utilizado em classe, e também temos que ressaltar que ele não seja

única fonte a ser usada em sala, mas que sejam utilizados todos os materiais didáticos disponíveis. Alaíde Oliveira (1986) destacou que "A lógica subjacente ao baixo consumo de livros parece cair em um argumento circular: as pessoas não leem livros porque não há livros e não se produzem livros porque as pessoas não os leem!" (p. 15). Isso demonstra que nem sempre não temos bons livros por falta de interesse em compra-los, e sim por falta de interesse nos assuntos escritos. Assim, desestimulam os autores a produzirem bons materiais.

Diante de tudo dito, consideramos que os materiais didáticos ajudam no processo ensino-aprendizagem, sem eles o professor teria mais trabalho na elaboração de suas aulas. Enfim, sejam livros didáticos ou materiais autênticos, há a necessidade de tê-los em aula.

Análise do livro didático *enlaces* I

O nosso trabalho terá como foco a análise do livro I da Coleção *Enlaces*, como já dissemos anteriormente. A coleção foi escolhida na seleção do PNLD 2015, foi escrita em parceria pelos autores, Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde, e tem 207 páginas, sendo divididas em 8 unidades.

O livro I da coleção *Enlaces* é utilizado na primeira série do ensino médio, que compreende alunos numa faixa etária de 14 a 16 anos. Neste trabalho, por questões de dimensões, focaremos na análise dos três primeiros capítulos da coleção em questão.

Para tratar da expressão oral dentro das unidades, o livro utilizou as seguintes seções: "Hablemos de...", em que se trabalham os gêneros discursivos orais, como por exemplo, a vida cotidiana, programas de rádio, entrevistas, anúncios de campanhas, entre outros que possam ajudar a introduzir o tema a ser trabalhado; "Como te decía...", seção em que os alunos poderão expressar-se oralmente após ter conhecido novas palavras e o uso da língua que pode ser usada na vida cotidiana, escolar ou profissional.

Na I unidade que tem como tema "Conociéndonos en el tiempo real" encontramos três questões relacionadas à expressão oral. A 1ª questão, encontrada na p. 15, pede ao estudante que leia um trecho de uma crônica de Mário Prata, um escritor brasileiro, e comente com seus colegas a respeito do trecho lido que diz: "*Chat, pra*

quem não sabe, é um lugar onde fica uma porção de chatos, todos com pseudônimos (homem diz que é mulher e mulher vira homem) a te perguntar: você está aí?" (OSMAN, et al, 2010, 15).

Percebemos que a atividade é condizente com a faixa de idade dos alunos, pois o tema faz parte da fase que estão – a adolescência, e que chats são muito utilizados por eles em atividades de seu cotidiano, contribuindo para a construção de suas personalidades. Nessa atividade podemos estimulá-los a falar mais a respeito das redes sociais, uma vez que é uma ferramenta muito utilizada pelos alunos e inclusive pelos professores.

Moreno (2002) defende que para aprender uma língua se torna mais simples quando temos interação no assunto a ser tratado, e notamos isso no decorrer das atividades, pois são questões que trazem a realidade dos alunos, tornando mais fácil fazer com que nossos alunos falem durante a aula, já que temos um assunto da realidade deles.

A 2ª questão encontra-se na p. 19 e pede para que o aluno leia em dupla um lembrete e utilize os pronomes sujeito (são eles, *yo, tú, él, ella, usted, nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, ellos, ellas, ustedes*), de modo que ao final comente com o grupo suas hipóteses. Em que o bilhete diz: "*¡Hola a todos! Nosostros somos estudiantes de enseñaza media. Yo me llamo Elena y ella se llama Talita. Somos de Pelotas, en Rio Grande de Sul. Estudiamos español en el colégio. Ahora os toca a vosostros. ¿Cómo os llamáis? ¿Qué estudiáis?*", é uma questão bem elaborada, pois permite aos alunos que ponham em prática os pronomes sujeitos e façam uma melhor interação entre a dupla como pede a atividade e também podem abranger toda a classe expandindo ainda mais a debate.

Encontramos a 3ª questão na p. 25, a qual pede a opinião dos alunos a respeito dos sobrenomes e suas respectivas ordens. Pergunta se deveria ter uma outra ordem, qual seria essa ordem e depois compartilhar com seus companheiros. É relacionada à forma como são utilizados os sobrenomes, se os nossos alunos estão de acordo com isso e de que maneira deveriam ser colocados. É uma questão que pode trazer muitos questionamentos, fazendo relação com a história, pois é um fato que ocorre desde muitos anos.

A II unidade tem por tema "Del tú al usted". Nessa unidade, localizamos 3 questões que fomentam o desenvolvimento da expressão oral: a 1ª questão está na p.

36, pede que o aluno imagine que trabalha num escritório de busca de empregos e tem que pedir os dados de um(a) companheiro(a), que está à procura de emprego. A depender da realidade do aluno, essa questão pode destoar do cotidiano de discentes, pois eles estão no início da primeira série do ensino médio, e não estão ainda na fase de busca por emprego, sendo assim um tema que não será alcançado em aula, principalmente por se tratar de um debate em língua estrangeira.

A 2ª questão, p. 40, está interligada a uma anterior que pede aos alunos que transcrevam uma entrevista de trabalho em dupla. Em seguida, pede para que a dupla faça uma representação oral para a turma do que foi pedido anteriormente por escrito. A questão ainda traz orientações para que os alunos procedam com sua apresentação. Por se tratar de uma questão com orientações, podemos notar que há uma grande possibilidade de desenvolvimento em língua estrangeira, pois os alunos poderão se basear em tais orientações e fazer seus questionamentos orais.

A 3ª questão, p. 41, traz *posts* relacionados a costumes e pergunta aos alunos se estão surpresos com algum desses costumes. A seguir, pede que compartilhe a opinião com seus colegas. Para Carvalho (2008), esse aluno poderá nos responder não apenas de forma verbal (falada), poderá também utilizar-se de gestos ou mímicas que muitas vezes podem substituir uma fala, o que é bem pertinente, uma vez que tais artifícios também são utilizados na língua materna.

Na III unidade, que tem por tema “De ciudad en ciudad”, encontramos 5 questões: a 1ª, p.50, está interligada à questão anterior que fala a respeito de mapas e migrações, pedindo que os alunos façam uma busca sobre o tema em *sites*, jornais livros de geografia e história e depois apresentem aos colegas utilizando os exemplos encontrados por eles na pesquisa.

A 2ª questão encontra-se na mesma página e trata-se de um pedido para que os alunos tentem imaginar e discutir o que significa o título do texto - “¿Adiós a Itipucá?” - que será lido após a discussão. O título refere-se a um artigo publicado pela BBC (Corporación Británica de Radiodifusión). A atividade sugere que após o tema ser discutido em dupla, abrir a discussão para toda a turma.

A 3ª questão, p.51, trata ainda do tema da questão anterior e pede para que em pequenos grupos e depois toda a sala respondam a três subtópicos, que perguntam: “¿Qué les parece lo de imitar la arquitectura norteamericana en las residencias de Intipucá? ¿Por qué la gente lo hace? ¿Qué lengua valora más una ciudad hispa-

nohablante cuando pone en su entrada un cartel en inglés? ¿Observen las actitudes anteriores en su ciudad, estado o país? ¿Qué les parece?"

A 4ª questão, p. 58, diz que a Secretaria de Turismo do município está organizando uma convocação para eleger um vídeo que fará parte de um material promocional da cidade e de toda a região. Em seguida, pede que os alunos preparem esse vídeo, em grupos, seguindo as orientações e que apresentem aos colegas.

Já a 5ª questão, que se encontra na mesma página, pede que os alunos avaliem as apresentações e que junto aos colegas elejam qual o lugar apresentado que consideram mais interessante. Percebemos que o livro preza por debates, o que é uma excelente estratégia de fomento da expressão oral. No entanto, nos perguntamos se, estando no 1º ano do ensino médio, os alunos utilizam a língua estrangeira.

Assim, diante da análise das três primeiras unidades, podemos perceber uma constante no livro: a exigência do debate, sendo que os alunos estão no primeiro ano do ensino médio, sem garantia que eles já estudaram a língua espanhola no ensino fundamental, além disso, há propostas de debates que podem não ser do interesse dos estudantes da série indicada.

Conclusão

Em nossas análises, encontramos no livro I da coleção *Enlaces*, uma boa quantidade de questões de expressão oral. Algumas destoaram da série a que o material é destinado, pois por ser o primeiro ano, alguns questionamentos a serem respondidos exigiam que o estudante soubesse falar um pouco mais que o aprendido. Isso significa, que muitos dos debates sugeridos pelo livro podem ter sido feitos em língua materna, não promovendo assim, o desenvolvimento da expressão oral da LE.

Em contrapartida, o livro apresenta muitos pontos positivos, tais como: a linguagem utilizada pelos autores que é muito clara e de fácil acesso aos estudantes iniciantes na nova língua; a gramática não está como foco principal, mas como auxiliar, assim como deve ser trabalhada uma habilidade auxiliando a outra e não as ofuscando; a maioria dos temas e conteúdos está de acordo com a faixa etária dos alunos do ensino médio; grande parte das atividades de expressão oral fomenta seu desenvolvimento de forma significativa.

As teorias estudadas quando aliadas as análises nos mostram pequenas deficiências no livro analisado. Por não disponibilizarmos de mais tempo para analisar e elaborar questionamentos, a parte de elaboração deixaremos para um estudo mais aprofundado.

Referências

BARALO, Marta. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E LE. Em: *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE***.** Revista Carabela, 47. Madrid, SGEL: 2000.

BRASIL, MEC/SEB, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* **e**nsino médio: língua estrangeira moderna. Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 2002. 147-153

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio:* Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de Espanhol. Vol. 1, Brasília: MEC Secretaria da Educação Básica. 2006. p. 125-164

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio:* Linguagens, códigos e suas tecnologias: Conhecimento de língua Estrangeira Moderna. Vol. 1, Brasília: MEC Secretaria de Educação Básica. 2000. P. 25-32

CARVALHO, M. L. G. C. Relações entre língua falada, língua escrita e ensino. Em: BEZERRA, A. P.; PEDROSA, C. E. F.. (Org.). *Língua, cultura e ensino.* v. Único. São Cristóvão/Aracaju: Editora UFS/ Fundação Oviedo Teixeira, 2008, p. 61-82.

FERRO, J. BERGMANN, J. C. F. *Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira.* Editora XIBPEX: Curitiba, PR, 2008.

OLIVEIRA, A. L. *O livro didático.* Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 1986.

OSMAN, S. et, al. Enlaces: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Mecmillan, 2010.

SANTOS, A. L. *Expressão oral na Universidade Federal de Sergipe:* um estudo sobre os fatores positivos, negativos e (des)motivacionais que implicam sua aprendizagem. Dissertação de mestrado/UFS. São Cristóvão. 2012.

SESSÃO TEMÁTICA

FILMES QUE MATAM MULHERES

MARCOS VINÍCIUS DA SILVA NEVES[1] (UFBA)

Introdução

São inegáveis os vínculos entre arte e sociedade/cultura. De fato, tal vinculação é passível de discussões e análises a partir de diversas e distintas abordagens teóricas. Aqui, recorro a algumas noções teóricas do Círculo de Bakhtin para tratar das relações dialógico-discursivas desencadeadas pela cultura e seus produtos artístico-culturais. Assim, os objetivos deste trabalho visam decupar aspectos das cadeias discursivas que interconectam o signo da morte, em filmes contemporâneos, e realidades sociais vividas pelas mulheres no contexto do patriarcado, considerando o conceito de *empoderamento*, sob a elucidação de Cecília Sardenberg[2], no que diz respeito à perspectiva feminista.

Grosso modo, filmes podem ser compreendidos como discursos materializados através da articulação de elementos visuais e sonoros, verbais e não verbais, que constituem a linguagem cinematográfica. Desse modo, compreendendo que "[...] toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico" e que "Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e refratar, numa certa medida, uma outra realidade" (BAKHTIN, 2009, p. 31), tomo os filmes (dos quais analisarei um pequeno trecho) como produtos ideológicos de culturas que compre-

---

1. Mestrando no PPGLinC – Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras – Universidade Federal da Bahia.

2. Refiro-me ao texto "Conceituando "Empoderamento" na Perspectiva Feminista", transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO', promovido pelo NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia, de 5-10 de junho de 2006.

endem o mundo como território bipartido entre homens e mulheres. Como objetos refletidores e refratantes desta realidade, estes filmes fornecem elementos próprios deste tipo de cultura, elaborados por meio da linguagem estética do cinema.

A realidade interna ao filme, como em todo outro tipo de discurso, opera em constante com a realidade exterior (neste caso, extrafílmica). Obviamente, estas duas dimensões não são mutuamente substituíveis, do mesmo modo que os fatos e regras podem não ser totalmente aplicáveis se transplantados de uma para a outra. Aqui, não há a pretensão de iniciar discussão a respeito dos limites entre ficção e realidade (também tema constante e relevante para correntes teóricas que lidam com narrativas artístico-literárias, como o cinema e a literatura), mas de tratar dos aspectos refletidos e refratados de uma dada cultura sobre os relevos de seus objetos estéticos, sob a perspectiva do dialogismo inerente a qualquer evento discursivo.

Neste sentido, a morte de mulheres em narrativas fílmicas produzidas por sujeitos membros de sociedades pautadas na dicotomia dos gêneros, em muitos casos, pode apontar aspectos demasiadamente relevantes para que se possa pensar sobre os sentidos atuantes quando comparamos os signos destes filmes às realidades vividas pelas mulheres neste tipo de sociedade.

Obras fílmicas de épocas diferentes (e aqui está inserida a contemporaneidade) narram mortes de tipologias distintas, bem como construídas partir de diferentes elementos narrativos, cujas análises podem se mostrar densamente produtivas se pensadas a partir da sua relação com a realidade objetiva, com a qual as ficções dialogam e da qual fazem parte. Mortes literais/físicas ou mortes subjetivas podem ser observadas a partir do prisma instaurado pelos signos que constituem as materialidades através das quais se faz presente a figura da morte nos diversos filmes da cultura ocidental. Muitos dos filmes que matam mulheres revelam elementos próprios das culturas que subjugam as mulheres à figura masculina; outros evidentemente denunciam esta estrutura social por meio dos tensionamentos que se constituem a partir de elementos narrativos e; ainda outros, ensaiam possibilidades de enfrentamento e possibilidades emancipatórias para as mulheres.

Neste artigo, detenho-me a considerar algumas significações que emanam da figura da morte nos filmes *As horas* (2002) e *Sob a pele* (2013), que, a partir de suas diferenças na representação deste signo, dialogam com questões importantes relativas às vivências femininas no contexto social do Ocidente. No primeiro, a intenção

da morte parte de si (da própria personagem) e desencadeia mudanças profundas no destino desta mulher; no segundo, a morte parte do outro e encerra uma sequência de atos supostamente não condizentes com a prescrita conduta feminina.

É certo que filmes são objetos estéticos de inesgotáveis fontes de elementos passíveis de análise, visto o entrecruzamento de naturezas diversas de signos que compõem a materialidade de suas narrativas. Por este motivo e pelos limites que se impõem ao escopo deste trabalho, detenho minha atenção a uma cena de cada um dos filmes anteriormente mencionados, a fim de analisá-las de acordo com os propósitos deste texto. Deste modo, compreendo *cena* "[s]egmento da narrativa fílmica que transcorre num tempo e espaço determinado ou que usa montagem paralela para mostrar duas ou mais ações simultâneas", como definem Bordwell e Thompson (2013, p. 743 *apud* SUPPIA, 2015, p. 62).

A seguir, trago um breve resumo de cada filme, seguido respectivamente de descrição e análise de cada uma das sequências consideradas. Posteriormente, teço breve comentário comparativo entre os trechos analisados para, por fim, apresentar minha conclusão.

Laura Brown

Dirigido por Stephen Daldry e roteirizado por David Hare, *As horas* é um filme estadunidense do ano de 2002, cuja narrativa se divide em três espaçotempos diferentes, mas que não se apresentam seguidos cronologicamente, pois se entrecruzam ao longo do tempo de duração. Assim, três mulheres protagonizam a obra, interligadas pelo romance *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf: A própria escritora inglesa, em seus momentos de sofrimento psicológicos que culminam na sua morte; Laura Brown, dona de casa, que lê e é afetada por este romance e; Clarissa Vaughn, amiga do filho de Laura, já adulto e perturbado pela relação com a mãe.

Nesta obra fílmica, interessa-me a personagem Laura, através da qual a figura da morte surge carregada de sentidos que dialogam estreitamente com o contexto das condições que se impunham a ela (mas também a parte da classe de mulheres) àquela época (considerando que muitas destas condições perduram na atualidade).

Laura Brown é uma dona de casa e mãe de família da década de 1950. Angustiada com os limites impostos às mulheres naquele contexto, refugia-se na leitura

do romance Mrs. Dalloway. Este traço da narrativa a interliga com Virginia Woolf, outra personagem do filme, autora da obra que lhe parece inspiradora. Isto porque Laura planeja cometer suicídio em um quarto de hotel, a fim de abandonar o cenário sociocultural em que vivia. Contudo, no momento em que cometeria o ato, tal ideia é abortada. Assim, nos momentos posteriores, o espectador percebe que a personagem substitui o suicídio pela mudança radical de vida: abandona a família e o país para se tornar bibliotecária e viver com outra mulher no Canadá. Concentro-me, então, na cena em que a personagem altera seus planos.

Mulher S/ Nome

Sob a pele é um filme de 2013, dirigido por Jonathan Glazer, cujo roteiro é uma adaptação do romance homônimo de Michael Faber. Trata-se da história de um alienígena — à qual refiro-me por Mulher S/ Nome — que age sob o disfarce de uma mulher humana, a fim de encontrar suas presas nas ruas de uma cidade nórdica. Sua vida parece depender desta caça, que se destina exclusivamente a homens, atraídos pela bela aparência deste ser que utiliza seus atributos físicos para seduzir suas vítimas. Ela transita em seu furgão pela cidade, observando homens que poderiam alimentar sua necessidade vital na Terra. Cada um desses homens cede às investidas certo de que se trata de uma abordagem com finalidades sexuais, frente à qual não demonstram muita resistência.

Assim, o ato sexual, que surge sob outros mecanismos simbólicos e visuais, é posto como meio através do qual a personagem se alimenta da energia necessária para manter sua própria vida, bem como sua estadia no planeta. Com poucos diálogos e ritmo lento, o espectador acompanha a protagonista em sua missão, até que é capturada e morta por um dos homens que cruza o seu caminho e que tenta violentá-la sexualmente.

Empoderamento por caminhos opostos

O direcionamento que este trabalho segue não diz respeito à tentativa de afirmar, a partir das personagens apontas, o *empoderamento* tal qual o conceito foi elaborado pelas teóricas feministas. Trata-se de perceber como o trajeto das ações

das personagens destes filmes estabelece íntimo diálogo com este conceito e com as perspectivas que a as pautas da teoria e dos movimentos feministas apontam como necessárias para a diluição das barreiras impostas às mulheres nas sociedades estruturadas pela diferenciação e hierarquização entre os gêneros e que têm a figura masculina como signo de poder para as diversas esferas sociais.

A partir da afirmação de Sardenberg (2006, p. 2), quando diz que "O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal", compreendo que Laura Brown e a *Mulher Sem Nome* existem nestas narrativas de modo que suas existências se dão por meio de discursos que materializam simbolicamente as feridas sociais que continuam a erodir os corpos das mulheres nas sociedades patriarcais. Neste sentido, avalio a discursividade das suas ações individuais, contextualizando, assim, o signo da morte e representações, que se apresentam diferentes para estas duas mulheres da ficção, que compartilham, contudo, experiências de mortes que não estão apartadas daquilo que se impõe às mulheres que existem na realidade extrafílmica.

No que diz respeito ao modo como os dois filmes e, consequentemente, as duas personagens se relacionam com a figura da morte e ao empoderamento, entendo que os mecanismos narrativos caminham em direções opostas, quando considerados dois aspectos: a) a trajetória das personagens relacionada às condutas que tangenciam aspectos de empoderamento; b) a tipologia das mortes para cada uma destas mulheres. Deste modo, observações sobre estes dois aspectos são desenvolvidas logo abaixo:

a) A oposição entre as personagens, no que respeita a este aspecto, se constrói ao longo das narrativas de modo que uma parte de um lugar de subjugamento para autonomizar-se, ao passo que a outra surge já no início como detentora de autonomia sobre o próprio corpo, mas tendo este processo interrompido bruscamente por parte da ação violenta da figura masculina.

Laura Brown é apresentada como uma mãe de família e dona de casa que demonstra insatisfação em ocupar este lugar e desempenhar estas funções e planeja suicidar-se em um quarto de hotel. Contudo, após um átimo de epifania, acorda para uma nova perspectiva e decide abdicar do plano inicial, substituindo-o pela ideia de abandonar sua família para buscar uma realidade condizente com seus desejos. Assim, muda-se para um outro país, passa a trabalhar em uma biblioteca

e assume o relacionamento com uma outra mulher, transformando sua realidade numa versão diretamente oposta àquela vivida anteriormente: parte do lugar de sujeito feminino que habita a clausura imposta pelos limites sociais e culturais às mulheres daquele contexto para romper com esses limites, alcançando uma configuração de autonomia sobre suas próprias vontades, não determinadas pela figura do masculino.

Construída no sentido diretamente oposto, a *Mulher sem nome* parte de uma posição de autonomia para a suspensão desse estado, proporcionada por uma ação externa. Alegoricamente, a liberdade e o empoderamento da figura feminina são simbolizados pela missão desempenhada pela personagem, que tem sua fonte de energia no ato sexual com homens humanos. Deste modo, a centralidade do poder evidenciado pela narrativa é ocupada pela figura feminina que subverte a lógica patriarcal ao submeter estes homens às suas necessidades vitais, utilizando o próprio corpo como ferramenta de ação da sua existência, sem que isto precise passar pelo crivo de outrem.

Este é o ponto de onde parte a personagem, mas que, ao final, tal trajetória de autonomia do uso do corpo é negada, ao ser interrompida pelo ato de violência cometida por um personagem masculino. Aqui, então, acredito ser relevante avançar para o segundo aspecto que põe as duas personagens em posições opostas, quando tentamos aproximá-las do conceito de empoderamento, do modo como sugiro neste trabalho.

b) O segundo aspecto de diferenciação entre as narrativas e suas protagonistas supramencionadas diz respeito ao modo com se constituem a figura da morte nestes dois contextos distintos. Assim, é importante destacar que o destino de Laura Brown, a partir de sua primeira decisão de ruptura, objetiva a morte do corpo físico, creditando ao fim da própria vida o fim para as angústias proporcionadas por sua experiência dentro do espaço destinado às mulheres àquela época. Contudo, sua trajetória é desviada quando abdica deste plano.

Neste sentido, a morte física (ou a morte literal) dá espaço para a morte sob uma configuração simbólica. Isto porque a morte, a partir desta perspectiva, não deixa de fazer parte da construção da personagem: o suicídio, que daria fim à personagem, transforma-se na supressão simbólica de Laura, em sua versão mãe de família/dona de casa, que vivia sob a opressão materializada no signo da família tra-

dicional heterossexual da década de 1950. Nasce, todavia, a mulher autônoma que passa a reger a própria vida, guiada por desejos e valores próprios, em detrimento do lugar que ocupava anteriormente. A morte literal é transformada, por Laura, na morte simbólica que põe em xeque os limites que circunscreviam sua atuação enquanto sujeito, agora ampliados e reconfigurados por meio da sua ação autônoma.

Em *Sob a pele,* a morte da Mulher Sem Nome é um fato literal, mas que revela-se alegórico por reverberar simbolicamente aspectos importantes que se relacionam às mulheres. O percurso de autonomia por meio da ação do corpo e do ato sexual desta personagem é interrompido pela morte física, causada por um homem, que ateia fogo no corpo alienígena. Considero relevante, neste momento, o modo como esta morte acontece, pois este tipo de assassinato refrata as mortes de diversas mulheres, ao longo da história, quando aquelas tidas como bruxas ou feiticeiras eram condenadas à fogueira em praça pública.

Simbolicamente, a alienígena que protagoniza esta narrativa sofre a mesma condenação justamente por se negar a ter relações sexuais com seu assassino e, aliado a isso, pelo fato de seu corpo ser o um objeto estranho à percepção daquele homem. Isto não somente por revelar sua natureza não terrena, mas por representar uma figura feminina de impossível ou inaceitável existência sob a perspectiva masculina naquele contexto narrativo. De fato, este não é um aspecto apenas literal, mas é parte da cadeia de elementos narrativos que sugerem a inaceitação da figura de uma mulher livre que tem no corpo seu instrumento de ação e empoderamento.

Considerações finais

Neste trabalho, sugeri aproximações entre a morte nas narrativas fílmicas mencionadas e empoderamento, do modo como este conceito é desenvolvido por Sardenberg (2006). Deste modo, tal aproximação foi conduzida considerando os aspectos dialógicos próprios das relações que os discursos estabelecem entre si, bem como com os sujeitos dos discursos e com as sociedades/culturas que os produzem. Assim, a análise das mortes atuantes nestes filmes e sobre estas mulheres ficcionais foi conduzida a partir da consideração das suas diferenças simbólicas, a fim de perceber de que modo filmes contemporâneos matam mulheres. Este objetivo se dá por compreender a relação dialógica que este aspecto das ficções do cinema podem

estabelecer com as realidades extrafílmicas, especialmente com aquelas vivenciadas por mulheres em espaçotempos distintos.

Os valores vigentes nas culturas atuam sobre os produtos que estas mesmas culturas produzem. Por este motivo, aponto a importância de considerar as significações que a figura da morte pode assumir e quais mecanismos discursivos por ela podem ser operados em obras do cinema. Doravante, reafirma-se aqui, a potência que as artes têm de refratar aspectos sociais que suscitam discussões a apontam temas que carecem, ainda, serem debatidos ou combatidos, a exemplo da subjugação das mulheres ao poder dos homens nas sociedades patriarcais.

Referências

BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), *M. Marxismo e filosofia da linguagem.* 15ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
SUPPIA, A. L. Em torno de cena e da sequência: problemas de categorização. Galaxia (São Paulo, Online), n. 30, p. 60-72, dez. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542015220588

SESSÃO TEMÁTICA

FORMAÇÃO DISCURSIVA, INTERDISCURSO E GOVERNAMENTALIDADE: UMA ANÁLISE DAS PROPAGANDAS DO MEDICAMENTO NEOSALDINA

ALEISE GUIMARÃES CARVALHO[1] (UFPB)
KAROL COSTA GUEDES[2] (UFCG)

Introdução

Este trabalho pretende investigar quais os efeitos de sentidos produzidos a partir do cruzamento entre a memória discursiva e a materialidade verbal e não-verbal na propaganda do analgésico Neosaldina. Para isso, analisaremos três propagandas publicitárias desse medicamento que circularam no primeiro semestre de 2016 no sistema de rede de computadores interligados (internet).

A propaganda tem como principal função a tentativa de persuadir, influenciar o público ao consumo. Pelo fato de o produto anunciado ser medicamento, é interessante analisarmos como a mídia veicula a propaganda desses produtos, uma vez que os regimes de verdade, em relação à saúde, orientam a população a procurar ajuda médica antes de utilizar medicamentos.

No entanto, os três anúncios que analisaremos são entrelaçados por interdiscursos que produzem uma forte identificação na população brasileira, levando-a a seguir os direcionamentos propagandísticos (governamentalidade) na busca por sentir-se bem, pelo bem-estar, por não sentir dor, tornando-se, assim, ativa e produtiva. O que ocorre, em contrapartida, é a veiculação destes anúncios com fins

1. Mestra em Linguística (UFPB/PROLING); doutoranda em Linguística (UFPB/PROLING); professora da SEE-PB.

2. Mestra em Linguagem e Ensino (UFCG/Posle); doutoranda em Linguística (UFPB/PROLING); professora da rede particular de ensino de Campina Grande, PB.

econômicos, cujo principal objetivo é o consumo pela população para obtenção de lucro com a venda.

A partir de pressupostos pecheutianos, utilizaremos, como aporte teórico, a Análise do Discurso (doravante AD) de orientação francesa, pondo-a em diálogo com os conceitos de sujeito, formação discursiva e governamentalidade de Foucault. Para tanto, a metodologia deste estudo é de cunho descritivo-interpretativo sob abordagem qualitativa.

Com este trabalho, esperamos corroborar para as eventuais pesquisas a respeito do quadro teórico da AD francesa, além de servir como fonte de pesquisa para os estudiosos que tenham interesse por essa linha de pesquisa.

Formação discursiva: sujeito, sentido e memória

Naturalmente, nos deparamos com questionamentos do tipo: "O que esse texto quis dizer?"; "Qual o sentido correto desta frase?". Essas interrogações demonstram que a compreensão em relação ao sentido é a de que a ordem linguística carrega consigo o sentido, sendo esse, portanto, inquestionável e único. A AD rompe com essa concepção, pois insere a exterioridade como elemento constitutivo do sentido.

Segundo Pêcheux (1977, p. 145):

> O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe 'em si mesma' (isto é, em sua relação transparente à literalidade do significante) mas é determinada pelas posições ideológicas colocada em jogo no processo social histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Dessa forma, segundo o autor supracitado, os sentidos são determinados pelos processos sócio históricos, nos quais os enunciados estão inseridos. Assim, o sujeito-leitor, ao ativar sua memória discursiva e ao falar de um lugar social, produz sentidos múltiplos.

Ainda segundo Pêcheux (1990, p. 286), "a memória é um conjunto complexo pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de tecidos de índices lisíveis, que constitui um corpo sócio histórico". Nesse sentido, a memória discursiva é pré-requisito para a interpretação dos enunciados, pois é a partir dela que

as informações são postas no discurso, produzindo efeitos de memória social. É por essa perspectiva que compreendemos que a memória discursiva e a social permitem que o sujeito interprete os discursos de um dado momento histórico.

> As redes de memória, sob diferentes regimes de materialidade, possibilitam o retorno de temas e figuras do passado, os colocam insistentemente na atualidade, provocando sua emergência na memória do presente. Por estarem inseridos em diálogos interdiscursivos, os enunciados não são transparentemente legíveis, são atravessados por falas que vêm de seu exterior – a sua emergência no discurso vem elevada de pegadas de outros discursos (GREGOLIN, 2004, p. 71).

Na propaganda a seguir, veremos que as redes de memória são ativadas no momento da realização do discurso e, com isso, conseguimos entrever os sentidos.

Figura I:

Fonte: http://portfoliomariaclara.blogspot.com.br/2010/08/outdoor-sequencial-produzido-para_25.html

A partir das marcas verbais materializadas nesta propaganda, na parte superior esquerda da imagem, vemos um questionamento retórico – “Dor de cabeça?” -, cujo principal objetivo através dele é realizar uma reflexão sobre o assunto apresentado, e não obter uma resposta ao que foi perguntado. A dor de cabeça é um incômodo/desconforto na região da cabeça que varia em graus de intensidade e frequência. Geralmente, surge como sintoma de alguma outra doença ou apenas por alguma alteração na rotina, como por exemplo: noite mal dormida; estresse ou

atividades excessivas; uso de bebidas alcoólicas etc. (Departamento de Cefaleia da Academia Brasileira de Neurologia – ABN).

De acordo com a ABN (2008), aproximadamente 30 milhões de brasileiros sofrem com dor de cabeça no Brasil. Estatisticamente, a ABN (*idem*) afirma que 93% da população brasileira já tiveram algum tipo de dor de cabeça em algum momento de sua vida. Os analgésicos, por sua vez, são medicamentos que atuam no organismo tentando inibir dores e, consequentemente, agir contra o incômodo da dor de cabeça.

Diante desses dados, percebemos um forte direcionamento da propaganda em relação ao público que pretende atingir, ou seja, grande parte da população brasileira, os que sofrem de dor de cabeça. Com a pergunta presente no anúncio, a propaganda coloca em foco o problema (doença-dor), mas também o apresenta de forma irônica. A partir da compreensão das diversificadas formas de uso da linguagem, sabemos que quando enunciamos algo por meio de questionamento, da maneira que está apresentada na propaganda, podemos entrever certo desprezo/deboche em relação ao assunto. Nesse caso, a dor de cabeça é aqui colocada como um problema de fácil solução.

Seguida da pergunta, vemos que a propaganda coloca um enunciado exclamativo respondendo e informando qual seria a fácil solução para o problema apresentado – "Chama a Neosa!". No enunciado, a solução está classificada como Neosa, que abreviadamente corresponde ao medicamento analgésico Neosaldina.

Na linguagem popular do brasileiro, as abreviações de nomes são apelidos. De acordo com a ética social convencionalmente estabelecida, não é prudente que esses sejam utilizados entre sujeitos que não tenham relação de intimidade. Dessa forma, ao responder à pergunta presente na imagem, por meio de um enunciado exclamativo, e inserir o nome do medicamento de maneira abreviada, percebemos, portanto, que o público se identificará com esses enunciados e, consequentemente, com o produto da propaganda, fazendo uso do medicamento Neosaldina.

Quando aqui tratamos de sujeito, o fazemos conforme a AD, a qual o entende como um sujeito social e não como um indivíduo empírico, uma vez que aquele não tem plena consciência do seu dizer, tendo seu discurso atravessado pelas ilusões de que ele é fonte e origem de seu dizer e de que os sentidos são transparentes (BARACUHY, 2010, p. 168).

Dessa maneira, ainda segundo a autora supracitada, a AD não se associa com a ideia de sujeito intencional, mas o discurso do sujeito é compreendido, por essa linha teórica, tanto pela ordem da língua, quanto pela ordem sócio-histórico-ideológica. Portanto, quando aqui tratamos de sujeito, o fazemos não como pessoa física, nem como a unidade gramatical, mas compreendemos como ser social, histórico e envolvido de ideologias, as quais os sujeitos reproduzem inconscientemente em seus discursos materializados em enunciados.

Em se tratando de discursos atravessados inconscientemente nos enunciados, na *Figura I*, percebemos a presença do interdiscurso relacionado à figura feminina como auxiliadora, como o sujeito que cuida do outro. O interdiscurso, segundo Courtine (1999), é uma série de formulações que constituem a exterioridade do enunciável para o sujeito-enunciador na formação dos pré-construídos (já ditos) que sua enunciação se apropria. "O interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desenvolvem as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição" (GREGOLIN, 2001, p. 18).

Sobre o conceito de formação discursiva, Foucault (1971, p. 38) define, em termos práticos, da seguinte maneira:

> quando, em um grupo de enunciados, se pode demarcar e descrever um referencial, um tipo de desvio enunciativo, uma rede teórica, um campo de possibilidades estratégicas, então podemos estar certos de que eles pertencem ao que se poderia chamar uma formação discursiva.

Portanto, a análise da formação discursiva está associada ao entendimento dos interdiscursos, pois a partir da compreensão sobre os enunciados intercruzados e a rede de outras formulações é que se consegue entrever os sentidos.

No enunciado – Chama a Neosa! – percebemos um interdiscurso materializado na prosopopeia "Neosa". A personificação do medicamento nos remete à imagem de uma mulher cuidadora que pode resolver o problema da dor de cabeça, entendimento este que se faz na ordem historicamente situada do discurso religioso.

Esse discurso é historicamente situado e constituído pela formação discursiva religiosa, através da qual se pode visualizar que ao homem compete o papel de provedor do lar e à mulher a função de cuidadora do bem-estar da família. Segundo

o discurso religioso, a partir da história de Adão e Eva, para não deixar o homem sozinho, Deus criou a mulher dando-lhe a função de auxiliadora. “Disse mais o Senhor Deus: Não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma auxiliadora que lhe seja idônea” (Gêneses, cap. 2, v. 18). Esse discurso se perpetuou na sociedade fazendo com que a figura feminina fosse constantemente associada àquela que cuida dos problemas da casa/família, inclusive, dos problemas relacionados à saúde dos membros da família.

Assim, percebemos que, no enunciado “Chama a Neosa!”, a *Neosa* carrega consigo esse interdiscurso, pois, assim como as matriarcas das famílias tradicionais, o medicamento Neosaldina auxilia e cuida da saúde. Assim, os sentidos mobilizados pelos sujeitos se produzem dependentemente do interdiscurso, que ativa os sentidos na dimensão, portanto, intradiscursiva.

Gregolin (2001) discorre afirmando que a AD toma como objetos as discursividades não estabilizadas logicamente e, por isso, a língua natural não é entendida como uma ferramenta lógica. Por esse motivo, a noção discursiva de “pré-construído” é diferente da compreensão semântica de “pressuposição”, semelhantemente, a noção discursiva de “discurso transverso” (interdiscurso) é diferente da noção de “implicação”.

> A condição essencial da produção e da interpretação de uma sequência não é inscritível na esfera individual do sujeito psicológico: ela reside, de fato, na existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos que constitui o espaço de memória da sequência. O termo interdiscurso caracteriza esse corpo de traços como materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que essa materialidade intervém na sua construção (GREGOLIN, 2001, p. 24, grifo da autora).

Assim sendo, cabe ao analista do discurso investigar o enunciado a fim de perceber a interdiscursividade que produz os sentidos em determinado momento histórico.

Com relação à parte não verbal da *Figura I*, vemos uma imagem que nos apresenta à ideia de satisfação/alegria, pelo sorriso desenhado. Além de uma sensação de bem-estar, a imagem sorridente constrói o sentido de que esse medicamento é

bom. Vemos, portanto, na propaganda em questão, o uso do símbolo redondo na cor marrom, o qual nos remete à imagem da pílula Neosaldina, com o sorriso na cor amarela, que é a cor da embalagem do medicamento.

Vejamos a propaganda a seguir:

Figura II:

Fonte: https://blogdamarco.wordpress.com/2017/06/12/as-campanhas-para-o-dia-dos-namorados-que-todo-mundo-ama/

No enunciado materializado em forma verbal, “Hoje sim, querido.”, percebemos o discurso da sexualidade, pois esse está na formação discursiva sexual. As desculpas ditas por homens ou mulheres quando não desejam praticar relações sexuais são de senso comum na sociedade brasileira. Diz-se que, nos relacionamentos entre casais, a mulher é a que, com maior frequência, cria desculpas para não praticar sexo, ao invés de assumir que não está disposta, e o faz utilizando-se da conhecida desculpa da presença da dor de cabeça, fator este que impossibilita a realização do sexo pelo casal.

Diante dessa explicação, percebemos que o enunciado “Hoje sim, querido.”, dito em uma propaganda de medicamento analgésico que combate a dor de cabeça, passa a ter sentido. Percebemos, portanto, que o analgésico Neosaldina inviabiliza a desculpa da dor de cabeça para a não prática do sexo.

Esse entendimento é reforçado pelo enunciado “Neosaldina. Contribuindo para um feliz dia dos namorados.”. O dia dos namorados, citado no enunciado, é

uma data na qual os namorados trocam presentes, mensagens, carinhos e, inclusive, mantêm relações sexuais. Dessa forma, compreendemos que o medicamento Neosaldina é eficaz no combate ao problema da dor de cabeça e não só isso, mas também soluciona problemas relacionados ao bem-estar entre casais.

Com isso, a propaganda orienta uma conduta sexual da sociedade, pois entende-se que, no dia dos namorados, os casais estarão disponíveis à prática do sexo. Nesta propaganda, o uso do medicamento, autorizado pela medicina social, atua como estratégia da governamentalidade. Essa questão, trataremos no tópico a seguir.

Governamentalidade e jogos de verdade na ordem do discurso publicitário

A governamentalidade é um conceito foucaultiano que se refere às formas de gestão do corpo social. Na sociedade de controle, faz-se necessário o tratamento de doenças, que busque preservar a saúde, uma vez que, se existem doenças, o corpo se fragiliza e, portanto, afeta o trabalho, originando prejuízo social e, inclusive, econômico. Assim, é preciso que haja uma disciplinarização do corpo social, a fim de que se estabeleça a administração do corpo saudável, ou seja, que a população tenha cuidado com a vida. A partir dessa compreensão, surge a Medicina Social, a qual impõe formas de controle para o "bem-estar social" com a intenção de governar a vida.

De acordo com Baracuhy e Pereira (2013),

> [...] o biopoder, segundo Gregolin (2007, p. 19-20)[3], "materializa-se no governo de si: o sujeito deve autocontrolar-se, modelar-se a partir das representações que lhe indicam como deve (e como não deve) ser seu corpo". Isso remete ao que Foucault denomina *governamentalidade*, o governo de si e do outro por meio de técnicas que produzem identidades. (BARACUHY; PEREIRA, 2013, p. 327, grifo das autoras).

3. GREGOLIN, Maria do R. V. Análise do Discurso e mídia: a (re) produção de identidades. Dossiê. Comunicação, Mídia e Consumo. São Paulo, vol. 4, nº 11, nov. 2007, p. 11-25.

Dessa forma, utiliza-se a Medicina a fim de controlar as condutas de higiene e procedimentos de cuidado de si, por meio de campanhas de conscientização sobre condutas adequadas, como também medicação da população. Com isso, a gestão populacional tem a função de aumentar a saúde e a duração da vida (SOUSA e BARACUHY, 2015). A esse respeito, Foucault (2013) direciona a compreensão a campanhas e técnicas que vão agir indiretamente sobre a população, a fim de dirigir suas atividades.

Podemos considerar que nas propagandas analisadas, até então, estão presentes a governamentalidade. Nelas, a Medicina Social aparece como estratégia de governamentalidade, conduzindo a população a determinadas condutas que resultará no controle da vida. Além disso, vemos que a governamentalidade encontra-se sinalizada nas propagandas a partir do enunciado "Ao persistirem os sintomas, o médico deverá ser consultado".

Em 30 de novembro de 2000 foi lançada a Resolução nº 102 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), órgão do Ministério da Saúde, que regulamenta a publicidade de medicamentos no Brasil. A partir dessa data, todas as propagandas de medicamentos de venda sem prescrição médica deveriam incluir, obrigatoriamente, a advertência indicando: "Ao persistirem os sintomas, o médico deverá ser consultado". Trata-se de uma tática governamental para promover mecanismos de conscientização para preservação da saúde social. O mesmo ocorre na propaganda, *Figura III*, que analisaremos a seguir:

Figura III:

Fonte: http://igorsantos03.blogspot.com.br/2012/12/blog-post.html

Assim como nas demais propagandas, na *Figura III*, vemos o sinal da governamentalidade na parte inferior, à direita do anúncio, ao lado do nome do medicamento propagandeado, o analgésico Neosaldina. Além disso, percebemos vários interdiscursos nesse anúncio.

A *Figura III*, assim como a *Figura II*, circulou na rede de computadores em diversos *sites* no mês de junho de 2016. No Brasil, durante todo esse mês, comemoram-se as festas juninas (São João, Santo Antônio e São Pedro) e tem a região Nordeste do país como a evidência desses festejos. Atualmente, grande parte do Nordeste comemora essas festas com o objetivo de resgatar a cultura de origem da região. O forró, a sanfona, o chapéu de couro, dentre outros, são fortes marcas dessa cultura.

Na *Figura III*, percebemos que estão presentes esses símbolos de identidade nordestina, uma vez que, no enunciado "Deixou a mulher ir sozinha para o Forró?", localizado na parte superior central da propaganda, o ritmo nordestino, Forró, encontra-se presente. Ademais, nota-se uma orientação de conduta por parte do homem em relação à companheira amorosa, a de que o homem deve acompanhar a mulher aos lugares de festas. Associada a esse enunciado, vemos a imagem de um homem ilustrada no lado esquerdo da propaganda. Na imagem, o homem está vestindo ao que conhecemos como estilo "brega", estereotipada na sociedade brasileira pelo cantor cearense Falcão, com chapéu de chifre de boi na cabeça, símbolo da traição.

No Nordeste, o citado cantor representa o homem galanteador e, ao mesmo tempo, frágil por temer ser traído amorosamente pela mulher amada. Com isso, notamos que a imagem está associada ao enunciado como forma de evidenciar a consequência da quebra da orientação de conduta a ser cumprida pelo homem, isto é, homem que não acompanha a mulher é traído e sofrerá dor de cabeça.

No enunciado, "Que desmantelo, chama a Neosa!", nota-se que, para o problema de dor de cabeça causado por uma traição, existe a solução, "chama a Neosa!". Da mesma maneira que na *Figura I*, na *Figura III*, o "chama a Neosa" remete à mulher cuidadora, e, além disso, nesse enunciado, a palavra "desmantelo" serve como outro símbolo de identidade nordestina, pois é um termo regional do Nordeste brasileiro.

Além dos vários elementos intercruzados com a materialidade linguística que produzem sentidos remetendo à identidade cultural do Nordeste, vê-se, na parte superior à direita, o símbolo do medicamento Neosaldina vestido com o chapéu de

couro, com cajus, araras e sanfonas ao redor. Dessa forma, na ordem do discurso publicitário, esses símbolos históricos e sociais são retomados a fim de produzirem empatia do povo nordestino com o medicamento anunciado.

Os jogos de verdades reafirmam, portanto, as identidades nordestinas dentro da ordem do discurso publicitário, os quais atuam orientando condutas da população. Dessa forma, a Medicina Social credibiliza o medicamento anunciado, e, com isso, atua como forma de governamentalidade.

Algumas palavras finais

O analista do discurso deve considerar que cada texto nasce inserido na história e na memória, de um permanente diálogo com outros textos e é, portanto, imprescindível a observação e investigação destes intercruzamentos de vozes que ecoam de interdiscurso para o intradiscurso. Com esse entendimento, expusemos e analisamos o *corpus* coletado, no qual se comprovaram táticas de governamentalidade atuando a partir dos interdiscursos, a fim de orientar condutas na sociedade.

Dentro da ordem do discurso publicitário, as formações discursivas são evidenciadas possibilitando maior identificação dos sujeitos com os elementos que, nas propagandas, são apresentados. Além disso, percebemos a atuação do governamento para prevenir doenças/dor e possibilitar bem-estar à população.

Dessa forma, nas propagandas analisadas neste trabalho, percebemos que a Medicina é a voz que traz a credibilidade ao analgésico. E que a partir dos discursos intercruzados, a população é conduzida ao padrão de vida social, conforme o que, para a sociedade e governo, é considerado correto, saudável e aceitável.

Referências

Academia Brasileira de Neurologia. *DIA 19 DE MAIO: Dia da Cefaléia*. 2008. Disponível em: <http://www.cadastro.abneuro.org/site/conteudo.asp?id_secao=74&id_conteudo=67&ds_secao=Campanhas%202008>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BARACUHY, Maria Regina. *Análise do discurso e mídia: nas trilhas da identidade nordestina*. PPGLI Linguística/UFJF, Juiz de Fora. IN: Veredas Online: Análise do discurso. 2010, p. 167 - 177. <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/artigo-131.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BARACUHY, Maria Regina; PEREIRA, Tânia Augusto. A biopolítica dos corpos na sociedade de controle. *Gragoatá.* Universidade Federal Fluminense. Niterói, EdUFF, v. 18, n. 34, 2013.

COURTINE, J.J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F & FERREIRA, MC. (Org). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto alegre: Sagra Luzzato, 1999. p. 15-22.

FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências humanas: resposta ao círculo epistemológico. In. _____. et al. *Estruturalismo e teoria da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 12-52.

_____. Governamentalidade. In: MACHADO, Roberto (Org.). *Microfísica do Poder*. 26ª edição. São Paulo: Graal, 2013. p. 407-431.

GÊNESIS. In*: Bíblia Sagrada*. Capítulo 2, versículo 18.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Análise do discurso e mídia*: a (re)produção de identidades. São Paulo: comunicação, mídia e consumo. v. 4, n. 11, p.11- 25, 2007.

_____. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R.; CRUVINEL, M. F.; KHALIL, M. G. (Org.). *Análise do discurso: entornos do sentido*. Laboratório Editorial e Cultura Acadêmica Editora, 2001. p. 9 -34.

_____. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso*: diálogos & duelos. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

GREGOLIN, M. do R.; BARONAS, R. (Org.) *Análise do Discurso*: as materialidades do sentido. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

_____. Lecture et mémoire: projet de recherche. In: MALDIDIER, Denise. *L'Inquiétude du Discours* – textes de Michel Pêcheux. Paris: Éditions des Cendres, 1990. p.285-293.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. Y-a-t-il une voie pour la linguistique hors du logicisme et du socialogisme? *Équivalences*. Bruxelas, n. 2/3, p. 145-146, 1977.

SOUSA, Claudemir; BARACUHY, Regina. Biopolítica, biopoder e cuidado de si na campanha antitabagista das embalagens de cigarro. In: *Ilha do Desterro*. Florianópolis, v. 68, n. 3, p. 131-146, set/dez 2015.

SESSÃO TEMÁTICA

HAPLOLOGIA E BALANCEAMENTO DO NÚMERO DE SÍLABAS NA JUSTAPOSIÇÃO

EMERSON VIANA BRAGA[1] (UESB)
VERA PACHECO[2] (UESB)

Introdução

A justaposição é um tipo de processo de formação de palavras que mantem todos os segmentos em suas bases na formação de uma nova palavra fonológica, mas que, por vezes, ora apresenta queda de segmentos, ora apresenta queda de sílaba ou sílabas.

Diante disso, questionamo-nos por que nos processos de formação de palavras ora ocorre essa perda de apenas um segmento e, por vezes, ocorre a perda de sílaba ou sílabas? A nossa hipótese é que a perda segmental está relacionada com a haplologia, eliminação de segmentos contíguos semelhantes; e a perda de sílaba ou sílabas está relacionada com o balanceamento do número de sílabas das bases da palavra formada.

No processo de formação de palavras por justaposição, notamos que há uma tendência de eliminação de sílaba para haver um balanceamento do número de sílabas das bases envolvidas na nova palavra formada.

Portanto, neste artigo, pretendemos avaliar os processos de perda segmental e silábica que acontecem nos processos de formação de palavras por justaposição. Realizamos o procedimento de análise morfofonólogica estruturalista item e arranjo, uma vez que consiste na análise dos constituintes da palavra formada.

---

1. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística, PPGLin, UESB e Bolsista CAPES.

2. Doutora em Linguística e professora no Programa de Pós-Graduação em Linguística, UESB.

Discussão sobre os processos

Nesta seção, apresentamos uma revisão de literatura sobre os processos que utilizamos para a análise deste trabalho para compreender como eles são postos na literatura: a justaposição e suas distintas formas de realização e a haplologia, como fenômeno fonológico, para compreender seu funcionamento nas interfaces com a Morfologia e a Sintaxe.

O processo da Justaposição

O processo de Justaposição no português é bastante produtivo e sua característica é vista sob o ponto de vista fonológico. É um tipo de composição, formando uma nova palavra a partir de duas bases como em *quadro-negro*, *girassol*.

Mattoso (1970) define o processo como a juntura de dois vocábulos fonológicos que passam a compor um só vocábulo formal. Assim, os termos conexos conservam a sua individualidade como em *passatempo*. Segundo Mattoso, "na língua escrita, cabe ao hífen ou traço de união, assinalar essa circunstância" (1976, p. 70).

Andrade e Rondinini (2016) assinalam que na justaposição são preservados acentos e segmentos que as constituem como em 'guarda-chuva'. Eles explicam que a justaposição, com a preservação dos acentos e segmentos que constituem o processo, permanece com independência fonética, conservando, na forma composta, a delimitação vocabular entre as bases. Grosso modo, "são preservadas a estrutura e a pauta acentual das bases combinadas, resultando duas palavras prosódicas e uma morfológica" (ANDRADE; RONDININI, 2016, p. 866).

Entretanto, Villalva (2007) já assinalava que a justaposição pode ser resultante do processo de amálgama "combinação aleatória de segmentos de palavras" em que "a primeira parte da primeira palavra une-se à última parte da segunda" (VILLALVA, 2007, p. 47), como pode ser visto nos exemplos que a autora apresenta:

(1) fidalgo **fi**lho + **d**e + **algo**
você (vossemecê, vomecê) **voss**a + mer**cê** (VILLALVA, 2007, p. 47)

Ela também acentua que outras combinações são possíveis e que são plenamente agregadas no português como em 2a, bem como em outras línguas, como o inglês 2b:

(2) a. analfabruto **analfa**beto + **bruto**
camurso **cam**elo + **urso**
nim **n**ão + **sim**
franglês **fran**cês + in**glês**

b. modem **mo**dulator **dem**odulator
posat **po**rtuguese **sat**telite
telex **tel**eprinter **ex**change (VILLALVA, 2007, p.47)

Há, também, palavras que podem ser formadas e percebidas, por esse processo, através de neologismos "mais ou menos familiares e mais ou menos efémeros" (VILLALVA, 2007, p. 47), como em 3 e podem ser utilizados para criação de nomes de empresas 4:

(3) barrigordo **barri**gudo + **gordo**
bebemorar **bebe**r + come**morar**
borbotixa **borbo**leta + lagar**tixa**
catastrófica **catás**trofe + peres**tróica**
showmício **show** + co**mício**

(4) Petrogal **petró**leo + Portu**gal**
Portucel **Portu**gal + **cel**ulose (VILLALVA, 2007, p. 47)

Além disso, essa estratégia é uma forma bastante usada por alguns autores da literatura, segundo Villalva (2007), que retoma exemplos de obras de Cesariny, Sena e Mia Couto para argumentar a existência de casos de amálgama como em 5:

(5) diamantermita **diaman**te + **térmita**
insinuência **insinu**ação + insol**ência**
nadáguas **nád**egas + **águas**
suspentreme **suspen**de + **treme**
vigilentos **vigil**antes + **lentos** (VILLALVA, 2007, p. 48)

A autora ainda explicita que outras formas podem gerar amálgama a partir de empréstimos de outras línguas[3], inclusive do Latim:

(6) freguês filius + ecclesiae
Cyborg **cib**ernética + **org**anismo
Metrossexual **metro**politan + hetero**ssexual** (VILLALVA, 2007, p. 48)

O fenômeno da haplologia

O dicionário de Houaiss (2009, p. 1005), diz que a haplologia ocorre no interior do vocábulo, sendo assim, uma mudança linguística que consiste na supressão de uma de duas sílabas iguais ou semelhantes, contíguas, como *idolatria* por *idololatria*. Diz também que pode ocorrer no encontro de duas palavras formando um sintagma, quando há a supressão da última sílaba da palavra anterior, caso esta seja igual ou semelhante à sílaba inicial da palavra seguinte: liberda[**de**] ação por *liberdade de ação*.

3. Em algumas situações comunicativas no falar de Vitória da Conquista, ouvimos o termo alucicrazy (alucinada + crazy) para se referir a uma pessoa extremamente alucinada.

Portanto, a haplologia caracteriza-se pela queda de sílaba em fronteira de morfemas ou de palavras, tornando-se, por isso mesmo, um típico fenômeno da interface do Fonologia: ou com a Morfologia ou com a Sintaxe (GONÇALVES; SILVA, 2006). Tende a ocorrer haplologia, quando sílabas apresentam, em fronteira, identidade, como em:

(7) Faculda**de de** letras > Faculda[**de**] letras (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 1)

Em 7, ocorre o processo porque há a supressão da última sílaba da primeira palavra *de*, quando entra em contato com uma sílaba semelhante da palavra seguinte *de*. A configuração, em 7, é tida como haplologia sintática, bem como '*lei[te]mperado*, *cal[do]de cana*'.

No português, ocorre haplologia no âmbito da morfologia, embora não seja tão produtiva, quanto na sintática. Mattoso (1986) define a haplologia, em fronteira de morfema, como um processo morfofonêmico que advém da composição ou derivação e que consiste na supressão de uma sílaba, sobretudo entre duas sílabas iguais e contíguas, como no caso da palavra s*emínima*, em vez de **semimínima*. Em formações de palavras, o metaplasmo pode ocasionar formas haplologizadas, como em 8:

(8) a. saco + picolé > *sacopicolé > sacolé
b. trágico + cômico > *tragicocomico > tragicômico
(CRYSTAL, 1941, p. 137)

Em 8, pode-se ver que na junção das bases, há queda de segmentos contíguos: em ambos há queda da sílaba [ko]. Esses exemplos caracterizam a haplologia morfológica e mostram que a supressão das sílabas é determinada pela interação dos componentes fonológico e morfológico, uma vez que mostram formação de palavra resultante de base + base com queda de segmentos idênticos.

Metodologia

Para a realização deste trabalho, coletamos palavras compostas já consagradas na língua e na literatura, bem como em dicionários online, além de palavras que surgiram recentemente no Português Brasileiro em situações informais.[4]

Resultados e discussões

Nesta seção, mostraremos o que ocorre com palavras por justaposição. Para isso, foi dividida em três partes: justaposição sem eliminação de sílabas; a justaposição com eliminação de sílaba ou sílabas; e a justaposição com queda de sílaba e ocorrência de haplologia.

Justaposição sem eliminação de sílabas

Em português, parece comum, para a língua, manter duas bases com a mesma quantidade de sílabas, como pode ser observado, em 9, no esquema representacional de palavras por justaposição sem eliminação de sílabas:

4. É importante ressaltar que, para a análise dos dados, além de palavras retiradas de gramáticas, dicionários online e contextos comunicativos diversos, coletamos algumas palavras de outros trabalhos, tais como (GONÇALVES, 2004) e (ANDRADE; RONDININI, 2016), uma vez que tais palavras foram utilizadas apenas em contextos específicos.

(9)

BASE ESQUERDA	**BASE DIREITA**	**BASES JUSTAPOSTAS**	**BALANCEAMENTO DE SÍLABAS**
Guarda	Chuva	Guarda-chuva	guar.da . chu.va 1 2 1 2
Passa	Tempo	Passatempo	pas.sa . tem.po 1 2 1 2
Guarda	Roupa	Guarda-roupa	guar.da . rou.pa 1 2 1 2
Vai	Vem	Vaivém	vai . vem 1 2

Nos três primeiros exemplos as bases são dissílabas e no último, ambas as bases monossílabas. Nestes casos, não há eliminação de sílabas, justamente, porque as bases já apresentam quantidade de sílabas iguais.

No entanto, há alguns casos de justaposição em que não ocorre balanceamento de sílabas como em 10:

(10)

BASE ESQUERDA	**BASE DIREITA**	**BASES JUSTAPOSTAS**	**BALANCEAMENTO DE SÍLABAS**
a. Bumba	Boi	Bumba-boi	bum.ba . boi 2 1
b. Couve	Flor	Couve-flor	cou.ve . flor 1 2 1
c. Ponta	Pé	Pontapé	pon.ta . pé 1 2 1
d. Verde	Mar	Verde-mar	Ver.de . mar 1 2 1

Em 10, não há balanceamento de sílabas entre as bases. Parece que, quando se tem a base da esquerda dissílaba e a segunda monossílaba não ocorre eliminação de sílaba, observado em 10 a, b, c, d. A queda tende a acontecer quando a base da direita tiver um número de sílaba maior que a base da esquerda como em *chafé* (chá + café), termo usado para descrever um café considerado fraco:

(11)

BASE ESQUERDA	**BASE DIREITA**	**QUEDA DE SÍLABA**	**BASES JUSTAPOSTAS**	**BALANCEAMENTO DE SÍLABAS**
Chá	Café	*cha**ca**fé > chafé	Chafé	chá . fé 1 1

Com a queda da sílaba [ka] da base da direita, ocorre uma cadência maior entre as bases para manutenção rítmica do português. A justificativa se dá pela facilidade em marcar sílabas tônicas e átonas mais à esquerda do que à direita. A queda da sílaba [ka], portanto, permite que o padrão rítmico da língua mantenha uma melhor cadência, o que permite afirmar porque os exemplos em 10 mantêm bases à esquerda maiores que às da direita.

Justaposição com eliminação de sílabas

Nossas análises mostram que, na formação de palavras por justaposição, há uma tendência de eliminação de sílaba para haver um balanceamento do número de sílabas das bases envolvidas na nova palavra formada como vista em 12:

(12)

BASE ESQUERDA	**BASE DIREITA**	**QUEDA DE SÍLABA(S)**	**BASES JUSTAPOSTAS**	**BALANCEAMENTO DE SÍLABAS**
a. Cantora	Atriz	*can**toraa**triz > cantriz	Cantriz	can . triz 1
b. Namorado	Marido	*namo**radoma**rido > namorido	Namorido	na.mo . ri.do 2 1 2
c. Vagabunda	Piranha	*vaga**bundapi**ranha > vagaranha	Vagaranha	va.ga . ra.nha 1 2 1 2

Como pode-se verificar, em todos os exemplos em 12 ocorre eliminação de sílaba(s). Em 12a, as sílabas [to] e [ɾa] da base *cantora* e [a] da base *atriz* são suprimidas, permitindo que a forma resultante fique monossílaba.

Em 12b, c o balanceamento de sílaba acontece com bases de estruturas parecidas, em que as bases da esquerda são polissílabas e as da direita trissílabas. Com isso, caem duas sílabas das primeiras bases e apenas da segunda, possibilitando, na forma resultante, que ambas as bases fiquem com duas sílabas.

O resultado, em 12, portanto, é tido por meio de um balanceamento do número de sílabas das bases formadoras de novas palavras, a saber, ambas com uma sílaba, em 12a, e ambas com duas sílabas, em 12b, c. Na seção 1.2, deste artigo, pode-se observar outros exemplos apresentados por Villalva (2007).

Justaposição com eliminação de sílaba e ocorrência de haplologia

Como discutido na seção anterior, no processo de formação de palavras por justaposição, há uma tendência de eliminação de sílaba para que ambas as bases tenham o mesmo número de sílabas. É possível, ainda, que essa eliminação resulte na sequência de segmentos idênticos. Logo, uma nova queda é observada, por meio de uma fusão entre sílabas contíguas, no nível fonético. Esta queda de sílabas contíguas semelhantes é caracterizada como haplologia. O esquema representacional abaixo descreve a ocorrência do processo:

(14)

BASE ESQUERDA	**BASE DIREITA**	**QUEDA DE SÍLABA**	**OCORRÊNCIA DA HAPLOLOGIA**	**BASES JUSTAPOSTAS**	**BALANCEAMENTO DE SÍLABAS**
a. Saco	Picolé	*saco**pi**colé > *sacocolé	*sa**coco**lé > sacolé	sacolé	sa. co . lé 1 21 1
b. Chato	Matto-so	*chato**ma**t-toso > *chatottoso	*cha**to**t**to**so > chattoso	chattoso	cha . t**t**o . so 1 21 2

Nos exemplos acima, temos a queda de uma sílaba para a manutenção de balanceamento de sílabas, [pi], em 14a e [ma] em 14b. Essa eliminação resulta em duas bases dissílabas, saco+cole e chato+ttoso resultando, ao mesmo tempo, sequência de segmentos semelhantes [ko] e [to], contexto propício para a ocorrência da haplologia, uma vez que tal metaplasmo trata de queda de sílaba semelhante ou idêntica em fronteira de morfema.

É possível ainda que haja apenas queda de sílabas contíguas, configurando o processo da haplologia:

(15)

BASE ESQUERDA	**BASE DIREITA**	**OCORRÊNCIA DA HAPLOLOGIA**	**BASES JUSTAPOSTAS**	**BALANCEAMENTO DE SÍLABAS**
a. Trágico	Cômico	*trági**cocô**mico > tragicômico	Tragicômico	tra.gi . co . mi.co 1 2 31 2 3

Em 15, ocorre queda da sílaba [ko] que permite um melhor padrão rítmico às regras da fonotaxe da língua e ainda mantem um equilíbrio entre as bases envolvidas.

Considerações finais

Ficou claro que a justaposição pode ser um tipo de processo que tende a manter autonomia fonética das bases, preservando o acento e segmentos que as constituem (ANDRADE; RONDININI, 2016), mas que outras combinações são possíveis (VILLALVA, 2007) e que, por vezes, pode sofrer queda de sílaba para permitir um padrão rítmico mais adequado à língua.

Neste artigo, mostramos que a perda segmental está relacionada com a haplologia, quando elimina segmentos contíguos semelhantes e a perda de sílaba ou sílabas está relacionada com o balanceamento do número de sílabas das bases da palavra formada.

Portanto, fica claro que regras fonológicas de balanceamento de número de sílabas e haplologia estão atuando nos processos de formação de palavras por justaposição.

Referências

ANDRADE, Katia Emmerick; RONDININI, Roberto Botelho. *Cruzamento vocabular: um subtipo da composição?* DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 32, p. 861-887, 2016.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.

CÂMARA JR., J. M. *Dicionário de lingüística e gramática*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

CRYSTAL, David. *Dicionário de linguística e fonética*. Tradução e adaptação [da 2ª ed. Inglesa ver. e ampliada, publicada em 1985]. DIAS, Maria Carmelita Pádua. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

GONÇALVES, C. A. *Processos Morfológicos não-concatenativos do português brasileiro:* formato morfoprosódico e latitude funcional. Alfa (ILCSE/UNESP): São Paulo. 48(1): 9-28, 2004.

GONÇALVES, C. A. V.; SILVA, L. A. *Haplologia morfológica das formas X-ção*: enfoque diacrônico e representação morfo-prosódica. Caderno Seminal Digital: Rio de Janeiro, v. 6, p. 148-164, 2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário de Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

VILLALVA, Alina. *Morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

SESSÃO TEMÁTICA

HARMONIA VOCÁLICA NA FALA DOS QUILOMBOLAS PERNAMBUCANOS: ANÁLISE PELA TEORIA DA OTIMALIDADE

EDMILSON JOSÉ DE SÁ (CESA-PE)

Introdução

Estudos envolvendo a harmonia vocálica são recorrentes na fala de todo o Brasil, envolvendo a variação fonética das vogais médias. Em especial nas capitais do Nordeste, os estudos acadêmicos têm apresentado percentuais elevados, o que também tem se confirmado em outras localidades quer da zona urbana, quer da zona rural.

Assim, aproveitando o *corpus* coletado para a construção do primeiro atlas linguístico quilombola do Estado de Pernambuco, pretende-se, aqui, verificar se fenômenos envolvendo as vogais médias em sílaba pretônica ocorrem em razão da harmonia vocálica com a vogal da sílaba tônica ou apenas representam uma redução vocálica. Além disso, pretende-se confirmar a hipótese de a harmonia vocálica decorre do ranqueamento de restrições que a favorecem sob a égide da Teoria da Otimalidade na visão de McCarthy (1999).

O artigo ora introduzido tem a seguinte estrutura: *in limine*, será apresentado um perfil de caracterização do objeto de pesquisa, o Estado de Pernambuco e suas raízes africanas. Em seguida, acreditando na conveniência teórica do trabalho, serão expostos os pressupostos teóricos sobre a harmonização e a redução vocálicas, acrescentando, inclusive, resultados de pesquisas já realizadas. Após a exposição da metodologia do trabalho, será feita a descrição dos dados encontrados com base na variação fonética para t/e/soura, trav/e/sseiro, g/o/rdura, c/e/bola, c/o/lher, /em/prego, /e/scola, m/en/tira, /o/relha, j/o/elho e f/e/rida, para, em seguida, se verificar

à luz da Teoria da Otimalidade, com alguns itens variáveis, uma justificativa para tal variação.

Harmonia ou redução vocálica: dois processos fonológicos para o mesmo segmento fonético?

Entende-se por harmonia vocálica o processo em que um ou dois traços vocálicos são assimilados, conforme encontrado em Trask (1996, p. 383), que ainda ratifica o fato de esse processo se estabelecer quando a qualidade de uma vogal é alterada para se tornar análoga a outra vogal na mesma palavra fonológica.

O estudo pioneiro da variação de fonemas vocálicos pretônicos coube a Bisol (1991) e ela justifica que:

> a instabilidade da vogal pretônica que caracterizou o velho português deixou vestígios no português brasileiro, cujos falantes substituem variavelmente /e, o/ pelas respectivas vogais /i, u/, sob o efeito de certos condicionadores. Ex. coruja ~ curuja, menino ~ minino (BISOL, *op cit*, p. 29).

Ainda nessa perspectiva, a mudança de o > u e de e > i parece ser uma regra variável, condicionada por múltiplos fatores, dentre os quais se destaca como o mais evidente a presença da vogal alta na sílaba imediatamente seguinte, o que pode, portanto, ser nomeado de harmonização vocálica, enquanto processo de assimilação regressiva.

Bisol (1991) defende que a vogal /u/ tem menor probabilidade do que a vogal /i/ de causar a elevação de /e/. A nasalidade funciona como um fator que favorece a elevação de /e/, assim como as consoantes velar precedente e seguinte e a palatal seguinte. Além disso, há algumas consoantes que tendem a preservar a vogal pretônica /e/, como a alveolar precedente e seguinte e a labial precedente e seguinte. Já no caso das vogais médias posteriores, as vogais altas /i/ e /u/, a consoante labial precedente e seguinte e a consoante velar precedente são fatores favorecedores da harmonização, ao contrário do tipo de vogal associado à contiguidade ou à tonicidade, notadamente para [e] e o modo da consoante precedente e seguinte, notadamente para [o], que

desfavorecem o alçamento, como verificado por Viegas (1987) em sua pesquisa realizada em Minas Gerais.

Alves (2008), por sua vez, ao estudar as pretônicas no falar de Belo Horizonte, verificou que a vogal média em sílaba pretônica assimila os traços da vogal em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte seja por condicionamento da vogal média baixa ou da vogal baixa em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte, como em [ɛ]xc[ɛ]sso' e '[ɔ]rário', seja pela presença da vogal alta em sílaba tônica ou na sílaba imediatamente seguinte, como em 'm[i]d[i]da'. Logo, nesse pensamento, o processo fonológico de harmonia vocálica é motivado pelo traço [-ATR], bem como pela harmonia vocálica decorrente do traço [alto] para a realização da vogal alta pretônica, como em 'b[u]nito' e 's[i]gurança'.

Já o processo de *redução vocálica*, para Trask (1996, p. 384) se conceitua pela vogal se tornar mais curta, menos sonora, mais baixa em termos de sua entonação ou mais central em qualidade, ou que neutraliza alguns contrastes vocálicos em sílabas não acentuadas. Isso pode ser ocasionado mediante o apagamento indiscriminado de vogais não acentuadas ou simplesmente ter relação com as mudanças não neutralizadas na pronúncia de vogais acentuadas e não acentuadas, como atesta Crosswhite (1999).

Considerando a tese de Câmara Jr. (1970) de que as posições átonas, a exemplo da posição pretônica caracteriza a redução do número de fonemas. Destarte, a neutralização quando ocorre "mais de uma oposição desaparece ou se suprime, ficando para cada uma um fonema em vez de dois" (CÂMARA JR., 1970, p. 43). Assim, é possível ocorrer uma oposição entre as vogais médias altas e as vogais médias baixas, de modo que, nessa posição, somente as vogais médias altas são incidentes.

Alguns princípios sobre a teoria da otimalidade

A Teoria da Otimalidade ou OT (Optimality Theory) e um modelo linguístico proposto pelos linguistas Alan Prince e Paul Smolensky em 1993 e vem se expandindo desde então por John J. McCarthy e Alan Prince. Embora grande parte do interesse em OT tenha sido associada a seu uso em fonologia (a área para a qual OT foi primeiro aplicada), a teoria também é aplicável a outros subcampos da linguística (por exemplo: sintaxe, semântica). Esta teoria normalmente e considerada um de-

senvolvimento de gramatica gerativa que compartilha seu foco na investigação de princípios universais, tipologia e aquisição linguística e surgiu, em parte, como uma sucessora a teoria de gramática harmônica, desenvolvida em 1990 por Geraldine Legendre, Yoshiro Miyata e Paul Smolensky.

A ideia principal de OT e que as formas observadas da "superfície" da língua surgem da resolução de conflitos entre restrições gramaticais. Essas restrições são minimamente violadas de modo que a forma que sobrevive e aquela que possui menos violações fatais, comparadas a um grupo de possíveis candidatos. A fatalidade de uma violação é definida em termos de hierarquias de restrições, e as violações de restrição de hierarquia mais alta são mais fatais. Essa dominação deve ser rígida de sorte que as restrições mais altas possuem prioridade absoluta sobre as restrições mais baixas.

Uma dada restrição R.1 é ranqueada sobre R.2 e R.3. Com isso, a expressão da língua que sobrevive (o candidato vencedor) pode atuar pior que seus competidores em C2 e C3, contanto que atue melhor em C1, por isso as restrições também são violáveis.

O candidato vencedor não satisfaz todas as restrições. Assim, para qualquer candidato rival que não seja melhor que o vencedor em alguma restrição, há uma restrição ranqueada mais alto e, por esse motivo, o vencedor e melhor que seu rival. As restrições geralmente são consideradas universais, mas seu ranqueamento difere de língua para língua, adaptando-se a sua variação.

No âmbito da fonologia, por exemplo, a variação pode explicar que tipo de condicionamento pode ser responsável pela mudança da língua. De fato, o estudo da variação linguística é necessário a qualquer estudo de mudança, porque as línguas tendem a mudar gradualmente, perpassando por períodos de variação.

Conhecendo a proposta atlas linguístico quilombola do moxotó e ipanema pernambucano

Não se tem notícia de algum trabalho geolinguístico envolvendo a fala dos quilombolas de Pernambuco, o que torna pioneira a proposta em tela.

Por enquanto, pretende-se construir um atlas de pequeno domínio, abrangendo comunidades das mesorregiões do Moxotó e do Ipanema do Estado, conside-

rando o tempo para execução dos inquéritos, catalogação dos fenômenos e organização das cartas, além da discussão teórica acerca das especificidades da história dos africanos e afrodescendentes que ainda resistem em terras quilombolas de Pernambuco.

A proposta metodológica do ALQUIMIPE segue os seguintes parâmetros:

a) Comunidades quilombolas de Águas Belas (Sítio Quilombo), Buíque *(Mundo Novo),* Custódia (*Buenos Aires)*, Inajá (Enjeitado/*Poço Dantas)* e Sertânia (Riacho dos porcos).

O perfil do informante segue os parâmetros orientados para o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), (CARDOSO et al, 2010): 18 a 30 anos e 50 a 65 anos, com escolaridade até 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais, poucas ausências da comunidade e nenhum problema articulatório

Aos informantes foram aplicadas as perguntas do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) e do Questionário Semântico-Lexical (QSL) utilizadas nos inquéritos do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e em outros trabalhos de mesma natureza, com acréscimos nos campos semânticos já existentes, uma adaptação do campo semântico 'vida urbana' para 'vida no quilombo' e a inserção do campo semântico 'aspectos culturais do quilombo'

Análise das vogais pretônicas no alquimipe

Para analisar a variação das vogais pretônicas segundo os dados do Atlas Linguístico Quilombola do Moxotó e Ipanema de Pernambuco. Para isso, foram usadas ocorrências fonéticas para os seguintes itens lexicais:

- com a vogal média /e/:

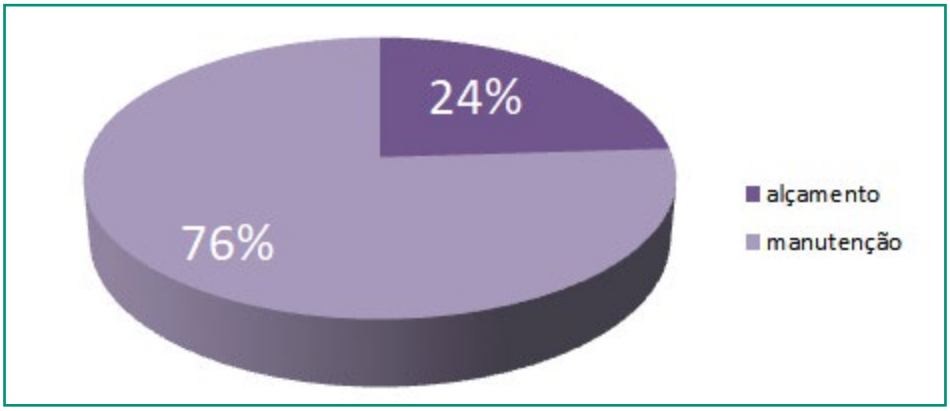
desvio – seguro – mentira – tesoura – cebola – estrada – escola – desmaio – esquerda

- com a vogal média /o/:

bonito – gordura – colher – tomate – botar – ovelha – montar – borracha – orelha – joelho

No caso da vogal média /e/, obteve-se a quantia de 139 ocorrências e em termos percentuais, verifica-se o índice maior para o alçamento da vogal, como pode ser observado no gráfico seguinte:

Gráfico 1: comportamento da pretônica /e/ no ALQUIMIPE



Conforme apontado no gráfico 1, 76% dessas teve o alçamento da vogal em posição pretônica, enquanto 24% manteve a vogal em posição média. O percentual maior de ocorrências do alçamento coube ao homem da primeira faixa etária, com 20% do total. Nas demais faixas etárias, os percentuais foram decrescentes, mas com pequena diferente entre eles. No caso da manutenção da pretônica com sua articulação em posição média, houve maior disparidade entre os percentuais. Foram 9% para o homem da primeira faixa etária, 4% para o homem da segunda faixa, 6% para a mulher da primeira faixa e apenas 3% para a mulher da segunda faixa etária.

Para análise fonológica, recorre-se a traços como [alto] e [ATR], pois assim será possível verificar as diferenças existentes entre o aparato vocálico, uma vez que as vogais médias têm os traços [- alto] e [+ATR] e as vogais altas possuem os traços [+alto] e [+ATR]. Desse modo, o traço [-ATR] da vogal média é assimilado pela vogal pretônica.

A julgar pelos estudos de McCarthy (1999, p. 24) sobre a tipologia do contraste de altura em espanhol, cujo ranqueamento em espanhol apresenta IDENTstr(HEIGHT), IDENT(HEIGHT) » *MID, que analisa as vogais médias em sílabas acentuadas e não acentuadas, resolveu-se usar as seguintes restrições para a análise do português brasileiro:

a) IDENT[alto, ATR] → Os traços [alto] e [ATR] do output devem ser idênticos aos do input.
b) *MID → As vogais médias devem ser evitadas.
c) AGREE[ATR] → O traço [ATR] da vogal pretônica é idêntico ao da vogal em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte.
d) AGREE[alto] → O traço [alto] da vogal pretônica é idêntico ao da vogal em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte.

Assim, o tableau 1 expõe a análise com base no seguinte ranqueamento: AGREE[ATR] >> AGREE[alto] >> IDENT[alto, ATR] >> *MID:

Tableau 1: mapeamento de /e/scola

/e/scola	AGREE[ATR]	AGREE[alto]	IDENT[alto, ATR]	*MID
[e]scola		*!		*
☞ [ɛ]scola			*	*
[ɪ]scola	*!	*	*	

Pela localização hierárquica em que está, a restrição AGREE[ATR] proíbe a realização da vogal média baixa, enquanto a restrição AGREE[alto] elimina a realização da vogal média baixa, logo, será a função do traço [alto] e do traço [ATR] na hierarquia que favorecerá a harmonia vocálica existente na produção de [ɛ]scola.

No caso da redução vocálica existente na realização de *escola*, usa-se o ranqueamento *MID >> IDENT[alto, ATR] >> AGREE[ATR] >> AGREE[alto], conforme distribuição no tableau 2:

Tableau 2: mapeamento de [e]squerda

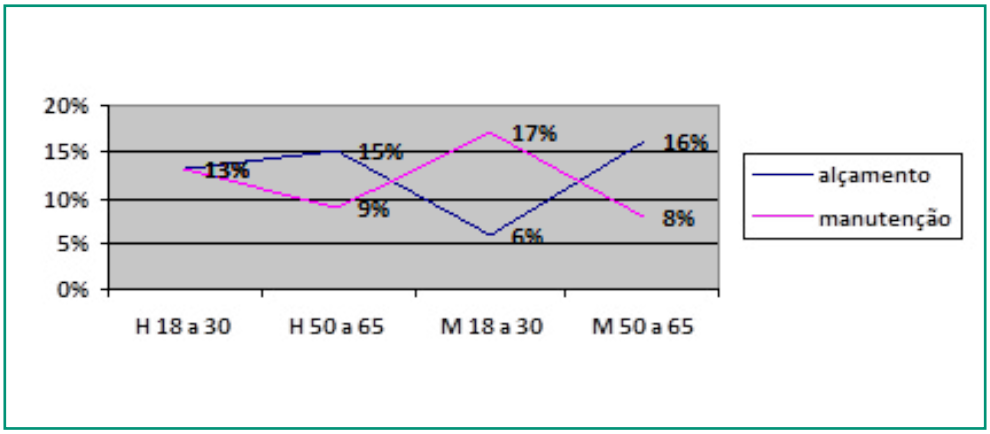
/e/squerda	*MID	IDENT[alto, ATR]	AGREE[ATR]	AGREE[alto]
[e]squerda	*!			
[ɛ]squerda	*!	*	*	
☞ [ɪ]squerda		*		*

Nesse tableau 2, o candidato [ɪ]squerda é considerado ótimo por conta de ser o último a não violar a restrição *MID. Ao ranqueá-la acima da restrição de fidelidade IDENT[alto, ATR] admite que apenas o candidato que possui a vogal alta seja escolhido como ótimo.

Pela análise quantitativo-percentual das ocorrências com a vogal média posterior em posição pretônica, foram registrados 71 casos de alçamento da pretônica contra 68 de manutenção da vogal média seja fechada ou aberta, o que totaliza um total de 139 casos, equiparando-se à quantia de ocorrências com a vogal média anterior. Percebe-se que não houve grande variação entre os casos de alçamento em detrimento dos casos que não houve isso, uma vez que os percentuais chegaram a 51 % contra 49%.

Mesmo sem maiores aprofundamentos, é possível verificar que a variação do /o/ em posição pretônica coube à fala das dos informantes com mais idade, como mostra o gráfico 2:

Gráfico 2: comportamento da pretônica /o/ no ALQUIMIPE



Pelo gráfico 2, entende-se que à medida que o falante vai crescendo, o alçamento da pretônica vai se estabelecendo e ganhando lugar de destaque na marca dialetal das comunidades.

Com base nesse gráfico que apresentou percentuais iguais para a variação fonética da vogal média posterior pretônica não é possível ser explicada através de um único ranqueamento, por isso será priorizada a especificidade do traço de abertura das vogais, haja vista ser esse o diferencial para a variação estabelecida na fala dos informantes.

Conforme Wetzels (1992 p. 22), os graus de abertura têm os seguintes níveis:

Quadro 2: graus de abertura das vogais

Abertura	i/u	e/o	ɛ/ɔ	a
Aberto1	-	-	-	+
Aberto2	-	+	+	+
Aberto3	-	-	+	+

É possível perceber que as vogais médias são caracterizadas pelo traço [aberto 3]. Por isso, as vogais médias altas são analisadas com o traço [- aberto 3] e as vogais médias baixas pelo traço [+ aberto 3]. Considerando a diferença existente entre as vogais médias altas e totalmente altas, verifica-se que somente as vogais altas podem ser qualificadas apenas pelo traço [- aberto 2].

Considerando, então, os níveis de altura das vogais, a hierarquia será, desta vez, voltada para as seguintes restrições:

a) IDENT[+aberto2] → O traço [+aberto2] do output deve ser idêntico ao do input.
b) AGREE[aberto] → O grau de abertura da vogal pretônica é idêntico ao da vogal em posição tônica ou na sílaba imediatamente seguinte.
c) *MID → As vogais médias devem ser evitadas em posição pretônica.

O tableau 3, na sequência, apresenta os candidatos para a confirmação do comportamento da vogal média pretônica, mantendo-se como fechada, usando, para isso, as variantes para colher.

Tableau 3: mapeamento de c[e]bola com a vogal pretônica média alta.

c/o/lher	IDENT[+aberto2]	AGREE[aberto]	*MID
☞ c[o]lher		*	*
c[ɔ]lher	*!		*
c[ʊ]lher	*!	*	

Considerando que a variação da vogal média articulada como média baixa está condicionada à harmonia vocálica, o tableau 3 teria o candidato ótimo c[ɔ]bola, caso o ranqueamento fosse realizado com a restrição AGREE[aberto] em posição de dominância hierárquica com IDENT[+aberto2] e, em seguida, com *MID, como distribuído no tableau 4:

Tableau 4: mapeamento de c/e/bola a partir da harmonia vocálica

c[o]lher	AGREE[aberto]	IDENT[+aberto2]	*MID
c[o]lher	*!		*
☞ c[ɔ]lher		*	*
c[ʊ]lher	*!	*	

Além disso, retornando ao comportamento da vogal média anterior, verifica-se a harmonia vocálica usando, para a compreensão à luz da OT, o mesmo ranqueamento, sendo, desta vez, com a variação para d/e/svio:

Tableau 5: mapeamento de d/e/svio a partir da harmonia vocálica

d/e/svio	AGREE[aberto]	*MID	IDENT[+aberto2]
d[e]svio	*!		*
d[ɛ]svio	*!	*	*
☞ d[ɪ]svio		*	

Considerações finais

Ao considerar os dados registrados no corpus do Atlas Linguístico Quilombola do Moxotó-Ipanema de Pernambuco no que concerne ao comportamento das vogais médias em posição pretônica, foram percebidos dos processos a saber: a) a harmonia vocálica, com base no traço [-ATR], como em '/e/scola', e pelo traço [alto], como em 's/i/guro' e b) o processo de redução vocálica motivado pela ausência de onset ou pela glotal antecedendo a vogal média.

Pelos dados estatísticos, percebe-se tanto a escolha pela vogal média seja alta ou baixa ou pelo alçamento dessa vogal para a vogal alta, sendo que esse alçamento parece ser a marca dos quilombolas e por extensão de todo estado de Pernambuco, conforme já verificado pelo *Atlas Linguístico de Pernambuco (ALiPE)* (SÁ, 2013; 2016) e ratificado em trabalhos de análise de *corpora* coletados em outras regiões do Nordeste.

Com base na Teoria da Otimalidade, teoria fonológica usada para explicar a variação das vogais médias pretônicas, verificou-se que os ranqueamentos usados são motivados pelos traços de altura e o traço [ATR], cada um favorecendo de um lado a redução vocálica, de outro a harmonia da vogal. Por isso, considerando especificamente o traço de abertura da vogal, foi possível reduzir o número de restrições e compreender a variação das vogais pretônicas.

Referências

ALVES, Marlúcia Maria. As vogais médias em posição pretônica nos nomes no dialeto de belo horizonte: estudo da variação à luz da teoria da otimalidade. 2008. 341 f. *Tese de doutorado em Linguística.* Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BISOL, Leda. Harmonização vocálica: uma regra variável. 1981. 332 f. *Tese de doutorado em Linguística. U*niversidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa.* Petrópolis: Vozes, 1970.

CROSSWHITE, Katherine. Vowel reduction in optimality theory. 1999. 245 f. *Tese de doutorado.* UCLA, Los Angeles, 1999.

McCARTHY, John. *Optimality theory in phonology:* A Reader. Cambridge: Cambridge, 2008

SÁ, Edmilson José de. *Atlas Linguístico de Pernambuco.* São Paulo: Ixtlan, 2016.

_____. *Atlas Linguístico de Pernambuco.* Tese de doutorado. João Pessoa: UFPB, 2013.

THUN, Harald. A geolinguística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (Org.). *Para uma história do português brasileiro.* volume VII: vozes, veredas, voragens. Londrina: EDUEL, 2009. Tomo II, p. 531-558.

_____. La geolingüística como lingüística variacional general (com ejemplos del Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay). In: RUFFINO, G. (Org.). *Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguística e Filologia Romanza.* Tübingen: Niemeyer, 1998. p. 701-729.

TRASK, R. L. *A dictionary of phonetics and phonology.* London: Routledge, 1996.

VIEGAS, Maria do Carmo. Alçamento de vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolingüística. 1987. 232 f. *Dissertação de Mestrado* em Lingüística. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987.

WETZELS, W. Leo. *Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese.* Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, v. 23, p. 19-55, 1992.

SESSÃO TEMÁTICA

IMAGINÁRIO E IDENTIDADE NOS EPITÁFIOS FLORESTANOS: UMA RELAÇÃO COM A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

VERA LÚCIA SANTOS ALVES (IF SERTÃO-PE)

Introdução

"sobre o túmulo", expressão grega que significa "epitáfios" – frases postas sobre o túmulo nos cemitérios, com o intuito de promover homenagem aos mortos. As lápides, onde os epitáfios são expostos, foram inspiradas nos sarcófagos, onde os egípcios instauraram o princípio dessa tradição. Esta se seguiu a outros povos, e os romanos passaram a adotá-la, embora com a singularidade de apenas expor nomes e título do morto.

Na tradução brasileira, há uma diversidade de exposição de epitáfios, com a diversa formulação de vozes – ora as palavras são reproduzidas da pessoa homenageada (quando em vida), visto terem expressado seu desejo sobre o que deveria se expor, ora os parentes atribuem dizeres originais, ora utilizam polifonia na formação dos textos de lápide.

Diante disso, procuramos identificar e analisar, no gênero textual epitáfios, mecanismos que possam levar à identificação de papéis sociais dos atores envolvidos na produção. O corpus da pesquisa são os epitáfios expostos no cemitério da cidade de Floresta, sertão pernambucano. Avaliamos aspectos simbólicos identitários na linguagem dos epitáfios capazes de indicar posições sociais das famílias e dos mortos homenageados em suas lápides. O caminho teórico-metodológico desta pesquisa se dá sob a teoria-epistemológica do Imaginário de Gilbert Durand, observando a dinâmica discursiva do imaginário cultural sobre a morte e a vida flagrante no texto de lápides. E utilizamos a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001),

cujas dimensões– textual, discursiva e social – serviram para a identificação social, cultural-ideológica e linguística nos textos dos epitáfios.

Regimes da imagem diurno e nortuno de Gilbert Durand

Opostos, separações, cortes, distinções de Gilbert Durand colocam as imagens em três estruturas que pertencem a um dos dois Regimes de imagens: o Regime diurno e o Regime Noturno. Aquele é definido como o regime da antítese, havendo uma constelação de imagens que giram em torno do termo luz-trevas.

A partir daí o regime diurno se divide em duas grandes partes antitéticas:

> A primeira dedicada às trevas (escuridão) e simbolizada pelo monstro que se isomorfiza (transforma) na própria morte, ao ponto extremo do regime noturno. Consagrada ao fundo das trevas sobre a qual se desenha o brilho vitorioso da luz. A segunda manifestando a reconquista antitética e metódica das valorizações negativas da primeira (DURAND, 1989, p. 49).

O Regime noturno, uma inversão dos valores simbólicos, pleno de eufemismo, tem função de unir e harmonizar. É composto pelas estruturas mística e sintética. Une opostos, concilia, morte-renascimento, inferno e salvação. A estrutura mística ou antifrásica implica as matérias de profundidade: a água ou a terra cavernosa, utensílios continentes, taças e os cofres. É constituída por conversão e eufemismo; formada pela idéia de acomodação, aconchego, recipiente, envolvimento e ligação às imagens familiares e aconchegantes.

Em muitas situações, utilizam-se os mesmos termos do regime da antítese, mudando gradativamente a sua significação. A eufemização ocorre lentamente por etapas sendo o resultado da anastomose da antífrase com a antítese.

E as constelações mudam a direção do que antes se dirigia até o alto, agora mergulha na profundidade, desaprendendo o medo, mas conservando ainda o entusiasmo ascencional. A figura masculina, soberana, será, pouco a pouco, substituída por símbolos femininos, da intimidade, do continente, da deglutição, pois é preciso tranquilizar essa descida e impedir que a mesma se transforme em queda (DURAND, 1989).

Análise Crítica do Discurso como caminho semântico

O modelo tridimensional de Análise de Discurso Crítica (ADC) proposto por Fairclough (Quadro 1) distingue três dimensões no discurso – texto, prática discursiva e prática social –, segundo propósitos analíticos. Nesse modelo, análise é, portanto, dividida em três etapas. Por prática discursiva entendem-se os processos de produção, distribuição e consumo do texto, que são processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares. A natureza dessa prática é variável entre os diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais envolvidos. A prática discursiva é mediadora entre o texto e a prática social, segundo Fairclough (2001, p. 35-36):

> A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre 'pistas' no texto.

Busca-se observar como toda a produção de discurso realizada nesse contexto reflete a relação de significado social, político e cultural da sociedade florestana. Essa simbiose de linguagem, representatividade e poder está sintonizada com a Análise Crítica do Discurso, pelo fato de esta enfocar, também, as ideologias existentes nos discursos, o revelar das relações de poder nas quais a realidade social é constituída e, por outro lado, como tal realidade produz o discurso. Nesse escopo da ACD, abordamos, segundo Fairclough (2008), a tridimensionalidade discursiva (Quadro 1).

A tridimensionalidade do discurso proposta por Norman Fairclough (2001-2008), em sua Análise Crítica do Discurso (ACD), constitui-se um mecanismo teórico-metológico no estudo da linguagem, atuando como base nas relações comunicativas da sociedade, visto que os elementos linguísticos não apenas norteiam práticas sociais; mas, sobretudo, são norteadas por estas.

Quadro 1: categorias analíticas propostas no modelo tridimensional da ACD.

TEXTO	PRÁTICA DICURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário gramática coesão estrutura textual	produção distribuição consumo contexto força coerência intertextualidade	**ideologia** sentidos pressuposições metáforas **hegemonia** orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Fonte: Fairclough (1992, p. 101)

Desenvolvimento

Os elementos de análise deste trabalho configura a diversidade do modo como os epitáfios são expostos nas lápides, caracterizando identidades nas relações sociais. As marcas discursivas elementos, conceitos dos eventos comunicativos, reforçam aspectos da heterogênea da representação das identidades sociais, servindo também de memória documental da sociedade florestana. Desse modo, é relevante verificar de que modo a formação mobilizada das categorias de análise discursiva constroem esses sentidos. Em alguns casos, veem-se negações expressivas da morte ; em outros, a ideia da finitude da vida numa formação do imaginário sobre a “eternidade”, salvas as devidas proporções semânticas, conforme Duran (1994):

> Todo o imaginário é articulado pelas estruturas irredutivelmente plurais, mas limitadas a três classes gravitando em torno dos schèmes matriciais do ‘separar’ (heróico’), do ‘incluir’ (místico) e do ‘dramatizar’ – suspender no tempo as imagens numa narrativa – (disseminatória) (DURAND, 1994, p. 26).

Desse modo, buscam-se as noções de que a produção do do imaginário humano, que se formam sob os regimes diurno e noturno, põem-se numa lógica: o sincronismo ou o contraditório à presença da morte na vida humana, em um caráter de contrário.

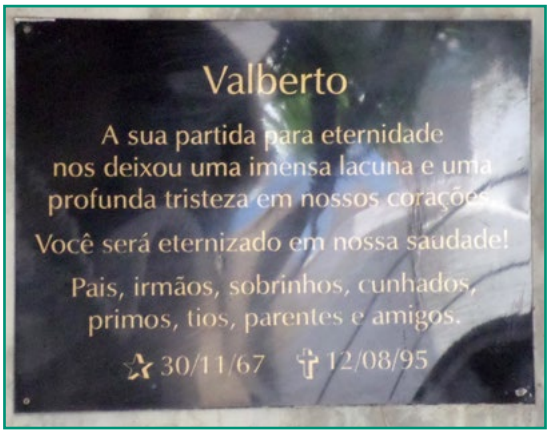
Na morte, histórias de vida

Imagem 1: Epitáfio do vaqueiro “Mário de Seu Quim”.

Fonte: Acervo da pesquisa

O epitáfio acima anuncia aspectos discursivos sociais que norteiam a figura do vaqueiro como marca cultural da cidade de Floresta, sertão pernambucano. A voz de caráter coletivo anuncia que a morte se configura como o fim, numa estruturação do antitético – viver/morrer. A exressão “Mário de Seu Quim” articula-se, na dimensão textual, aspectos identitários que envolve a estrutura social representada. No aspecto das relações de poder, o imaginário remonta a uma representatividade superior de um personagem que, em tese, demarca o corpo social da comunidade.

Imagem 2: Epitáfio de Valberto (sem exposição de sobrenome).



Fonte: Acervo da pesquisa

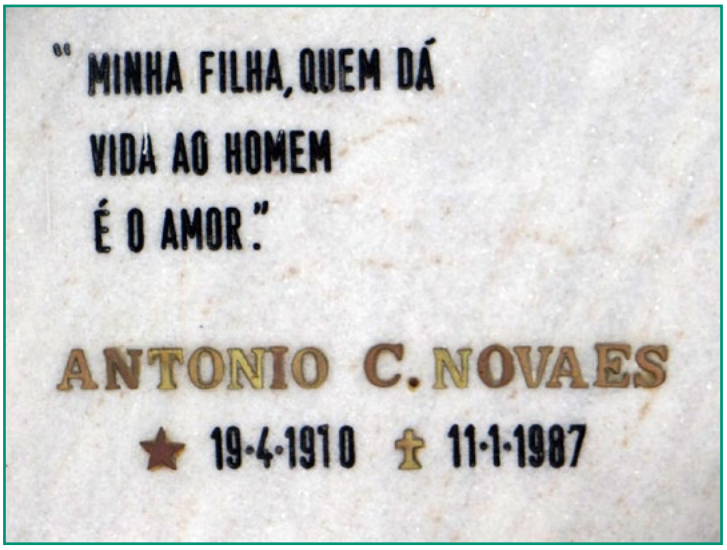
A representatividade expressa no epitáfio acima se configura relevante no aspecto do apagamento social identificado em muitas das lápides do cemitério florestano. Inicialmente, referenciamos a ausência do sobrenome ou da função social do homenageado. Em segundo aspecto, a expressão “lacuna” remete ao contexto do regime diurno de Durand, segundo o qual o rompimento demarca o imaginário humano sobre a morte. Gostaríamos, no entanto, de alinhar tal pensamento a um aspecto relevante dessa análise: “a profunda tristeza” , a demarcação da ausência de história social (contrário ao que se viu no “aboio do vaqueiro” (Imagem 1) traz um apagamento relevante respeito da morte de uma jovem de apenas 22 anos , item expresso na data referencial de nascimento e morte. Queremos, aqui, chamar esse aspecto de regime de fronteira, cujas categorias ainda se põem em estudo incipiente. A fronteira aqui pensada excede o princípio da não aceitação da morte pela simples razão do deixar de existir; mas, sobretudo, pela precocidade nesse deixar de existir – aspecto relevante nesta pesquisa. Compreendemos que tal aspecto se constitui um novo caminho a ser perseguido no que se refere à teoria do imaginário no tocante à vida e morte em cenários sociais como o aqui estudado.

Imagem 3: Epitáfio triplo – túmulo de família.

Fonte: acervo da pesquisa.

A referenciação no epitáfio acima se restringe a datas e nomes. O aspecto social só pode ser analisado, contextualizando-se a escrita ao cenário social em estudo. Importante notar a presença de homenageados do sexo masculino cuja data de nascimento indica a brevidade da vida em determinado contexto – diferente dos anteriores, nascidos na primeira metade do século vinte ou início da segunda metade. O apagamento representado sobre o papel social dos mortos excede aspectos do imaginário sobre a morte – trazendo à luz a lacuna que o regime de fronteira pode nos propor em estudos futuros a respeito da relação morte-vida/ vida-morte.

Imagem 4: Epitáfio de Antônio C. Novaes.



Fonte: Acervo da pesquisa

A voz discursiva do epitáfio acima compõe um importante referencial do sentido atribuído à morte. A eufemização da morte, conforme a teoria noturna durandeana, expõe sobre o termo “amor” o sentido da vida e da vida eterna. A contextualização social desse epitáfio remonta a histórias de reconstrução de vida dos entes queridos, que receberam do morto a mensagem de vida. A voz não é dos que ficaram, mas do que partiu. Isso potencializa a capacidade social e humana da sociedade florestana se reconstruir sob o prisma do amor – discurso que a filha absorveu do pai durante a vida e registrou no epitáfio do pai que autorreferenciava a vida eterna.

Considerações finais

Viu-se, nesta pesquisa, sob o intuito de analisar os regimes durandeano com base na ACD, que os epitáfios apreendem a representatividade da vida e da morte num imaginário diverso de escrita heterogênea. Observou-se, ainda, que a diversidade das vozes compreendem o papel social dos mortos e a postura dos vivos ante a ocorr~encia da morte. Os pagamentos surgidos ao longo da análise associam-se ao não dito que fala, visto estar contextualizado numa realidade florestana de papeis sociais bem definidos que falam por si mesmos. Propusemos que a extensão do estudo a respeito dos regimes se faça com a inclusão do que aqui chamamos de regime de fronteira, quando, socialmente, pensa-se a morte como algo precoce e sem explicação retórica ou racional. Em tal aspecto, somente a dimensão social proposta por Fairclough (2001) poderia nos dar norte a uma análise mais consistentes.

Referências

ARIÉS, Philippe. *História da morte no Ocidente:* da Idade Média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário.* Trad.: Hélder Godinho. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

DURAND, Gilbert. *L' imaginaire.* Essai sur les sciences et la philosophie de l'image. Paris: Hatier, 1994.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social.* Brasília: UnB,
2001.

SANTANA, Fabíola de Jesus Soares. *A tradição discursiva epitáfio em lápides tumulares do século XIX*, 2009 (UFPE)

SESSÃO TEMÁTICA

ISOLAMENTO DE EXPRESSÕES ADVERBIAIS POR VÍRGULA E EFEITOS DE SENTIDO NO PORTUGUÊS DO BRASIL (PB)

FABRÍCIO DE FARIAS MELO[1] (UFAL)
ELIAS ANDRÉ DA SILVA[2] (UFAL)

Introdução

Este artigo traz o início de uma discussão a respeito do isolamento de Expressões Adverbiais (EA) enquanto causador de efeitos de sentido. Parte da premissa de que o que mais importa não é o isolamento dessas expressões, mas a motivação para o seu deslocamento da ordem canônica para que seja isolado por vírgula. Este texto encontra-se desenvolvido em dois tópicos, antecedidos pela Introdução e seguido pelas Considerações finais. No primeiro, será abordada a importância do isolamento das EA por vírgula(s) para a produção de textos no PB. No segundo, encontra-se a análise de 08 dados selecionados para esse artigo e que serviram como amostras a essa discussão inicial. Além disso, traz uma reflexão sobre a ambiguidade causada pelo fato de EA se encontrarem na ordem canônica e da necessidade do isolamento dessas expressões como fator estrutural.

Serão apresentados também dados em que a quebra da ordem se mostra necessária para que o sentido seja contemplado como esperado, pois há uma tendência geral de que se não houver o deslocamento da EA para o início da oração, na posição em que tome toda a sentença como escopo, poderá ocorrer uma mudança de sentido na informação, havendo, em alguns casos, ambiguidade no sentido.

---

1. Graduando em Letras (Português) – UFAL, *Campus* Arapiraca.

2. Dr. em Letras (UFPE – PPGL) e Mestre em Letras (UFAL – PPGLL), Docente do Curso de Letras da UFAL/*Campus* de Arapiraca.

Por isso, em alguns casos, o deslocamento e, conseguintemente, o isolamento ou não, se tornam importantíssimo como recurso de objetividade requerida na escrita. Para esse propósito, serão apresentados e discutidos 08 dados totais em torno da premissa apresentada. É uma pesquisa de cunho qualitativo, visto que o que vai ser importante não se resume à quantidade, mas sim, à qualidade dos dados, pois a principal questão abordada é, justamente, o efeito de sentido causado pelas Expressões Adverbiais na medida em que haja a necessidade ou não de promover a quebra da ordem canônica.

Os procedimentos seguidos, inicialmente, para a realização deste estudo estão divididos em ações: 1) Seleção de Expressões Adverbiais (EA) em textos de jornais nacionais (Brasil) publicados em sites entre agosto e outubro de 2016; em textos de jornais e revistas locais (Alagoas), regionais (Nordeste) e nacionais (Brasil), além da apresentação de dados de intuição; 2) Indicação intuitiva de dados para teste do fenômeno investigado (contextos em que a EA esteja causando ambiguidade no sentido); 3) Análise dos dados selecionados; 4) Verificação da ocorrência de ambiguidade, que pode ser causado por meio do uso inadequado da EA em determinados contextos; 5) Indicação da importância do isolamento das EA como fator não apenas estrutural.

Isolamento de expressões adverbiais e a atividade de produção de textos

Muito se tem discutido a respeito da escrita, haja vista – por exemplo – as dificuldades no que se refere à pontuação de forma geral. Por tratar-se de um problema complexo, não será de um dia para o outro que uma solução a todas as complicações relacionadas ao tema irá surgir. É comum ver as pessoas concluindo a Educação Básica, conseguindo acesso ao Ensino Superior e ainda cometer inadequações, na escrita, por conta da inabilidade de uso da pontuação. Exemplo disso é achar que o uso da vírgula é para dar uma pausa (para descansar) ou para enfeitar o texto, com o intuito de deixá-lo mais atraente. Se assim o fosse, cada pessoa escritora iria pontuar apenas pautada pela estética ou prosódia, sem preocupação com sentido a ser levado para os leitores, em um movimento divergente, que não interessaria à comunicação escrita. Sobre isso, Bechara (1999, p. 626) diz que "[...] uma pontuação

errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto o desconhecimento dessa solidariedade [...]". A fala desse Gramático prevê a pontuação como ato solidário e com fins compartilhados.

Percebe-se também, se pegarmos textos de notícias e reportagens de jornais para uma análise, que autores desse gênero também cometem inadequações de pontuação, apesar de terem formação superior para isso e trabalharem com a escrita com certa frequência, trazendo ambiguidade ao texto. Diante disso, há espaço para se refletir sobre essas questões e fazer uma pesquisa para detectar pontos motivadores desse problema, uma vez que se trata de um fenômeno que persegue tanto a não tão letrados quanto a mais letrados. O estudo em realização aqui sugere uma discussão específica no que se refere aos critérios de isolamento das expressões adverbiais por vírgula, enquanto determinadores de sentido, no que tange à escrita mais exigente ou menos exigente. Quando as Expressões Adverbiais (EA) se apresentam na ordem canônica, quanto na medida em que se dispõem na ordem não canônica. Adota-se a concepção de ordem canônica (SVO + Aad) advinda do que defende (1999) e Azeredo (2008).

É interessante destacar, neste estudo, a funcionalidade dos advérbios em –*mente*, tendo em vista que sua colocação no início, meio ou final de frase, isolado ou não, pode causar um efeito de sentido diferente daquele que se quer provocar. Para reafirmar isso, parte-se da noção defendida por Bomfim (1988, p. 10):

> Chamamos a atenção para o fato de que, se houver uma pausa representada na escrita por vírgula, depois desse tipo de palavra em –*mente*, em início de frase, haverá alteração da incidência e consequentemente de significado". (BONFIM, 1988, p. 10)

Por isso, necessita-se dar atenção especial a esse tipo de termo tão usual em produções escritas, de modo que cause o efeito de sentido que realmente se quer autorizar ao texto. Então, às vezes, inclusive pela necessidade de quebra da regra do isolamento para causar o significado necessário para o contexto da sentença.

A produção de um bom texto requer muita atenção (disso não se pode duvidar e nem questionar), não importa se é um texto dissertativo como o que se faz durante a submissão a uma prova de vestibular; se é um texto jornalístico, seja a

notícia ou uma reportagem, um artigo de opinião ou se é um texto acadêmico. Independentemente do gênero, em todas as produções deve-se ter atenção para/com a pontuação; do contrário, poderá haver prejuízo ao sentido que se pretende provocar. Mas isso não se aplica exclusivamente à pontuação: a produção textual escrita deve – ou pelo menos deveria – respeitar também as regras de acentuação gráfica, concordância, pontuação (que é o foco deste estudo) etc, em um ato solidário, como indica Bechara (1999) acima. Mas sabe-se que nem sempre isso acontece, visto que a ocorrência de inadequações textuais é comum a diversas produções; e, mesmo assim, vive-se sem que se apontem critérios claros a essa demanda. O objetivo deste estudo é justamente contribuir para uma reflexão referente a esse mínimo ponto da habilidade de escrita.

Aqui, a discussão será restrita ao problema relacionado às expressões adverbiais e seu isolamento por vírgula enquanto determinadores de sentido – levando em consideração que há uma ordem nas palavras do PB que põe o autor em uma situação de necessidade ou não de fazer o isolamento por vírgula(s) em uma determinada sentença. Mas, diga-se de passagem, nem todos os estudantes e/ou escritores sabem que existe uma ordem canônica no PB (SVO + Aad). A seguir, estão alguns dados em que as expressões adverbiais se encontram na ordem canônica do PB, por isso não necessitam do uso da vírgula, partindo deles para essa discussão.

Análise dos dados: expressões adverbiais em ordem canônicas e não-canônicas

Os dados aqui apresentados indicam que a quebra da ordem canônica não atinge a sentença apenas estruturalmente, mas também o sentido atribuído a elas. É o que se pretende apresentar e discutir neste tópico. Esse subdivide-se em três outros: 2.1, trata do isolamento de EA como fator não apenas estrutural; 2.2 e 2.3, que tratam dos efeitos de sentido específicos com base na ordem de expressões adverbiais.

Isolamento de expressões adverbiais como fator não apenas estrutural

Observem-se os dados de 1 a 3:

1. O Ministério Público investiga a utilização da verba **na cidade**[3]
2. O Brasil não vai cumprir um pacto internacional de reduzir pela metade o analfabetismo de adultos **até o fim do ano**[4]
3. O menino vai aprendendo **aos poucos**[5]

Como se pode ver, nesses dados se encontram expressões adverbiais de lugar (1) (na cidade); de tempo (2) (até o fim do ano) e de modo (3) (aos poucos). Neles, pode-se perceber a disposição das EA na ordem canônica, por isso, não estão isoladas por vírgula(s). Mas e se essas expressões estivessem no início ou meio da sentença? Dahlet (2006, p. 147) menciona que "no seu princípio de inversão, a /,/ é [...] singular por sua capacidade de deslocar segmentos na cadeia frasal." Isto é, se as EA fossem deslocadas, necessitariam, obviamente, do uso da(s) vírgula(s) para isolá-las, haja vista que quando há a quebra da ordem canônica há também a "obrigatoriedade" ordinária desse recurso para a maioria dos casos. Porém, esse deslocamento poderia afetar sentido a que a sentença se propõe a passar. Como da mesma forma, em alguns casos, o deslocamento se torna extremamente necessário para que não cause ambiguidade ao texto, e esse é o ponto X da questão – posto que este seja o principal motivo para que se faça o deslocamento da EA em um determinado contexto e não o mero desejo de promover o deslocamento. Entretanto, o aprofunda-

---

3. Dado retirado do texto "*Brasil tem 13 milhões de analfabetos: o número representa 8,7% da população acima de 15 anos. Os analfabetos funcionais, que conhecem letras e números, somam 27%"*. G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2015/07/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos.html>. Acesso em 06 out. 2017.

4. Dado retirado do texto "**Brasil tem 13 milhões de analfabetos**:o número representa 8,7% da população acima de 15 anos. Os analfabetos funcionais, que conhecem letras e números, somam 27%". G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2015/07/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos.html>. Acesso em 06 out. 2017.

5. Dado de intuição.

mento desta questão não vem ao caso. Inicialmente vai-se focar na importância do isolamento ou não das EA. Se a expressão fosse deslocada para o início, de acordo com a regra canônica, seria necessário isolá-la por vírgula. Vejamos o dado 04, a partir dos que lhes são anteriores:

4. **Aos poucos**, o menino vai aprendendo[6]

A EA foi deslocada para o início da oração, não por necessidade de causar um efeito de sentido específico, mas para indicar uma quebra da ordem canônica do PB. Por conta disso, recebe uma vírgula com o intuito de isolá-la dos demais termos da oração, única e exclusivamente pelo fato de ter ocorrido essa desobediência ao que se tem como ordem canônica. O não isolamento da EA por vírgula, na medida em que estas se dispõem fora da ordem canônica do PB, é uma "inadequação"[7]da regra de pontuação. Esse "equívoco" também pode ser identificado em textos jornalísticos midiáticos, os quais são publicados com certa pressa (isso ocorre, geralmente, por erros de digitação, uma vez que esses sites requerem agilidade para publicar a notícia em primeira mão). Observe-se que o deslocamento da EA para o início da sentença 3 não afeta o seu sentido. Entretanto, para os dados 1 e 2 há alteração de sentido promovida pelo deslocamento.

Em 1, com o deslocamento, a EA toma como escopo toda a sentença, alterando o seu sentido pela indicação de que o ato de investigação do uso da verba acontece na cidade, sendo que a ordem canônica indica que o que ocorreu na cidade foi a utilização da verba. Mudança idêntica de sentido ocorre com o deslocamento da EA em 2. No próximo tópico, será desenvolvida uma discussão a respeito do sentido causado pelas EA na medida em que estejam causando sentido ambíguo em determinados contextos pelo fato de estarem na ordem canônica.

6. Dado de intuição.

7. As aspas indicam o fato de não ser uma inadequação que abrange a todas as EA, tendo em vista que o sentido é quem determina o uso ou não da vírgula.

Efeito de sentido e expressões adverbiais em ordem canônica

A questão do efeito de sentido é uma discussão que envolve uma série de fatores, e um dos fatores é justamente a ordem dos termos e a pontuação de uma determinada sentença e/ou período – ficaremos restritos ao problema de pontuação e ordem canônica no que se refere aos advérbios. Sobre advérbios, Brito (2003) diz que são expressões modificadoras que não se restringem único e exclusivamente aos verbos, como o próprio nome nos remete a pensar:

> O advérbio é uma classe ou categoria de palavras bastante heterogénia e complexa, cuja designação repousa na ideia, ilusória, de que modifica apenas verbos e de que geralmente junto deles; na verdade, os advérbios modificam vários tipos de constituintes e podem ocupar posições distintas (BRITO *In* MATEUS, 2003, p. 417).

Sendo assim, o advérbio pode estar funcionando tendo como escopo – e, por isso – como modificador do adjetivo, de outro advérbio, do verbo e também pode modificar uma sentença inteira. Essa noção dependerá da posição em que o advérbio se encontra em um determinado contexto, tendo em vista que a posição ajudará a compreender o sentido que o advérbio estará autorizando à sentença.

A ordem em que a EA se dispõe em determinados contextos pode causar ambiguidade no sentido. Isso pode prejudicar, de forma crucial, o texto; ou seja, prejudica o sentido que o autor gostaria de autorizar ao seu texto. Mas, infelizmente, nem todo escritor tem domínio dessa habilidade e, às vezes, acaba cometendo deslizes e deixando sua escrita com o sentido prejudicado. Ainda sobre advérbios, Castilho e Elias (2012, p. 245) dizem que:

> Por ser uma espécie de "Maria vai com as outras", a riqueza de sentidos desenvolvidos pelo advérbio dificultou muito a tarefa de sua descrição gramatical, gerando muitas opiniões divergentes. Todos concordavam em apenas dois pontos: o advérbio é uma palavra invariável, que modifica o sentido das palavras a que se aplica (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 245).

Portanto, é preciso ter cuidado com a aplicação das EA na escrita, haja vista que sua posição pode modificar a palavra desejada ou não.

As análises a seguir mostram um norte sobre essa discussão. Abaixo, estão dados em que as EA estão provocando ambiguidade, em decorrência de estarem na ordem canônica:

5. "Irei combinar com fulano de tal para que ele providencie uma cópia da chave para mim **novamente**."[8]
6. O presidente teve um mal estar e foi levado para o hospital **em 25 de outubro**.[8]

Em 5, há a EA de modo "novamente", que tem como escopo o verbo "providenciar" e está na ordem canônica, por isso, não recebe isolamento por vírgula. Quanto ao sentido, entende-se que quem pronunciou o discurso parece já ter tido uma cópia da chave, mas acabou perdendo-a de alguma forma, tanto é que necessita de uma cópia mais uma vez. No entanto, há a possibilidade de a pessoa do discurso nunca ter possuído uma chave, levando em consideração que tenha proferido a sentença desta maneira sem ao menos perceber a ambiguidade da afirmação.

Levando em conta as duas possibilidades de interpretação, pode-se afirmar que o sentido compreende que essa pessoa já teve uma chave, como também se pode entender que o remetente nunca teve uma chave. Isto é, apenas está relatando que vai solicitar ao fulano de tal que providencie uma chave para que possa ter acesso à entrada. Mas, se não quisesse deixar ambiguidade no sentido, deveria estruturar essa sentença de modo que o escopo da EA fosse toda a sentença; ou seja, deveria ocorrer, em sua escrita, a quebra da ordem canônica, levando a EA para o início da sentença: "Novamente, irei combinar com fulano de tal para que ele providencie uma cópia da chave para mim". Se assim fosse, o sentido estaria contemplado pelo modo como o discurso foi pronunciado, pois entenderíamos que o remetente nunca teve uma chave, mas que já solicitou uma chave ao fulano de tal, apesar de nunca ter tido êxito em seu pedido.

---

8. Dados de intuição.

Em 6, a EA também se encontra na ordem canônica, prejudicando assim, o sentido que, talvez, se pretendia causar na oração. Com a EA de tempo “em 25 de outubro” no final da sentença, sabe-se que seu escopo é a locução verbal “foi levado”. A partir disso, entende-se que o presidente foi levado para o hospital no dia 25 de outubro, mas não se sabe o dia em que ele adoeceu. Isso deixa a afirmação com sentido “flutuante”, pois, da forma como os termos da oração estão dispostos, não dá para afirmar que ele adoeceu e foi levado para o hospital no mesmo dia, tendo em vista que essa noção não está contemplada pelo sentido a que a EA permite, de acordo com sua posição na sentença. Porém, se a EA estivesse deslocada para o início (para a ordem não canônica), sim, contemplaria um sentido específico, pois daria a entender que o presidente teve o mal estar e foi levado para o hospital no mesmo dia 25 de outubro, na medida em que o escopo da EA seria toda a sentença e não apenas o verbo.

A partir dessas análises, sabe-se que, às vezes, é necessário que se faça uma verificação na disposição dos termos, em determinados contextos, para que a EA não cause ambiguidade no sentido que se pretende autorizar ao texto, sempre se atentando para o fato de que as EA têm várias funcionalidades, e essa complexidade pode acabar prejudicando o enunciado a que faz parte, caso seja mal utilizada. Essa análise serve como argumento ao fato de que o deslocamento é motivado.

Efeito de sentido específico e expressões adverbiais em ordem não canônica

Como o próprio título já diz, aqui será tratado sobre o efeito de sentido específico que a EA pode determinar ao contexto de alguns exemplos, haja vista que, como mencionado, a ordem da EA pode mexer com o sentido da oração de forma que não se compreenda tudo aquilo que se quer dizer.

Neste tópico, será discutido algo um pouco diferente do anterior, pois, na medida em que a EA muda de posição, muda-se completamente o sentido, se distanciando um pouco do que foi trabalhado no tópico 2, em que foram apresentados exemplos em que se não houvesse a mudança de posição da EA para a ordem não canônica, poder-se-ia causar ambiguidade. Vejamos dois dados que demonstram

uma mudança significativa de sentido, caso não ocorra quebra da ordem, para que se possa entender a proposta que irá ser defendida:

7. **Nesta quinta (23)**, formou-se maioria de 8 votos entre os 11 ministros em favor de limitar o foro somente a crimes cometidos durante o mandato parlamentar.[9]
8. **Nas ruas**, a pessoas eram convidadas para trabalhar.[10]

Da forma como se apresenta o dado 7, retirado do texto fonte, com a expressão adverbial deslocada para o início, na ordem não canônica, pode-se entender claramente o sentido proposto pelo autor, que é informar ao leitor que a formação dos 8 votos entre os 11 ministros serviu para limitar o foro privilegiado somente para crimes cometidos durante todo o mandato parlamentar deu-se "nesta quinta (23)". Mas, se a expressão estivesse na ordem canônica, não seria necessário fazer o isolamento por vírgula, da mesma forma que o sentido mudaria significativamente, pois seria entendido que os votos se formaram em favor da limitação do foro para os crimes cometidos durante o mandato somente no dia da quinta-feira (23): "formou-se maioria de 8 votos entre os 11 ministros em favor de limitar o foro somente a crimes cometidos durante o mandato parlamentar nesta quinta-feira (23). Isto é, se a disposição da Expressão Adverbial tivesse seguido a ordem canônica, a sentença ficaria com o sentido prejudicado, pois o escopo da EA não seria toda a sentença e sim parte dela. Nesse caso, modificaria a locução adverbial de tempo "durante o mandato parlamentar", e aí não contemplaria o sentido proposto no texto. Por isso, neste caso, houve a necessidade de se fazer o deslocamento da EA para a ordem não canônica, com o intuito de estabelecer sentido específico, que é justamente o de indicar que a votação ocorreu na quinta-feira (23).

---

9. Dado retirado do texto "*Relator na câmara espera aprovar fim do foro privilegiado em 2018*". G1. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/relator-na-camara-espera-aprovar-fim-do-foro-privilegiado-em-2018.ghtml>. acesso em 25/11/2017.

10. Dado retirado do texto "*Brasil tem 13 milhões de analfabetos: o número representa 8,7% da população acima de 15 anos. Os analfabetos funcionais, que conhecem letras e números, somam 27%"*. G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2015/07/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos.html>. Acesso em 06 out. 2017

Já no dado 8, também retirado do texto fonte, a EA se encontra fora da ordem canônica, com o propósito de provocar um efeito de sentido específico – o de informar que o convite era feito nas ruas e não que as ruas seriam o local de trabalho. Nesse caso, o escopo da EA serve como modificador de toda a sentença, por isso, da forma como a informação se apresenta, entende-se, completamente, o sentido proposto. Diferentemente, se o escopo da EA fosse apenas o verbo "trabalhar" – se assim fosse, o sentido ficaria prejudicado, caso a intenção fosse informar que os convites eram feito nas ruas, pois significaria que as pessoas eram chamadas para trabalhar nas ruas, ou seja, o local de trabalho das pessoas que eram convidadas seriam, justamente, as ruas.

Nesses casos, há a necessidade de que ocorra realmente a quebra da ordem canônica em relação à EA, tendo em vista que, se não houver, pode ocorrer uma importante mudança de sentido com relação ao entendimento do que se propõe como informação. Ainda que se deseje garantir o sentido de modificador da sentença, a EA deveria ser isolada, mesmo que em ordem canônica.

Considerações finais

Entende-se, por fim, que, quando há a quebra de ordem canônica, deve-se verificar, primeiramente, o efeito de sentido que se quer causar com a referente escrita, pois, a simples quebra de ordem não significa que o isolamento por vírgula deve acontecer em todos os casos – posto que sempre se deva levar em consideração o sentido que se quer autorizar ao texto. Logo, o isolamento das EA está para a inversão da ordem canônica, mas se deve considerar que a inversão da ordem está para o sentido, isto é, faz-se necessária a inversão da ordem na medida em que se quer garantir determinado sentido ao que se escreve.

Os dados de 01 a 08 mostram que, em alguns casos, se não houver a quebra da ordem, o sentido pode se alterar de forma que fique ambíguo e também, às vezes, o sentido não se contemple pelo fato de as EA estarem na ordem canônica do PB, como é o caso dos exemplos 7 e 8, respectivamente; em que não pode, para garantia de sentido específico, em medida alguma, obedecer à ordem canônica. Verifica-se também, apesar de não ter sido posto em discussão exaustiva aqui, que há casos em que, mesmo a EA estando na ordem canônica, às vezes, o isolamento por

vírgula torna-se extremamente necessário para a manutenção do efeito de sentido, comprovando ainda mais que não é somente a quebra da ordem quem determina o isolamento, mas sim e, principalmente, o sentido.

Referências

AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BOMFIM, Eneida. *Advérbios*. São Paulo: Ática, 1988.

BRITO, Ana Maria. Categorias Sintácticas. In: Mateus, Maria Helena Mira. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.

Brasil tem 13 milhões de analfabetos: o número representa 8,7% da população acima de 15 anos. Os analfabetos funcionais, que conhecem letras e números, somam 27%. G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2015/07/brasil-tem-13-milhoes-de-analfabetos.html>. Acesso em 06 out. 2017.

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria da Silva. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

DAHLET, Véronique. *As (man) obras da pontuação*: usos e significações. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

RAMALHO, Renan. *Relator na Câmara espera aprovar fim do foro privilegiado em 2018.*G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/relator-na-camara-espera-aprovar-fim-do-foro-privilegiado-em-2018.ghtml>. Acesso em 25 nov. 2017.

*Temer é submetido a angioplastia e deve ficar dois dias internado em SP.*G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/temer-e-submetido-a-angioplastia-de-3-arterias-coronarias-e-deve-ficar-mais-dois-dias-internado-em-sp.ghtml>. Acesso em 25 nov. 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

LABORATÓRIO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE PROTAGONISMO JUVENIL

LUIZ FRANCISCO DA SILVA BARROS[1] (CTF/PI)
FILANGE SOARES VIEIRA NETO[2] (CTF/PI)
JOSÉ RIBAMAR LOPES BATISTA JÚNIOR[3] (CTF/PI)

Introdução

Os novos paradigmas educacionais preconizam o desenvolvimento das habilidades comunicativas, com vistas a permitir a interação por meio da leitura e da escrita em diferentes contextos. Para tanto, a vivência em situações concretas de práticas sociais são as ferramentas ideais, porque extrapolam os gêneros meramente escolares e permitem ao educando o contato com ideologias, atividades e gêneros facilitando a inclusão democrática de jovens na sociedade com vistas ao trabalho e à cidadania.

Com base em tais premissas, o projeto Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção de Textos[4] (LPT) propõe a construção de um espaço que una a formação teórica aos projetos pedagógicos, casando os conhecimentos acadêmicos e empíricos, indispensáveis à formação estudantil e cidadã. Neste trabalho estão reunidas as práticas educacionais que alavancam o ensino,

1. Aluno do Colégio Técnico de Floriano e Bolsista de Iniciação Científica Júnior (CNPq).

2. Aluno do Colégio Técnico de Floriano e Bolsista de Iniciação Científica Júnior (CNPq).

3. Doutor em Linguística. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Piauí e Coordenador do Laboratório de Leitura e Produção Textual do Colégio Técnico de Floriano.

4. Para conhecer as ações do Laboratório, acesse: http://labproducaotextual.com

trazendo eficiência e eficácia às propostas pedagógicas voltadas para as habilidades linguísticas.

Letramento, consciência crítica e protagonismo juvenil

O Projeto LPT está alicerçado na Teoria Social do Discurso (Chlouliaraki e Fairclough, 1992; Fairclough, 2010) e na Teoria Social do Letramento (Barton, 2007; Barton e Hamilton, 1998; Barton, Hamilton e Ivanic, 2000). Ambas as teorias compreendem as atividades de leitura e escrita como ferramentas de reprodução e/ou mudança social. Nascidas da Linguística Crítica, as teorias enxergam a vida social como um conjunto de possibilidades, cujas realizações dependem da organização social, em arranjos de poder de forma que a estrutura social é moldada pelas teias que sustentam o poder e a economia. Nesse sentido, a atuação crítica depende da capacidade de os indivíduos desvelarem tais estruturas, por meio da reflexibilidade, contribuindo para a transformação de relações assimétricas, que resultam nos desnivelamentos econômicos e na injustiça social.

Contudo, o acesso a essas estruturas e à reflexibilidade são restritos àqueles que dominam ferramentas de leitura e escrita, bem como, àqueles que detém conhecimento ideológico sobre sua condição social. Assim, o preconceito e a discriminação como formas compartilhadas de ver o mundo, são camuflados em práticas consideradas naturais, normalizadas por discursos hegemônicos e marcadamente desvantajosos aos grupos menos favorecidos economicamente.

Por meio da promoção do letramento crítico e da construção de uma consciência crítica, o Laboratório pretende introduzir estudantes do Ensino Médio Profissionalizante em práticas realmente democráticas, que darão condições reais de inserção social, via utilização da leitura e da escrita socialmente direcionada.

Colégio Técnico de Floriano e o Laboratório de Leitura e Produção Textual

O Colégio Técnico de Floriano, instituição vinculada à Universidade Federal do Piauí, oferece cursos nas modalidades concomitante (Agropecuária e Informática) e subsequente (Agropecuária, Enfermagem e Informática).

O Laboratório de Leitura e Produção Textual funciona desde 2010 (no entanto, só ganhou espaço físico em 2013) com a realização de projetos pedagógicos com a finalidade de melhorar as práticas de leitura e escrita de alunas e alunos do ensino médio profissionalizante.

A metodologia adotada nos projetos compreendeu desde as atividades de leitura, discussões de textos; elaboração, correção e reescrita de diferentes gêneros textuais como roteiro, sinopse, ficha técnica, resenha, relatório, pauta radiofônica, cartazes, folders entre outros, criação de canal no *YouTube*, grupo no *WhatsApp* e perfis no *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *YouTube* ; realização de enquetes; apresentação e publicação das atividades nas redes sociais; até a avaliação (oral e escrita) dos projetos.

Assim, o *corpus* deste trabalho resultou dos registros de observações das atividades dos estudantes nas diferentes etapas do processo de desenvolvimento dos seis projetos de letramento.

Projetos de letramento: experiência do Laboratório de Leitura e Produção Textual

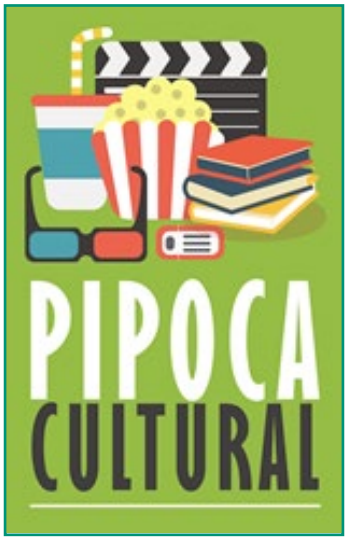


Figura 01 – Logomarca do Pipoca Cultural

Figura 02 – Cartaz da Oficina

O Pipoca Cultural é o primeiro contato do aluno com as ações e projetos do LPT. O projeto é aplicado no primeiro semestre com os estudantes do primeiro ano e tem por objetivo desenvolver práticas de leitura e escrita através da utilização de produtos culturais e redes sociais como espaço de acesso e produção de diversos gêneros.

Figura 03 – Vídeo sobre o livro "Depois de Você" (Pipoca Cultural)
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PuL5IdbGrlo>

As etapas do projeto são: a) levantamento e escolha dos produtos culturais (livros e filmes); b) exibição ou leitura (no período mínimo de 45 dias); c) elaboração, correção, reescrita de sinopses e de fichas técnicas; d) Oficina LPT: Cinema[5] (para auxiliar na leitura e compreensão de filmes); d) elaboração (de roteiro), produção e apresentação de vídeos (de até sessenta segundos) sobre os produtos culturais selecionados; e) Oficina LPT: Resenha[6] (para facilitar o acesso dos estudantes a um gênero de divulgação, com criticidade, que possa ajuda-los a consumir produções culturais ou, até mesmo, ajudar a divulgar outras produções); f) catálogo do vídeos produzidos no *Facebook* e *YouTube*. Os principais gêneros trabalhados são: sinopses, resumos, fichas técnicas, resenhas, *trailers* e cartazes.

5. Ministrada pela professora Goreth Varão (UFPI).

6. Ministrado pelo professor Dawton Valentim (UECE).

Figura 04 – Logomarca do Leitura em Cena

O Leitura em Cena, também realizado com as turmas de primeiro ano do ensino médio, acontece no segundo semestre do período letivo e tem como objetivo ler, discutir e apresentar obras clássicas da literatura brasileira e portuguesa e suas adaptações.

Figura 05 – Programação 2017

Figura 06 – Apresentações dos livros

As etapas do projeto são: a) apresentação do projeto e formação dos grupos; b) levantamento e escolha dos livros[7]; c) leitura das obras clássicas e adaptadas (no período de 45 dias); d) Sarau Literário (com a apresentação dos livros, decoração da sala, entrega de fôlderes, alimentação e lembrança relacionadas aos livros); e) compartilhamento dos materiais apresentados no Sarau no Facebook; f) Oficina LPT: Contos e Hipercontos[8] (para produção de contos digitais).

7. No projeto, os livros adaptados fazem parte da coleção Descobrindo os Clássicos, da Editora Ática. Conheça os livros no link: http://www.aticascipione.com.br/literatura/literatura/descobrindo-os-classicos/N-tz6l7mZ1i8moh5

8. Ministrada pelo professor Marcos Celírio (UFMG).

Figura 07 – Logomarca Quer Que Eu Desenhe?

Ao chegarem ao segundo ano do ensino médio, o primeiro projeto realizado é o Quer Que Eu Desenhe? que busca relacionar o ensino médio, por meio da área de linguagem, com o ensino técnico a partir da produção de infográficos. Para isso, os estudantes discutem os temas com os professores das disciplinas específicas do curso técnico, bem como realizam pesquisas sobre os temas para a construção dos infográficos. Para isso, também, trabalha-se texto de divulgação científica.

Figura 08 – Infográfico Agropecuária

Figura 09 – Infográfico Informática

As etapas do projeto são: a) apresentação da atividade e divisão dos grupos; b) atividade sobre textos multimodais (a partir das propostas elaboradas por Ribeiro, 2016); c) estudo do gênero “texto de divulgação científica”; d) definição dos temas; e) Oficina LPT: Infográfico; f) elaboração, revisão e finalização dos infográficos; g) Exposição Quer Que Eu Desenhe? (realizada no pátio do CTF).

Figura 10 – Logomarca Polêmicas em Debate

No segundo semestre do segundo ano do ensino médio, realiza-se o Polêmicas em Debate com o objetivo de estimular o desenvolvimento da competência argumentativa e da expressão oral, por meio de discussão, debate e críticas a cerca de temas polêmicos. Para isso, realiza-se enquete para definição dos temas. No período que antecede os debates, são realizadas, em sala de aula, diversas atividades para auxiliar na construção dos argumentos.

Foto 11 – Cartaz do Projeto

Foto 12 – Debate sobre sistema de cotas

As etapas do projeto são: a) apresentação da atividade, definição dos temas e divisão dos grupos (SIM e NÃO); b) exibição de filme (gênero debate regrado); c) discussão de temas da atualidade; d) Oficinas LPT: Memes[9] e Charges[10]; e) argumen-

9. Ministrada pela professora Luciane Lira (IFB/São Sebastião).

10. Ministrada pelo professor Décio Bessa (UNEB/Campus X).

tatividade (construção escrita dos argumentos); f) Oficina LPT: Argumentação[11]; g) votação em aplicativo[12] seguido da realização do debate (verificação dos posicionamentos – favoráveis e contrários); h) divulgação através do *Facebook*[13] das vivências do projeto com atualização dos resultados a cada debate.

Figura 13 – Logomarca Ação Legal

No último ano do ensino médio, pretende-se trabalhar cidadania e valorização da cultura local. Para isso, realiza-se, simultaneamente, o projeto Ação Legal (que tem por objetivos fomentar atividades de engajamento social visando o exercício pleno da cidadania, estimular a participação social organizada entre os/as jovens do ensino técnico de Floriano e promover a cultura e a identidade cidadã por meio da leitura e produção de diferentes gêneros orais e escritos), bem como o projeto Cais

11. Ministrada pelas professores Danny Barradas (Instituto Dom Barreto) e Teresinha Ferreira (Instituto Dom Barreto e UESPI).

12. Na edição de 2017, o professor Diego Porto (do curso Técnico em Informática) desenvolveu aplicativo para o projeto Polêmicas em Debate e está disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.bcsolutions.diego.polemicasedebates

13. Página do projeto no Facebook: https://www.facebook.com/polemicasemdebate

Cultural (revista sobre cultura, arte e educação da cidade de Floriano/PI e região). Assim, as turmas são divididas em grupo que, bimestralmente, estão envolvidas com as atividades do Ação Legal ou com a revista.

Figura 14 – Blitz Ação Legal

As etapas do projeto Ação Legal são: a) apresentação da atividade e divisão dos grupos; b) definição dos temas; c) elaboração da campanha (produção de gêneros); d) Ação Legal (dinâmicas de conscientização no págio do CTF); e) compartilhamento das campanhas produzidas nas redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, YouTube e WhatsApp); f) Blitz Ação Legal (divulgação das campanhas nos espaços não-escolares).

Figura 15 – Logomarca Cais Cultural

O projeto Cais Cultural[14] busca aproximar o público, especialmente, os jovens, da cultura e da arte vivenciadas e produzidas em Floriano e região.

Figura 16 – Capa da Revista

Figura 17 – Lançamento da Revista Cais Cultural

14. As edições da revista estão disponíveis em: https://labproducaotextual.com/projetos-de-leitura/outros-projetos/

As etapas do projeto são: a) apresentação da atividade e divisão dos grupos; b) discussão sobre esfera cultural; c) Oficinas LPT: Reportagem[15] e Fotografia[16]; d) reuniões bimestrais de pauta; e) produção, revisão e finalização dos textos; f) diagramação, impressão e publicação da revista. Os principais gêneros trabalhados são: editorial, reportagem, entrevista e dicas.

Algumas Considerações

Como proposta comum aos projetos, agregamos o uso das tecnologias digitais, especialmente as redes sociais. Esses novos usos da leitura e da escrita – letramentos, formam um campo vasto de investigação, principalmente, quando associado às questões educacionais.

Os resultados apontam para o incremento da aprendizagem e do desenvolvimento da autonomia argumentativa e de atuação social. Desta forma, percebemos a produtividade de se promover nas aulas de Língua Portuguesa os usos sociais da leitura e da escrita, bem como das tecnologias digitais que fazem parte da vida cotidiana dos alunos.

Igualmente, os resultados também demonstram a melhoria no desempenho dos discentes, sua maior proficiência em português na modalidade padrão de forma prática e crítica.

15. Ministrada pela jornalista Arlinda Monteiro (Revista Cidade Verde, Teresina/PI).

16. Ministrada pela fotógrafa Roberta Aline.

Referências

BARTON, D. *Literacy*: an introduction to the ecology of written language. 2 ed. Massachusetts: Blackwell, 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies:* reading and writing in one community. London and New York: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC R. *Situated literacies.* Reading and writing in context. Londres e Nova York: Routledge. 2000.

CHOULIARAKI , L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity.* Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis:* the critical study of language. 2 ed. United Kingdom: Pearson, 2010.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais.* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SESSÃO TEMÁTICA

LEITURAS ROSIANAS: COMICIDADE, CULTURA E LITERATURA

JOÃO PAULO SANTOS SILVA[1] (UFS)

Introdução

Desde sua publicação em 1956, *Grande Sertão: veredas*[2] tem aguçado os seus leitores a proporem diversas perspectivas de estudo na busca da compreensão desse romance, o único de João Guimarães Rosa (1908-1967), que inscreveu o regionalismo brasileiro no âmbito universal. A narrativa entrecortada do narrador-personagem Riobaldo rediscute o próprio papel do narrador. Um semiletrado com preocupações metafísicas, o tema do pacto demoníaco para vencer a batalha dos jagunços e o amor reprimido por um companheiro jagunço – Diadorim, que é mulher travestida de homem – redimensiona a prosa regionalista brasileira.

O que chama a atenção do leitor de Rosa, além da gigantesca monumentalidade da obra em questão, é a fidedignidade ao tratar da cultura sertaneja, com seus valores, crenças e costumes. Nesse caso, pode-se verificar a presença da representação do riso como elemento de coesão de grupo, conforme Bergson (2007), além do desfazimento de tensões, segundo Freud (1977) e Jolles (1976), provocadas pela densidade evocada pela narrativa. A cultura sertaneja estaria, pois, atravessada pelo viés da comicidade, seja com o riso, seja com situações cômicas.

Com efeito, a presença da comicidade é perceptível em momentos estratégicos da narrativa em análise. Isto é, embora sejam esparsos e diluídos, desempenham

---

1. Mestrando em Letras – Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Reside em N. S. da Glória-SE. É bolsista CAPES. E-mail: joo.pauloxxi@hotmail.com

2. Doravante, chamar-se-á GS:V.

relevante função na obra. Vislumbrar a cultura representada pela literatura perpassada pelos aspectos cômicos é o intento deste trabalho.

A jagunçagem, entendida como *modus vivendi* daqueles sertanejos, é a maneira por que se vale o autor para trazer à tona uma cultura relegada ao segundo plano pela literatura de matiz cosmopolita que, por sua vez, serviu de ótica daquela subjugando tudo aquilo que não fosse urbano ao caricatural e ao pitoresco.

Assim, o elemento risível aparece por vezes dentro da lógica cultural sertaneja sintetizada em "causos" cômicos que se intercalam na narrativa discutindo, como um microconto, as indagações metafísicas de Riobaldo, quais sejam, o destino, a sorte, o engano, o amor, a existência de Deus e do demônio, de modo que não só aliviam tensões com finais cômicos, como também problematizam essas questões transcendentais.

Causos cômicos

Valer-se de estruturas cômicas para veicular "causos" significativos para a cultura sertaneja parece ser uma tônica relevante para a narrativa. A esse respeito, Abel (2002) aponta:

> Porque, na verdade, não são contos independentes, são, sim, recontos, narrações incrustadas no romance, para clarificar mais e mais as ações e pensamentos de Riobaldo. Esses recontos, podemos denominá-los de 'pausa' do discurso narrativo, porque são uma modalidade de suspensão do tempo da história. Riobaldo interrompe momentaneamente a narração, colocando os 'causos' que se articulam dentro da própria ideologia do texto. A utilização dos 'causos' tem em si um processo de pausar o desenvolvimento da narração, pois, assim fazendo, prolonga a duração e o interesse no processo narrativo. (ABEL, 2002, p. 333)

Assim, aspectos cômicos se incrustam na narrativa[3] juntamente com essas pequenas estórias ilustrativas da lógica da esperteza, do engano, da superstição que se correlacionam com a narrativa central[4]. Vejamos um exemplo disso:

> Um José Misuso uma vez estava ensinando a um Etelvininho, a troco de quarenta mil-réis, como é que se faz a arte de um inimigo ter de errar o tiro que é destinado na gente. Do que deu o preceito: - "... Só o sangue-frio de fé é que se carece – pra, na horinha, se encarar o outro, e um grito pensar, somente: Tu erra esse tiro, tu erra, tu erra, a bala sai vindo de lado, não acerta em mim, tu erra, tu erra, filho de uma cã!..." Assim ele ensinou ao Etelvininho, o Misuso. Mas, aí, o Etelvininho reclamou: - "Ara, pois, se é só isso, só issozinho, pois então eu já sabia, mesmo por mim, sem ninguém me ensinar – já fiz, executei assim, umas muitas vezes..." - "E fez igualzinho, conforme o que eu defini?" – indagou o José Misuso, duvidando. - "Igualzinho justo. Só que, no fim, eu pensava insultado era: ... seu filho duma cuia!..." – o Etelvininho respondeu. - "Ah, pois então" – o José Misuso cortou a questão - "... pois então basta que tu me pague só uns vinte mil-réis..." A gente muito rimos todos. (ROSA, 2001, p. 450)

A quebra de expectativa com um final surpreendente de uma pequena estória assemelha-se a um chiste que suscita um riso, quando não uma gargalhada. A esperteza de José Misuso em querer ensinar uma técnica de desvencilhar de balas quando na verdade ele queria enganar Etelvininho é a estrutura cômica. Tanto as personagens quanto o leitor se veem diante de uma cena permeada de graça e de desafogo de tensões, porque introduzida num momento de descanso.

Há a inserção de pequenos "causos" ilustrativos da discussão sobre a natureza do mal, que tem sua existência relativizada, antes de Riobaldo começar a narrativa propriamente dita. Veja-se esta que suscita certo aspecto cômico:

---

3. Ao analisar o causo de Maria Mutema, Galvão (1986, p. 13) conclui: "Nas linhas mais gerais tem-se o conto no meio do romance, assim como o diálogo dentro do monólogo, a personagem dentro do narrador, o letrado dentro do jagunço, a mulher dentro do homem, o Diabo dentro de Deus. "

4. Em entrevista a Günter Lorenz (2009, p. 39) G. Rosa afirma: "Não, não sou romancista; sou um contista de contos críticos. Meus romances e ciclo de romances são na realidade contos nos quais se unem a ficção poética e a realidade. "

> Mire veja: se me digo, tem um sujeito Pedro Pindó, vizinho daqui mais seis léguas, homem de bem por tudo em tudo, ele e a mulher dele, sempre sidos bons, de bem. Eles têm um filho duns dez anos, chamado Valtei – nome moderno, é o que o povo daqui agora apreceia, o senhor sabe. Pois essezinho, essezim, desde que algum entendimento alumiou nele, feito mostrou o que é: pedido madrasto, azedo queimador, gostoso de ruim de dentro do fundo das espécies de sua natureza. Em qual que judia, ao devagar, de todo bicho ou criaçãozinha pequena que pega; uma vez, encontrou uma crioula bentabêbada dormindo, arranjou um caco de garrafa, lanhou em três pontos a popa da perna dela. O que esse menino babeja vendo, é sangrarem galinha ou esfaquear porco. – "Eu gosto de matar..." – uma ocasião ele pequenino me disse. Abriu em mim um susto; porque: passarinho que se debruça – o vôo já está pronto! Pois, o senhor vigie: o pai, Pedro Pindó, modo de corrigir isso, e a mãe, dão nele, de miséria e mastro – botam o menino sem comer, amarram em árvores no terreiro, ele nu nuelo, mesmo em junho frio, lavram o corpinho dele na peia e na taca, depois limpam a pele do sangue, com cuia de salmoura. A gente sabe, espia, fica gasturado. O menino já rebaixou de magreza, os olhos entrando, carinha de ossos, encaveirada, e entisicou, o tempo todo tosse, tossura da que puxa secos peitos. Arre, que agora, visível, o Pindó e a mulher se habituaram de nele bater, de pouquinho em pouquim foram criando nisso um prazer feio de diversão – como regulam as sovas em horas certas confortáveis, até chamam gente para ver o exemplo bom. Acho que esse menino não dura, já está no blimbilim, não chega para a quaresma que vem... Uê-uê, então?! Não sendo como compadre meu Quelemém quer, que explicação é que o senhor dava? Aquele menino tinha sido homem. Devia, em balanço, terríveis perversidades. Alma dele estava no breu. Mostrava. E, agora, pagava. Ah, mas, acontece, quando está chorando e penando, ele sofre igual que se fosse um menino bonzinho... Ave, vi de tudo, neste mundo! Já vi até cavalo com soluço... – o que é a coisa mais custosa que há. (ROSA, 2001, p. 29-30)

Em contraponto com a gravidade da narrativa tem-se aqui um alívio de tensão, que suscita um tom cômico. Ora, Valtêi, filho de Pedro Pindó, era um menino mau que estava sendo cotidianamente punido pelos pais, que, por sua vez, já estavam

habituados a fazer isso e inclusive sentindo prazer. Esse sadismo dos pais para com o filho desperta pena para com o menino endiabrado. Logo, a imagem do cavalo que soluça quebra essa tensão, trazendo certo alívio para o leitor, que é redimensionado a um estágio de calmaria para seguir com a leitura.

Com efeito, infere-se que há uma discussão em torno da problemática do mal absoluto também destacada por Utéza (1994):

> De nossa parte, notamos que, se a relação com os casos do Aleixo, que assassinou gratuitamente um pobre cego, de Pedro Pindó que infligia maus-tratos ao jovem Valtêi para seu próprio bem, e do ignóbil policial Jazevedão, cuja ação contribuía para eliminar os bandos armardos, se impõe de imediato, esta relação nos conduz além da simples conclusão de que o mal absoluto não existe: não esqueçamos que, evocando os diversos exemplos, o narrador aproveitava para introduzir, por meio de Quelemém e do kardecismo, a questão do carma e da reencarnação. (UTÉZA, 1994, p. 136)

Mas, sem dúvida, o pequeno conto de dr. Hilário é um dos mais significativos para nosso estudo e para a reafirmação de nossa tese, a introdução de passagens anedóticas que se entrecruzam com o eixo principal do enredo (o pacto demoníaco e suas implicações). Fruto do engano e do jogo da troca de lugares das personagens, a comicidade pulula nesse trecho. Vejamos, pois, depois da leitura o que se pode inferir dela:

> Ao que, numa tarde, seo Ornelas – segundo seu contar – proseava nas entradas da cidade, em roda com o dr. Hilário mais outros dois ou três senhores, e o soldado ordenança, que à paisana estava. De repente, veio vindo um homem, viajor. Um capiau a pé, sem assinalamento nenhum, e que tinha um pau comprido num ombro: com um saco quase vazio pendurado da ponta do pau. - "... Semelhasse que esse homem devia de estar chegando da Queimada Grande, ou da Sambaíba. Nele não se via fama de crime nem vontade de proezas. Sendo que mesmo a miseriazinha dele era trivial no bem-composta..." Seo Ornelas departia pouco em descrições: - "... Aí, pois, apareceu aquele homenzém, com o saco malcheio estabelecido na ponta do pau, do ombro, e se aproximou para os

> da roda, suplicou informação: – O qual é que é, aqui, mó que pergunte, por osséquio, o senhor doutor delegado? – ele extorquiu. Mas, antes que um outro desse resposta, o dr. Hilário mesmo indicou um Aduarte Antoniano, que estava lá – o sujeito mau, agarrado na ganância e falado de ser muito traiçoeiro. – O doutor é este, amigo... – o dr. Hilário, para se rir, falsificou. Apre, ei – e nisso já o homem, com insensata rapidez, desempecilhou o pau do saco, e desceu o dito na cabeça do Aduarte Antoniano – que nem fizesse questão de aleijar ou matar... A trapalhada: o homenzinho logo sojigado preso, e o Aduarte Antoniano socorrido, com o melor e sangue num quebrado na cabeça, mas sem a gravidade maior. Ante o que, o dr. Hilário, apreciador dos exemplos, só me disse: – Pouco se vive, e muito se vê... Reperguntei qual era o mote. – Um outro pode ser a gente; mas a gente não pode ser um outro, nem convém... – o dr. Hilário completou. Acho que esta foi uma das passagens mais instrutivas e divertidas que em até hoje eu presenciei..." (ROSA, 2001, p. 476)

A comicidade em *GS:V* atravessa a narrativa com "causos", estórias que se intercalam à tensão das batalhas dos jagunços[5]. Nesse trecho, há a comicidade de situação suscitada pelo engano de se tomar uma pessoa por outra. Consoante Propp (1992, p. 102): "Fazer alguém de bobo é o principal procedimento da sátira folclórica. " Ademais, o nome dr. Hilário já denuncia o gracejo que se narrará. Nas palavras de Utéza (1994):

> O andarilho se introduz na conversa e agride sem motivo declarado aquele que Hilário aponta como chefe da polícia local e que não o é... O efeito cômico, resultante da aparente brincadeira de Hilário, não pode deixar esquecer que tipo de homem era o Aduarte Antoniano que recebeu do mendigo a descarga de furor, acreditando estar batendo no delegado... [...] Este zé-ninguém é, com certeza, duplamente culpado aos olhos da justiça dos homens: bateu num inocente que não lhe havia feito nenhum mal e, ainda mais, queria era pegar o representante da lei e da

5. Conforme Leite (2007, p. 47): "Na verdade, como já apontou Bento Prado Jr., todo o Grande sertão: veredas é a reposição perplexa da mesma pergunta, que contém muitas outras, frequente sobre a maldade humana, sobre a eterna luta do bem e do mal, também eterno topos da literatura universal. "

> ordem! Subversão, Excelência! Onde iríamos parar se os loucos pudessem pôr em causa as noções de Bem e de Mal tão bem definidas em lei! Vamos rir de tudo isto, Hilário: 'Um outro pode ser a gente, mas a gente, não pode ser um outro. Nem convém. ' (UTÉZA, 1994, p. 153-154)

Mais uma vez há o uso de uma estrutura chistosa, em que, conforme Freud (1977), depois de *desconcerto* há um *esclarecimento*, ou ensinamento. Pela comicidade se veem bons exemplos; o cômico seria pedagógico acerca das coisas do mundo. Trazendo a reflexão para o plano do eixo principal, Riobaldo que tanto tencionou ser outra pessoa, mais combativa e corajosa pela via do pacto, estaria equivocado, já que não se "pode ser um outro". A falsificação da realidade torna-se cômica. O caráter de distensão dos "causos" é apontado por Utéza (1994) como um dos reflexos possíveis, além da introjeção das problemáticas metafísicas nesses pequenos contos:

> Como no caso de Maria Mutema contado no Cansanção-Velho por Jõe Bexiguento, a anedota referida por Josafá durante o serão da Barbaranha parece romper o ritmo da narração para introduzir nele um momento de descontração a partir de uma história divertida. Mas, como para os mutantes de São João Leão, não se trataria de outra coisa? E ainda mais pelo fato de o narrador querer a toda força justificar esta aparente digressão, não se limitando apenas ao argumento da pausa-descontração. (UTÉZA, 1994, p. 151)

As inferências possíveis evidenciam o jogo da relativização no qual um bom pode ser um mau e um mau pode ser um bom de onde emerge uma situação paradoxal, já que "em Rosa mais se evidencia é sua paixão pelo paradoxo, ora como efetuação de *nonsense*, ora como relativização do humor – evidenciando, sempre, no artifício, que qualquer fala opera não com adequações: com decisões" (HANSEN, 2000, p. 189).

A aplicação do castigo exemplifica isso claramente. Quando se amplia essa reflexão, o jogo do engano está presente na autonarrativa de Riobaldo. Uma vez (auto) enganado pelo suposto pacto demoníaco, outra, *a posteriori*, – porque admitindo-se a existência do demo – pela exaustiva negação do demônio. Hansen (2000) também reconhece a relevância da inserção desses episódios na narrativa:

> Assim, todas as microestórias do texto têm e não têm autonomia, semi-independentes que são: cada uma delas é uma microalegoria, cuja função é a de designar figuralmente a significação mítico-metafísica que nelas se rebate. (HANSEN, 2000, p. 176)

À época da jagunçagem, Riobaldo pensava de um jeito; depois, já pensa de outra forma: "Vejo que o senhor não riu, mesmo em tendo vontade. Também tive. Ah, hoje, ah – tomara eu ter! Rir, antes da hora, engasga. E eu me enviava pelo sério" (ROSA, 2001, p. 426). Mais uma vez aparece uma reflexão sobre o cômico e o sério atrelados a momentos da vida de Riobaldo, que quer ter motivos para rir. Isso significa dizer que ele está preocupado, angustiado em saber que pode ter vendido sua alma ao demônio. Rir seria superar tudo isso.

Interessante observar que na interlocução Riobaldo-doutor fica sugerido que o doutor também possuía um bom humor, o que reforçaria a negação pretendida por Riobaldo. Por fim, é pertinente a observação que Hansen (2000) faz como uma espécie de síntese acerca do romance de Rosa:

> Os textos de Rosa – e principalmente *GS:V* – são 'revolucionários'/'reacionários' porque neles a enunciação se faz como designação alegorizante de um outro cultural, sem voz e sem imagem, fazendo recurso constante ao paradoxo e a seus efeitos paródicos de humor e ironia, a uma dissolução da forma e supervalorização da imagem, ao mito como teatralização de sínteses do tempo e a uma intensa afirmação do futuro. (HANSEN, 2000, p. 31)

Conclusões

A narrativa de um ex-jagunço que está às voltas com o problema da existência demoníaca é um dos fios condutores do enredo. Desse fato, depreendem-se as nuanças reveladoras através da comicidade. O desfazimento da principal tensão – negar que o diabo existe e, assim, livrar-se da dívida do pacto e da autoculpa pela trágica morte de Diadorim – só é possível mediante um riso de rebaixamento, de denegação, frisando, sobretudo, a superioridade de Riobaldo, sua coragem enquan-

to homem jagunço. Mas aí reside mais uma das ambiguidades de *GS:V*: no passado o protagonista precisou se valer do pacto – e, por extensão, do diabo – para afirmar-se como liderança do bando de jagunços.

É preciso assinalar que o caráter pedagógico dessas histórias faz parte do arcabouço do imaginário cultural sertanejo. Nessa esteira, o riso representado mantém uma relação biunívoca com a literatura em tela. O risível evidencia traços comportamentais desvelando o sistema cultural do sertão com suas idiossincrasias e seu *modus operandi*.

A ambiguidade também se estende ao risível, representado e suscitado, desconstruindo de tensões e revelando costumes e padrões comportamentais igualmente válidas tanto quanto o sistema de pensamento cosmopolita. O leitor de Rosa se depara com uma vasta gama de possibilidades de leituras possíveis para um romance modernista que levou ao extremo as dissoluções dos gêneros e a crença cega num racionalismo que não dá conta da realidade, visto que "tudo é e não é".

Referências

ABEL, C. A. S. *Rosa autor Riobaldo narrador*: *veredas da vida e da obra de João Guimarães Rosa.* Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.

ARISTÓTELES. Arte Poética. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica.* Tradução Jaime Bruna. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2008, p. 19-54.

BERGSON, H. *O riso*: *ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CANDIDO, A. O Homem dos Avessos. In: COUTINHO, Eduardo F. (org.) *Guimarães Rosa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (Coleção Fortuna Crítica, v. 6). págs. 294-309.

FREUD, S. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

GALVÃO, W. N. *As formas do falso*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. (Coleção Debates)

_____. O certo no incerto: o pactário. In: COUTINHO, Eduardo F. (org.) *Guimarães Rosa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. (Coleção Fortuna Crítica, v. 6). p. 408-421.

HANSEN, J. A. *O o*: a ficção da literatura em Grande Sertão: veredas. São Paulo: Hedra, 2000.

JOLLES, A. O Chiste. In: *Formas simples*. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

LEITE, L. C. M. A tipologia de Norman Friedman. Narrador-protagonista. In: _____. *O foco narrativo*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2007. (Série Princípios) págs. 43-47.

LORENZ, G. Diálogo com Guimarães Rosa. In: *Ficção completa em dois volumes, volume I.* Eduardo Coutinho (org.). 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira)

MINOIS, G. *História do riso e do escárnio*. Tradução Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NUNES, B. O amor na obra de Guimarães Rosa. In: _____. *A rosa o que é de Rosa*: literatura e filosofia em Guimarães Rosa. Victor Sales Pinheiro (org.). Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

PROPP, V. *Comicidade e riso*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992. (Série Fundamentos, v. 84)

RAMOS, J. *Risada e meia*: comicidade em Tutameia. São Paulo: Annablume, 2009.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Ficção completa em dois volumes.* Eduardo Coutinho (org.). 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira)

UTÉZA, F. *João Guimarães Rosa*: metafísica do Grande Sertão. Tradução José Carlos Garbuglio. São Paulo: Edusp, 1994.

SESSÃO TEMÁTICA

LETRAMENTO: FORMANDO LEITORES CRÍTICOS

JÉSIKA DA SILVA ARAÚJO[1] (UFAL)

Introdução

A leitura envolve múltiplas competências e habilidades, assim como as mudanças no contexto social e cultural envolvem tipos e níveis de letramentos. Dessa forma, a leitura é uma habilidade que exige não só a decodificação das letras em sons da fala, visto que inclui a compreensão do que se lê e o relacionamento do conteúdo com outros conhecimentos já adquiridos.

Com isso, observa-se a importância da leitura na aquisição do conhecimento; no entanto, Rojo (2004, p.1) alega que

> A maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la.

Isso ocorre, porque o letramento escolar desenvolve em suas práticas didáticas apenas uma parte das capacidades envolvidas no ato de ler e, na maioria das vezes, essas práticas de leitura são voltadas principalmente para o estudo na escola. Sendo assim, a falta de uso das competências e habilidades de leitura é resultado da aprendizagem concebida pelos métodos instrumentais de alfabetização.

Enfim, neste artigo, consideramos o ensino da leitura como um processo continuado que não se esgota na alfabetização. Desse modo, este trabalho tem a finalidade de mostrar a importância de ter a leitura como objeto de ensino e sugerir pos-

1. Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Campus Arapiraca. Pós-graduanda em Linguagem e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL – Campus Arapiraca.

sibilidades de a escola ampliar as práticas e eventos de letramento para propiciar a formação do leitor crítico.

Letramento e capacidades de leitura

A leitura, em seu aspecto social, envolve condicionantes culturais, econômicos, tecnológicos e sociais. Esses condicionantes exigem do indivíduo não só a ação mecânica de ler e escrever, mas também exigem que ele assuma a escrita como sua propriedade, ou seja, que o indivíduo se aproprie da escrita.

Na alfabetização, ler e escrever significa adquirir a habilidade de decodificar a língua escrita em língua oral e codificar a língua oral em língua escrita, respectivamente, e estende-se até a apreensão e compreensão dos significados expressos em língua escrita. Assim, alfabetizado é aquele que adquiriu a habilidade de decodificação e codificação da escrita. No entanto, os processos de leitura não se restringem apenas ao conhecimento das convenções gráficas, mas envolvem muitas outras capacidades mentais de leitura e de escrita.

Desse modo, não basta ser alfabetizado, é necessário que além de saber ler e escrever, o indivíduo se envolva nas práticas sociais de leitura e de escrita e, assim, esteja na condição de alfabetizado e letrado. Como bem argumenta Magda Soares (2011, p.33),

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinados contextos, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais.

Evidentemente, ler está além da compreensão do código escrito, pois o ato de leitura envolve múltiplas competências e habilidades que vai desde o ato de ler, a folhear o livro, a comparar informações de várias ordens. Além disso, a leitura representa um grande passo para o indivíduo adquirir o conhecimento, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, torna o homem apto a questionar e avaliar determinadas situações do cotidiano. Segundo Perfetti (1992 apud OLIVEIRA, SANTOS, PRIMI, 2003, p.1),

> A compreensão em leitura ocorre quando há um entendimento das sentenças do texto que se constitui de um conjunto de sentenças relacionadas, que convergem para uma finalidade de ideias nele explicitada. Todavia, a compreensão verdadeira exige muito mais do que a decodificação das sentenças, considerando que o leitor acrescenta os seus conhecimentos e experiência anteriores, baseada na percepção sobre o mundo.

Nesse sentido, conforme Cafiero (2010, p.86) "é possível argumentar que a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentido". Neste caso, o leitor atua como sujeito ativo do processo, ou seja, no ato de ler, ele não só decodifica, mas estabelece relações entre as informações do texto e seu conhecimento de mundo. Cafiero (2010, p.86) ressalta que "ler é atribuir sentidos. E ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida".

Do ponto de vista de Rojo (2009, p. 75-77), "ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, cognitivas, afetivas, social, discursivas, linguísticas), e todos dependem da situação e das finalidades de leitura [...]". Rojo divide essas capacidades em dois grupos: as capacidades de decodificação e as capacidades de compreensão.

As capacidades de decodificação envolvidas no ato de ler são o domínio das convenções gráficas, o domínio das relações entre as letras e os sons, o conhecimento do alfabeto, o reconhecimento do significado de determinadas palavras, a tradução da língua escrita em língua oral entre outras. Neste sentido, decodificar significa alfabetizar-se, traduzir um código escrito a outro oral e vice versa. Ao contrário, as capacidades de compreensão leitora envolve, além da decodificação do código escrito em oral, a ativação do conhecimento de mundo, a antecipação de conteúdos, a localização de informações, a comparação de informações, a generalização, a produção de inferências locais e globais. Neste caso, o ato de ler é visto como uma interação entre o leitor e o autor.

Rojo (2009, p.76) alega que "estudos e pesquisas sobre o ato de ler, apontam que ao longo desses 50 anos, muitas outras capacidades nele envolvidas foram desveladas". Possivelmente, o ato de leitura passa ser visto não apenas como uma adi-

ção de informações, mas como um processo que envolve fatores cognitivos, conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos.

Cafiero (2010, p.86) acrescenta que "conceber a leitura desse modo muda radicalmente a forma de pensar e de organizar o seu ensino". Sendo assim, a formação do aluno não deve se restringir apenas à acumulação de procedimentos mecânicos, mas um dos objetivos que deve ser primordial na formação do indivíduo é o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e de escrita. E neste sentido, é necessário ter a leitura como o principal objeto de ensino e oferecer meios que permitam ampliar as capacidades de leitura.

Formação de leitores críticos

Embora, tenham sido desenvolvidas novas pesquisas e estudos sobre o ato de ler, Rojo (2009, p.79) alega que "a leitura escolar parece ter parado no início da segunda metade do século passado". A autora explica que para os alunos a concepção do que é ler, ainda, é muito restrita pelo fato de que as capacidades leitoras ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola têm sido poucas e as mais básicas. Segundo Kleiman (2002, p.15) isso ocorre devido,

> Ao lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, a pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler.

Desse modo, para forma leitores, o professor tem que ser bom leitor e levar para a sala de aula o ensino da leitura que se baseie no desejo e no prazer. Todavia, as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula, para a maioria dos alunos, não são consideradas como uma prática prazerosa, porque muitas das vezes o texto deixa de ser um produtor de sentido e passa a ser um suporte de análises gramaticais. Conforme Kleiman (2002, p.15)

> Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

Na opinião de Cafiero (2010, p.86) "Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão". A autora esclarece que não adianta realizar atividades baseadas apenas na decodificação, na análise de aspectos gramaticais, nem pedir aos alunos para copiarem as informações que estão postas no texto.

Como descrito por Cafiero (2010, p.86) "é importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação". Por isso, ao planejar as aulas de leitura é necessário o professor partir do conhecimento prévio dos alunos pelo fato de que quando o assunto tratado nas aulas não é do conhecimento do leitor, ele não consegue estabelecer relações entre as informações do texto e seus conhecimentos anteriores.

Cafiero (2010, p.87) ressalta que conceber a leitura como um processo social de produção de sentidos "pressupõe que há um componente social no ato de ler. Nas aulas tradicionais de leitura, o aluno lê por ler, ou para responder perguntas para o professor saber que ele leu". Entretanto, a autora explica que em situações sociais, definimos objetivos de leitura e à medida que nos deparamos com os diferentes textos que circulam em nosso cotidiano, formulamos e reformulamos nossos objetivos. E sem dúvida, "um grande desafio das aulas de leitura é levar o aluno a formular (e reformular) seus próprios objetivos (CAFIERO, 2010, p.87)".

Acrescenta-se também, que a escola é a principal agência de letramento, sendo assim, cabe a ela, assumir o compromisso de ensinar o aluno a ler e possibilitar a aprendizagem da leitura dos vários textos que circulam socialmente. Diante dessa diversidade de material disponível na cultura letrada, de acordo com Rojo (2010, p.437)

> Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Contudo, na opinião da autora para fazê-lo, é necessário que a educação linguística leve em consideração: os multiletramentos levando em conta os letramentos já existentes nas culturas locais dos alunos, da comunidade escolar e, desse modo, colocá-los em contanto com os letramentos universais e institucionais; os letramentos multissemióticos tendo em vista que são exigidos pelos textos atuais; os letramentos críticos e protagonistas requeridos para poder lidar com uma diversidade de textos que circulam na sociedade. Do mesmo modo, Kleiman (2007, p.4) acredita que

> É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Dessa forma, é fundamental considerarmos que o ensino da leitura não se esgota na alfabetização, isso pressupõe que ao longo desse processo sejam desenvolvidas ações sistematicamente orientadas para ensinar o leitor iniciante a aumentar a competência em leitura ao longo da vida. Do ponto de vista de Cafiero (2010, p.88) outro fator importante é pensarmos que

> Existem formas de ensinar o leitor iniciante, então, nas aulas de leitura, começamos pelos textos com estrutura sintática mais simples, com palavras conhecidas, com temas próximos do universo do aluno, para ir gradativamente ampliando as possibilidades de leitura com a introdução de textos mais complexos.

Conforme Kleiman (2007, p.8) “nos PCN para o ensino da língua portuguesa nos ciclos de 5ª a 8ª série (hoje ciclos de 6º a 9º ano) são detalhados conteúdos procedimentais relevantes para” “a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno” (BRASIL, 1998, p.53). E autora acrescenta que dentre os possíveis procedimentos, vários tipos de leitura são detalhadas, como por exemplo:

> Leitura inspecional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior; leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia; leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido.

Neste caso, devem ser desenvolvidas diferentes estratégias de leitura de acordo com o contexto situacional. Kleiman (2007, p.8) explica que a leitura inspecional é feita quando, por exemplo, o aluno seleciona, na biblioteca, um livro para leitura, ou quando procura, no caderno infantil do jornal, a página que traz resenhas de livros; ao passo que ele volta ao livro para copiar uma informação específica, faz uma leitura tópica, de detalhes; por outro lado, quando o aluno lê seu próprio texto antes de torná-lo público faz, ainda, uma leitura de revisão.

Com isso, “Diversos tipos de saberes, valores, ideologias, significados, recursos e tecnologias, entre eles os saberes estratégicos, precisam ser mobilizados nas práticas de letramento (BAYNHAM, 1995; SCRIBNER e COLE,1981; KLEIMAN, 1995; 2006a apud KLEIMAN, 2007, p.8)”. Essas exigências sugerem que a escola multiplique as práticas e eventos de letramento para permitir a ampliação do universo de leitura dos alunos e propiciar a formação do leitor crítico. Segundo Cafiero (2010, p.88),

> A leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. Ampliar esses limites pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação). Assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão.

Outras possibilidades de ampliar o universo de leitura dos alunos é o professor incluir em seu planejamento os textos que são usados no cotidiano, tais como, bilhetes, receitas, avisos, listas, letreiros, placas de ruas, crachás entre outros, pois, conforme Kleiman (2007, p.10) "a escrita ambiental em sua enorme variedade amplia significativamente o acervo de textos mais legíveis, devido à sua curta extensão e à complementação do sentido via imagens acessíveis e imediatamente compreensíveis".

Outro aspecto relevante que pode ser trabalhado nas aulas de leitura é "a função do texto na vida social do aluno, convidando também a ampliação do conjunto de textos de modo a incluir gêneros próprios do cotidiano do aluno (KLEIMAN, 2007, p.10)". Sendo assim, podem ser incluídos os textos que circulam na esfera pessoal dos alunos como recados, contas, extratos e cheques, exames, laudos, carteiras de vacinação, boletins de notas e diplomas. Kleiman (2007, p.10) propõe as seguintes atividades que são possíveis trabalhar com esses gêneros:

> O aluno pode escrever sua história familiar fazendo legendas e notas para as fotos de um álbum de família e consultando certidões; pode ler e recortar anúncios; pode fazer os registros de saúde, de educação etc. dos membros da família, se estiver aprendendo modos de arquivar e registrar informações, pode ainda agendar, rotular.

Cafiero (2010) sugere que ao planejar as aulas de leitura o professor faça um levantamento de que gênero selecionar para leitura, sem perder de vista alguns critérios:

> São sistematizados primeiro os gêneros mais próximos do cotidiano dos alunos e depois aqueles com os quais eles têm pouco contato no dia a dia; se houver mudança na sistematização dos gêneros em uma série, todas as séries subsequentes devem ser alteradas, de modo que não se perca de vista a continuidade do trabalho; a quantidade de gêneros a serem sistematizados em cada série não pode ser muito grande, porque senão o ensino fica superficial (CAFIERO, 2010, p. 92).

A autora ainda propõe que para trabalhar a leitura na sala de aula, tendo em vista, a ampliação das práticas de letramento dos alunos é necessária uma atenção maior para selecionar e indicar os suportes de leitura pelo fato de que muitos alunos terão acesso aos diversos textos que circulam socialmente em seus suportes originais por meio da escola, desse modo, os textos devem ser apresentados aos alunos em seu suporte real. Sendo assim, se forem trabalhar reportagens, têm de levar para a sala de aula jornais e revistas de verdade; para explorar receitas, é preciso que os alunos manuseiem obras de culinária.

Além disso, "os gêneros que circulam nas diversas mídias eletrônicas, como os e-mails, bate-papos, somente farão parte do universo de muitos alunos pela via da escola (CAFIERO, 2010, p. 95)". Assim, o esperado é que os alunos ampliem o universo de leitura e consigam lerem compreensiva e criticamente os diferentes textos que fazem parte da cultura letrada.

Considerações finais

As práticas sociais de leitura são múltiplas e envolvem competências e habilidades variadas e dependentes de contexto. Por isso, ao adotar a leitura como objeto de ensino é necessário considerarmos que a leitura é um processo de produção de sentidos que envolve aspectos cognitivos, histórico, cultural, além disso, pressupõe um leitor que atua socialmente e sabe como agir diante de uma determinada situação comunicativa. Enfim, um argumento fundamental, em relação ao ensino da leitura é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diversos textos que circulam socialmente e o de que a escola tem um papel importante nesse processo não só no período da alfabetização, mas em todos os ciclos.

Referências

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

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In. RANGEL, E. O., ROJO, R. H. R. (orgs.). *Língua portuguesa*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 85-106.

KLEIMAN, A. B. Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007.
KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 9 ed. Campinas: Pontes, 2002. 103p.
KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 08, p. 409-424, 2006a.
OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R. Estudos das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*, Universidade São Francisco, v. 7, n. 1, p. 19-25, 2003.
ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
ROJO, H. R. Letramentos escolares. Coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul./dez. 2010.
ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SESSÃO TEMÁTICA

LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DA DECLAMAÇÃO DE POEMAS DE LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DA EJA

HERLAN JOSÉ TENÓRIO FERREIRA[1] (UPE)

Introdução

Este trabalho abordará a fundamentação teórica e relato de uma prática com intuito de estudar alguns poemas da Literatura Africana de Língua Portuguesa a fim de observar os temas tratados em cada um; discutir com os estudantes as possíveis interpretações de acordo com os estudos feitos sobre a cultura, sociedade e o contexto que permeia a obra e culminar com gravação e exibição em vídeo da declamação dos poemas feita pelos estudantes que frequentam turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA em uma escola pública do agreste pernambucano. Antes do relato, busca-se abordar algumas considerações acerca do ensino de literatura.

Muito se tem discutido sobre como levar a leitura de textos literários para a sala de aula. Lajolo (1993) afirma que respostas para perguntas como: "como trabalhar os textos literários em sua totalidade e quais levar pra aula?" devem estar relacionadas diretamente ao que se tem como conceito de literatura, porém isso é deixado de lado nas discussões pedagógicas, o que deveria ser mais discutido, visto que esse conceito pode responder aos questionamentos de forma norteadora aos professores de Língua Portuguesa.

A literatura, por vezes, foi vista como um estudo dos poemas e outros gêneros escritos em um determinado tempo, em um determinado lugar, preocupando-se apenas em identificar figuras de linguagem e classificar em um determinado perío-

1. Faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns) onde desenvolve sua pesquisa sobre o Letramento Literário na Educação de Jovens e Adultos.

do, criando um muro separando o que foi barroco e árcade, estabelecendo uma relação confusa como que se depois disso jamais escreveriam em estilo clássico, pois ele já se tornara "obsoleto". Essa forma de ensino ainda prega que uma obra rompia com movimento literário anterior a ele, de uma forma fazendo a crer que este novo autor entrou em confronto direto com os demais autores que já escreviam antes de sua publicação e que depois disso, os escritores morreram, causando estranheza ao estudante quando ele observa que um escritor teve publicações com estilos ora de um movimento artístico/literário, ora inspirado em um novo movimento.

Outro lado negativo do uso de textos para apenas ilustrar exemplos de figuras de linguagem e análise linguística é que há uma obra fragmentada com o exemplo exato que se quer mostrar sobre o assunto que está sendo "trabalhado" no manual didático. Essa fragmentação de textos e obras ocasiona em um prejuízo na compreensão total do que se quer dizer. Segundo Ferrarezi Jr e Carvalho (2017): "Quando estudamos com base em fragmentos, perdemos o todo de vista. Aprendemos a nos contentar com uma visão parcial das coisas. Esquecemos o outro lado da moeda, esquecemos as causas, esquecemos os outros, olvidamos o percurso!" (FERRAREZI Jr e CARVALHO, 2017: 80). Com isso, o estudante acostuma-se apenas à visão parcial do todo, assim, ao se deparar com um texto completo se queixará de sua dimensão. Já o acesso ao material completo favorecerá no hábito da leitura sem importar a dimensão do que será lido.

Dessa forma, o melhor caminho é a escolarização da leitura, a promoção do letramento literário por parte de quem rege a disciplina Língua Portuguesa para que se possa garantir o acesso a bens culturais de forma efetiva.

O literário nas aulas de língua portuguesa

O uso da literatura na sala de aula tem uma significativa importância para o desenvolvimento não só da competência leitora, visto que é através da literatura, do olhar sensível do autor para com o cotidiano que se forma a obra literária, um quadro, uma música. A partir dessa sensibilidade é que se pode expressar emoções e descrever momentos em forma poética em qualquer gênero textual/discursivo.

A literatura possui uma função maior que apenas servir para aulas estruturalistas. Vai além de se perceber uma determinada função sintática ou o uso de uma

determinada figura de linguagem. A literatura tem a capacidade de transformar o homem a partir da linguagem, materializando sentimentos em textos, tornando tudo isso mais palpável. Isso pode e deve ser feito na escola como aponta Cosson (2016) ao afirmar:

> É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, (...), promovendo o letramento literário. (COSSON, 2016: 17)

Levar a literatura para a sala de aula é uma atividade desafiadora que pode ser exitosa ou não dependendo do texto, dos discentes, de como a leitura foi planejada e aplicada. É uma atividade que exige um bom plano de aula, uma boa fundamentação teórica para que se saiba o que realmente está fazendo e qual perspectiva se quer alcançar.

Como afirmado por Cosson (2016) é necessário promover a escolarização da literatura, porém é importante pensar em como realizar essa escolarização nas aulas de Língua Portuguesa sem usar a literatura como apenas um pretexto para análise linguística, tampouco como para atividades que culminam em nota zero ou dez.

Para que se defina o que venha a ser letramento literário, pode-se buscar o que cada palavra desse termo permite compreender. Em Soares (2002) encontra-se a definição de letramento como: "o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento" – grifos do original – (SOARES, 2002: 145). Assim, quando não se tem a competência para determinados eventos de letramento, subtende-se que não há letramento, ou seja, o fato de não exercer efetivamente alguma prática que exige leitura e/ou escrita não há letramento para aquela determinada atividade.

Logo, o não possuir o estado ou condição de letrado literariamente é um dos empecilhos para o trabalho com a literatura em turma da Educação de Jovens e Adultos, pois esses já possuem marcas da escola e muitas delas desgastantes, como jovens acima de 15 anos com várias reprovações em seu histórico e adultos que es-

tão retornando às aulas depois de abandoná-la por anos. São pessoas que já estão em outros processos. Com letramentos sociais bem definidos. Sabendo aonde e como chegar, entre outros fatores. São estudantes que estão em fases diferentes de aprendizagem e de interesses. Porém têm o direito à educação e de acessar aos bens culturais, assim como regulamenta a Diretriz Curricular Nacional Geral da Educação Básica (BRASIL, 2013) no que concerne a Educação de Jovens e Adultos.

Promover o letramento literário não é uma atividade fácil nem se faz de uma aula para outra. Demanda tempo para que se consiga um resultado mínimo. O acesso à leitura pode proporcionar inúmeros benefícios, como: avanço significativo na escrita, já que possibilitará o conhecimento de novos termos e expressões que se acrescentam ao léxico, vez que, a literatura ainda oportuniza o desenvolvimento intelectual e cultural daquele que lê, pois "A necessidade de estar atento e dedicar toda a mente ao que se lê é um exercício que alarga os elementos cognitivos, desenvolve a inteligência, exige do ser algo mais do que as efemeridades cotidianas." (FERRAREZI Jr e CARVALHO, 2017: 17). Segundo Cosson e Souza (2017):

> Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (COSSON e SOUZA, 2017: 101).

Portanto, a escola deve preocupar-se em como escolarizar a literatura fazendo os estudantes perceberem a real dimensão da literatura além das aulas de Língua Portuguesa. Essas devem explorar a leitura muito mais do que apenas verificar a pontuação e ortografia. Não é uma tarefa fácil, porém é necessário começar a pensar em novas estratégias para levar a leitura literária de forma inovadora e eficaz.

Atividade escolar X leitura autônoma

Como apontado anteriormente por Cosson (2016) é por possuir uma função maior que apenas aulas de gramática que a literatura precisa estar viva nas escolas. Porém, é importante – por vezes até necessário – o ensino da leitura, pois o ato de

ler bem ou mal não é inato, é aprendido assim como andar, visto que em uma atividade simples na sala de aula percebe-se o nível de proficiência em leitura de cada estudante, quem lê bem e qual aquele que é pouco proficiente e a partir disso nota-se que este possui menos acesso a leitura do que aquele, já que o estímulo à leitura ocorre, também, em casa. Tema que não será discutido nesse trabalho.

A partir de atividades prazerosas com textos leves ou até desafios inovadores ou não tão inovadores é possível fazer os estudantes começarem a apreciar a literatura através da função poética que ela tem. O como dizer as coisas. De como materializar em palavras sentimentos ora vividos, ora ouvidos pelos próprios estudantes. Assim, "o gosto e o encantamento por esta função poética dos textos literários, como todos os outros gostos e encantamentos, precisam ser cultivados, estimulados, exercitados" (ANTUNES, 2003: 72).

Contudo é importante pensar em como despertar o gosto e o encantamento, pois com uma atividade desarticulada é bem provável afastar do que aproximar a literatura dos estudantes. É preciso fazer uma boa seleção de textos de acordo com a turma em que a atividade será feita, principalmente em turma da EJA, já que é uma turma que possui traços marcantes referentes à escola ou por não poder frequentar na idade regular ou por já se encontrar fora da faixa regular causado por tantas reprovações. Então, "devem-se procurar modos pedagógicos inovadores para fixar habilidades tipicamente aprendidas na escola e insistir na prática de ações culturais, tornando pleno o acesso aos bens culturais" (MOLLICA e LEAL, 2009: 33). Dessa maneira, fazendo o estudante compreender que tem o direito de conhecer e se debruçar sobre a literatura através de novas estratégias e notar como a literatura faz parte de si, inserindo-o no mundo literário, lhe será proporcionado o prazer em ler.

Com desafios, práticas inovadoras para o ensino da leitura consegue fazer com que os estudantes possam aprofundar seu nível de leitura a partir dos textos literários, fazendo-os mais críticos e deixando claro que não se busca fazer dele um crítico literário, mas "só a educação literária impede o leitor de recriar erradamente uma obra" (AMORA, 2006: 122). Assim, tornando-o um exímio leitor. Sabendo entender o que está no texto e como processar aquela informação sem recorrer a observações de outrem.

Para que o aluno se torne um leitor proativo, que busque suas próprias leituras e encontre o que mais gosta de ler, é preciso ensiná-lo a ler. Mostrar que eles

são capazes de fazer inferências; de identificar o que é uma opinião sobre um fato ou o que seja realmente um fato; de observar o tema de um texto e separar a parte principal da secundária. Até que o estudante se torne um leitor autônomo levará um tempo, todavia é preciso iniciar o processo de formação de leitor; da valorização e apreciação da literatura; estimulando o gosto e encantamento pela função poética e pleno acesso aos bens culturais.

Cosson (2016) defende:

> Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos de maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. (COSSON, 2016: 29)

Assim, ler por ler não é um processo fácil, nem rápido. Através do incentivo proporcionado o ensino da leitura é possível que o estudante possa ler por prazer, pois ele já construiu uma autonomia e letramento quando se identifica com o que ler. A autonomia será reflexo da forma como a leitura foi ensinada, atingindo os diferentes níveis de leitura, desde a superficial à interpretativa. A forma como se ensina a ler é determinante para a formação do leitor, podendo, por vezes, não ocorrer formação alguma.

A literatura africana de língua portuguesa e educação de jovens e adultos

Diante do que fora exposto até aqui é que se pensou em levar para a sala de aula a literatura cumprindo a sua função de ir muito além de ser para reconhecimento de metáforas e/ou orações subordinadas, de transmitir sentimentos através da poesia presente nos textos literários em versos e em narrativas.

A Literatura Africana de Língua Portuguesa chegou à turma da EJA, após aulas sobre a dança folclórica pernambucana: Maracatu, ao observarem que havia influ-

ências africanas na batida dos tambores, nas coreografias e nas histórias contadas através de cada canção do estilo.

A ideia se deu a partir de que trata Cosson (2016) e por Mollica e Leal (2009), ao afirmar, respectivamente, que “lemos como fomos ensinados” e “insistir em prática de ações culturais”. Com isso, a atividade foi estruturada e ocorreu da seguinte maneira:

1. Assistir ao filme 12 anos de Escravidão.
2. Discussão sobre o filme e a escravidão.
3. Leituras de poemas de Literatura Africana de Língua Portuguesa e reflexões sobre os temas abordados, contextualizando o social e geograficamente.

De início seria tão e somente essa abordagem. Porém, fora percebido empiricamente, que os estudantes estavam apreciando o momento e iniciaram a relacionar os poemas com o filme e com uma música e outra do maracatu. A partir disso, notou-se que seria necessário ir além e surgiu a proposta final: a produção de sarau com poemas africanos de Língua Portuguesa. O que não foi aceito de imediato, pois os estudantes alegaram que eram tímidos e acabariam errando a declamação dos poemas. Então, surgiu uma segunda estratégia: gravar as vozes em aplicativos de computador e na hora marcada do sarau haveria a dublagem da declamação. Assim, se sentiram mais confiantes e aceitaram o desafio. Porém, outro estudante sugeriu ainda que não somente fosse gravada a voz, mas também o vídeo. A partir disso, surgiu a terceira proposta: sarau de literatura africana em vídeo, dessa vez, todos concordaram em participar.

Depois dos ensaios chegou o dia da gravação. O que os estudantes achavam ser mais fácil, não era tão simples assim. Ficaram nervosos com a câmera. Mal paravam de tremer de tão nervosos. Para tranquilizá-los, foi necessário conversar pra distrair para que pudessem acalmar. Depois, houve a gravação das declamações. Infelizmente, a edição dos vídeos não ficou pronta a tempo para que fossem exibidas para os outros estudantes da escola, apenas um vídeo ficou pronto e circulou na escola.

Considerações finais

Este trabalho tem o intuito de trazer uma proposta para o uso da literatura em turmas da EJA ou da modalidade regular, propondo que o melhor caminho é promover o letramento literário, mostrar o que é literatura a partir de ações culturais (MOLLICA e LEAL 2009), bem como ensinar-lhe a ler (COSSON, 2016) textos literários proporcionando-lhe o acesso a bens culturais, transformando o estudante em leitor proativo e com alta proficiência, capaz de dar conta dos mais diversos níveis de leitura, percebendo que "a literatura trata da realidade com muito mais propriedade do que qualquer outra forma discursiva" (GUIMARÃES e BATISTA, 2012: 17).

Referências

AMORA, Antônio Soares. *Introdução à teoria da literatura.* 13 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português:* encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário:* uma proposta para a sala de aula. Disponível em: httpsacervodigital.unesp.brbitstream12345678940143101d16t08.pdf. Acesso em 20 de Julho de 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *De alunos a leitores:* o ensino de leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. A leitura é uma atividade dinâmica. In: GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula. Alexandre Huady Torres Guimarães e Ronaldo Oliveira Batista, organizadores. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo***.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

MOLLICA, Maria Cecilia; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 27/09/2017.

SESSÃO TEMÁTICA

LETRAMENTO VISUAL E MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

JULIANA BARBOSA DOS SANTOS[1] (UFPB)
GIUSEPPE ANDREW FERREIRA DANTAS[2] (UFPB)

Introdução

Na sociedade contemporânea em que vivemos, somos expostos, diariamente, a textos multimodais, que são aqueles que integram, por exemplo, som, imagem, texto e animação. No entanto, a interpretação desses textos exige mais que a cotidiana exposição aos mesmos. Assim como se faz necessária a aprendizagem da leitura e interpretação de textos verbais, é indispensável, também, a compreensão de textos não verbais. Partindo da premissa que não existem textos monomodais (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011), pesquisas têm sido desenvolvidas com o intuito de favorecer o desenvolvimento da competência multimodal (ROYCE, 2002; HEBERLE, 2012) e de práticas de multiletramento (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2009).

Nesse contexto, surge a importância de se compreender como esses avanços tecnológicos e tais novas configurações textuais têm tido implicações no processo de ensino-aprendizagem. O domínio da leitura é um princípio básico da educação e cabe às disciplinas do currículo escolar esse trabalho. Levando em consideração a crescente exposição do aluno a textos multimodais e multimidiáticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs), reconhecem a importância da prática da leitura de textos

1. Mestranda em Linguística, UFPB e bolsista CAPES.

2. Mestrando em Linguística, UFPB.

verbais e não verbais para a formação de cidadãos críticos. Sendo assim, julgamos necessário refletir sobre o espaço que as imagens ocupam nos livros didáticos, adotados na escola pública, enfatizando o trabalho semiótico que desempenham.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o programa do Governo Federal voltado à distribuição de livros didáticos aos estudantes e professores da rede pública dos ensinos fundamental e médio. O conselho deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), ambos associados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), são os responsáveis por organizar as etapas do PNLD, publicando um edital de convocação com as regras e os critérios de avaliação sob os quais os livros didáticos serão avaliados.

No que concerne aos textos e às atividades, alguns dos critérios de avaliação aos quais as obras devem atender, segundo o Guia de Livros Didáticos para Língua Estrangeira, são a abrangência de diversidade de textos verbais e não verbais e a inclusão de textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes (2014, p. 12). Devem propiciar, ainda, experiências estéticas por meio de textos verbais e não verbais e contextualizar os textos artísticos verbais e não verbais em relação ao momento histórico e à corrente a que pertencem (2014, p. 13).

Podemos perceber, portanto, que há a preocupação em que o livro didático comtemple uma diversidade de gêneros e que faça uso de elementos não verbais, pois o aluno precisa conhecer e, principalmente, compreender a diversidade de gêneros que circulam nos âmbitos impressos e digitais. De acordo com Rojo (2009), os letramentos semióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliam a noção de letramentos para campos como da imagem, por exemplo, e não somente da escrita.

Quanto ao desenvolvimento do letramento visual, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) ressaltam que essa teoria pode:

> Em curto prazo, enriquecer o trabalho com textos multimodais na sala de aula e, em longo prazo, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como imagens e linguagem verbal são ferramentas poderosas de significação e de construção da realidade. (NASCIMENTO, BEZERRA E HEBERLE, 2011, p. 547)

Desta forma, entendemos que a sala de aula deve ser um espaço para a aprendizagem desses múltiplos letramentos. Nesse sentido, Heberle (2012, p. 95) afirma que "deve-se, pois, considerar a sala de aula como um local importante para a convergência de diferentes práticas multimodais, multidisciplinares e multimidiáticas [...]".

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo geral analisar duas atividades que envolvem imagens, presentes no volume 3 da coleção de livros *Way to Go* da editora Ática. Como objetivos específicos, 1) identificar a relação de status entre texto e imagem, 2) constatar se as atividades sob análise propiciam o desenvolvimento do letramento visual.

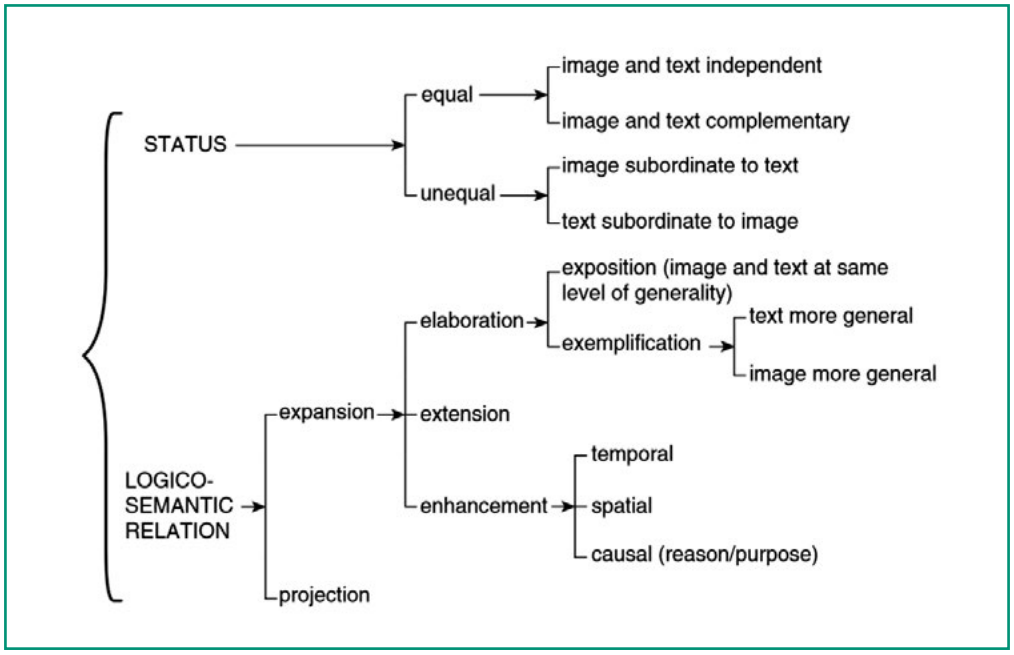
Fundamentação teórica

Devido à evidente presença das imagens na sociedade contemporânea e sua crescente relevância nas novas práticas comunicativas, Kress e Van Leeuwen (2006), com base na gramática sistêmico-funcional de Halliday (2014), desenvolveram a *Gramática do Design Visual*, voltada para a descrição dos significados produzidos em textos multimodais. Pesquisas em multimodalidade, mais especificamente sobre livros didáticos, têm se tornado frequentes (SILVEIRA; BRASIL, 2014; BARROS; COSTA, 2012; BÜHLER, 2009; TEIXEIRA, 2008), uma vez que as novas tecnologias avançam contribuindo para o desenvolvimento e popularização de diferentes modos comunicativos não verbais.

Para além da preocupação em se analisar as imagens como textos propriamente ditos, também existe a relevância de se investigar os sentidos que são construídos precisamente pela relação de intermodalidade entre texto verbal e imagens. Como pesquisa base nesta área, Roland Barthes (1977 apud VAN LEEUWEEN, 2011) elaborou trabalhos significativos sobre as relações entre imagem e texto, baseando-se numa lógica de três possibilidades de como estes se inter-relacionam: *ancoragem* (texto apoiando imagem), *ilustração* (imagem apoiando texto) e *relay* (texto e imagem são complementares).

Inspirados no trabalho de Barthes, Martinec e Salway (2005) criaram a relação de status (Figura 1) como classificação para as relações entre texto-imagem (Figura 1).

Figura 1 - Esquema de Martinec e Salway



Fonte: VAN LEEUWEEN (2011)

De acordo com o sistema de relações entre texto e imagem proposto por Martinec e Salway (2005 apud VAN LEEUWEEN, 2011), a relação de status pode ser de igualdade ou desigualdade. Quanto às relações de status por igualdade, estas podem ser de imagem e texto independentes (Figura 2) ou de imagem e texto complementares (Figura 3).

A Figura 2, retirada do livro *Way to Go 3,* assim como as demais que sucederão, apresenta dois homens que, após desmatarem todas as árvores a sua volta, permanecem olhando ao redor admirados do feito. A um deles é atribuída a fala: “somente agora que cortamos todas as arvores é que percebemos o mal que fizemos”. Com isto, temos uma relação de status por igualdade na qual imagem e texto são independentes, pois o sentido principal do texto pode ser apreendido tanto pela imagem quanto pelo texto verbal.

Figura 2- relação de texto e imagem independentes

Fonte: WAY TO GO 3 (2013)

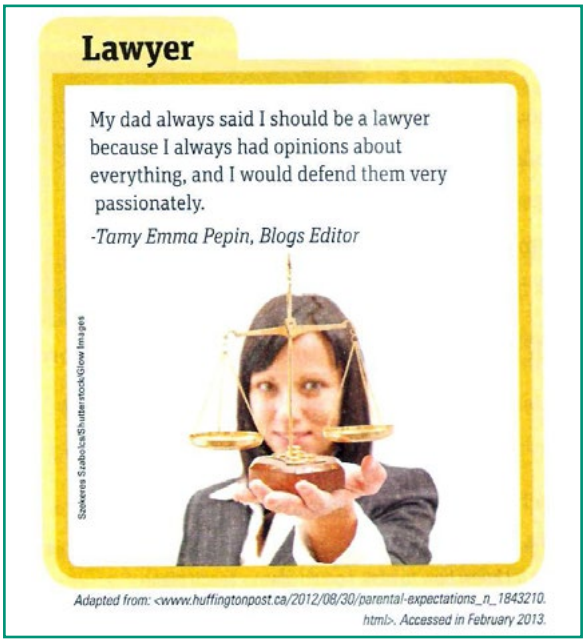
Em contrapartida, na Figura 3 temos a imagem de um rapaz em uma cadeira de rodas diferente enquanto um senhor a empurra correndo. Enquanto isso, o texto verbal diz: "Time Hoyt – O pai esteve atrás dele em 65 maratonas. Devoção, passe adiante." Assim, entendemos que o rapaz sentado na cadeira participou de 65 maratonas graças a ajuda de seu pai, que o empurra – ambos de sobrenome Hoyt. Porém, esta compreensão do texto só foi possível ao somarmos o que diz o texto verbal ao que diz o texto não verbal. Por isso, temos na Figura 3 um exemplo de relação de status por igualdade com imagem e texto complementares.

Figura 3- relação de texto e imagem complementares

Fonte: WAY TO GO 3 (2013)

No que se refere às relações de status de desigualdade, é possível que a imagem esteja subordinada a parte do texto (Figura 4), ou o contrário, que o texto esteja subordinado à imagem (Figura 5). A Figura 4 traz um texto verbal que é o depoimento de Tamy Emma Pepin. “Meu pai sempre disse que eu deveria der advogada pois eu sempre tinha opiniões sobre tudo e as defenderia fervorosamente”. Somente após a leitura do texto verbal é que entendemos o papel da imagem que acompanha o texto: uma mulher segurando uma balança, símbolo do curso de direito. Sendo assim, a imagem está subordinada ao texto, pois, para entendê-la devidamente, o leitor depende do texto verbal.

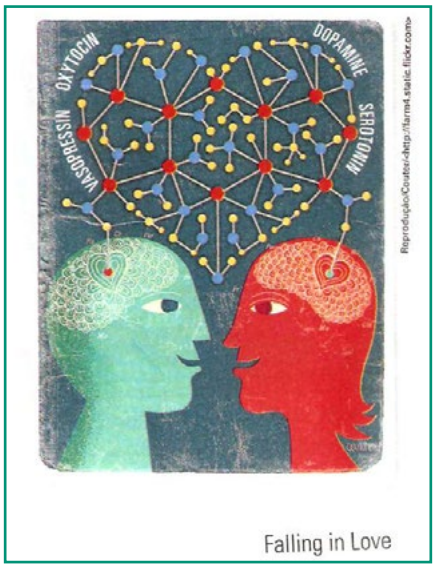
Figura 4- relação de desigualdade com imagem subordinada ao texto



Fonte: WAY TO GO 3 (2013)

Com relação à Figura 5, acontece justamente o oposto. A imagem é que esclarece que a ocitocina, vasopressina, dopamina e serotonina são hormônios e neurotransmissores liberados no nosso organismo quando estamos apaixonados. A imagem é demasiadamente importante para a construção de sentidos nesse caso; por isso, temos na Figura 5 um exemplo de relação de status por desigualdade com o texto subordinado à imagem.

Figura 5- relação de desigualdade com texto subordinado a imagem



Fonte: WAY TO GO 3 (2013)

É com base na teoria acima que descobriremos o lugar ocupado pela imagem em algumas atividades do livro *Way to Go 3.* Além disso, os dados serão discutidos e embasados sob a perspectiva dos multiletramentos e sua relevância para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Análise

O livro way to go 3 é dividido em oito unidades e todas são iniciadas com atividades semelhantes. Imagens são utilizadas juntamente a algumas perguntas com o intuito de introduzir o tema que será trabalhado naquela unidade, o que chamamos em inglês de *warming up*. O exemplo que segue (Figura 6) foi escolhido dentre os demais *warming ups* simplesmente pela incapacidade de apresentar uma análise de todos eles neste trabalho. Mas ainda assim, fica aqui o reconhecimento de que as aberturas das unidades propiciam o desenvolvimento do letramento visual.

Figura 6- Warming up da unidade 4

Fonte: WAY TO GO 3 (2013)

A unidade 4 do livro traz como tema *Career Expectations* (expectativas profissionais) e o *warming up* traz esse tema no topo da página, seguido do texto verbal: *as fotos mostram o que os pais dos bebês desejam que eles sejam quando crescerem. O que seus pais querem que você seja? O que você quer ser?* As fotos, por sua vez, mostram duas crianças. A primeira está usando um capacete, vestida formalmente e está brincando com *legos*. A outra está usando um chapéu de chef e brincando com uma panela, uma colher e algumas frutas.

Sendo assim, temos na abertura da unidade 4 (Figura 6), um exemplo de status por igualdade com imagem e texto complementares, pois a atividade só poderá ser devidamente desenvolvida ao explorarmos tanto as imagens quanto o texto verbal. A primeira questão a ser discutida é a expectativa dos pais dos bebes nas fotos que não poderia ser feita na ausência das imagens. A partir das imagens é possível checar o conhecimento de mundo dos alunos a respeito das profissões. Será que todos os alunos identificariam que os bebes estão vestidos um de engenheiro e o outro de chef? Tendo identificado as profissões que os pais desejam para aqueles bebês, surgem questões como o prestígio social de algumas profissões em relação a outras. E assim seriam levantadas questões como: por que é mais comum que os pais prefiram que os filhos sejam engenheiros, médicos ou advogados a cozinhei-

ros, atores ou filósofos? O que torna uma profissão mais privilegiada que outras? Essas são questões que podem sem discutidas devido ao uso conjunto das imagens e do texto verbal.

As contribuições para o senso crítico do aluno seguem com as perguntas seguintes: *o que seus pais querem que você seja e o que você quer ser?* Pode parecer que a partir daí as imagens não tenham mais importância para a discussão, porém não é verdade. A medida que os alunos discutem quais profissões seus pais gostariam que eles seguissem em comparação ao que eles próprios gostariam, deve surgir questionamentos a respeito da precocidade em que aquelas crianças nas fotos estão sendo induzidas a uma profissão. É provável que questionamentos a respeito da vontade ou habilidade daqueles bebês sejam levantados. Ou seja, mesmo quando as perguntas não remetem diretamente às imagens, estas ainda são relevantes e enriquecem a discussão.

Desta maneira, o *warming up* (Figura 6) propicia o desenvolvimento do letramento visual de forma contextualizada, pois aproxima o tema *expectativas profissionais* da realidade do aluno. O aluno precisa analisar as imagens, refletir e discutir com os colegas e professor quais os valores que aquelas imagens representam para ele, acarretando assim na (des)construção de sentidos e valores.

Outro exemplo de como desenvolver a leitura de um texto multimodal, encontramos na atividade de pré-leitura da unidade 5 (Figura 7).

Figura 7 - Exemplo de campanha

Fonte: WAY TO GO 3 (2013)

A atividade começa com a instrução: *leia a campanha abaixo e então discuta as perguntas em dupla.* Esta instrução por si só já pode causar inquietações, pois há apenas uma frase, na margem inferior direita da campanha que diz: *not only a tree is cut down* (não é só uma árvore que é cortada). Esta mensagem sozinha, poderia e, provavelmente, não seria entendida, no entanto, ela está acompanhada pela imagem do corpo de uma onça com a cabeça cortada. O pescoço da onça se assemelha a um tronco de árvore cortada. Desta forma, a mensagem que a campanha deseja transmitir é que o desmatamento causa a extinção de animais. A imagem, ao contrário do texto verbal, neste caso, fala por si só, ou seja, um leitor com o letramento visual desenvolvido conseguiria entender a finalidade da campanha sem a frase *não é só uma árvore que é cortada*. Por isso, a campanha trata-se de um caso de relação de status de desigualdade com o texto subordinado à imagem.

Com a intenção de fazer o aluno perceber essa mensagem, o livro oferece perguntas com a intenção de guiá-lo nesse entendimento. Seguem, traduzidas, as perguntas que o livro sugere:

a. O que a imagem mostra? Descreva.
b. Qual é a intenção da campanha?
c. Quais ideias estão relacionadas ao *slogan* "não é apenas uma árvore que é cortada"?
d. Como você se sentiu quando olhou para a imagem? Em sua opinião, esta é uma boa campanha?

Diante dessas questões percebemos que a imagem é de fato essencial para responder as perguntas. A princípio, o aluno terá que descrever o que vê na campanha, tarefa que pode parecer simples, no entanto, trata-se de um passo indispensável, pois se o aluno não estiver familiarizado com esse tipo de exercício, não se dará conta de detalhes relevantes para o entendimento da imagem.

Após a descrição da imagem, o aluno terá que refletir e usar de criticidade para responder as demais perguntas do exercício. Para responder qual é a intenção da campanha, o aluno precisará ir além da leitura dos textos verbal e não verbal presentes na campanha. Ele precisa se colocar no lugar dos produtores da campanha, entender de onde vem essa campanha e para quem é direcionada.

Ao responder a questão a respeito das ideias relacionadas ao *slogan*, o aluno será conduzido a pensar em diversos discursos disseminados sobre o meio-ambiente. Discursos aos quais ele teve acesso por diferentes meios e que em sala de aula serão confrontados com os discursos trazidos por seus colegas. Desta forma, o aluno tem a oportunidade de construir e contribuir com sua opinião a respeito do assunto.

A última questão sobre como o aluno se sente ao ver a campanha é subjetiva e a intenção é discutir a igualdade ou diferença de sentimentos suscitados pela campanha nos alunos. Por fim, o que faz uma campanha ser boa? A campanha do *Green Peace* atende aos requisitos de uma boa campanha? Todas essas questões se levantadas e guiadas adequadamente, propiciarão o letramento visual e crítico do aluno.

Considerações finais

Este trabalho teve como intuito aplicar o método de análise de Martinec e Salway (2005) a fim de apresentar uma forma de descobrir o espaço que a imagem ocupa em relação ao texto verbal nas atividades propostas por um livro de língua inglesa. Escolhemos analisar as atividades de um livro didático, pois este é o material mais utilizado por professores em sala de aula. E a sala de aula, como afirmam os documentos educacionais supracitados, deve ser espaço para o desenvolvimento da leitura de diversos gêneros verbais e visuais.

O livro Way to Go 3 apresenta algumas atividades nas quais as imagens são meramente ilustrativas, principalmente nas atividades de leitura. No entanto, nas atividades de pré-leitura, encontramos exemplos significativos de textos multimodais, que, por sua vez, propiciam o desenvolvimento do letramento visual e, consequentemente, otimizam a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Esperamos que atividades com textos multimodais se tornem cada vez mais frequentes nos livros didáticos, inclusive como atividades de leitura principal, pois é inegável que a habilidade de leitura não mais se restringe ao texto verbal, mas envolve, também, o entendimento de elementos não verbais nos quais a imagem exerce um papel fundamental.

Referências

CHRISTIE, F. *Language education in the primary years.* Sydney: UNSW Press, 2005.

Guia de livros didáticos: PNLD 2015**:** língua estrangeira moderna: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 56p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de referência ENEM.* Brasília, 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf Acesso em: 10 out. 2015.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. London: Routlegde, 2006.

NASCIMENTO, Roseli; BEZERRA, Fábio; HEBERLE, Viviane. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*. João Pessoa. 2007.

ROYCE, T. "Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy". *TESOL Quarterly*, 36, 2: 191-205. 2002.

TAVARES, Kátia. *Way to go!* Língua estrangeira moderna: inglês: ensino médio. São Paulo: Ática, 2013.

TEIXEIRA, Cristina. *A multimodalidade do gênero livro didático de língua inglesa*: imagem, texto e função. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TILIO, Rogério. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf e MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã*: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013, p. 51-67.

UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Maidenhead, UK: Open University Press. 2001.

VAN LEEUWEEN, Theo. Multimodality and multimodal research. In: MARGOLIS, Eric e PAUWELS, Luc. *The SAGE handbook of visual research methods*. Sage, 2011, p. 549-569.

SESSÃO TEMÁTICA

LETRAMENTOS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

GILSON CAVALCANTE[1] (UFAL)
MANOEL PEDRO NETTO[2] (IFAL)
PATRICIA DE OLIVEIRA SANTOS[3] (IFAL)

Introdução

Hoje, abrange-se uma ampla obrigação de desenvolver as práticas de leitura e escrita para o mais perfeito desempenho dos exercícios sociais e profissionais existentes na sociedade. Perante as modificações acontecidas na educação é essencial que o educador permaneça em leal aprendizagem para acrescentamento de seus conhecimentos, pois não só os educadores, mas também os educandos fazem parte desta evolução, e cabe a cada um ser o principal responsável por estas transformações.

Contribuindo para a instabilidade, estão as complexas relações entre o professor e os órgãos que formam e regulam a carreira docente, entre as quais a relação quase simbiótica que existe entre escola e academia, e que se manifesta de maneiras potencialmente empobrecedoras para o professor.

---

1. Graduado em Licenciatura Letras Português pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL - Pós-graduando em Gestão Escolar pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa – Fera e pós-graduando em Linguagem e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

2. Graduado em Licenciatura Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA -Pós-graduado em Gestão Escolar pela Faculdade de Ensino Regional – FERA e Pós-graduando em Linguagem e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

3. Graduada em Licenciatura Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL - Pós-graduada em Administração Educacional com habilitação em Coordenação e Gestão Escolar pela Faculdade de Ensino Regional – FERA e Pós-graduanda em Linguagem e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

As mudanças no sistema educacional em curso, decorrentes de todo esse trabalho, criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor alfabetizador e o professor de língua materna, como já apontei em trabalho anterior (KLEIMAN, 2006). Cabe à escola formar leitores críticos e desenvolver a prática da leitura de forma prazerosa, no qual todos os professores estão envolvidos nesse processo, não apenas os de língua portuguesa, pois ler e escrever são compromisso de todas as áreas do conhecimento.

Assim, a relação de cada aluno no processo da leitura e escrita será, sem dúvida, diferente. O que importa é que a escola, nesse processo, saiba reconhecer a realidade do aluno na concepção de leitura e escrita que existe nele, levando em consideração sua produção textual, através da visão empírica de mundo que trás consigo.

O referido artigo tem por finalidade versar dos assuntos voltados para formação dos professores de língua materna nos Anos Iniciais. Assim, para contribuir com o desenvolvimento do mesmo, abordaremos a leitura e escrita no contexto escolar, o letramento, e também práticas sociais: uma reflexão na formação do professor de língua materna.

Leitura e escrita no contexto escolar

O processo de leitura e escrita depende da competência comunicativa do leitor. Essa que muitas vezes não é estimulada a ler e escrever, as limitações começam com os problemas da escola atual, tais como avanços da burocracia administrativa, o predomínio de estruturas curriculares tecnológicos, práticas pedagógicas autoritárias, fragmentação do saber, apatia dos alunos e professores entre outros.

O aluno aprende se for estimulado a ler. Pois só aprende-se a ler lendo e a escrever escrevendo. Os textos apresentados devem ser visto com interação entre falante e ouvinte, entre o autor e o leitor.

Neste sentido é necessário compreender que não significa atribuir sentidos ou descobrir o sentido que o autor quis dar ao texto, mas reconhecer os diversos significados de um texto. Pois, leitura e escrita é um processo no qual se precisa ter uma mistura de ideias para que aconteça um êxito na vida escolar. A diversidade

de textos faz com que o leitor assimile melhor esse processo, um reconhecer nele o tipo de leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Hoje, percebe-se a obrigação de pensar sobre os problemas de aprendizagens alusivas à leitura e a escrita. No que alude a leitura são quatro as desenvolturas da linguagem verbal: a leitura, a escrita, a fala e a escuta. Esta é composta de dois passos fundamentais: a decodificação e a compreensão.

A decodificação é a capacidade necessária que devemos ter como leitores no aprendizado de uma língua para identificarmos um signo gráfico. Pois mais do que nunca, o desafio da educação continua sendo tornar o estudante competente para que possa ler e entender aquilo que está registrado no mundo, nas diferentes situações de comunicação e nas diferentes tarefas de interlocução em que, como cidadãos, estão inseridos.

As analises perpetradas e aprendizados pedagógicos a propósito de o ensino da leitura e da escrita, que apresentaram espaço nos últimos anos recomendam a contrassenso de arquitetar o ensino de língua portuguesa somente como um processo de apropriação de um código. A escrita é um sistema de representação de linguagem e, portanto, é preciso compreendê-la na sua multiplicidade de funções e na sua forma de comunicação por meio de textos. E isso é um desafio para a escola.

A importância do ato de aprender a ler e escrever está fundamentada na ideia de que o homem se faz livre por meio do domínio da leitura e uso da linguagem é tão importante que a linha do tempo que se divide em antes e depois da escrita. Assim, cabe ao indivíduo construir a habilidade de ler e escrever é necessário que ele compreenda a sua própria existência. É preciso que o indivíduo tenha consciência de que a escrita tem por função registrar fatos vivenciados pelo o homem. A escrita registra significado dos homens.

De acordo com Antunes (2003. p. 160), a inquietação, a pesquisa a reflexão, a criação e a descoberta, ao estudo sobre tudo das novas temáticas que hoje redefinem a linguagem e dentro dela a língua, o bom professor é aquele que se refaz que reinventa, que rever suas concepções e atitudes.

O afixo de ler deve-se principiar nos iniciais anos e antes ainda do acesso da criança na escola. Pais que leram para seus filhos em voz alta diferentes tipos de textos como histórias infantis, textos literários, textos jornalísticos, ou até mesmo uma lista de compras ou outros, obtiveram em consequência crianças que fazem

da atividade de leitura um prazer, apresentando maior rendimento na escola, pois se desenvolve com mais facilidade, já que tem maior familiaridade com os textos escritos. No entanto observa-se que a maioria dos alunos que chegam à escola não recebe esse tipo de incentivo em casa.

Perante das proeminências, a ampla inquietação por parte dos professores, especialmente nas escolas de instrução fundamental, é o estímulo à criança a ler. Devendo a sala de aula ser um berço de futuros escritores, cabe ao professor fazer da literatura infantil e da leitura de outros textos um momento de lazer, onde o aluno não se sinta obrigado a realizar tal tarefa, sinta prazer ao realizá-la.

> Nas escolas, deve-se haver um cantinho especial para a leitura, e as crianças devem ter muitas oportunidades de folhear livros e lê-los individualmente ou em grupo. As histórias lidas por alguns devem ser socializadas com os demais, e este é um trabalho que deve ser organizado pelo docente. “A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim” (PCN de Língua Portuguesa, v.2, p. 57.).

Para que a criança estude, e goste de ler, é conciso ter adequados modelos, é imprescindível que o professor também goste de ler e transforme sua sala de aula num ambiente alfabetizador. Trabalhando com diversidade de textos como: rótulos, parlendas, quadrinhas, receitas, jornais e outros, permitindo que a criança compreenda as diferenças de interpretação, do significado de cada escrito, que muda conforme o gênero textual.

As novas colocações da educação infantil necessitam estar associadas a padrões de propriedade. Essa qualidade acontece de entendimentos de desenvolvimento que ponderam as crianças nos seus argumentos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nos intercâmbios e práticas sociais que lhes abastecem elementos relacionados às mais distintas linguagens e ao contato com os mais modificados conhecimentos para a edificação da autonomia.

> A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializado, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

Podem-se proporcionar às crianças, qualidades para as aprendizagens que acontecem nas brincadeiras e àquelas ocorridas de situações pedagógicas propositadas ou aprendizagens dirigidas pelos adultos.

Apesar disso, é importante lembrar que essas aprendizagens, ocorrem de modo integrado no método de desenvolvimento infantil. Educar constitui, portanto, propiciar ocasiões de cuidados, brincadeiras e aprendizagens dirigidas de formato integrado e que possam colaborar para o incremento das competências infantis de semelhança interpessoal, de ser e permanecer com os outros em um estilo básico de acessão, de reverência e confiança, e o ingresso, pelas crianças aos conhecimentos mais abertos da realidade social e cultural.

Na fala de Coelho (2011) levam-se em consideração as dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere à leitura e escrita, muitas vezes na educação básica existe uma grande dificuldade de interpretação como, por exemplo: as dificuldades na interpretação de perguntas diretas relativas aos exercícios propostos pelo professor, como também, de interpretação de textos, por não possuírem o hábito de leitura e, consequentemente, não terem uma visão de mundo necessária para se fazer uma análise aprofundada do texto.

A função da família é de suma importância para o desenvolvimento intelectivo do educando, pois é neste contexto, que o educando tem o primeiro contato com a leitura. Desta configuração, é no espaço familiar que o ainda estuda sua principal educação, deste modo, ele se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária que vai refletir na sua vida escolar. Sendo assim, o sucesso do trabalho da escola depende da colaboração familiar ativa.

> A educação dos primeiros anos consiste precisamente na promoção de todos esses aspectos sociais e de autonomia pessoal que logo servirão de base para a educação intelectual mais estrita. Ou seja, a responsabilidade da educação infantil depende, cada vez mais, da interação entre a escola e a família. Logo, ter diálogo de comunicação entre ambos, respeitar e acolher os saberes dos pais e ajudar-se mutuamente. Estes são alguns fatores que proporcionam e beneficiam a aprendizagem da criança que servirão de suporte para a educação escolar (LÓPEZ, 2002, p.24).

A existência familiar e escolar se conclui, tornando-se imprescindível para o bem-estar do educando. O conhecimento dos pais na educação dos filhos deve ser de forma constante e consciente, pois, a educação é um processo global, que se dá não só na família e na escola, mas em toda sociedade. Segundo a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 (1996), art.2°: A educação dever da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e suas qualificações para o trabalho.

Letramento

Letramento, sem dúvida, é um desses pontos de transformação que necessita ser acompanhado por todos os educadores. Ele está sendo um foco de discussões em diversos âmbitos escolares, numa tentativa de melhorar o ensino em todos os níveis. Portanto, eis a preocupação do desenvolvimento da leitura e escrita na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos em meio a tantos problemas no processo de letramento.

Dessa maneira, observa-se que o letramento surgiu, quando se passou a compreender que, na sociedade atual, é insuficiente o simples aprendizado das primeiras letras, e que se integrar socialmente hoje, envolve também saber usar a língua escrita nos diversos contextos e situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. Neste contexto, Magda Soares (2011) ressalta que:

> O letramento, entendido como um estado ou uma condição, refere-se não somente a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão social (SOARES, 2011, p.31).

Por sua vez, o letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita, pode-se dizer que é um processo histórico-social. E que abrange a capacidade de o sujeito colocar-se como autor (sujeito) do próprio discurso, tanto em relação ao texto escrito como o texto oral. Logo, para uma concepção histórico-social do letramento, há de se considerar uma concepção de língua - e de linguagem - constitutiva das ações sociais, ações que se organizam em enunciados que se criam e se recriam nas práticas comunicativas, configurando os variados gêneros e seus suportes, os quais podem ser vistos como o resultado das práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas em comunidades discursivas específicas.

Assim, um dos grandes desafios do educador da atualidade é trabalhar de maneira que possa atingir a proposta de alfabetizar letrando, ou seja, fazer com que a criança não somente aprenda a ler e escrever, mas que possa compreender o que leu de acordo com ambiente no qual está inserido. E envolvendo dois aspectos importantes na vida de um indivíduo, a leitura e a escrita que juntos formam um conjunto de habilidades e competências adquiridas através das práticas sociais envolvidas em todo contexto social. Neste sentido, Soares (2011) conceitua letramento como um conjunto de habilidades e conhecimentos que está em processo de aquisição da leitura e da escrita, que envolve os problemas de compreensão e expressão da língua escrita e também de expressão na língua oral.

Nesse sentido, a educação infantil deverá auxiliar a ampliação das competências de assimilação e conhecimento das potencias anatômicas, afetuosas, emocionais e morais, na expectativa de colaborar para a formação de crianças venturosas e saudáveis. Para tanto, faz-se cogente que o professor crie ocasiões expressivas de aprendizagem, se almejar alcançar o desenvolvimento de desenvolturas cognitivas,

psicomotoras e socioafetivas, mas e, especialmente, é preciso que a formação da criança seja vista como um ato inacabado, consecutivamente sujeito a novas inclusões, a novos recuos, a novas tentativas.

Dessa forma, observa-se que a literatura tem um potencial que auxilia ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, podendo e devendo ser usadas nas escolas, não só com o intuito pedagógico, mas também na formação de leitores. Desde então, Gregorin (2009) ressalta que:

> O que existe são dicas para estimular esse processo até que torne-se um hábito. Para isso acredita-se que recorrer à literatura infantil, é essencial para que de uma forma encantadora consiga mostrar aos alunos como pode ser bom e agradável o ato da leitura. Gregorin ressalta ainda: Acredito que poderemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a literatura, e para a arte, a se transformarem em leitores plurais, e consequentemente em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade. (GREGORIN, 2009, p.137).

A autora assegura que acredita na capacidade de decompuser o indivíduo que a leitura tem, e que através dela pode levar muitas crianças a adquirirem o hábito da leitura e tornarem-se cidadãos mais preparados para a vida.

Cabe ainda salientar que o letramento não está relacionado somente com a língua escrita. Assim como o conceito trata dos usos da língua escrita não somente na escola, mas em qualquer outro contexto, ele também está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: como se observa, é através do computador que as pessoas praticam a leitura e a escrita, se comunicam e interagem, tornam-se sujeitos da informação. E o Letramento Digital compreende-se a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital.

O letramento digital é mais que o conhecimento técnico. Ele inclui ainda, segundo Carmo (2003), “habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente

informações disponibilizadas eletronicamente". É a capacidade de manusear naturalmente com agilidade as regras da comunicação em ambiente digital.

Para Soares (2002), não existe "o letramento", mas, "letramentos", a tela do computador se constitui, neste sentido, como um novo suporte para a leitura e escrita digital. Segundo ela, a tela é considerada como um novo espaço de escrita e traz mudanças significativas nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo entre o ser humano e o conhecimento. Para Soares, essas transformações têm desdobramentos sociais, cognitivos e discursivos, "configurando assim, um letramento digital". Uma pessoa letrada digitalmente necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que compõem palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos e links; elementos pictóricos e sonoros. Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente, e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais.

Por sua vez, o ambiente escolar está sendo abrangido hoje como o grande ambiente de introdução à vida. Daí a preocupação com a literatura infantil para as novas gerações, pois nesse período também é necessário iniciar o processo de incentivo a leitura. À medida que o espaço escolar vem sendo redescoberto também como o grande espaço de tendência das multilinguagens que se cruzam no panorama contemporâneo.

Educadores, estudantes, pais e diretores têm o direito de sonhar, mais que isso, eles precisam sonhar e acreditar nos seus sonhos. Infelizmente na escola não há mais espaço para os sonhos.

Práticas sociais: uma reflexão na formação do professor de língua materna

Um desafio que vem sendo enfrentado e que nos faz buscar uma reflexão mais aguçada são as contribuições que as práticas sociais na contemporaneidade trás na formação do professor da língua materna. Neste sentido, percebe-se que a formação do professor passa por importantes transformações no sistema escolar, pois, as práticas sociais que envolvem na formação do docente são bastante complexas e requer habilidade e qualificação.

No que se refere ao ensino da Língua Materna, alguns estudiosos na área relatam que, apesar da grande preocupação com a formação dos profissionais avanços significativos vem acontecendo das teorias linguísticas. Contudo, as práticas pedagógicas ainda continuam no repasse de conteúdos gramaticais de forma fragmentada e descontextualizada.

No entanto, para compreender como é realizado o ensino da Língua Materna, é preciso que se faça uma reflexão sobre a formação dos profissionais, dentre elas como está à qualidade de formação deles, o domínio de conhecimento específico, como compreendem as políticas públicas educacionais, a dinâmica da sala de aula, e também o profissional tem que está consciente que a sala de aula vai ser homogênea, complexa e diversificada de alunos. Assim, cabe ao professor trazer em sua bagagem fundamentos teóricos que lhe auxilie em uma prática adequada em atuação, com o proposito de atingir os objetivos e preparar o sujeito que se envolva na participação e transformação social.

Sendo assim, é imprescindível que os professores tenham conhecimento das atuais tendências pedagógicas e das metodologias de ensino que promovem um aprendizado significativo da Língua Materna. Porém, sabemos que o processo de ensino e aprendizagem só ocorrerá na medida em que à formação dos profissionais aconteça de forma fundamentada nos conhecimentos linguísticos e didáticos, como também através do Projeto Político-Pedagógico para o ensinamento de Língua Materna.

Por sua vez, o professor precisa conscientizar-se de que necessita de teóricos para poder dominar e tomar decisões sobre sua prática, no planejamento das aulas, na seleção de atividades, nas avaliações e por fim o professor tem que fazer uso de metodologias que leve ao aluno o ensino aprendizagem de qualidade.

Contudo, na discussão sobre a formação do professor de língua materna, é importante tratar das temáticas de formação contínua, formação com base linguística e sociolinguística, como fatores importantes para um bom desempenho do professor.

A estudiosa Soares (2003, p. 24 e 25), quando conclui que, dada à natureza complexa da alfabetização,

> [...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolingüística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso de materiais didáticos, e sobretudo, que o leve a assumir uma postura política das implicações do significado e do papel atribuído á alfabetização.

Para que isso ocorra, é urgente e necessária a reflexão sobre como está acontecendo a formação do professor de língua materna. E assim, partindo dessas considerações acerca do ensino de língua materna, é que nos perguntamos como se dá a preparação do professor. Há uma preocupação com a sua formação contínua e permanente? Ou há apenas a culpabilização desse profissional?

Desta maneira, o teórico Paulo Freire (1996), ao defender a formação permanente do educador, afirma que ensinar exige curiosidade, e vai mais além, exige uma "curiosidade epistemológica", que ele define como sendo a curiosidade criticizada, "A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que sugere, alerta" (p.35).

As evidências de uma necessária formação competente do professor de língua materna estão mais do que anunciadas, pelo mundo acadêmico, pois, a maioria dos professores formados é vítima de um sistema escolar que não lhes possibilitou o uso competente da leitura e da escrita. Desta forma, seria admitido que a sala de aula na universidade também é um contexto de comunicação intercultural e seriam identificadas as exigências específicas de letramento desse profissional.

Pereira (2006), relatar uma experiência de formação sociolinguística de professores das séries iniciais, para que minimizasse os problemas referentes ao letramento e numeramento, ele conclui que:

> É a partir dessa análise investigativa que posso afirmar que, de fato, é preciso somar esforços para que a formação (sócio) linguística do professor das séries iniciais ocorra tanto em contextos de formação inicial, quanto em contextos de formação continuada para que os quadros negativos das avaliações institucionais modifiquem-se e, principalmente, seja possível implementar uma educação em língua materna inclusiva que permita ao cidadão transitar nos diferentes domínios sociais, exercendo seus papéis sociais com segurança (PEREIRA, 2006, p. 220).

Em síntese, a proposta de formação de professores contida nos discursos oficiais requer um profissional competente que domine não somente os conhecimentos teóricos advindos da ciência, mas também do saber fazer. Com isso, podemos perceber que a ênfase recai na articulação das teorias com as práticas, como também na preparação de professores/pesquisadores que saibam investigar suas salas de aulas e refletir sobre suas próprias práticas, buscando soluções para dinamizar o processo de ensino aprendizagem de modo significativo e eficaz.

Considerações finais

Este trabalho bibliográfico expõe a importância do ensino do letramento para com os alunos dos anos iniciais e da leitura e da escrita para o desenvolvimento do educando como pessoa e a ajuda que o indivíduo pode sobrepor no ambiente social através de seus conhecimentos. Porém, para que estes conhecimentos sejam bem

desenvolvidos, precede à atuação de metodologias dinamizadas do professor para que os educandos se sintam estimulados à prática da leitura e da escrita.

Porém, o incentivo a leitura e a escrita, não cabe apenas à escola, mas também a família. É com esta parceria que o indivíduo chega ao amadurecimento desse processo, que é utilizado em toda sua vida escolar e pessoal, tornando-o um ser com nível elevado de conhecimento e um cidadão ciente de sua contribuição para que a sociedade se torne mais justa e a desigualdade social seja minimizada.

Por fim, a leitura não pode estar voltada apenas para o momento específico inserido nas aulas de Língua Portuguesa, em que se tem como objetivo o domínio do código e a quantidade de leituras que são praticadas nas escolas. Uma questão fundamental para o ensino nas séries iniciais é tratar do processo de interação leitura e da construção do sentido como imprescindíveis para o desenvolvimento do aluno em todas as disciplinas e também na vida.

No ensino da leitura deverá incluir fenômenos ligados ao uso concreto da língua em textos falados e/ou escritos e ainda, caberá ao professor, explorar os usos que transcendem os livros didáticos, abarcando a oralidade e os sentidos figurados da linguagem não só no campo literário, mas no uso efetivo da língua.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. 7 ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Língua Portuguesa. v. 2, Brasília: MEC/SEF.1997.

COELHO, Lucivanda Mira. *Leitura e escrita*: práticas responsáveis pelo desenvolvimento do ensino-aprendizado. Disponível em: <www.artigonal.com>. Acesso em: 19 set. 2017.

CARMO, Josué G. Botura. *O letramento digital e a inclusão social*. Disponível em:< http://paginas.terra.com.br/educação/josue.>. Acesso em: 19 set. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREGORIN Filho, José Nicolau. *Literatura infantil*: múltipla linguagem na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KLEIMAN, Angela. *Os estudos de letramento e formação do professor de língua materna*. São Paulo: Produção Editorial, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

LÓPEZ, Jaume Sarramona I. *Educação na família e na escola*. Edições Loyola, São Paulo: 2002.
LDB, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 2°.
PEREIRA, Ana Dilma de Almeida**.** A formação (sócio) linguística de professores das séries iniciais do ensino fundamental no programa de formação continuada. Pró-letramento. XXI Jornada de Estudos Lingüísticos, 2006. *Anais...* 2006.
SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização*: as muitas facetas. Disponível em:< http://www.anped.org.br>. Acesso em: 22 ago. 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

MEMÓRIA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA SÉRIE CHAPEUZINHO VERMELHO DE FRANCISCO BRENNAND

CRISTIANE RENATA DA SILVA CAVALCANTI[1] (UNICAP)
NADIA PEREIRA DA SILVA GONÇALVES DE AZEVEDO[2] (UNICAP)

Introdução

A proposta deste trabalho é analisar discursivamente telas do artista plástico pernambucano Francisco Brennand e como se dá seu funcionamento imagético, tendo como ponto de partida a noção de memória discursiva e os movimentos parafrásticos e polissêmicos conforme proposta pela Análise de Discurso de linha francesa. O nosso objetivo é analisar discursivamente duas telas, do acervo de 24 obras da série produzida pelo artífice intitulada Chapeuzinho Vermelho, expostas na oficina Brennand no espaço Accademia, fazendo um exercício de análise sobre tais discursos e seus modos de funcionamento que produzem sentidos. Consideramos que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na perene incompletude dos fatos da linguagem, assim como o dizer é ponto de deriva para outros sentidos possíveis. Desse modo, enquanto discurso, as telas reportam à memória discursiva quando percebemos retomadas constantes do que é dito em outro lugar, tanto para apoiar quanto para deslocar sentidos. Este processo de produção de sentidos resulta da tensão entre o mesmo e o diferente, tensão que coloca a língua(gem) em funcionamento no processo de produção de sentidos. Assim, nessa relação entre repetições e deslocamentos é que sentidos outros podem acontecer.

1. Doutoranda em Ciências da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). http://lattes.cnpq.br/6423719936926740.

2. Doutora em Letras (UFPB). Docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). http://lattes.cnpq.br/0131079721638327.

Acreditamos que tais análises podem contribuir para reflexões sobre as noções de memória discursiva, paráfrase, polissemia no funcionamento discursivo no discurso imagético de obras de arte.

A imagem como operadora de memória discursiva

Diante do nosso propósito de analisar discursivamente telas do artista plástico pernambucano Francisco Brennand e como se dá seu funcionamento imagético, tendo como ponto de partida a noção de memória discursiva e os movimentos parafrásticos e polissêmicos, nesta seção apresentamos alguns dos elementos teóricos a partir dos quais estabelecemos nossa reflexão. Ancorados nos pressupostos da análise de discurso de linha francesa, a partir dos princípios enunciados em Pêcheux (2008, 2009, 2010), Orlandi (2007, 2003, 2005, 2001, 1995, 1998), Courtine (1981), e Jean Davallon (2010), visamos à construção de um dispositivo de análise voltado à compreensão do processo de geração de sentidos no discurso destas obras.

Pela análise de discurso, sabemos que a memória é constitutiva do discurso, e que todo discurso é deslocado. Pêcheux (2010, p. 56) afirma que a memória "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". É nesse espaço que o discurso vai ser construído. Nos termos de Pêcheux, a memória discursiva pode ser definida do seguinte modo:

> 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: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 2010, p. 52)

Desse modo, podemos compreender a memória como um conjunto de discursos outros, que sustenta os efeitos de sentido no dizer. Como afirma Courtine (1981):

> A memória concerne à existência histórica do enunciado, no seio de práticas discursivas (...), capaz de dar origem a atos novos, no sentido de que toda a produção discursiva acontece numa conjuntura dada e coloca em movimento formulações anteriores já enunciadas.

É, pois, nessa perspectiva que vamos encontrar as obras de Brennand enquanto discurso, atuando como agentes de uma memória discursiva, ressignificando dizeres, construindo subjetividades e produzindo efeitos de sentido.

Além da noção de memória, recorremos à reflexão de Jean Davallon, que irá nos falar de uma memória social, questionando a possibilidade de se pensar a imagem como uma arte da memória. A memória social é revigorada na obra de arte através da imagem, quando o acontecimento memorizado vai dar lugar a uma (re) construção que a torna viva.

A razão de ser da imagem na obra de arte está na sua eficácia simbólica, que vai possibilitar a produção de novos significados. Então, a reconstrução das imagens nas telas é possível devido aos dados e noções que elas trazem e que são comuns à memória de um grupo da sociedade, pertencendo, assim, à memória coletiva.

As imagens são usadas, portanto, como nova possibilidade de significação. Elas podem discursivizar um passado distante, presente na memória social contemporânea, uma história que resiste ao tempo e que vai se constituir em um novo acontecimento. Têm uma eficácia simbólica, memória e constituem discurso, produz sentido e uma nova leitura.

Conforme Davallon (PECHÊUX, 2010), a imagem pode ser entendida como uma produção cultural e como tal possui sua eficácia simbólica. Essa eficácia das imagens está fundamentada em algumas características, sendo que uma delas é o fato de a compreensão semântica da imagem ser independente dos pormenores da compreensão das unidades de sua significação. Assim, teríamos a compreensão de um "sentido global antes de reconhecer a significação dos elementos". Outra seria uma possibilidade considerável de reservar a força: a imagem representa a realidade, mas ela pode também conservar a força das relações sociais (e fará então impressão sobre o espectador), como afirma Pêcheux (2010, p. 27).

Enquanto materialidade discursiva, a imagem, do mesmo modo que a materialidade verbal, é opaca e reconhecida como um objeto a ser lido; ela está sujeita

igualmente a condições sócio-históricas próprias e é constituída por relações interdiscursivas. Por isso, ela não pode ser considerada neutra e tampouco um simples elemento destinado à transmissão de uma mensagem. Podemos inclusive pensar que, em termos discursivos, a imagem envolve um processo de formulação e um processo de constituição de sentidos (ORLANDI, 2001). Isto é, os traços, as formas e as cores são igualmente atravessados, constitutivamente, pelo interdiscurso.

Deste modo, concordamos com Davalon (2010) quando declara que a imagem funciona como um operador da memória social que, ao retratar a realidade, pode também conservar a força das relações sociais. Além disso, na visão do autor, a imagem determina o lugar do observador e as competências necessárias à sua leitura. Davallon afirma ainda que a imagem, por "poder operar de acordo com olhares, apresentaria a capacidade de conferir ao quadro da história a força da lembrança. Ela seria, nesse momento, o registro da relação intersubjetiva e social" (DAVALON, 2010, p. 31).

Como toda materialidade discursiva, a imagem possui um caráter de incompletude, um espaço que possibilita ressignificações, que aponta para outros sentidos possíveis. E a tela (obra de arte), em sua composição imagética, também pode ser pensada desse modo: sustentada por discursos outros e sócio historicamente determinada.

Produção discursiva de sentidos: o mesmo e o diferente no discurso

De acordo com a perspectiva da AD, não podemos desvincular o discurso da memória discursiva. Então o que procuramos analisar é o efeito que os discursos produzem dentro da historicidade, ou seja, os deslocamentos possíveis segundo os momentos históricos que afetam os sujeitos. O significado do "mesmo", pode ser fixo; já o efeito de sentido, jamais será. Ele não está no discurso e sim no sujeito que a utiliza e a compartilha numa determinada sociedade, num determinado contexto histórico e ideológico.

Entendemos, então, que trabalhar o mesmo e o diferente no discurso das telas de Brennand é estar observando retomadas e/ou disjunções nada pacíficas, uma vez que se trata de conflitos pela regularização e hegemonia de sentidos

> sob o 'mesmo' da materialidade da palavra abre-se em meio ao jogo da metáfora como outra possibilidade de articulação discursiva. Uma espécie de repetição vertical, em que a memória volta-se sobre si mesma, esburacando-se, perfurando-se antes de se desdobrar em paráfrase (PÊCHEUX, 2010, p. 65).

Poderíamos dizer que a retomada parafrástica se constrói a partir da FD, ou seja, a repetição é o funcionamento do discurso que permite ao analista o gesto de observar e descrever funcionamentos regulares, agrupando-os. Porém, essa nova enunciação do "mesmo" não é a simples repetição. É preciso considerar que o produto desse processo de formulação parafrástica - a paráfrase - não pode ser reduzido sempre à pura e simples repetição, pois a enunciação possui um caráter de irrepetibilidade.

A relação entre paráfrase e polissemia, indispensável aos discursos, é a que permite "a fluidez dos sentidos" (ORLANDI, 1998), por meio do jogo entre o mesmo e o diferente; da repetição do mesmo, no caso dos processos parafrásticos, e de rupturas, deslocamentos nos processos de significação, no caso dos processos polissêmicos. Nos termos de Orlandi (2001, p. 36): "é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, se significam".

O movimento entre o diferente e o mesmo (polissemia e paráfrase) revela como a direção da interpretação (gestos de leitura) na materialidade discursiva se efetiva no trabalho de produção de memória –constitutiva, quando gerada pela autoria coletiva (o diferente) e institucionalizada (o mesmo), quando gerada pela autoria individual, desde que tal memória seja ilusoriamente legitimada no todo da organização social . (ORLANDI, 2003, p.168).

Deste modo, o funcionamento discursivo das obras se dá do ponto de vista da tensão, constitutiva da linguagem, entre paráfrase e polissemia. Percebemos que o diferente é mais presente neste funcionamento discursivo da arte, enquanto parte do processo de produção de sentidos que ora produz sentidos do mesmo, ora do diferente.

O sentido, diz Pêcheux (1975), é sempre uma palavra, uma expressão, uma proposição, por outra palavra, expressão ou proposição; e esse relacionamento, essa

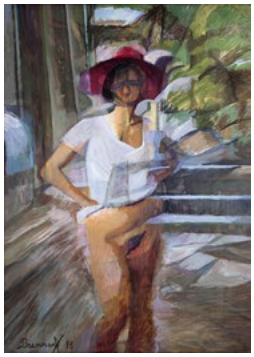
superposição, essa transferência (meta-phora), pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se "revestem de sentido", não poderia ser pré-determinada por propriedades da língua (por exemplo, ligações "linguísticas" entre sintaxe e léxico);isso seria justamente admitir que os elementos significantes já estão, enquanto tais, dotados de sentido.

As condições de produção dos sentidos, enfim, estão vinculadas tanto às possibilidades enunciativas dos períodos históricos- reguladores da relação de um sentido com sentidos anteriores, com os sentidos não-ditos e com um 'futuro' dos sentidos -quanto àquilo que falha, que desloca os sentidos. Ambos os processos são resultado do trabalho da língua sobre a língua, trabalho esse que não tem sua origem no sujeito, mas que se realiza nele. Para a AD, sujeito e sentido constituem-se mutuamente. Os processos discursivos se realizam nas práticas discursivas do sujeito, mas por um "efeito em torno dos processos discursivos sobre a língua. Ela é pré-requisito indispensável de qualquer processo discursivo". (PÊCHEUX, 2009, p. 81).

Segundo Orlandi (1984), "os sentidos não 'pertencem' a nenhum interlocutor, mas é produzido, enquanto efeito, no discurso constituído pelos/nos dois interlocutores em interação (ORLANDI, 1984, p. 16). Esse 'dizer para alguém' é uma prática social que funciona pelo imaginário: é o jogo de imagens constituído em volta dos espaços de onde se diz que precisa ser observado no processo histórico da produção de sentidos.

Aspectos metodológicos

Para analisar o funcionamento da memória discursiva nas obras e como se dão as produções de sentidos do mesmo e do diferente nestas materialidades, constituímos o nosso *corpus* de análise por duas telas, todas pertencentes à série Chapeuzinho Vermelho, e também, tituladas Chapeuzinho Vermelho. As obras, selecionadas para serem submetidas à análise,[3] são as seguintes:

Sequência imagética 1 (SI-1)	**Sequência imagética 2 (SI-2)**
	
"Chapeuzinho Vermelho (série)" Tela de Francisco Brennand, 1995. Acrílica sobre duratex, 102 x 73 cm.	**"Chapeuzinho Vermelho"** Tela de Francisco Brennand, 1995. Acrílica sobre duratex , 80 x 52 cm. COLEÇÃO PARTICULAR

Análise do "corpus"

A Sequência Imagética 1 retrata a Chapeuzinho retirando o vestido, seminua mostrando sua parte íntima, revelando uma certa decisão, desembaraço. Percebemos a recuperação do elemento Chapéu Vermelho e a própria Chapeuzinho, porém a tela desliza para um chapéu mais contemporâneo então, de certa maneira, há uma relação parafrástica, em que há uma repetição formal da memória (ORLANDI,

3. Obras cedidas por Francisco Brennand, exposta na Accademia, situada na oficina Brennand. O acervo da série Chapeuzinho Vermelho, é composto por 40 telas. Para o trabalho foram selecionadas três telas para análise.

1999). E embora o já dito se repita mesmo que de maneira diferente, percebemos mais um deslizamento, a ruptura do espaço, pois Chapeuzinho está na rua e não na casa da avó, nem na floresta que se encontra no plano de fundo da imagem.

Paralelamente, há um gesto de interpretação evocando uma memória discursiva (re)produtora de recortes no imaginário sobre a mulher desvinculado de um já dito de que a mulher é frágil, desprotegida e passível de ser seduzida. Por isso, há um retorno na memória discursiva do já-dito de que os pais devem assumir uma posição sujeito de proteção, via discurso pedagógico (autoritário) sobre a filha-mulher. Porém a Chapeuzinho retratada na imagem 1, rompe tal memória. Assim temos uma Chapeuzinho mais independente e contraditória, pois ela mesma tira sua roupa e mostra sua intimidade, causando um deslocamento da memória discursiva.

A sequência imagética 2, no plano da formulação, pode ser descrita a presença das sequências imagéticas: a Chapeuzinho, a floresta e a máscara. Quanto à Chapeuzinho, nas duas telas, sabemos que ela é o elemento da formulação visual que evoca nossa memória discursiva e produz um efeito de sentido parafrástico através do título da obra, como podemos perceber. Porém, a Chapeuzinho da SI2 aparece masculinizada e usando uma máscara.

Com relação à sequência imagética floresta, percebemos que o caminho na floresta desconhecida sugere perda de direção, já que Chapeuzinho está em um caminho, o que nos autoriza duas possíveis leituras: (i) Chapeuzinho está perdida no caminho na floresta desconhecida e/ou (ii) Chapeuzinho sabe o caminho que está percorrendo na floresta.

Na primeira leitura, *Chapeuzinho Vermelho* está se desviando do caminho e indo em direção a floresta perigosa. Simbolicamente, aqueles que perdem seu caminho na floresta desconhecida estão perdendo seu caminho na vida, perdendo sua pureza. Na segunda, enfrenta o caminho da floresta rompendo o discurso da submissão, dando lugar às novas oportunidades e transformação da feminilidade de Chapeuzinho.

Já o uso da máscara por Chapeuzinho estabelece a repetição da personagem da história de Chapeuzinho, no entanto com o uso da máscara temos a produção de sentido através do diferente: chamando a memória discursiva do esconder a sua identidade através da máscara, o que também nos sugere o feito de dissimulação/disfarce. Talvez uma nova posição sujeita da Chapeuzinho, mais perspicaz. Parece-

nos existir, na formulação visual, o efeito da contradição na objetividade material dos sentidos, no caso, sobre a mulher que passeia sozinha na floresta.

Considerações finais

Sabemos que a imagem se constitui de maneira distinta em cada materialidade. Baseamo-nos em Orlandi (1999) – para quem os sentidos não são insensíveis aos meios. O artigo, aqui apresentado, trouxe discursos imagéticos materializados em uma unidade discursiva que possibilita o já-dito ser inscrito em um novo discurso, promovendo descrições e reflexões. A partir da teoria fundamentada pela AD de filiação pêcheuxtiana, pudemos mostrar que a imagem também é materialização do discurso. Nesse viés, tal discurso também é passível de interpretação.

Assim, as telas analisadas possuem em sua materialidade "o lugar da falha, do equívoco: um discurso com uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. Estão intrinsecamente expostos ao equívoco, sendo portando suscetível de tornar-se outro (idem. p.11). Considerando a relação contraditória entre paráfrase e polissemia como eixo que estrutura o funcionamento da linguagem (ORLANDI 1998, p.14) temos então o funcionamento da produtividade e da criatividade do discurso que funciona ideologicamente. Logo, a sequência imagética, assim como a língua, também é lugar da falha do ritual ideológico; sujeita ao equívoco e instância da falta, pois não dá conta do Real.

Entendemos que na repetição histórica temos um trabalho real da memória: ela inscreveria um já dito que permitiria não só repetir, mas ao mesmo tempo produzir deslizamentos, efeitos de deriva neste discurso. Por isso, haveria então a possibilidade sempre de serem produzidos outros dizeres a partir daquele, uma vez que para que haja sentido, é necessário que o discurso e inscreva na história.

As considerações que trazemos neste artigo sobre as análises, permitem-nos observar que, em seu funcionamento, ela retoma elementos da memória social, reconstituindo-os. Além disso, enquanto discurso, as telas reportam à memória discursiva: percebemos que há uma retomada permanente do que é dito em outro lugar, tanto para apoiar quanto para deslocar sentidos, e que é nessa relação entre repetições e deslocamentos que sentidos diversos acontecem.

O jogo polissêmico, próprio dos discursos das telas, põe e dispõe do movimento dos sentidos. Somos arremessados ao lugar de incompletude, podendo sempre o sentido ser *outro*. O jogo instala-se. E movimentando-se pela polissemia, as telas vão mostrando-nos, de fato, que os "*sentidos não têm donos*".

Nessa perspectiva, dentre o jogo entre o mesmo e o diferente na produção dos sentidos, num jogo de estabilização/desestabilização, dando lugar aos processos parafrásticos- presente naquilo que se mantém em todo dizer-, e, polissêmicos, em movimentos simultâneos de reiteração dos sentidos e de ruptura nos processos de significação (ORLANDI, 2007). Paráfrase e polissemia, respectivamente, o mesmo e o diferente, matriz e fonte de sentido, são entendidos por Orlandi (2006) como os dois grandes processos da linguagem, nos quais se pauta o funcionamento discursivo.

Acreditamos que tais análises podem contribuir para reflexões sobre as noções de memória discursiva e social, e também para o funcionamento discursivo das obras de arte.

Referências

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. 3 ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Cidade atravessada*: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes; 2001b.

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. Efeitos de verbal sobre o não-verbal. *Revista Rua*. Campinas: Unicamp, n. 1, p. 35-48, 1995.

_____. *Cidade dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2004.

_____. A leitura e os leitores. In: Orlandi, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. 2 ed. Campinas: Pontes. 2003.

_____. *Terra à vista*. Discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

_____. *Discurso em análise*: sujeito, sentido e ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5 ed. Campinas: Pontes, 2009a.

_____. *Discurso e leitura*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008. Campinas: Pontes Editores, 2009b.

_____. Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum Linguístico*, n. 1 (73-81), jul.-dez. 1998.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. *Revista Rua*, Campinas: p. 9-19, 1998.

_____. Exterioridade e ideologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos. IEL*/UNICAMP, 1996b.

_____. (org.). *Gestos de leitura*: da história no discurso. 3 ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010.

_____. *Língua e conhecimento linguístico:* para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Dispositivos da interpretação. In: *Leitura e Interpretação*. Série Ler & pensar, PROLERJ Casa da Leitura, 1995:45-63.

_____. Segmentar ou recortar. In: *Linguística*: questões e controvérsias. Série Estudos, 10ª Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Uberaba: 1984. 9-27.

PÊCHEUX, M. *Discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 2009.

_____. Gestos de leitura: da história no discurso. In: Orlandi, E. (org.) 3 ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2010.

_____. *L'étrange miroir de l'analyse de discours*. Langages 62, Paris: Larousse, 1981.

_____. *Revista Langages*, Paris, n. 37, 1975.

_____. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pecheux. In: GADET, F.; HAK, Tradução Bethânia S. Mariani (et al.) Campinas: Editora UNICAMP, 4 ed, 2010.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. (et al.). *Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. *Les vérités de la palice*. Maspero, Paris: 1975.

_____; GADET, F. *La langue introuvable.* Paris: Maspero, 1981.

SESSÃO TEMÁTICA

O *AGORA* CONECTOR/JUNTOR NO ONTEM E NO HOJE

MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA[1] (IFRN)
GISONALDO ARCANJO DE SOUSA[2] (UFRN)
CAMILO ROSA DA SILVA[3] (UFPB)

Introdução

Canonicamente, o item *agora* exerce o papel de advérbio temporal, embora se perceba que além dessa função, o mesmo vem atuando, através dos tempos, em outros postos considerados mais textuais ou mais discursivos. Por isso, neste trabalho, propomo-nos a observar o seu comportamento na função de conector/juntor em três sincronias a seguir determinadas: período XIV-XVI; período XVI-XVII; período XVIII-XX.

Para efetivar a pesquisa, averiguamos cartas e crônicas buscadas no *corpus do Português* [CDP]- (*DAVIES; FERREIRA, 2006); Corpus eletrônico do Sertão* [CE-DOHS]- (FAPESB 5566/2010 - Consepe UEFS 202/2010) e no livro *De notícias & não notícias faz-se a crônica* (ANDRADE, 1974), ancorando-se em uma base funcionalista nos termos de Givón (1979, 2001, 2002); Hopper e Traugott (2003); Heine e Kuteva (2007); Bybee (2006, 2010).

A metodologia segue padrões de cunho qualitativo e quantitativo em cuja análise consta a observação de traços de prototipicidade da categoria dos conectores (+fixidez), (+conexão) (+oposição/+causalidade/+adição), bem como a verificação dos

1. Doutoranda em Linguística (UFPB-PROLING) e professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN- C. Caicó);

2. Doutorando em Linguística (UFRN);

3. Doutor em Linguística e professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING).

índices de frequência do item nas funções mais textuais em uma análise que parte de uma averiguação do item da função de conector/juntor de forma panorâmica para posteriormente analisá-lo nas sincronias.

Convém esclarecer que este trabalho resulta de uma pesquisa maior, cujo objeto é trabalhado em uma perspectiva mais abrangente em dados de fala e de escrita. Quanto à organização, além desta introdução e das considerações finais, o trabalho se divide em dois blocos: 1. *Agora* conector/juntor (visão panorâmica); 2. *Agora* conector/juntor nas sincronias.

Agora conector/ juntor (visão panorâmica)

Tabela 1: agora conector/juntor

Períodos / Funções	Período XIV-XVI	Período XVI -XVII	Período XVIII-XX	TOTAL
Conector/juntor				
2.1 Oposição/contraste	06/4,6%	07/5,6%	13/8,7%	26/6,4%
2.2 causalidade	06/4,6%	13/10,5%	27/18%	46/11,4%
2.3 aditivo	-	10/8,1%	09/6%	19/4,7%
Total	**12/9,2%**	**30/24,2%**	**49/32,7%**	**91/22,5%**

Fonte: elaboração própria, 2017.

Conforme a tabela 1, *agora* exerce a função de conector/juntor desde o período XIV-XVI com 9,2% das 91 ocorrências, passando pelo período XVI-XVIII com 24,2%, chegando, pois, ao período XVIII-XX com 32,7% de ocorrências.

É oportuno dizer que na posição de conector/ juntor , o item *agora* se reanalisa para funções mais textuais, como a função de adicionar listas, contrapor informações, unir proposições que contrastam, que produzem sequências e que produzem resultados, conforme se observa nos excertos de (1) a (2). Para Duque (2009, p. 947), "a junção concerne aos usos, nos quais o ***agora*** é responsável pela conexão entre orações, simples ou complexas". Em primeiro lugar, a junção é concebida como responsável pelo contraste, pela mudança de polaridade. A respeito

desse matiz, quando a oposição se manifesta sob a forma de adversativa, Neves (2006, p.237) assegura que

> Nem mesmo as adversativas de início de frases podem ser entendidas como autônomas, já que há sempre implicado um complexo adversativo formado por dois segmentos, tenham eles a extensão e o estatuto que tiverem, ou ao menos evoca-se uma imagem mental com a qual o segmento adversativo contraste.

Por isso, normalmente, são parafraseáveis por *mas*, como nos exemplos (1) e (2):

(1) Saudações Abraço te minha querida beijo te sinceramente rogando 28 ao nosso pai eterno pela a tua saúde pois para mim e uma felicidade em escrever te com o prazer de dar te as minha notícia e ao mesmo tempo ser sabedor das tuas que se tivessem no nosso alcance teria a felicidade de ter todos os dias .
meu bem eu de saúde vou bem graças 29 a Deus **agora** não posso e ter felicidade pois a cruel saudade e sem comparação mais como tenho fé em Deus que não demoro ir embora me conformo melhor . (Carta 09-AAD-17-07-1967, [CE-DOHS]).

(2) _ A senhora acredita... na alma das bonecas?
_ Hem?
_ Eu não disse que ia zombar? Estou vendo pelo seu sorriso.
_ Bem, achei a pergunta engraçada, mas tive intenção de zombaria.
_ todos acham a pergunta engraçada. Por isso mesmo eu não a faço a mais ninguém**. Agora**, no meio de tantas bonecas, e vendo o seu interesse em me ser útil, eu me animei...Desculpe, estamos conversados. (De notícias & não notícias faz-se a crônica, Carlos Drummond de Andrade, p. 101).

As duas ocorrências citadas acusam a realização da oposição ativando traços como (+conexão), (+oposição), (+fixidez). Em (1), o contraste se delineia pela contaexpectativa, gerada pelo pressuposto, certamente advindo do conhecimento partilhado de que quem está bem de saúde, consequentemente, está feliz. Note-se que o enunciado mantém o mesmo sentido se permutado por *mas*. Do mesmo modo, a ocorrência (2) também ilustra o uso do item em função opositiva ou de contraste, nesse caso, operando uma oposição entre negativo/positivo, sendo, também, parafraseável por *mas*.

Em alguns casos podem emergir nas relações de oposição um contraste que leva à concessividade, como no exemplo (3), presente nos *corpora,* em algumas ocorrências:

> (3) [...], estava então na vila gente junta de todas as partes; concorreu toda e, por isso, foi o maior concurso que de muitos anos a esta parte se viu na terra. Determinou logo o prelado da Administração de Pernambuco, à petição de muitas pessoas de respeito, que esta tão assinalada mercê se gratificasse a Nosso Senhor, dizendo-se todas as sextas-feiras daquele ano ao santo crucifixo uma missa cantada, para o qual efeito se elegeram por mordomos quatro homens graves, os quais se tiveram por muito ditosos em ser os primeiros no serviço de tal Senhor. **Agora**, com a nova confraria e indulgências que Sua Santidade concedeu, se continua a mesma devoção com grande fervor. Pareceu conveniente vir de Pernambuco uma nau em socorro à Baía, e por capitão dela Jerónimo Cavalcante de Albuquerque. O mesmo capitão em pessoa foi ao Colégio pedir com muita instância alguns padres, que fossem em sua companhia, com que iriam seus soldados e ele muito mais animados para qualquer encontro que sucedesse. Concederam-lhe um padre e um irmão, e não se enganou o homem, porque, [...] (Cartas de Padre Antônio Vieira, Século XVII, CDP)

Segundo Castilho (2011, p. 874), "vistas de um ponto de vista pragmático, as construções concessivas indicam que o falante pressupõe uma objeção à sua asserção, mas que a objeção é por ele refutada, prevalecendo a sua asserção". Podem ser parafraseáveis por *de qualquer modo, ainda assim, embora.* O exemplo (3) confirma

bem esse comentário, haja vista que engata um enunciado nessa perspectiva da objeção refutada, uma vez que, prevaleceu a mesma devoção em relação ao aumento das confrarias.

Anote-se ainda que, nessa função, o item não é claramente localizável adquirindo traços de (+fixidez), (+conexão), deixando-se esmaecerem os traços de (+referência temporal), como também há uma cessação da mobilidade tão acentuada na função anterior. Essas relações, além da nuance contrastiva, revelam-se também em conexões de teor aditivo e de causalidade.

Na adição, o traço (+aditivo) direciona o interlocutor para o desenvolvimento de acontecimentos, visto que tais conectores marcam o fluxo contínuo do discurso e a adição de fatos e eventos que propiciam a interpretação da continuidade do texto. Semanticamente, podem ser parafraseáveis por *também,* e atuam prototipicamente no encadeamento e coesão do discurso, conforme exemplo (4):

> (4) por dentro até certo termo, em que lhes dava o último da vida. Entre estes índios se avantajavam uns na destreza do atirar, outros no animo de acometer, mas em geral se experimentou em todos os desta capitania grande ódio aos contrários e maior fidelidade aos nossos, porque, sendo assim que muitos negros de Guiné, e ainda alguns brancos, se meteram com os holandeses, nenhum índio houve que travasse amizade com eles, o que foi muito particular e especial mercê de Deus, e indústria também dos nossos padres, os quais sempre, e **agora** mais que nunca e com mais eficácia, os instruíam na fé, intimando-lhes o amor que deviam ter a Cristo, e lealdade a Sua Majestade; grande bem espiritual e não menor temporal para os moradores deste Brasil, porque sem índios não podem viver, nem conservar-se, como todos confessam. Tornemos aos inimigos, os quais, enquanto presos e encerrados na cidade, não estavam ociosos, porque, entendendo que havíamos de ser socorridos com a armada de Portugal, todo o seu cuidado era fortificar-se quanto mais (Cartas, Padre Antônio Vieira, Século XVII, CDP).

Em (4), os enunciados se conectam por força de uma necessária sequenciação de atos que conferem o traço (+aditivo) como nuance de valores entre a conexão. Observe-se que o item é parafraseável por *também*. Além do traço (+aditivo), os traços (+conexão) e (+fixidez) se manifestam no enunciado.

Enquanto conector de causalidade, destacam-se as relações causais, de causa-consequência e de conclusão. As relações de causa-consequência manifestam-se entre dois eventos cronologicamente sucessivos, sendo que a causa se sobrepõe à consequência ou a seu efeito. Nesse contexto, traços (-prototípicos) de (+causalidade) preponderam sobre os traços (+prototípicos) de (+referência temporal). Logo, as relações de causalidade podem ser parafraseáveis por *em decorrência disso, de modo que, por isso, portanto, porque, já que.* Fávero (1992) também enxerga essa relação de ambiguidade ou de sobreposição semântica entre as relações causais, de causa-consequência e conclusão quando diz que a causalidade pode ser expressa pelo que a gramática chama de construções causais, conclusivas e consecutivas.

> (5) em tão subido grau de fortuna que sou requerido de excelentíssimos plenipotenciários de Mûnster, e ontem recebi carta do Sr. Francisco de Andrada Leitão, em que me pede o avise de quando é a minha partida, para que façamos viagem juntos. Já V. Ex.ª terá notícia de como se tratou entre os dois, a petição do que fica, que se capitulassem pazes juradas, em que o que vai não quis vir, porque se julga de superior partido. Deus encaminhe a um e a outro. À nova da perdição dos seis navios se acrescenta **agora** a de haver dado peste de bexigas na armada: o certo é que o vento não os favorece, e as águas desta nossa vizinhança estão já tão geladas que, ontem e anteontem, fomos ver correr sobre elas a burguesia; e neste mesmo tempo entendo que estará a nossa armada dando bons princípios de ano à Baia, com sua vista, e queira Deus que seja também com vitória dos navios de Sigismundo, que, se são em número os que diz o aviso das Ilhas, sem dúvida ((Cartas, Padre Antônio Vieira, Século XVII, CDP).
>
> (6) aos outros. Assim como não quero que o polaco me embebede, também não quero que o prelado me enlouqueça. Cá do meu cantinho, com um copinho do velho, pouco e bom vinho beberei à saúde de Vossa Alteza que Deus guarde muitos anos. Compadre e criado de Vossa Alteza Viena

de Áustria, 26 de Junho de 1736. 10. A Madame de Klembach. A respeito do amor, dos encantos e dos feitiços O caso, minha Senhora, é geral e tão natural ao mesmo tempo que até me parece que me tendes amor determinando **agora** que vos fale nele. Chamais-me velho e dais-me uma ocupação de criança obrigando-me a falar em encantos e feitiços. Ei-lo ai vai: Como me dizeis que a minha carta há-de ser vista por homens que vos têm dito muita coisa nesta matéria, acrescento algumas coisas que sei, para prova de que, sendo velho ou sendo menino, também fui homem. Presentemente não se sabe nem eu mesmo sei o que sou. O amor é a pele de todos os diabos. Ter mão. (Cartas, Cavaleiro de Oliveira, Século XVIII, CDP).

Ambos os excertos ilustram a nuance da conexão na perspectiva da causalidade, tendo em vista que os enunciados engatam uma relação de causa-consequência. Observe-se que a segunda assertiva atua em uma relação de produção de efeito em decorrência da causa anterior. Ativam-se, nesse caso, os traços (+conexão), (+fixidez), (+causalidade).

Agora conector/juntor nas sincronias

Período XIV- XVI

Na função de juntor/conector no período XIV-XVI, os dados registram o item atuando apenas nas situações de oposição e de causalidade.

(7) parecer que se deve fazer, me avysareis. Fernam d'Alvarez a fez, em Evora, aos V dias de fevereiro de DXXXIII. J. Rey. Reposta ao cõde da Castanheira. (On Reverse Side) Por elRey. A dom Antonio d'Ataide, comde da Castanheira, do seu conselho, e veador de sua fazemda. 52 COMDE, amiguo. Eu, elRey, vos envio muito saudar. Eu vos esprevy o que avieis de fazer sobre Nuno Furtado levar a capitania da naoo Sam Bertolameu de Jorge Lopez, que este anno vay há Imdia. **Agora** soube como, por alguns imcomvinientes que ha, que Diogo Lopez de Souza nam pode ir nela; pelo

que ey por bem que o dito Nuno Furtado vaa por capitão da dita naao, sem ordenado algum. Muito vos emcomendo que de minha parte ho digais asy ao dito Jorge Lopez, a que também sobre isto escrevo, dizendo-lhe quamto pera iso he o dito Nuno Furtado; e como, aalem de fazer meu serviço, ha de folgar de olhar por sua fazemda, e ter cuidado das cousas (Letters of John III- King of Portugal, D.João III, CDP)

(8) Gonçallo Vaasquez e contarom a elrrei todo o que lhes avehera com elrrei de Castella; e elrrei rriindo disse que entendia que todo aquello fora fingido, por mostrar que outorgava taaes cousas contra sua voontade, porquanto nom eram muito sua honrra; e logo em esse dia mandou apregoar as pazes. Os ingreses, quando as ouvirom apregoar, ouverom tam gram menencoria que mayor nom podia seer, e deitavom os bacinetes em terra e davom-lhe com as fachas, dizendo que elrrei os traera e enganara, fazendo-os v€ir de sua terra pera pellejar com seus immiigos, e **agora** fazia paz com elles contra sua voontade; e dezia o conde de Cambrig sanhudamente, quando as vio apregoar, que sse elrrei trautara paz com os castellaãos, que elle nom a fezera; e que sse elle tevera juntas suas gentes como as tiinha quando chegara a Lixboa, que nom embargando o apregoar das pazes que elrrei mandava fazer, que ell posera a batalha a elrrei de Castella. Sobr'esto rrecrecerom tantas rrazoões que alguus se soltarom em desmesuradas pallavras contra elrrei, a que Pero Lourenço de Tavora rrespondeo (Crônica de Dom Fernando-Fernão Lopes, Século XV, CDP).

Conforme se pode observar, em (7) e (8) apresentam-se ocorrências que ilustram o *agora* na função de conector/juntor, exibindo traços de (+conexão), (+fixidez). Em (7), por exemplo, verifica-se o item no exercício da função de oposição, uma vez que se delineia um contraste entre positivo e negativo, nas informações que mantêm elo com o item. Desse modo, apresenta o traço (+opositor). Ressalte-se também a existência da oposição em relação ao tempo verbal dos enunciados contrastantes. Em (8), o item assume o valor de conector de causalidade, tendo em vista que apresenta o traço de (+introdutor de efeito/+causalidade).

Período XVI - XVII

No ensejo de explicar o item na sincronia XVI-XVII, os excertos (9), (10) e (11) representam as subfunções em uso:

(9) deu conta de tudo o sucedido, e entregou ao Governador os haveres que achara. Diversas outras vezes se penetraram estes sertoes, em busca especialmente daquelas esmeraldas. Um Diogo Martins Cao, o Matante negro por alcunha, foi o primeiro depois dos capitaes referidos. E depois deste, o Capitao Marcos de Azeredo Coutinho, que trouxe quantidade considerável delas. E por diversos outros tempos fizeram a mesma jornada seus filhos, e outras pessoas; porém sem efeito, por terem os tempos cegado os caminhos, crescendo as matas, e escondendo aos homens estas riquezas. **Agora** quando isto escrevemos prepara uma grande entrada o General Salvador Correa de Sá e Benevides, e se esperam dela boas venturas. As naçoes que dominam o sertao destas minas, sao todas de Tapuias, Patachôs, Aturaris, Puris, Aimorés, e outras semelhantes; toda gente agreste, porém toda hoje de paz. Dos Aimorés, sao tao brancos alguns como portugueses. 5S. No entremeio das 45 léguas atrás, há nesta costa 20 rios: um dos principais é o Rio das Caravelas. Está em (Crônica da companhia de Jesus, Simão de Vasconcelos, Século XVII, CDP).

(10) se lhes reseruam pera com ellas ganharem honrra; allem disto sam hos caualleiros obrigados a morrer por sua lei, e sua terra, e amparo dos desacorridos, porque assi quomo ha ordem saçerdotal foi de Deos ordenada pera seu só culto diuino, assi ha da cauallaria foi per elle instituida, pera se fazer justiça, e defender sua lei, e acorrer has viuuas, orphãos, pobres, e desemparados, e hos que nam fezerem nam se podem chamar caualleiros. E pois vos já tenho declarado hos grandes encargos, e obrigações da ordem da caualaria, **agora**vos pergunto se, com tais condições, quereis entrar nella." Aho que ho prinçipe respondeo que sim. "Ora visto que vossa vontade he tal", dixe elRei, "prometes vós de guardar, cumprir, e fazer guardar ho que vos tenho dito com todolos outros bons custumes,

foros, leis, e direitos que pertençem há ordem da caualaria? “ “Sim”, dixe ho Prinçipe. “Pois assi he”, respondeo elRei, “eu vos armo, e faço caualleiro em nome de Deos padre, filho, spirito sancto, (Cronica do Príncipe Dom João, Damião de Góis, 2ª metade do Século XVI, CDP).

(11) d outro mais ferido vay, leva a fogaça, que he hûu pacharim que elrey daa a estes lutadores, os quoaes tem capitão sobre sy, e he gente que não serve em seu reyno d outra cousa. E despois d acabados estes nove dias, cavallga o rao, e vay fazer alardo da gente dos capitaës, e vay duas legoas por outra gente armada, no cabo se dece, e toma hûu arco na mão, e tira tres frechas, comvem a saber, huma pera o ydalcão, e outra pera elrey de cotamuloco, e **agora** outra pera os portugueses; era seu costume fazerem a guerra ao reyno d aquella parte omde a frecha mais lomge chegase; e despois d isto feito se torna pera casa, e aquelle dia jejua elrey, e toda a gente da terra, e ao outro dia se vay lavar ao ryo com toda a gente, e dentro nestes nove dias he elrey paguo de toda a remda que lle remde seu reyno, porque, como jaa disse, todolas terras são d elrey, de cuja mão as tem (Chonica dos Reis de Bisnaga, Século XV, CDP)

Em (9), ilustra-se um caso de conexão por oposição, tendo em vista o contraste entre as proposições que registram um contraste entre o passado e o presente. Atuam, nesse contexto os traços (+conexão), (+fixidez) e (+opositor). Em (10), observa-se que o item une duas proposições para dar uma ideia de causa-consequência, sobretudo presente no contexto maior. Especificamente, entra em ação o traço (+causalidade), uma vez que o sentido do item desliza para funções mais textuais, podendo ser parafraseado pelo conector *por isso*. Do mesmo modo, na ocorrência (11), o item migra para uma função mais textual, embora nesse fragmento, a ênfase seja para o traço (+aditivo). Para validar tal afirmação, verifique-se o item operando em meio a uma sequência temporal de ordenação dos fatos que se sucedem em orações. Chama a atenção a possibilidade do item ser parafraseável por *também.*

Período XVIII-XX

O item, nessa temporalidade, também migra para outros domínios que deságuam no plano textual. Observe-se:

(12) [...]Como se passou nesta entrada de ano de 90 ?
Eu fui bem graças a Deus e espero nele que com a entrada também de novo presidente tudo melhore pois tudo aumenta só nosso sálario não . No caso o meu que é municipal **agora** Federal e Estadual é outra coisa Mário aqui têm uma [.] Senhora que e de Valente Ilmácia esposa de Otiniel ela é legal me falou que lhe conhece e sua esposa . sim já é papai ? Ou os anticoncepcional não deixou ? Mario foi muita gente prá Valente no dia do bingo daqui quase vou. (Carta 05-APACA-14-01-1990, [CE-DOHS]).

(13) [...], travessa, como o porte grave de algum velho titular, que o espírito remoçava. Dizem até que a política - essa dama sisuda e pretensiosa - se envolveu um momento nas intrigas do carnaval, e descreveu no salão uma parábola que ninguém talvez percebeu. Deixemos, porém, dormir no fundo do nosso tinteiro esses altos mistérios que se escapam à pena do folhetinista. Já não estamos no carnaval, tempo de livre pensamento - tempo em que se pode tudo dizer - em que é de bom gosto intrigar os amigos e as pessoas que se estimam. **Agora** que as máscaras caíram, que desapareceu o disfarce, os amigos se encontram, trocam um afetuoso aperto de mão e riem-se dos dissabores que causaram mutuamente uns aos outros. O nosso colega do Jornal do Comércio, que se disfarçou com três iniciais que lhe não pertenciam, compreende bem essas imunidades do carnaval. Hoje, que o reconhecemos, não é preciso explicações: ele tem razões de sobra para acreditar que sinceramente estimamos o seu valioso auxílio na realização de uma idéia de grande utilidade para o país. (Ao correr da pena, José de Alencar, Século XIX, CDP).

(14) Não escrevi antes por falta de tempo pois esse final de ano foi muito movimentado com esse corre corre da campanha eleitoral , tive que duas vezes em Maceió , depois foi outra carreira para vir pra Salvador **, agora** vou passar uns dias aqui com minha irmã , depois vou passar uns dias com meus pais
Se for escrever pode escrever para Natal que quando eu chegar responderei sua carta .
Nada mais da amiga que não te esquece Um grande abraço. (Carta 08-APA-CA-26-12-1989, [CE-DOHS]).

As ocorrências de 12 a 14 visualizam o item em análise no exercício de funções textuais cujos matizes evidenciados se diversificam. Em (12), percebe-se o item em uma função de oposição, assinalada pelo contraste entre os diferentes. A nuance opositiva também pode ser identificada pela paráfrase do *mas,* que se configura pelo traço (+opositor). Em (13), o item principia proposições mediante uma relação de causalidade, ou seja, de uma causa surgem as consequências. Experimente-se inverter a construção e permutar o item por elementos como *porque e já que,* os quais prototipicamente introduzem enunciados causais. Em (14), o elemento se envolve em um processo de coesão progressiva do texto, numa relação de adição temporal entre eventos sucessivos. Evidencia-se, nesse caso, o traço (+aditivo).

Considerações finais

Analisados os dados, podemos notar que no domínio da conexão/junção, o item sob averiguação se faz menos frequente no período XIV-XVI com 9,2%, seguido pelo período XVI- XVII com 24,2% e pelo período XVIII-XX com 32,5%. Assim posto, depreendemos que o mesmo vem se expandindo gradativamente em frequência e valores, a partir dos séculos, para assumir matizes de oposição, causalidade e adição.

Vale ressaltar que nessa função o item se investe de traços considerados menos prototípicos porque na pesquisa maior o mesmo assume prototipicamente a função de dêitico temporal.

Referências

ANDRADE, C.D.de. *De notícias ou não-notícias faz a crônica*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. *Língua, uso e cognição*. Tradução Maria angélica Furtado da Cunha. Revisão técnica: Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.

CORPUS CE-DOHS. *Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão* (FAPESB 5566/2010 - Consepe UEFS 202/2010). Coordenado por Zenaide de Oliveira Novais Carneiro e Mariana Fagundes de Oliveira (UEFS). [Projeto Vozes do Sertão em Dados: história, povos e formação do português brasileiro (CNPq. 401433/2009-9 - Consepe UEFS 102/2009). (CNPq. Processo 401433/2009-9/Consepe: 102/2009) Disponível em:www.uefs.br/cedohs. Data do último acesso. 29/12/2016.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. F. *Corpus do português*. 2006. Disponível em: www.corpusdoportugues.org. Data do último acesso: 29/12/2016.

DUQUE, P. H. *O elemento agora sob o enfoque da gramaticalização*. Dissertação de Mestrado. UFRJ: 2002.

_____. O processo de gramaticalização do item agora. *Cadernos do CNLF*, vol. XIII, n. 04. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2009, pp. 943-956.

GIVÓN, T. Historical syntax and synchronic morphology: an archeologist's field trip. *CLS. Chicago linguistic society*, n.7, 1971, pp. 384-415.

_____. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.

_____. *Syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001, v.1.

_____. *Syntax:* an introduction. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002, v.2.

HOPPER, P; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. Emergent grammar. Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, pp. 139-157. 1997. *Proceedings...* 1997.

HEINE, B.; KUTEVA, T. *The genesis of grammar*. A reconstruction. Studies in the evolution of language. New York: Oxford University press, 2007.

SESSÃO TEMÁTICA

O CONHECIMENTO EM SEMÂNTICA E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENADE

JOSÉ WELLISTEN ABREU DE SOUZA[1] (UFPB)
MÔNICA MANO TRINDADE FERRAZ[2] (UFPB)

Introdução

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, conforme determina o § 5º do artigo 5º da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004.

Nessa lei, conforme § 1º do artigo 5º, o ENADE é definido como sendo o exame que

> aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004, p. 2).

Fica instituído, com base na Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, que o ENADE deve ser aplicado a partir de procedimentos amostrais, considerando alunos de

1. Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB), membro do grupo de pesquisa Semântica, Léxico e Cognição. josewellisten@hotmail.com.

2. Profa. Dra. do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) e do PROLING-UFPB, coordenadora do grupo de pesquisa Semântica, Léxico e Cognição. monicatrin@hotmail.com.

graduação de todos os cursos que estejam "ao final do primeiro e do último ano de curso" (§ 2º do artigo 5º, BRASIL, 2004, p. 2), ocorrendo com "periodicidade máxima de aplicação [...] trienal" (§ 3º do artigo 5º, BRASIL, 2004, p. 2)[3].

Os instrumentos básicos do ENADE são: a) a prova, contendo questões objetivas e discursivas, relacionadas aos conteúdos de formação de cada graduação; b) o questionário de impressões dos estudantes sobre a prova; c) o questionário do estudante; e d) o questionário do coordenador(a) do curso.

Neste artigo, centraremos nossas atenções no primeiro instrumento, mais detidamente, nas questões que abordam conhecimentos específicos da Graduação em Letras, visando: a) compor um quadro quantitativo, a partir do qual possamos demonstrar quais são os conhecimentos básicos explorados no ENADE ao longo dos anos, e b) discutir, de modo qualitativo, a partir da análise de três questões selecionadas como *corpus*, qual o espaço destinado (se o é) à Semântica no referido exame.

Vale mencionar que o primeiro ano de aplicação do exame foi 2004 e que o último ano com provas a disposição durante a produção deste artigo foi 2016. As provas para o curso de Letras foram aplicadas em 2005, 2008, 2011 e 2014[4]. Sobre a prova de 2014, cabe dizer que houve uma divisão do exame para a área de Letras, ocorrendo uma prova destinada, especificamente, para os graduandos em Licenciatura em Letras, doravante LL, e outra destinada aos graduandos em Bacharelado em Letras, doravante BL. Nas provas dos anos anteriores, apenas algumas questões do computo geral é que eram destinadas em caráter específico para cada uma dessas graduações. Apesar dessa alteração, verifica-se a aplicação das mesmas questões objetivas para ambos os cursos, ocorrendo pontuais alterações.

3."Embora a Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), permita a realização do exame por amostragem, em 2017, a aplicação será censitária. Ou seja, todos os estudantes concluintes habilitados ao ENADE 2017, identificados conforme controle acadêmico feito pela Instituição de Educação Superior (IES), e inscritos pela respectiva Instituição de Educação Superior deverão participar da prova. Do mesmo modo, todos os ingressantes devem ser inscritos no exame, ainda que não realizem a prova" (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes4>, acesso em 18 out. 2017).

4. As informações mencionadas podem ser encontradas em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos3>, acesso em 18 out. 2017.

Apresentando o ENADE: caracterização quantitativa dos dados

Nesta seção, apresentamos a formação quantitativa do *corpus* da pesquisa, dando ao leitor condições de perceber como se organiza a abordagem dos conhecimentos específicos da área de Letras nas provas ENADE, visando observar se a área da Semântica é explorada em tais provas ao longo dos anos.

Do universo total de questões apresentadas nos exames ENADE de 2005, 2008, 2011 e 2014, como já adiantamos na seção anterior, detivemo-nos à análise das questões de múltipla escolha e discursivas da parte "Componente Específico", justamente por ser nesse espaço que se pode verificar a presença dos conteúdos específicos da formação em Letras. Após o levantamento, foi possível compor o seguinte quadro de distribuição das questões:

Quadro 1: distribuição das questões de formação em Letras no ENADE

Conteúdos Específicos	Tipo de Questão							
	Múltipla Escolha				Discursiva			
	2005[1]	2008[2]	2011[3]	2014[4]	2005	2008	2011	2014
Semântica	-	2	1	3	-	-	-	-
Sintaxe	2	-	5	2	-	-	-	-
Linguística Textual	1	-	1	-	-	-	-	-
Fonética e Fonologia	2	1	1	-	-	-	-	-
Interpretação Linguística*	1	-	-	2	-	-	-	-
Pragmática	1	-	-	-	-	-	1	-
Análise do Discurso	1	1	-	1	-	-	-	-
Leitura e Interpretação	3	2	3	1	1	-	-	-
Aquisição	1	2	2	2	-	-	-	-
Morfologia	1	1	1	-	-	-	-	2
Literatura	11	10	10	13	2	1	2	1
Prática de Ensino/Didática	2	1	4	2	1	1	-	-
Gêneros Textuais	1	2	1	1	-	-	-	-
Política Linguística	1	-	-	-	-	-	-	-
Variação Linguística	-	3	1	1	1	1	-	-
História da Língua	-	1	-	-	1	-	-	-
Tecnologias e ensino	-	1	1	2	-	1	-	1
Escrita e ensino	-	-	2	-	-	-	-	-
Avaliação do Livro Didático	-	-	1	-	-	-	-	-
Metodologia de Ensino de LP	-	-	2	2	-	-	-	-
Letramento	-	-	1	-	-	-	-	-
Conhecimentos Pedagógicos	-	-	-	4	-	-	-	-

Fonte: os próprios autores.
Legenda: Interpretação Linguística* diz respeito às questões em que foram abordados ao mesmo tempo mais de um conteúdo, caso das questões 13 da prova de 2005, 18 da prova de 2014 e 29 da prova de BL de 2014.

[1] Em 2005, foram aplicadas 28 questões de múltipla escolha, das quais 3 destinadas à LL e 3 ao BL, e 6 questões discursivas, dais quais 1 destinada à LL e 1 à BL.
[2] Em 2008, foram aplicadas 27 questões de múltipla escolha, sem distinção entre as graduações, e 3 questões discursivas, as quais subdividiram-se em parte A e parte B. Na questão 40 (SINAES, 2008, p. 18), a parte A foi destinada de modo específico à BL e a parte B foi destinada à LL, por isso é que no quadro consta como se tivessem sido aplicadas 4 questões discursivas.
[3] Em 2011, foram aplicadas 37 questões de múltipla escolha, das quais, especificamente, 10 destinadas à LL e 10 destinadas ao BL, e 3 questões discursivas, sem distinção entre as graduações.
[4] Em 2014, foram aplicadas duas provas, uma para LL e outra pra BL, porém com poucas distinções. Ao todo, foram 36 questões de múltipla escolha, das quais, 9 são específicas da prova de LL e 9 são específicas da prova de BL, e 4 questões discursivas, sendo 1 específica da prova de LL e 1 específica da prova de BL.

A respeito do quadro quantitativo apresentado no ENADE-Letras ao longo de sua aplicação, verificou-se que os elaboradores das questões têm buscado explorar ao máximo todos os conteúdos relacionados à Língua e à Literatura[5], justamente para atender uma das premissas do exame, aferindo, portanto, os conhecimentos dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos no curso de Graduação, tanto de Licenciatura em Letras, como de Bacharelado em Letras. Nesse sentido, é natural o fato de o quadro ter apresentado tantos conteúdos, a partir das 22 categorias resultantes da nossa análise.

Vale ressaltar, por fim, a presença da Semântica nas provas de 2008, 2011 e 2014. Não estamos nos referindo ao conhecimento semântico em sentido amplo, o que é requerido em todos os níveis de leitura e interpretação, mas de conteúdos semânticos propriamente ditos, postos na centralidade das questões. Nesse âmbito, há seis questões e, em relação aos conteúdos, podemos dividi-las em dois grupos: a) questões que exploram a função semântica de um item gramatical; b) questões que exploram relações lexicais, a exemplo da ambiguidade lexical. Desse quantitativo, selecionamos como corpus para nossa análise qualitativa, três das questões categorizadas no quadro como sendo de Semântica, uma para cada ano de aplicação da prova.

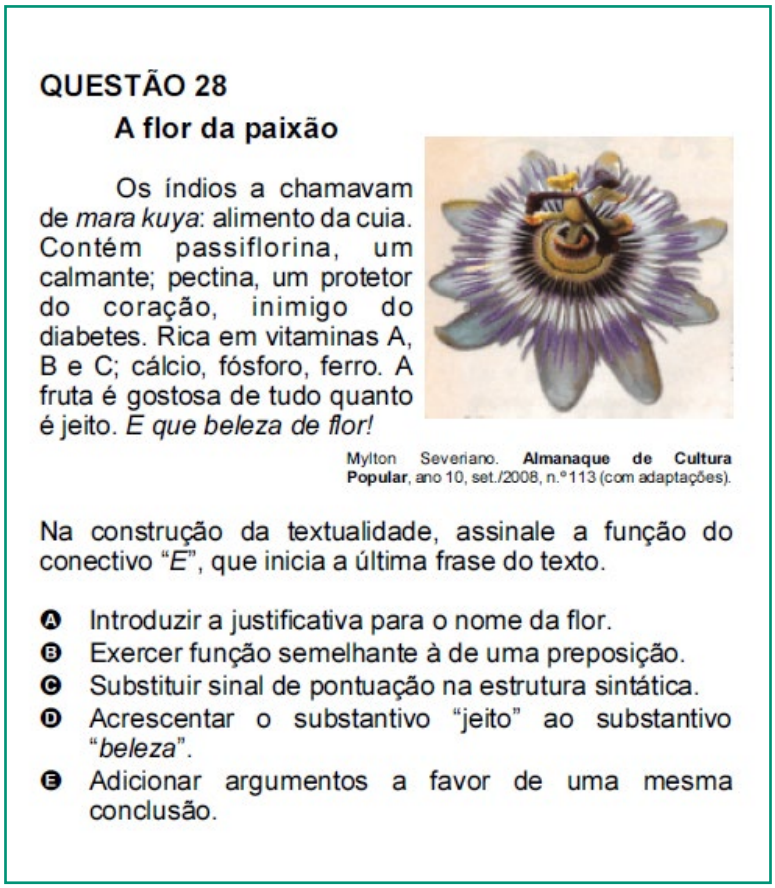
Reflexão sobre as questões do ENADE: caracterização qualitativa

Nesta seção, tratamos das análises, visando destacar o fenômeno linguístico-semântico abordado. Para tanto, apresentam-se os conhecimentos necessários à resolução da questão e, desse modo, discute-se a relação da questão com a vertente específica da semântica subjacente à sua elaboração, evidenciando, por fim, o nível de complexidade de cada questão. O caminho seguido visa demonstrar como

5. A respeito da categoria Literatura, vale ressaltar que os dados computam uma análise geral, isto é, não fizemos a distinção, por exemplo, entre questões voltadas à abordagem da Prática de Ensino de Literatura, ou as que trataram da análise crítica literária, ou ainda, aquelas que exploraram análise comparativa de textos artísticos e nem tão pouco diferenciamos as questões sobre perspectivas literárias. Por conta disso, é que se observam números absolutos maiores de questões dessa categoria. Se, portanto, tivéssemos distinguido questões de língua e de literatura, esses dados não pressuporiam uma pretensa predileção para a área da literatura no ENADE.

a área da Semântica, e as várias correntes a ela relacionadas, são exploradas em tais provas ao longo dos anos.

Figura 1: os operadores argumentativos



QUESTÃO 28

A flor da paixão

Os índios a chamavam de *mara kuya*: alimento da cuia. Contém passiflorina, um calmante; pectina, um protetor do coração, inimigo do diabetes. Rica em vitaminas A, B e C; cálcio, fósforo, ferro. A fruta é gostosa de tudo quanto é jeito. *E que beleza de flor!*

Mylton Severiano. **Almanaque de Cultura Popular**, ano 10, set./2008, n.º113 (com adaptações).

Na construção da textualidade, assinale a função do conectivo "*E*", que inicia a última frase do texto.

A Introduzir a justificativa para o nome da flor.
B Exercer função semelhante à de uma preposição.
C Substituir sinal de pontuação na estrutura sintática.
D Acrescentar o substantivo "jeito" ao substantivo "*beleza*".
E Adicionar argumentos a favor de uma mesma conclusão.

Fonte: SINAES, 2008, p. 126.

A resposta esperada a esta questão está na última alternativa: *adicionar argumentos a favor de uma mesma conclusão*. Considerando que o candidato deve analisar o conteúdo de todas as alternativas, podemos afirmar que se trata de uma questão que explora, ao mesmo tempo, aspectos gramaticais, textuais e semânticos. Exige-se o conhecimento gramatical, à medida que se deve saber que: 1) a classe morfológica a que pertence o elemento "E" é a das conjunções, e não das preposições, como previsto na segunda alternativa, e 2) o elemento "E" não substitui, neste texto, um

6. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/Enade2008_RNP/LETRAS.pdf>, acesso em 02 nov. 2017.

sinal de pontuação, como sugerido na terceira alternativa. Já as demais alternativas exigem do candidato uma interpretação do texto, sendo que a última alternativa acrescenta a exigência de um conhecimento que tem como premissa um conceito desenvolvido pela semântica argumentativa, a saber: o de classe argumentativa. Ducrot (1980) define essa noção ao afirmar que, quando se pretende que os enunciados sirvam à mesma conclusão, eles são colocados em uma mesma classe. No texto, são expostos vários argumentos positivos em relação à flor, no que diz respeito à sua eficácia na área da saúde e, por fim, acrescenta-se um último argumento, *a beleza da flor*. O conectivo "E" assume a função de adicionar o último elemento dessa classe, dando-lhe uma certa ênfase, isto é, destacando que, além dos atributos funcionais, a flor ainda possui beleza, característica não necessária, mas apreciada.

Podemos pensar ainda no conceito de Escala Argumentativa, o que ocorre quando os elementos da classe se organizam hierarquicamente, de modo que o último a ser acrescentado é o argumento máximo para a conclusão a que se pretende chegar. Daí pode-se dizer que todos os argumentos são a favor de uma mesma conclusão, pois os interlocutores percebem o objeto descrito – *a flor* – como algo positivo.

É relevante afirmar aqui que tais pressupostos da Semântica Argumentativa não se apresentam de forma explícita na questão, ao contrário, não se faz uso de metalinguagem, assim como também não é exigido do graduando alguma discussão teórica. O que se exige é uma interpretação sobre o uso de um recurso linguístico, destacando-se, nesse sentido, o caráter epilinguístico da atividade, uma vez que se prioriza, em torno do elemento explorado, sua funcionalidade e não sua nomenclatura. Além disso, exige-se que esse raciocínio seja associado ao conceito geral de argumento e conclusão, o que nos revela a concepção teórica subjacente à questão, embora esta não seja explorada como objeto central.

Figura 2: valor semântico das conjunções

QUESTÃO 11

Disponível em: <http://www.laerte.com.br/>. Acesso em: 19 ago. 2011.

A conjunção é um fator indicativo da natureza das relações entre orações. Quando se trata de conjunções coordenadas, pode-se, então, falar não só de uma classificação sintática, mas de um valor semântico subjacente que estabelece o vínculo das orações. Dessa forma, é correto afirmar que a conjunção coordenativa presente no quadrinho

A) funciona com valor de explicação e justifica o sentido tanto da primeira quanto da segunda oração.

B) tem valor semântico de soma, pois agrega duas orações sem estabelecer relações semânticas entre elas.

C) funciona com valor adversativo nas ideias expressas na sentença e poderia ser substituída por uma conjunção dessa natureza.

D) funciona com valor expletivo e pode ser extraída das sentenças sem alteração no modo de conexão sintática e semântica do período.

E) funciona como elo conclusivo entre as ideias contidas nas orações e expressa a conclusão a que chegou um dos personagens do quadrinho.

Fonte: SINAES, 2011, p. 107.

Assim como na questão anteriormente analisada, aqui também a discussão gira em torno do conectivo “e”. No entanto, no texto base da questão, tal conectivo, chamado agora de conjunção, é utilizado com a função adversativa, o que implica que a alternativa correta e desejada seja a terceira (c). A questão trata diretamente da função das conjunções nos períodos compostos por coordenação. Todavia, assume-se, desde o enunciado, que a classificação das orações coordenadas não se faz apenas pelo critério sintático, mas por uma análise semântica.

7. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2011/LETRAS.pdf>, acesso em 02 nov. 2017.

De fato, só é possível interpretar a relação entre as partes do período, seja explicação, conclusão, adição, adversidade etc., pela interpretação da relação entre as ideias contidas em cada uma dessas partes. O exigido do candidato é que ele faça essa leitura, que ele perceba a adversidade entre as ideias "gastar em tecnologia" e "não conseguir avanço", para que possa compreender a função assumida pela conjunção. Ainda é necessário saber que outras conjunções podem ter o mesmo valor semântico da adversidade, como mencionado na própria alternativa.

Novamente, temos um perfil voltado à prática da epilinguagem, pela ênfase dada à função e ao uso do recurso linguístico. Para Travaglia (2002), uma consistente abordagem reflexiva deve também se preocupar com "[...] os efeitos de sentido que um recurso ou diferentes recursos podem produzir em diferentes situações de interação comunicativa" (TRAVAGLIA, 2002, p. 150). Logo, conforme o autor, destituir as ações de linguagem das "instruções de sentido" referentes aos elementos linguísticos é, ao mesmo tempo, reducionista e pouco produtivo no ensino de língua e de gramática.

Quanto à semântica, não se trata da cobrança de uma teoria específica, nem mesmo da percepção de uma teoria subjacente à questão, mas sim, trata-se de uma questão gramatical, que nos permite enxergar algo de semântico, uma vez que se prioriza a interpretação dos sentidos, isto é, a compreensão e a percepção da relação semântica entre duas ideias (no caso a adversidade). Tal enfoque é propiciado pela própria natureza das orações coordenadas e até mesmo adequado, em nossa opinião, quando se pretende o estudo deste conteúdo gramatical.

Figura 3: ambiguidade lexical

QUESTÃO 13

Disponível em: <http://www.chargeonline.com.br>. Acesso em: 26 jul. 2014.

Verifica-se que a palavra "pena", na primeira fala, foi empregada com o mesmo sentido que no seguinte trecho.

A "Às vezes ouço passar o vento; e só de ouvir o vento passar, vale a pena ter nascido" (Fernando Pessoa).
B "Aprendi a amar menos, o que foi uma pena, e aprendi a ser mais cínica com a vida, o que também foi uma pena, mas necessário. Viver pra sempre tão boba e perdida teria sido fatal" (Tati Bernardi).
C "E pra deixar acontecer / A pena tem que valer /Tem que ser com você" (Jorge e Mateus).
D "A primeira imagem que surge quando o assunto é pena são os pássaros" (Arte no Corpo).
E "De boas palavras transborda o meu coração. Ao Rei consagro o que compus; a minha língua é como a pena de habilidoso escritor" (Bíblia Sagrada – Salmo 45).

Fonte: SINAES, 20148, p. 169.

8. Apesar de ter ocorrido uma divisão na aplicação das provas do ENADE, uma aplicada aos alunos de LL e outra aplicada aos alunos de BL, verifica-se que as mesmas questões específicas estiveram presentes nas duas provas.

9. A mesma questão pode ser encontrada nas duas provas realizadas em 2014, de LL e de BL, disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/29_letras_portugues_bacharelado.pdf> e/ou em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2014/30_letras_portugues_licenciatura.pdf>, acesso em 02 nov. 2017.

A ambiguidade é a característica de enunciados construídos de forma a possuir mais de um sentido. Segundo Ilari e Geraldi (1987), tal fato ocorre em diferentes níveis – lexical, estrutural ou contextual –, o que depende da natureza do recurso responsável pelo efeito de múltiplos sentidos. Denominamos de ambiguidade lexical os casos em que as palavras possuem dois ou mais sentidos diferentes. Em algumas delas, os diferentes sentidos não apresentam relação, como ocorre com o termo *banco,* em que temos os sentidos $banco_1$=assento e $banco_2$=instituição financeira, processo definido como homonímia. Em outros casos, denominados de polissemia, é perceptível que os sentidos estejam relacionados, como em *igreja*, cujos sentidos podem ser ao menos três: espaço físico, instituição religiosa e grupo de pessoas que dela fazem parte.

Esta questão é elaborada com base nessa noção de ambiguidade lexical, pois explora vários dos sentidos, já dicionarizados, do item lexical "pena". No texto base, os dois locutores se utilizam desse mesmo item, mas com diferentes sentidos: o primeiro anjo menciona "pena" no sentido de lamento, já o segundo menciona "pena" referindo-se a um objeto de escrita. Neste segundo uso, há ainda uma metonímia na composição do texto, pois o uso de "pena" enquanto objeto de escrita pretende, na verdade, referir-se aos autores que dela fazem uso.

Como se trata de uma charge, o uso da ambiguidade é bem intencional, e esse recurso é o responsável pela constituição de sentido do texto. Conforme Possenti (2010), no humor, diferentemente dos demais textos, a coerência se dá pela oposição. Logo, a ambiguidade tem a função de fazer o leitor acionar inicialmente um sentido para, logo após, perceber que o sentido desejado é outro. E esta ruptura é essencial, pois a quebra da expectativa gera o humor, assim também como é essencial que o leitor faça esse deslocamento de um sentido a outro, condição para a leitura e interpretação de um texto, como a charge utilizada para a questão do ENADE.

No caso dessa questão em análise, o próprio enunciado do comando já deixa a entender que há mais de um sentido para o item lexical "pena", quando solicita que se busque um sentido equivalente ao primeiro sentido utilizado na charge. Então, o que se espera do graduando é a capacidade de interpretação. Inicialmente, ele deve compreender a charge, para abstrair o sentido atribuído a "pena" pela fala do primeiro anjo e, em seguida, interpretar o sentido desse item lexical, em

cada contexto de ocorrência, considerando as cinco alternativas. Com esse exercício de interpretação, chega-se à segunda alternativa como resultado, pois em (b), “pena” também se refere à noção de lamento e de perda.

Mesmo que a atividade tenha partido de um texto que explora a ambiguidade lexical e mesmo que a compreensão de um sentido lexical em oposição aos demais tenha sido diretamente exigido do graduando por parte de quem elaborou a questão, mais uma vez, os conceitos da semântica ficam subjacentes. A questão não destaca pontos teóricos, pois não explora a noção de ambiguidade em si, como poderia ter sido feito, por exemplo, com a contraposição entre homonímia e polissemia. Também não se explora a ambiguidade e sua relação com o gênero textual. Logo, o conteúdo da semântica lexical fica minimizado, e o foco da questão é a interpretação textual e a comparação entre sentidos de um mesmo item lexical.

Considerações Finais

O quadro quantitativo apresentado na seção 1 deste artigo permite-nos inferir que a Semântica, ao longo dos anos de aplicação do ENADE, vem aumentando sua presença na prova, visto que, por exemplo, em 2005, não são observadas questões dessa área, mas, em 2014, encontram-se três questões.

Ao considerarmos, contudo, o universo geral de questões, das 128 questões de múltipla escolha, apenas 6 apresentaram abordagem de conteúdos da Semântica, representando 4,7% do total de questões. Além disso, do universo de 11 questões discursivas, não foi encontrada nenhuma questão abordando qualquer conteúdo relativo à Semântica. Os dados encontrados, portanto, demonstram a necessidade de avanço da área no que concerne à sua presença no ENADE, haja vista o trabalho com a significação configurar-se como de fundamental importância para o ensino de Língua Portuguesa.

Já em relação à análise das questões selecionadas, consideramos que duas observações são relevantes. A primeira delas diz respeito à pertinência dos conteúdos explorados nas questões. É bem relevante tratar das relações lexicais, em função da importância do léxico na constituição de sentido textual, assim como também é urgente pensar na abordagem gramatical, enfatizando os valores se-

mânticos e funções dos elementos linguísticos. Tais conteúdos tanto se encontram, de modo geral, nos programas das disciplinas de Semântica ministradas nos cursos de Letras, como também são conteúdos relevantes ao ensino da língua materna na Educação Básica.

A segunda observação diz respeito ao grau de dificuldade dessas questões. Como visto na análise, a exigência fica no nível da interpretação, e não da teorização, o que as deixa semelhantes às questões cobradas aos estudantes do Ensino Médio, tanto em materiais didáticos, quanto nas próprias provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Parece-nos que, quando um nível de interpretação semântica é requerido do concluinte no Ensino Médio, o professor (que aqui seriam os graduandos em Letras) deve ser capaz de desenvolver a mesma habilidade, mas não apenas isto. Assim, esperávamos algum tipo de aprofundamento teórico e conceitual nas questões, o que seria possível cobrar dos graduandos em Letras, considerando que tal competência é necessária para sua atuação no ensino. Nesse sentido, propomos uma nova abordagem para o ENADE, que enfatize os conhecimentos oriundos da área da Semântica, vista em suas diversas linhas de investigação (formal, lexical, argumentativa, enunciativa, cultural).

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, AMBES, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei_10861_140404.pdf>, acesso em 18 out. 2017.

Ducrot, Oswald. *Les echelles argumentatives*. Paris: Minuit, 1980.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João W. *Semântica.* São Paulo: Ática, 1987.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso.* São Paulo: Contexto, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SESSÃO TEMÁTICA

O CORDEL E O EMPODERAMENTO DA MULHER NORDESTINA

RONALDO ALVES DE OLIVEIRA[1] (UNEB)
MARLÚCIA RIBEIRO SOBRINHO[2] (UNEB)
DENISE DIAS DE CARVALHO SOUSA[3] (UNEB)

Introdução

Literatura de Cordel é um termo que foi inicialmente empregado pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras, sobretudo em pequenas cidades do interior do Nordeste, em uma aproximação do que acontecia em terras portuguesas. Comparando os cordéis de Portugal com os do Brasil, os portugueses, diferentemente dos folhetos brasileiros, eram escritos e lidos por pessoas que pertenciam as camadas médias da população: professores, advogados, militares, padres, funcionários públicos, entre outros. (MARINHO & PINHEIRO 2012). No Brasil, durante muito tempo, poetas e editores continuaram escrevendo folhetos e assim os intitulando, mas o uso do termo cordel se generalizou e hoje os próprios poetas se reconhecem como cordelistas.

Considerando que a literatura não se faz isolada, mas dentro de um contexto do mundo, do país e da região, este artigo aborda o processo histórico da Literatura

1. Professor, Graduado em Letras com Inglês, Especialização em Educação com Ênfase no Ensino Fundamental II e Médio pela UNOPAR, Mestrando em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. ronaldoalves98@hotmail.com

2. Professora Graduada em Geografia, Especialização em Recursos Hídricos com Ênfase em Desenvolvimento Sustentável pelo IFbaiano Campus de Senhor do Bonfim - Bahia, Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco- UPE. marlucia01_ribeiro@hotmail.com

3. Doutora em Letras (PUCRS). Docente Permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). dediscar@yahoo.com.br

de Cordel no Brasil e a voz da mulher nos cordéis em um dado momento histórico. Assim, contempla um breve relato da presença feminina nos versos cordelistas, desde a Grécia Antiga ao Nordeste contemporâneo, objetivando perceber seu empoderamento. A mulher que, ao longo da história, foi injustiçada, vítima de uma sociedade patriarcal, vem conquistando espaços, mesmo de forma lenta e tardia. O cordel é uma possibilidade de se perceber esse progresso, principalmente quando este é experimentado e vivenciado pelos leitores não apenas como algo exótico, mas como experiência cultural.

A metodologia utilizada foi a análise de folhetos escritos por mulheres, na busca de perceber a construção e reconstrução da identidade e da força que a mulher ganha no viés da literatura de cordel, contrariando os velhos discursos da sociedade, tais como : “mulher é sexo frágil”, “inferior” , “submissa”, dentre outros. Numa sociedade marcada pelas questões de gênero, percebe-se nos cordéis aqui citados uma expressão literária viva, popular e dinâmica.

O Cordel e o seu contexto histórico no Brasil

No Brasil, o cordel é considerado poesia popular. As histórias de amor, conflitos, crimes, fatos históricos, políticos e sociais do país e do mundo fazem parte de diversos textos que denominamos Literatura de Cordel. Atualmente, existem diversos poetas populares em todo país vivendo experiências distintas , mas foi no final do século XIX e início do século XX que o cordel começou a fazer parte da vida dos nordestinos que viviam no campo ou ainda nas cidades, com seus pequenos comércios.

O final do século XIX foi marcado no Brasil por mudanças que afetaram , sobretudo, o homem e a mulher do campo, mediante a crise que atingia diversos setores da sociedade, tornando-se visível o processo de exclusão das camadas mais pobres da sociedade. Mudanças aconteceram e homens livres buscaram nas cidades novas possibilidades de subsistência. Os primeiros cordelistas foram esses homens, os quais levaram consigo experiências vividas, suas histórias e o contexto no qual estavam inseridos, esperança de melhores dias, lembranças de contos de príncipes e princesas , reinos, homens valentes, além das canções de violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas animando festas, bem como desafiando cantadores .

Vivendo nas cidades, esses poetas começaram a colocar no papel, através do cordel, sua vivência no campo, além dos contos e cantorias que estavam guardados na memória: o samba de roda , o reisado , as folias . É essa cultura, influenciada pelos ritmos afro-brasileiros, pela mistura do sagrado com o profano, que fez e faz do cordel uma produção cultural distinta das outras.

A Literatura de Cordel no Nordeste

No Brasil, os primeiros folhetos de cordel foram trazidos pelos colonizadores portugueses, em suas bagagens, bem no início da colonização . Após a chegada desses livretos no país, só três séculos depois é que surgiram os de autoria brasileira, no Nordeste do Brasil, região rica em manifestações culturais. De acordo com Melo :

> No Nordeste por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da literatura de cordel , de maneira como se tornou hoje em dia característica da própria fisionomia cultural da região . Fatores de formação social , contribuíram para isso ; a organização da sociedade patriarcal , o surgimento de manifestações messiânicas , o aparecimento de bando de cangaceiros , as secas periódicas provocando desequilíbrios , econômicos sociais, as lutas de famílias deram oportunidades , entre outros fatores , para que verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo , nas manifestações da memória popular (MELO,1982,p.5)

De acordo com os pressupostos de Melo, o cordel no Brasil desempenhou muitas funções, como: veículo de campo , fins educativos, político partidário, campanhas contra doenças , fins artesanais, meio de sobrevivência de comunidades ágrafas e cordelistas pobres , oriundos muitas vezes do campo, mas sobretudo expressava o clamor, a história, a cultura de um povo . O Cordel se tornou assim símbolo de um tipo de literatura e parte da identidade nordestina. Porém, por sua origem popular, foi discriminado e tratado como literatura menor durante sua história, cenário que ,felizmente, vem mudando nas últimas décadas.

No Nordeste, o cordel é considerado uma voz que ,ao longo da história, fala com uma linguagem regionalista de um quadro de costumes , paixões , lutas e trans-

formações. Neste contexto de lutas, surgem as personagens históricas do Nordeste. O cordel funciona como crônica poética do povo nordestino , a história nacional contada a partir de uma perspectiva popular. Os poetas retransmitem as notícias em linguagem popular, utilizando aspectos das experiências e visão de mundo dos leitores. Em uma mistura de fato e ficção , o cordel "informa, diverte e ensina . Verificando a trajetória no processo histórico no Brasil, os cordelistas, na sua grande maioria, foram sempre homens e se a mulher escrevia não ganhava visibilidade na sociedade. Porém, com a chegada do movimento feminista, esse quadro começa a ser modificado.

Movimento feminista: fotografando a mulher da Grécia ao Nordeste brasileiro

Desde a Grécia antiga a mulher vem sendo representada através do discurso da fragilidade do sexo. Grandes filósofo, a exemplo de Aristóteles, divulgavam a ideia de submissão da mulher e superioridade do homem. A família patriarcal sustenta-se na institucionalização da família, como propriedade privada, "domesticação" da mulher e acúmulo de bens. As funções e relações sociais são construídas através da identidade social, surgindo as relações de gênero presentes no patriarcado reafirmado e os distintos papéis na sociedade do homem e da mulher (MENDES, 2015).

A literatura que aborda sobre a questão do conceito de "gênero" ganha forças no final do século XIX, quando se contestam as discriminações contra a mulher. Durante esse período na Europa, mais precisamente no Reino Unido, o Movimento Women's Suffrage (mulheres sufragistas) manifestava-se em prol da garantia dos direitos sociais, em especial o direito ao voto. O movimento entra para a história como a primeira tendência de movimento revertido ao feminismo (MENDES, 2015).

No Brasil, os primeiros passos do feminismo surgiram por volta de 1910 na luta pelo direito da mulher ao voto, liderados por Bertha Lutz, uma bióloga e cientista de relevante importância, que depois de um período estudando na Inglaterra, volta do Brasil e traz com ela as ideias de conquistas sociais, iniciando, assim, a luta pelo voto contra a opressão, a questão do divórcio e ,principalmente, em relação ao analfabetismo feminino (PINTO, 2010).

Depois de um longo período da história e das lutas pelo direito das mulheres ao voto, em fevereiro de 1932, o decreto 21.076 de 24 garante o voto feminino, bem como o voto secreto incorporando à conquista feminina, no artigo 108 da Constituição de 1934 (NASCIMENTO e SILVA, 2011). O movimento é incentivado pela obra de Simone de Beauvoir, intitulada *O Segundo Sexo*, em 1949, que aborda sobre as raízes da opressão feminina, analisando o psicológico da mulher em condições sociais de opressão. Não questiona apenas as questões feministas, mas a questão da liberdade, entendendo a mulher como um ser multifacetário em busca de desnaturalização das limitações impostas. Assim, o Brasil, inspirado nas ideias de Beauvoir, apresenta um histórico de resistência.

Nas décadas de 1960, o movimento feminista se consolida, indo além da luta por espaço político e social, mas também nos avanços de reestrutura na relação homem e mulher. (ALVES, e ALVES, 2013). Durante a década de 1970, período da Ditadura Militar, o movimento ganhou expressividade, trazendo à cena muitas questões sociais para serem debatidas, tais como: o papel da mulher na sociedade, aproximando-se da esquerda dos conceitos marxistas, buscando ganhar legitimidade. A década de 1980, durante a redemocratização do Brasil, os movimentos sociais ganharam força, com destaque para o movimento contra o racismo, contribuindo para o fortalecimento do movimento feminista e a adesão das camadas populares ao movimento. A década de 1980, mais precisamente em 1984, criou-se o Conselho Nacional da Condição da Mulher, tendo como pauta a luta pelos direitos da mulher na Constituição Federal. (ALVES, e ALVES, 2013).

Na década de 1990, as mulheres ganham mais espaço profissional, exercendo diversos papéis nas universidades, ONGs, centros de pesquisa, nos setores públicos e privados e na política. A temática de gênero torna-se sensível às questões de identidade racial (negras) e sexual (lésbicas) e da construção social, desde as lutas agrárias à educação discriminatória e à violência no campo e urbana.Sua principal luta foi contra a violência doméstica, (SALINAS, 2017).

O século XXI com base nos diagnósticos e análises que abordam a temática sobre feminismo e as relações de gênero no Brasil nota-se que houve uma diminuição do feminismo como movimento social. (FGV, 2017). No século XXI, são outros desafios, representações e reivindicações sociais. Persevera na continuidade da luta contra a violência, encontrando apoio na Lei Maria da Penha. Entre as demandas das mulheres, observa-se a conquista de sua emancipação e a resolução de novos desafios (SALINAS , 2017).

Neste contexto, encontram-se as discussões sobre o empoderamento da mulher. A expressão foi utilizada pela primeira vez pelo educador Paulo Freire e sabe-se que na Língua Inglesa já existia: *empowerment,* significando "dar poder". No entanto, o educador explica a expressão por outro contexto. Para Freire (apud VALOURA, 2006), a pessoa empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e as ações que promovem a evolução e o fortalecimento. Nesse sentido, o empoderamento é a conscientização e a participação com relação a dimensões da vida social. São as lutas, o processo de busca da autonomia e a autodeterminação conquistadas na vida cotidiana. (SARDENBERG,2006).

Sendo assim, o que as mulheres buscam com o empoderamento é sua própria identidade, emancipação, é a reconfiguração da sociedade patriarcal e dos processos e estruturas que ainda a subalternizam (DEERE & LEÓN, 2002). É a transformação no conceito que se tem de autoestima definindo sua participação no mundo. As mudanças ocorridas na sociedade provocaram "alteração radical dos processos e das estruturas que reproduzem a posição subalterna das mulheres, garantindo-lhes autonomia no controle do seu corpo, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir bem como um rechaço ao abuso físico e às violações" (SCHEFLER, 2013, p. 11).

Nestas circunstancias, encontra-se a mulher nordestina, seja das áreas urbanas ou rurais, do Meio Norte, Zona da Mata, Agreste ou Sertão, que ,muitas vezes, com foco na ampliação do espaço feminino da atualidade, busca o fomento na autonomia econômica, inserida nas perspectivas individual e coletiva. León (2001) explica que o processo de empoderamento está atrelado ao reconhecimento por parte das mulheres, presentes na vida dos indivíduos (na própria vida delas) e dos grupos (a que elas pertencem), motivando a sua mobilização e dos grupos excluídos. (SIQUEIRA, 2014).

O empoderamento através da literatura: a visibilidade das cordelistas nordestinas.

A partir dos anos 1970, mulheres deixam de usar pseudônimos e passam a assinar suas criações. Não foi diferente com as cordelistas do Nordeste. Pode-se afirmar que diversos são os temas que representam as poetisas no cordel brasileiro e nordestino, muitas vezes buscando se (re)afirmar como nordestina, registrando o cotidiano e as suas vivências, ressaltando a natureza, a cultura, os hábitos e as particularidades da região. Para Queiroz (2006, p. 60), a presença feminina na literatura cordelista "inaugura outros espaços de veiculação do cordel, como escolas, passeatas, instituições e universidades". Assim, a fim de analusar questões como essas, propõe-se a uma breve análise da expressão literária de duas cordelistas, reconhecendo que essa abordagem não se esgota por essa esfera analítica. Nas rimas da literatura de cordel, analisam-se fragmentos de dois cordéis extraídos de sites e blogs. O primeiro cordel foi escrito por uma camponesa, moradora do Semiárido nordestino, publicado no blog da Cooperativa de Trabalho e Assistência a Agricultura Familiar Sustentável do Piemonte (COFASPI): Francisca Silva (2015).

I
Hoje peguei no papel,
Para aqui representar,
Em forma de um cordel,
O que pretendo falar,
Não podia escrever de lápis,
Pois se trata da COFASPI,
O que vou sintetizar.
(...)

III
Para cuidar do semiárido,
É preciso dedicação,
Criar tecnologias,
Acessíveis à produção,

Agricultura sustentável,
A COFASPI é compatível,
Para tratar dessa questão.
(...)

V
Possibilita a autoestima,
E dignidade aos trabalhadores,
Promovendo e garantindo,
Assistência aos produtores,
Com o povo em ação,
Transformando o sertão,
Com a equipe de animadores.
(...)

Sabemos que o cordel segue regras de métrica e rima, sendo o da cordelista Francisca uma **sextilha. Em relação às rimas,** o segundo, o quarto e o sétimo versos rimam entre si e o quinto e sexto têm uma segunda rima entre si também. Quanto à análise simbólica, vivencia-se a história de vida nordestina inserida num contexto de agricultura familiar. A camponesa tem na COFASPI a sua vida, relatando a assistência técnica, as tecnologias sociais alternativas que possibilitam a convivência no semiárido e a valorização da agricultura familiar. É perceptível a participação atuante da mulher, Segundo IRPAA (2014), a mulher é protagonista na agricultura familiar e na soberania alimentar de suas famílias e estão espalhadas por toda área, tendo um importante papel na preservação da agrobiodiversidade, além dos afazeres domésticos, e às vezes não é visibilizada. Através do cordel essa visibilidade é percebida.

O segundo cordel foi escrito por Jarid Arraes, moradora de Juazeiro do Norte, em 1991, e publicado no Portal Pernambucano Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado em 2016. Abaixo, um excerto do cordel Tereza de Benguela:

I
Nos contaram que escravos
Não lutavam nem tentavam
Conquistar a liberdade
Que eles tanto almejavam
E por isso só passivos
Os escravos se ficavam.

II
Ô mentira catimboza
Me dá nojo de pensar
Pois o povo negro tinha
Muita força exemplar
E com muita inteligência
Sempre estavam a lutar

III
Um exemplo muito grande
É Tereza de Benguela
A rainha de um quilombo
Que mantinha uma querela
Contra o branco opressor
Sem aceite de tutela. [...]
(...)

V
Tinha armas poderosas
Pra lutar e resistir
Com talento pra forjar
Se botavam a fundir
Objetos muito úteis
Para a vida construir.

Em relação às regras de métrica e rima, esse cordel também apresenta uma **sextilha, .** Geralmente, o cordel é escrito em forma de sextilha, estrofes de seis versos, com versos de sete sílabas poéticas. Sendo que o segundo, o quarto e o sexto versos rimam entre si. Esse cordel conta a história de vida da heroína negra Tereza de Benguela, que viveu na década de XVIII no Vale do Guaporé, líder do Quilombo de Quariterê, no Mato Grosso, e que governava o quilombo a modo de parlamento (FARIAS JR, 2011). "Trata-se, pois de vozes múltiplas, sejam as vozes dos cantadores em disputa, seja a voz do cordelista que põe no papel aquilo que ouviu" (NASCIMENTO, 2012). O discurso-ação transmite ideologias, além de trazer à cena as questões afrodescendentes, rompendo com lógica elitista, racista e machista, ideias misóginas e excludentes, as mulheres cordelistas conquistam espaço.

Os escritores de cordéis na atualidade têm um perfil que transita entre a cultura erudita e a popular, (MAPURANGA, 2005). Para o autor, a participação das mulheres na literatura popular ,em verso, na atualidade, é uma novidade, reafirmando que isso era algo impensável no passado.

Sabe-se que a mulher cordelista por muito tempo utilizou o pseudônimo masculino escondendo a verdadeira autoria dos versos. Hoje, assinam suas publicações, contribuindo para a expansão da literatura de cordel, vencendo o preconceito. Reconhece-se ainda a pequena incidência das mulheres como autoras de cordel, resquício de um cenário excludente que restringia a mulher tanto no âmbito cultural popular, como nas ocupações sociais, direcionando-as para lugares marginais da sociedade, com o objetivo de silenciá-las. (MELO, 2016).

Um dos espaços que deve aparecer com maior visibilidade a Literatura de Cordel é o espaço escolar. Faz-se necessário que este gênero literário seja experimentado e vivenciado no espaço da sala, com o objetivo de formar leitores e leitoras cientes de suas raízes, e quiça poetas e poetisas com a experiências de leitura e escrita na perspectiva do letramento.

A Literatura de Cordel na sala de aula

Percebe-se que a escola tem valorizado com muita intensidade a cultura erudita e pouco se reconhece a popular. O trabalho com a literatura popular é uma atitude humilde , receptiva. É preciso apreender seus sentidos e não interpretá-la de modo redutor . Não se trata de supervalorizar as produções culturais de vertente popular, mas de compreendê-las em seu contexto, a partir de critérios estéticos específicos para poder entender a dimensão universal, ou seja, do local para o global. Abreu diz que:

> [...] a escola tende a aproximar-se da opinião dos intelectuais e esquecer – ou pior, estigmatizar – o gosto das pessoas comuns. Tomando o gosto e o modo de ler da elite intelectual como padrão de apreciação estética e de leitura excluem-se, das preocupações escolares, objetos e formas de ler distintos, embora majoritários . (Abreu,2006.p.110)

A autora afirma o conceito de literariedade e de como ele está ligado intimamente às sociedades e aos grupos de prestígio, situando a escola nesse contexto. Por isso, é necessário deixar claro que o papel da escola é o de alfabetização na perspectiva do letramento e de “culturização” do indivíduo, permitindo o conhecimento e o acesso a culturas diferentes daquelas em que o aluno se insere, o que inclui a literatura. O que em nenhum momento deve significar a imposição de valores culturais.

Ao trazer a literatura de cordel para o ambiente escolar pressupõe este envolvimento afetivo com a cultura popular e temáticas diversas .. Neste sentido se faz necessário valorizar a experiências locais , descobrir formas poética que que circulam no lugar específico de cada leitor bem como aproveitar as diversas vozes presentes no texto principalmente a da mulher como se dá ênfase neste trabalho.

Considerações finais

Finalmente, consideram-se diferenciais entre o cordel brasileiro e o português, sendo o Nordeste brasileiro a região onde a predominância é maior e forte na cultura nordestina, conseguindo abranger o contexto social em vários aspectos desde a chegada aqui no Brasil.

Neste contexto, a literatura de cordel ,durante séculos, tornou-se uma “poética” masculina. Independente dos aspectos formais, as cordelistas buscam descristalizar o espaço cordelista masculino, buscando sua visibilidade como poetisas, evidenciando a exclusão social, as lutas das mulheres, as opressões sofridas. Os cordéis analisados são retratos de um testemunho da vida cotidiana, que contam e recontam histórias na busca de transformação individual e coletiva, a fim de que outras mulheres saiam do anonimato, fazendo do cordel uma forma de expressão visível.

Portanto, espera-se que a experiência deste estudo venha possibilitar a continuidade da pesquisa de modo que contribua para mudar os rumos da Literatura de Cordel, a partir do seu uso paradidático em sala de aula.

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura letrada, literatura e leitura*. Editora UNESP, 2006.

ALVES Ana Carla Farias; ALVES Ana Karina da Silva. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. IV Seminário CETROS Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social 29 a 31 de maio, Fortaleza, UECE, 2017. *Anais...* 2017.

ARRAES, Jarid. *Tereza de Benguela*. Suplemento Cultural do Diário do Estado. Pernambuco, 20116. Disponível em http://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/1734-jarid-arraes-e-a-mulher-negra-no-centro-do-cordel.html. Acesso em: 26 out. 2017.

COSTA, Ana Alice. Gênero, poder e empoderamento das mulheres. Seminário de Aprofundamento do Trabalho com Gênero no Pró-Gavião. Vitória da Conquista, 2000. *Anais...* 2000.

DEERE, Carmem Diana & LEON, Magdalena. *O empoderamento da mulher*: direitos à terra e direitos à propriedade na América Latina. Ed. UFRGS, 2002.

IRPAA, Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada**.** No ano internacional da agricultura familiar é necessário viabilizar o trabalho da mulher do campo. Juazeiro/BA, IRPAA, 2014. Disponível em: http://www.irpaa.org/noticias/908/noano-internacional-da-agricultura-familiar-e-necessario-visibilizar-o-trabalho-das-mulheres-do-campo. Acesso em: 27 out. 2017.

FARIAS JÚNIOR, Emmanuel de Almeida. Negros do Guaporé: o sistema escravista e as territorialidades específicas. *Revista do Centro de Estudos Rurais*. UNICAMP, v. 5, n. 2, set. 2011.

MAPURANGA, J. *Conhecendo o cordel*. Ceará: Sesc,2005.

MELO, Miriam Carla Batista de Aragão de. *Cordel de saia*: autoria feminina no cordel contemporâneo. (Dissertação de mestrado). São Cristovão/SE, UFS, 2016.

MENDES, Raiana Siqueira et al. O movimento feminista e a luta pelo empoderamento da mulher. *Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito*. Centro de Ciências Jurídicas - Universidade Federal da Paraíba n. 03. 2015.

NASCIMENTO**,** Paulo de Oliveira. O cordel, o negro e a sala de aula: diálogos possíveis. *Cadernos Imbondeiro*, v. 2, n. 1, João Pessoa, 2012.

NASCIMENTO, Gizelda Ferreira; SILVA, Fabiane de Araújo e. "A influência do feminismo no meio político e os reflexos dessas conquistas na vida social das mulheres". III Seminário Nacional. Gênero e Práticas Culturais, olhares diversos sobre a diferença. João Pessoa, 2011. *Anais...* 2011.

PINHEIRO, Hélder; MARINHO, Ana Cristina. *O cordel no cotidiano escolar.* São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Célia Regina Jardim. Feminismo, história e poder". *Rev. Social Política*, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. Curitiba, UFP, 2010.

QUEIROZ, Doralice Alves de. *Mulheres cordelistas*: percepções do universo feminino na literatura de Cordel. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras – UFMG. Belo Horizonte, 2006.

SALINAS, Anete Goldberg. *Movimento feminista.* Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro. Disponível: em: http://www.FGV.BR//CPDOC/Acervo/Dicionarios/verbete. Acesso em: 25 out. 2017.

SANTOS, Francisca Pereira. *Romaria de versos*: mulheres cearenses autoras de cordel. Cariri: SESC, 2008.

SILVA, Francisca. *Cordel da Cofaspi*. Jacobina. COFASPI, 2015, http://cofaspi.blogspot.com.br/2015/05/cordel-da-cofaspi.html. Acesso em: 23 out. 2017.

VALOURA, Leila de Castro. *Paulo Freire, o educador brasileiro, autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador*. Residente do Programa Comunicarte de Residência Social, Brasil, Instituto Paulo Freire, 2006.

SESSÃO TEMÁTICA

O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL: O COMENTÁRIO

MARYANA JOSINA TAVARES DA ROCHA[1]

Introdução

Sabe-se da importância da língua inglesa[2] na atualidade, esta língua internacional tornou-se patrimônio de todas as pessoas que a utilizam nos negócios, nas relações pessoais, para interagir com pessoas de outros países, jogar, assistir, dentre outras tarefas comunicativas (EDMUNDO, 2013).

Nessa perspectiva, acreditamos que a língua estrangeira[3] deve ser ensinada com o objetivo de satisfazer as necessidades comunicativas de seus usuários; Logo, este trabalho surge da necessidade de auxiliar os aprendizes de um curso de idiomas[4] a se posicionarem sobre diversos tópicos, darem seu ponto de vista; visto que, os mesmos apresentavam uma dificuldade em argumentar na língua alvo. Assim, decidimos utilizar o gênero textual comentário para ensina-los a argumentar e a se apropriarem do gênero em questão.

O gênero comentário foi ensinado por meio de uma sequência didática, a qual resultaram-se os textos escritos e analisados nessa pesquisa. Os módulos da sequência didática contaram com atividades de leitura, discussão oral e escrita dos

---

1. Graduada em Letras Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Pós-graduada em Metodologia do ensino de Língua Inglesa pela Faculdade São Luís – EAD. Professora de inglês da rede educacional do estado de Alagoas e de cursos de idiomas.

2. Doravante – LI

3. Doravante – LE

4. A pesquisa foi realizada no Instituto de Línguas Estrangeiras na cidade de Arapiraca, estado de Alagoas.

textos, uma vez que “ler e escrever de modo eficiente é extremamente importante, tanto na vida pessoal quanto na profissional, visto serem competências que facilitam a inserção do sujeito em diferentes esferas sociais” (KÖCHE, 2010, p.09).

No que concerne ao ensino da escrita, comungamos com Martinez (2009) ao frisar que exercícios clássicos de produção textual, tais como ditados, dissertação, narração, não atendem as necessidades linguísticas dos aprendizes; e que a escrita necessita de um objetivo, utilizando-se de documentos autênticos, tais como: “desenhos para legendar, transcrição ou reformulação de uma escuta, comentário de um quadro, escrever uma regra de um jogo, correspondência escolar, etc” (MARTINEZ, 2009, p. 89). Isto posto, os textos utilizados na sequência didática para leitura foram textos autênticos, além disso, os aprendizes escreveram seus comentários para um famoso site, assim, tiveram de fato um público leitor.

Por fim, faz-se necessário compreender que os aprendizes não irão aprender a escrever em LE se não forem ensinados (BROWN, 2007), portanto, cabe aos professores estarem cientes da importância desta habilidade e utilizarem as estratégias necessárias para motivá-los e ensiná-los a escrever.

Os gêneros textuais

Os gêneros textuais estão presentes em nossa rotina, desde cartas, telefonemas, bilhetes, romances, receitas culinárias, dentre outros. Logo, a comunicação ocorre por meio de gêneros. De acordo com Fiorin (2016a, p.77) “fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros”.

São inúmeros os gêneros textuais, logo, Bakhtin (1992 apud KÖCHE, 2010), classifica-os entre gêneros primários e secundários. Os primários são os textos espontâneos, sem uma elaboração antecipada, citamos como exemplos: bilhetes, diálogos em família, reuniões, dentre outros. Fiorin (2016a, p.77), escreve que esses gêneros são “predominantes, mas não exclusivamente, orais”.

Os gêneros secundários são um pouco mais complexos, necessitam de um uso mais elaborado da língua e de uma organização previa, temos como exemplo: o livro didático, teses, palestras, editoriais, o romance, dentre outros (KÖCHE, 2010). Logo, de acordo com Fiorin (2016), os gêneros secundários são de predominância escrita.

Ao que refere-se ao ensino de línguas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999 apud KÖCHE, 2010), recomendam que o ensino ocorra por meio dos gêneros textuais. Marcuschi (2008) afirma que esta abordagem é benéfica para o ensino, visto que, ao produzir e analisar diversos gêneros textuais, os aprendizes estarão mais preparados para enfrentar as situações da vida diária. Assim, "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).

Vale frisar que, graças à internet surgiram novos gêneros, tais como: e-mail, chats, vídeo aulas, home-pages; e, atualmente por meio dos smartphones e aplicativos a interação tem se modificado, podemos enviar mensagens para pessoas de qualquer lugar do mundo, incluir fotos, vídeos, gravações de áudios, inclusive há a possibilidade de fazer chamadas de vídeo. Assim, vale salientar que o professor deve estar ciente das mudanças tecnológicas que vêm acontecendo e adaptar-se à nova realidade dos aprendizes.

Por conseguinte, faz-se necessário que o professor recorra ao conhecimento que o aprendiz traz pra escola e utilize-o como estratégia de aprendizagem e motivação para direcionar o aluno a um conhecimento mais amplo. Segundo Xavier (2004), os professores devem guiar os aprendizes nesse processo e entrar em sua realidade trazendo, a princípio, conteúdos que estão presentes em sua rotina. Nesse sentido, para esse autor, a internet surge também como uma ferramenta para auxiliar na aquisição da leitura e da escrita (XAVIER, 2004).

O gênero textual: Comentário

Diariamente fazemos comentários a respeito de filmes, livros, propagandas, *slogans*, dentre outros assuntos. Esse gênero está presente em nossa rotina, tanto oralmente, quanto na escrita. As redes sociais, os *blogs* e *sites* deixam espaços específicos para os usuários escreverem um comentário e darem sua opinião sobre matérias, filmes, fotos, vídeos.

Recorremos às palavras de Köche (2010, p.53), para descrever o gênero comentário: "um gênero textual que analisa determinado assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, dentre outros objetos, tecendo considerações avaliativas".

Ou seja, este gênero tece uma avaliação sobre um determinado assunto, e sua estrutura é relativamente livre, pois, dependerá do autor. Um exemplo de estrutura citado pela autora (KÖCHE, 2010), consiste em apresentação, descrição e avaliação. O escritor de um comentário apresenta a obra, descreve e avalia-a fazendo uma critica consistente.

Esse gênero tem como tipologia principal a dissertativa, ou seja, faz-se necessário argumentar, apresentar um ponto de vista. Logo, cabe ao autor do texto convencer o interlocutor de que suas ideias são verdadeiras (KÖCHE, 2010).

A argumentação

Sabe-se que o gênero textual comentário é um texto de predominância argumentativa; logo, como dito anteriormente, o objetivo desta pesquisa foi utilizar-se desse gênero para ensinar aos alunos a argumentarem, e se posicionarem sobre filmes e seriados.

A argumentação é definida por Abreu (2008, p.25), da seguinte forma: "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 a agir do modo que queremos (ABREU, 2008).

Assim, argumentar é tecer 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 comentário ocorre por meio 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 supracitados (PLATÃO; FIORIN, 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".

O professor ao solicitar a produção de um texto argumentativo, segundo Citelli (1994), pode sugerir ao aluno uma pesquisa anterior sobre o assunto na forma de leituras, por exemplo, para que ele adquira mais conhecimento sobre o assunto e assim tenha mais condições de argumentar sobre o mesmo. No caso do gênero comentário, apresentamos as características gerais sobre o gênero, houve o debate, a leitura de exemplares do mesmo, além de atividades de gramática e de vocabulário para que os aprendizes pudessem dar seu ponto de vista e se prepararem melhor para a escrita do gênero. Então, podemos afirmar que para argumentar de modo eficiente é necessário ler, pesquisar, ir à busca de informação para construir um argumento sólido, que seja capaz de convencer e persuadir o outro.

A sequência didática

Para o ensino do gênero comentário recorremos ao uso de uma sequência didática, visto que, acreditamos que a mesma daria subsídios e prepararíam melhor os aprendizes em seus processos argumentativos e para a escrita do gênero.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 apud MARCUSCHI, 2008), as sequencias didáticas apresentam quatro fases: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Iniciamo-nos a sequência com um questionário de sondagem para compreendermos as dificuldades dos alunos em relação à escrita e a tipologia argumentativa. Posteriormente, apresentamos a situação a qual os alunos deveriam escrever um

comentário sobre um filme ou seriado e envia-lo para o grupo do *whatsapp*[5]*,* nesta fase foi escolhido à modalidade escrita e o suporte *whatsapp.*

Logo, a produção inicial[6] serviu de esboço para compreender os processos argumentativos que os alunos utilizariam antes dos módulos; vale salientar que os alunos escreveram uma descrição do filme ao invés de um comentário. Assim, esta informação serviu de subsidio para a criação das atividades referentes aos módulos.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 apud MARCUSCHI, 2008), nos módulos devemos trabalhar os problemas que apareceram na produção inicial, assim como, apresentar diversos textos como exemplo do gênero a ser escrito. Diante disso, utilizamo-nos da leitura e discussão de diversos comentários do *site IMDB,* apresentamos as diferenças entre uma resenha e um comentário; utilizamos de atividades[7] de *speaking*[8] para que os alunos pudessem argumentar e dar seu ponto de vista sobre diversos temas; assim como, fizemos uso de atividades de vocabulário para auxilia-los a argumentar; além disso, assistimos a um filme[9], a qual os alunos discutiram oralmente e deram sua opinião sobre o mesmo.

Finalmente, após conhecer o gênero, suas características, e melhorando seus argumentos, os alunos foram levados a escolher um filme ou seriado de sua preferencia, pesquisa-lo no aplicativo ou site *IMDB*[10]*,* ler os comentários a respeito do mesmo e por ultimo, escreveram seus próprios comentários. Por fim, os alunos

---

5. A escolha do aplicativo whatsapp deveu-se a este ser um aplicativo de grande utilização dos alunos, além disso, todos os alunos puderam ler os textos dos colegas e comentarem o que acharam sobre os mesmos.

6. Na produção inicial percebemos que os alunos não deram sua opinião sobre os filmes, eles somente descreveram o enredo do filme ou serie.

7. Utilizamo-nos de atividades gramaticais, revisando o *simple present, present continous, present perfect, simple past e simple future*; ensinamos adjetivos, intensificadores, marcadores de discurso, dentre outras expressões usadas para dar opinião.

8. Tradução: Fala.

9. O filme assistido chama-se: Fragmentado em português e Split em inglês.

10. Vale salientar que o uso do aplicativo IMDB, possibilitou que os alunos entrassem em uma interação com textos autênticos, dando seu ponto de vista, se posicionando sobre um filme ou seriado ao qual já haviam assistido.

foram instruídos a enviarem para o grupo do *whatsapp* seus textos e assim, compartilharem com os colegas.

Por fim, os alunos responderam a um questionário de satisfação com o objetivo de saber a opinião dos mesmos sobre a pesquisa e as dificuldades encontradas para a escrita do gênero e da tipologia argumentativa.

O questionário de sondagem

Esta pesquisa contou com a participação de oito alunos do nível intermediário de uma escola de idiomas. A pesquisa[11] iniciou-se no dia 27 de outubro e encerrou-se no dia 17 de novembro, contabilizando assim, doze horas aula.

Como resultado ao questionário de sondagem[12], descobrimos que os alunos gostam de escrever textos em inglês, mas, apresentam dificuldades[13] em relação à coerência, escolha de palavras, dentre outros aspectos. Um dos participantes explica que gosta de escrever, mas que depende do texto. Outros citam que gostam de escrever textos em LI, pois há a chance de praticar a língua[14].

Questionamos se os alunos tinham dificuldade em dar opinião em inglês, seis responderam de forma positiva, vale salientar que essa dificuldade foi percebida pela professora da turma e foi o fator desencadeante para a produção desse trabalho.

11. O corpus da pesquisa foi constituído por um questionário de sondagem, outro de satisfação e os textos produzidos pelos alunos participantes.

12. O questionário continha dez perguntas e procurava compreender a relação dos alunos com a LI, com o gênero comentário, além das dificuldades que os mesmos apresentavam para argumentar.

13. Vale frisar que a escrita é uma habilidade que deve ser aprendida, diferentemente da fala, logo é natural que os aprendizes apresentem dificuldade na mesma (FAYOL, 2014)

14. Nesse sentido, Raimes (1983), advoga que existem diversos benefícios relacionados à habilidade da escrita reforçam-se as estruturas gramaticais, as expressões idiomáticas e o vocabulário.

A análise dos textos

A seguir apresentamos a análise[15] de dois textos que foram produzidos pelos alunos[16] após a sequência didática. Como dito anteriormente, o gênero textual comentário é de predominância argumentativa, em virtude disso, foi escolhido para ensinar aos alunos a argumentar e expor suas opiniões.

Um dos objetivos dessa análise foi o de verificar se os alunos conseguiriam dar sua opinião e se posicionar sobre a série ou filme assistido. 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 – Texto17 118 de Charlie

Sons of anarchy is by far the best series I've seen, the mix of war, love, guns, drugs, motorbikes, betrayal, anarchy, fights and Family keeps you stuck in the series from start to finish. Sons of anarchy is like a drug, every episode, every surprise, you feel you need to keep watching, and this will make you watch sons of anarchy more than once, and be surprised and attached to the series, as if everyting was new. Great artists, great history, great music, incredible serie.

15. Não é nosso objetivo analisar as falhas cometidas pelos alunos quanto à estrutura da língua (gramática, pontuação, ortografia). Participaram da sequência didática oito alunos resultando em oito textos. Vale salientar que os textos produzidos pelos alunos dessa pesquisa foram digitados respeitando a grafia original.

16. Para preservar a identidade dos alunos foram usados nomes fictícios.

17. Todas as traduções realizadas neste trabalho são de responsabilidade da autora do texto.

18. Texto em português: Os filhos da anarquia é, de longe, a melhor série que vi; uma mistura de armas, guerra, amor, drogas, motos, traição, anarquia, lutas e família o manterão preso na série do início ao fim. Os filhos da anarquia são como uma droga, cada episódio, cada surpresa, você sente que precisa continuar assistindo, e isso fará com que você assista os filhos da anarquia mais de uma vez, se surpreenda e se apegue a série, como se todo fosse novo. Grandes artistas, ótima história, ótima música, série incrível.

O texto acima se estrutura em um único paragrafo, assim como os demais modelos apresentados durante a sequência didática. O autor segue as características do gênero e assim, apresenta o objeto de analise, descreve-o e o analisa[19].

Em seu comentário, o aluno autor usa o argumento de qualidade[20] ao expressar- que a série é de longe a melhor que ele já viu, escreve também que leitor ficará preso à série do inicio ao fim, e a assistirá mais de uma vez.

Ao usar o argumento de comparação[21], Charlie descreve a série como uma droga, tendo como pressuposto de que o leitor ao assisti-la ficará viciado e não conseguirá parar de vê-la. O autor argumenta[22] sobre a qualidade da série e faz uso de diversos adjetivos positivos[23] tais como: *best, surprised, new, great, incredible*[24]com o intuito de mostrar ao leitor que a série é de boa qualidade. Para finalizar o comentário, o autor utiliza-se da anáfora[25], repetindo o adjetivo ótimo para enfatizar a qualidade da série: ótimos artistas, ótima história, ótima música.

Assim, percebe-se que o autor compreendeu a finalidade do gênero lecionado e se posiciona sobre o mesmo, dando sua opinião e argumentando de forma coerente.

19. Características do gênero comentário de acordo com Köche (2010).

20. De acordo com Abreu (2008), o argumento de qualidade classifica algo como excelente.

21. De acordo com Fiorin (2016b), o argumento pela comparação utiliza das características e funções de outros objetos para aproximar a uma determinada coisa, ou situação.

22. Segundo Fiorin (2016b) A argumentação é uma questão de linguagem e o enunciador deve estar ciente do vocabulário que irá utilizar.

23. 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.

24. Em português: Melhor, surpreso, novo, ótimo, incrível.

25. Segundo Abreu (2008), a anáfora refere-se ao ato de elevar algo repetindo a mesma palavra.

FIGURA 2 – Texto26 2 de Olivia

Beauty and the beast - I believe that the reinvention of the famous fairy tale that recycles and rewrites a children's classic, now in a more adult and somber version. Beauty and the beast has stunning scenery and special effects of excellent quality. As for the actors, the beautiful and talented rising star Léa Seydoux forms a perfect match with the experienced Vincent Cassel, who plays a daring role, hidden about effects and make up of the beast skin. A perfect chemistry between two great actors. A super production that deserves to be admired in all its qualities. Just wonderful.

Assim como o texto anterior, a autora Olivia, estrutura seu texto em um único paragrafo; a aluna segue as características do gênero a qual foi instruída, apresentando o objeto de analise, descrevendo-o e analisando-o.

Em seu comentário, Olivia inicia sua argumentação relembrando ao leitor que o filme a bela e a fera é uma adaptação do clássico conto infantil, porém, uma versão mais adulta e sombria. Ao escrever seu comentário, a aluna descreve o elenco e a performance dos atores com o objetivo de argumentar o porque do filme ser excelente para ela.

O filme é descrito pela mesma com o uso diversos adjetivos positivos[27] tais como: *stunning, excellent, beautiful, talented, experienced, great, perfect, super, wonderful*[28]com o intuito de mostrar ao leitor que o mesmo é de boa qualidade.

26. Tradução do texto: A bela e a besta - Creio que a reinvenção do famoso conto de fadas recicla e reescreva um clássico infantil, agora em uma versão mais adulta e sombria. A bela e a fera têm um cenário deslumbrante e efeitos especiais de excelente qualidade. Quanto aos atores, a bela e talentosa estrela em ascensão Léa Seydoux forma uma combinação perfeita com o experiente Vincent Cassel, que desempenha um papel atrevido, escondido sobre os efeitos e maquiagem da pele da feral. Uma química perfeita entre dois grandes atores. Uma super produção que merece ser admirada em todas as suas qualidades. Simplesmente maravilhoso.

27. 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.

28. Em português: Impressionante, excelente, bonito, talentoso, experiente, ótimo, perfeito, ótimo, super, maravilhoso.

Por fim, a autora utiliza o argumento de qualidade ao escrever que o filme é uma superprodução que merece ser admirada, a autora conclui que a seguinte frase: o filme é simplesmente maravilhoso.

O questionário de satisfação

No questionário de satisfação procurou-se descobrir se a sequencia didática teria auxiliado os alunos em seus processos argumentativos, o que eles acharam sobre a escrita do gênero, dentre outros questionamentos. De acordo com todos participantes desta pesquisa, a sequência didática auxiliou lhes a argumentar melhor.

Questionamos se escrever para um público real era mais motivador do que a escrita somente para o professor, todos os aprendizes responderam positivamente, pois, tiveram a chance de dar a opinião de verdade e outras pessoas poderiam ler; alguns citaram que a escrita[29] para um público real há a possibilidade de uma interação com outras pessoas que poderiam responder e comentar sobre o que eles escreveram. Além disso, citaram que a escrita para um público real é mais contextualizada, remete a realidade do aluno, um conteúdo verídico e relevante para quem escreve.

Considerações finais

Como dito anteriormente, este trabalho teve como objetivo ensinar os alunos de um curso de idiomas a argumentarem de forma eficiente, assim como, apreenderem o gênero comentário. 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 argumentar, e escrever o gênero textual solicitado, utilizando à gramática e o vocabulário lecionado.

---

29. De acordo com Paiva (2012), a escrita é uma atividade social, assim, necessita-se de um público alvo e os textos devem ser colocados em circulação.

Percebemos que os alunos fizeram uso de diversas técnicas argumentativas, dentre elas, contatamos o uso do vocabulário adequado para classificar o filme/série positivamente (CITELLI, 1994); o uso de comparações (FIORIN, 2016), anáfora (ABREU, 2008), dentre outros.

Portanto, acreditamos que houve uma melhora no desempenho da argumentação desses alunos. Esperamos que este trabalho sobre a produção de textos em LI possa, de alguma forma, contribuir para uma reflexão sobre o ensino da escrita em LE e dar prosseguimento a novas pesquisas nessa área.

Referências

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.

FAYOL, M. *A aquisição da escrita*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1947].

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016a.

FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Editora Contexto, 2016b.

KOCHE, V. S *Leitura e produção textual*: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 [1948].

PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa no ensino médio*: teoria e prática. São Paulo: Edições SM, 2012.

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.

XAVIER, A. C. *Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet*. Lucerna, Parábola, 2004.

SESSÃO TEMÁTICA

O ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS LETRADAS

ACASSIA ANJOS[1] (UFS)

Introdução

O atual mundo globalizado trouxe novos hábitos para as relações sociais, especificamente para a educação, novas práticas que superam o domínio de códigos e técnicas são exigidas. Para Lankshear e Knobel (2003), a educação deve se aproximar das mudanças globais que atingem diretamente o cotidiano do estudante. Soares (2002) argumenta que no processo de ensino/aprendizagem de línguas as mudanças tecnológicas modificam inteiramente as relações de leitura e escrita pois vão desde o suporte até as práticas sociais "há estreita relação entre o espaço físico e o visual da escrita e as práticas de escrita e leitura" (SOARES, 2002, p. 149).

Diante disso, a forma de pensar e relacionar o aprendido também ganha um novo significado. A distância entre o ler, escrever, ouvir, agir, criticar é diminuída gradativamente, tornando-se tarefas sociais e culturalmente situadas (CASSANY e CASTELLÀ, 2010, p. 354). Tal relação complexa, pode ser estudada e compreendida na nova era global pelos estudos dos letramentos, os quais detalharemos mais adiante.

> Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p. 149).

1. Mestre. Professora Adjunta de Língua espanhola na Universidade Federal de Sergipe e doutoranda em estudos linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais.

A autora ressalta que as transformações advindas da nova organização global afetam diretamente o acesso a informação, o modo de comunicação, bem como, os processos cognitivos dos sujeitos. Nessa perspectiva, os letramentos, para Kubota (2014), possuem multimodalidades dependendo da prática social de atuação do indivíduo. Dessa forma, consideramos que compreender a diversidade de letramentos e suas práticas sociais torna-se algo relevante para o graduando de letras que enfrentará distintas situações em sua futura atuação docente.

Por esse motivo, foi executado na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 2015 o projeto de extensão “Práticas Letradas: O projeto CLIC/UFS”. Ele foi desenvolvido por doze alunos de graduação dos cursos de letras espanhol e letras português/espanhol coordenados por uma professora orientadora, com o objetivo de desenvolver práticas letradas para a comunidade interna e externa à UFS.

A pretensão de tal projeto de extensão foi que os alunos de graduação pudessem entrar em contato com a prática docente, relacionando-a com as questões dos letramentos presentes nas diversas áreas da atuação de um professor de línguas. Para isso, foram realizados encontros de debates teóricos, para em seguida ocorreu a elaboração de oficinas que fomentassem as práticas de letramentos em diferentes segmentos.

Para melhor organizar este texto, ele foi dividido em duas partes principais. Na primeira há a revisão bibliográfica, fase importante para a fundamentação deste trabalho, com a discussão de termos como letramentos, letramentos críticos, práticas letradas, como também, a ênfase nos estudos dos gêneros textuais. A segunda parte consiste na apresentação e análise de uma oficina elaborada e aplicada pelos graduandos, a fim de explicitar os resultados deste trabalho.

Letramentos, letramentos críticos e práticas letradas

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-OCEM (BRASIL, 2006) na parte relativa as línguas estrangeiras chamam atenção para a atual necessidade de formação de alunos-cidadãos aptos para utilizarem a língua de forma real na sociedade em consequência das transformações globais e novas necessidades dos estudantes. A compreensão e expressão oral e escrita passam a ser entendidas como complexas e relacionais, não mais sendo "treinadas" isoladamente: "levando isso em conta, passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de "leitura" interagem com formas de "escrita" em práticas socioculturais contextualizadas" (BRASIL, 2006, p. 106).

Pretende-se assim, segundo as OCEM, a promoção de uma reflexão que seja crítica a partir dos conceitos tradicionais já estabelecidos. Um exemplo é o questionamento da prática das quatro habilidades técnicas da língua em separado, diante das atuais necessidades sociais de relações interligadas do uso prático e real do idioma. Angela Kleiman (1995), no livro "Os significados do letramento", também aponta a problemática de segregação na educação escolar:

> Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção escolar (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Diante do exposto, para entendimento desse trabalho, o letramento seria, dentre outras definições, a utilização conjunta da compreensão e produção oral e escrita em determinada prática social. Por depender indissociavelmente das práticas sociais, o letramento, em verdade, melhor seria representado por letramentos, no plural, para assim contemplar a multiplicidade de possibilidades que este pode representar, dependendo de sua relação com a sociedade que o envolve.

Kleiman (1995) aponta que em outros lugares, que não a escola, a utilização da língua é socialmente situada e relacional, isto é, há práticas reais de letramentos: "já outras agências de letramento, como família, igreja, a rua – como lugar de trabalho-, mostram orientações muito diferentes [das orientações da escola]" (KLEIMAN, 1995, p. 20). A escola, descrita pela autora anteriormente, torna-se um ambiente de uso irreal da língua, diante outros tantos lugares que a língua é utilizada espontaneamente.

Os letramentos preveem uma prática relacional para o ambiente escolar, aproximando-o da realidade vivida na sociedade, em que circula a língua. Cope e Kalantzis (2000) apontam a necessidade de compreender os multiletramentos, ou seja as múltiplas perspectivas que os letramentos pode alcançar, fato corroborado pelas OCEM, em relação a leitura "no que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)" (BRASIL, 2006, p. 98).

Assim, consideramos que os letramentos devem ser vistos por uma perspectiva crítica, ou seja, entre outras características que permitam múltiplas visões de determinada situação. As OCEM ressaltam que nos trabalhos de leitura que visam o letramento crítico "ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais" (BRASIL, 2006, p. 116).

A perspectiva dos multiletramentos reconhece que a existência das diversas práticas sociais irá demandar diferentes saberes, habilidades e atitudes. Se a pessoa convive em uma universidade, necessitará de um letramento acadêmico, se necessita interação e resolução de problemas por meio da internet, necessita do letramento digital e assim sucessivamente. É certo que o letramento digital ou acadêmico, terá princípios básicos, mas precisam ser críticos para que possam atingir as especificidades dos locais que são desenvolvidos, conforme a citação a seguir: "cada uma dessas 'comunidades de prática' adapta, organiza e produz um conjunto específico de usos de linguagem, de valores e crenças que a distingue de outros grupos" (BRASIL, 2006, p. 103).

As comunidades possuem práticas peculiares, que são possíveis de serem realizada dentro daquele contexto. O letramento crítico, se preocupa diretamente com tais peculiaridades e quais consequências elas podem trazer, conforme afirma Jor-

dão (2013): "conhecimento, então, para o LC, é saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação" (JORDÃO, 2013, p. 81).

Diante do exposto, a sala de aula pode demandar diferentes práticas letradas, dependendo do nível e segmento de ensino. Além disso, idade e localidade dos alunos influenciam diretamente no que se faz importante estudar de determinada língua. Para esse trabalho, escolhemos como um modo de compreender as diversas práticas letradas o estudo do gênero textual.

Segundo Marchuschi (2008), os gêneros textuais materializam as situações de comunicação que ocorrem no cotidiano das pessoas. Eles surgem e desaparecem de acordo com as necessidades das sociedades que convivem, por isso, na era da informação, muitos gêneros surgiram em decorrência das novas formas de comunicação, que transformam as relações culturais existentes. Por esse motivo, consideramos que o estudo dos gêneros pode auxiliar grandemente na perspectiva do letramento crítico.

> Os gêneros textuais são textos que se encontram na 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 (MARCHUSCHI, 2008, p. 155).

Diante do exposto, percebe-se que os gêneros carregam traços peculiares das comunidades que circulam, ajudando-nos a compreender sua cultura, bem como as práticas de determinada região. Uma telenovela por exemplo, não possui a mesma popularidade e níveis de audiência em diferentes partes do mundo, como também varia sua popularidade de acordo com as classes socais. Dentro desses pressupostos, o projeto de extensão, descrito a seguir, buscou evidenciar diferentes práticas de letramento, dentre as quais, enfatizaremos o literário.

Práticas letradas: uma experiência PIBIX

O projeto de extensão denominado “Práticas Letradas: O projeto CLIC/UFS”. Foi executado no ano de 2015 na Universidade Federal de Sergipe-UFS. O interesse pelo tema surgiu, dentre outros aspectos, pela necessidade de atualização na formação de professores com as mudanças contemporâneas. Como vimos anteriormente a leitura nas aulas de língua estrangeira coloca o leitor de língua materna em contato direto com a cultura que sustenta língua estudada. Essa experiência vai muito além da aprendizagem de novas palavras e estruturas gramaticais, pois exige do leitor um processo de comparação entre diferentes formas de comunicação. Nesse processo de aquisição de uma segunda língua, o espaço da leitura ganha uma dimensão pedagógica fundamental para a aprendizagem do novo idioma, pois diferentes elementos culturais entram em jogo: como o nacional, o regional, o racial, de gênero, entre tantos outros.

Assim, pelo prisma da interdisciplinaridade pregada pela Linguística Aplicada defendida por Rajagopalan (2006), o projeto aqui descrito buscou salientar como questões culturais podem auxiliar as práticas letradas nas aulas de língua espanhola. Com essa perspectiva de quebra de fronteiras, buscou-se ressaltar as diferenças e a valorização da cultura como parte fundamental do ensino de língua estrangeira.

Diante desse contexto, percebe-se a importância da prática docente que vise as práticas letradas ainda na graduação para a ampliação das experiências dos graduandos e futuras atuações no trabalho. Dessa maneira, o objetivo geral do projeto em questão foi evidenciar a importância da formação inicial do estudante de letras espanhol e letras português/espanhol, no sentido da consolidação das diferentes modalidades de ensino conforme o público e principalmente conforme o nível de estudos.

O grupo foi formado por doze alunos de graduação, sendo sete do curso de Letras espanhol e cinco do curso de Letras português-espanhol entre o terceiro e o décimo semestre dos cursos. A heterogeneidade do grupo foi interessante pois eles possuíam experiências diferentes dentro e fora dos muros acadêmicos.

Um dos focos deste projeto seria o Curso de Línguas para a Comunidade (CLIC). Tal projeto oferece cursos de línguas para a comunidade de maneira gratuita, estendendo o campo de atuação da UFS aos mais carentes, também amplia o acesso de jovens a universidade e ao mercado de trabalho. Além disso, envolve distintas as faixas etárias em condições de troca de aprendizado, contribuindo assim, para a ampliação do conhecimento de uma língua estrangeira da comunidade externa e interna à UFS.

Porém, o ano de 2015 foi marcado por greves que impediram o funcionamento do CLIC. Dessa maneira, o projeto centrou-se em oferecer oficinas para três grupos: alunos da escola básica, alunos de graduação dos primeiros semestres e alunos de pós-graduação *latu sensu*. Adiante, há a explicação de toda metodologia do projeto.

Metodologia do projeto de extensão

O projeto foi executado por meio de uma pesquisa qualitativa onde se explorou o campo do saber. Essa pesquisa foi selecionada por explorar melhor a condição humana dos envolvidos na pesquisa, por possibilitar interpretações mais aproximada da relatividade que a pesquisa em educação proporciona:

> Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais freqüente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (TELLES, 2002, p. 102).

Para realizar tal projeto, primeiro foi feito uma revisão bibliográfica com a leitura de textos e produção de fichamentos. A intenção da leitura e discussão desses textos foi dar um embasamento teórico ao projeto e iniciar os alunos no mundo da pesquisa acadêmica, além de orientar os alunos na construção do material a ser trabalhados nas salas de aula. Foram realizadas reuniões semanais para discutir textos

referentes à questão leitura, de letramento, gêneros textuais, práticas letradas, diferentes estratégias e metodologias de ensino, elaboração de materiais didáticos que busquem as práticas letradas entre outros.

Nessas reuniões, além da discussão dos textos teóricos, analisaremos textos autênticos em língua espanhola, coletados pelos graduandos participantes do projeto. A intenção era proporcionar a discussão no grupo, sobre as possibilidades de aplicação didática oferecidas por tais textos.

Após as reuniões e debates na perspectiva do letramento crítico, foram construídas e revisadas seis oficinas destinadas a públicos diversificados. Cada grupo tentou contemplar os interesses de seu respectivo público-alvo. Os graduandos escolheram temas e gêneros textuais de acordo com suas necessidades. A seguir relatarei o resultado de uma, das seis oficinas produzidas.

A oficina: "haciendo historia"

A oficina em questão foi elaborada por três alunas da graduação em letras espanhol do sétimo semestre do curso que possui dez. As graduandas já possuíam experiências em grupos de estudo e todas faziam parte há um ano do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID[2], isto é, já possuíam experiência na educação básica.

Por esse motivo o público-alvo, foram aceitos os graduandos em letras que se interessassem pelo estudo dos gêneros textuais (poema e poesia) e de um tema específico (o papel do negro na sociedade). O público da oficina era diversificado, um total de vinte e cinco graduandos do primeiro ao nono período dos cursos de letras espanhol e letras português-espanhol. A oficina foi elaborada para ser concluída em duas horas, sendo organizada em três fases: pré-leitura; leitura e pós-leitura.

Para iniciar a oficina, foram explorados os conhecimentos prévios dos participantes. Para isso foi selecionado um vídeo que ilustrava um experimento psicológico que testava a opinião das crianças sobre "o boneco preto e o boneco branco"[3]. Muitas

2. Mais informações sobre o PIBID acesse: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid

3. Vídeo disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=qoofU7XbD_A> último acesso: 10 de setembro de 2016

crianças demonstravam preconceito apenas ao olhar a cor do boneco negro, classificando-o como malvado, que tira notas baixas, entre outras características negativas. O vídeo se aproxima da temática da oficina, levando os participantes a refletirem como o preconceito racial é difundido na sociedade.

Após a sensibilização dos participantes, dois poemas foram selecionados para leitura, ambos ressaltam o tema do preconceito racial sofrido por mulheres negras. O primeiro texto é de autoria de Shirley Campbell, da Costa Rica, intitulado "Rotundamente Negra". O texto revela uma resistência do eu-poético em negar suas características afrodescendentes, havendo também a valorização de suas raízes, língua e história. O poema estimula assim, um orgulho de seu eu, fato nem sempre comum na sociedade que nos rodea.O segundo texto intitulado "Me gritaron negra" é de autoria da peruana Victoria de Santa Cruz. Esse texto retrata o preconceito sofrido por uma criança negra de apenas cinco anos que é chama de negra, remetendo a algo ruim, todas suas características africanas são rejeitadas pela sociedade e por ela, tanto que ela alisa o cabelo e tenta disfarçar sua cor se maquiando. Porém, após reflexão sobre sua raça, percebe que deve orgulhar-se e exibir seus traços.

Foram feitas perguntas aos participantes a fim de explorar os sentimentos destes. Além disso, o nível de interpretação fez com que as ministrantes tivessem que realizar interpretações de palavras específicas, bem como a exploração de tópicos gramaticais como os pronomes "Me gritaron negra" do texto de Victoria e "Me niego" do texto de Shirley, explicações fundamentais para a compreensão do 'eu poético' de cada texto. Outra questão levantada pelos participantes foi a diferenciação de poema e poesia, que foi explicado, de modo a facilitar o sentido poético de cada texto.

Porém, o ápice da oficina foi o debate e depoimentos de alguns participantes sobre a temática do preconceito racial, levantando a questão e a importância do tratamento desse tema nas aulas de língua espanhola. A discussão ressaltou também a mulher negra, que sofre também por ser mulher e não possuir os padrões de beleza impostos por muitos meios de comunicação que valorizam as mulheres com traços europeus: nariz e boca finos, cabelo liso. Os poemas lidos apontam a beleza da mulher negra, encorajando a mulher a assumir sua identidade.

Foi questionado o motivo do preconceito racial e fatores históricos como a escravidão foi lembrado, fato que diminui a dignidade do homem negro e exalta os poderes do homem branco, resquícios vivos até hoje em nossa sociedade. In-

felizmente, o preconceito vem sendo construídos, muitas vezes até nas próprias escolas. Por esse motivo, foi feita uma contraposição de imagens que representam o homem negro e as suas atividades desenvolvidas no período da colonização. Essas imagens traziam o negro sendo maltratado, frente a outras que ressaltavam o negro expressando o seu poder e domínio de conquistar seus ideais.

O objetivo da exposição dessas fotos era desmistificar a visão e a representação que alguns livros didáticos podem trazer sobre a questão de raça e apresenta o negro como sendo um empregado e submisso dos seus senhores. Sabemos que, por muito tempo, alguns livros abordaram a temática da escravidão de maneira estereotipada sendo fundamentais contribuintes para formação de discursos preconceituosos. Segundo Van Dijk (2010) "(...) os livros didáticos e os ensinos neles baseados formam o crisol discursivo para a reprodução cotidiana das crenças étnicas preconceituosas e, frequentemente, as práticas discriminatórias nelas baseadas." (VAN DIJK, 2010, p.150), dessa forma essa ferramenta pedagógica contribui para reprodução dos ensinamentos como sendo fieis e verdadeiros.

Por fim, na proposta final os participantes puderam escrever ou buscar um poema na internet para compartilharem com todo o grupo. O resultado foi produções fantásticas que ressaltam a compreensão do outro olhar, ou seja, percebem a visão dos negros, como alguém que possui suas características e traços identitários que devem ser respeitados, desde características físicas, até tradições e histórias que não devem ser apagadas pelo preconceito.

Percebe-se a tentativa de utilização do letramento crítico como base teórica, na medida em que a discussão favorece a compreensão da língua e suas estruturas técnicas, em uso real. Com isso, foi possível a exploração cultural dos textos apresentados, bem como a comparação com a realidade que envolvem os participantes.

Conclusão

A realização da oficina permitiu a exploração de questões gramaticais e vocabulário específico dos textos, bem como a exploração os conceitos de poesia e poema que contribuíram para a compreensão textual. Além disso, a oficina estimulou a produção textual em língua espanhola, fato que estimula a criatividade e senso crítico dos participantes. Assim, percebemos que houve a tentativa de realização do letramento crítico por meio do tema gerador

É certo que a perspectiva do letramento crítico não é a realização de apenas uma oficina, mas é notório que a construção da oficina apresentada favorece a formação dos graduandos na perspectiva do letramento crítico, articulando saberes linguísticos e visões críticas que visam a justiça social.

Consideramos assim, que esse tipo de projeto se torna fundamental na formação linguística e social dos envolvidos - tanto para os construtores das oficinas, como para os que participaram destas.

Dessa forma, avaliamos pertinente a tentativa de realização do letramento crítico nas brechas da sala de aula partindo do estudo do gênero textual, já que este carrega traços autênticos da sociedade ao qual se vincula, contribuindo diretamente na compreensão das relações entre língua e sociedade, fato imprescindível na realização do letramento crítico aqui defendido.

Referências

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 87-156. 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 10 ago. 2016.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. *Dossiê*: Letramentos em Contextos Educativos, vol. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/ISSN%200102- 5473/showToc> Acesso em: 08 ago. 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). *Multiliteracies*: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico. Farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã*: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, p. 69-90, 2013.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012[1995].
KUBOTA, R. The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: complicities and implications. *Applied Linguistics*. August 14, 2014.
LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies*: changing knowledge and classroom learning. Buckingham: Open University Press, 2003.
MARCHUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-154.
SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, vol. 3, n. 81. Campinas. p. 143, 160. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> último acesso 11 de setembro de 2016.
TELLES, J. "É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!" – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*. v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

SESSÃO TEMÁTICA

O LETRAMENTO DIGITAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

LISANDRA PAOLA SANTOS DE OLIVEIRA[1] (UFAL)
JÉSIKA DA SILVA ARAÚJO[2] (UFAL)

Introdução

Tomemos como ponto de partida o letramento que vai além da identificação grafema-fonema, pois um sujeito letrado faz inferências a partir do conhecimento que tem da sua realidade e com isso gera compreensão de um todo. Podemos destacar a importância da família e da escola como eixos que influenciam no letramento de uma pessoa, pois fazem parte da esfera social.

O letramento digital surge a partir de práticas, situações sociais e culturais em contextos eletrônicos que o individuo está inserido. Nesse aspecto se faz necessárias habilidades que possibilitem acesso as informações atrelado a leitura e escrita, que antes era linear, agora passam a ser multidirecional, pois possibilita vários olhares para um determinado assunto em apenas alguns “clicks”.

Levando em consideração essas informações, o presente trabalho tem por finalidade trazer uma discussão sobre a importância do letramento digital na formação do professor de Língua Materna. Inicialmente, apresentaremos o conceito de letramento e sua importância para o ensino-aprendizagem. Posteriormente, discor-

1. Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Arapiraca. Pós-graduanda do Curso de Especialização em Linguagem e Práticas Sociais do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - Campus Arapiraca.

2. Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Arapiraca. Pós-graduanda do Curso de Especialização em Linguagem e Práticas Sociais do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - Campus Arapiraca.

reremos sobre o conceito de letramento digital associado as práticas comunicacionais que evoluíram. Em seguida, discutiremos a formação do professor com relação ao letramento digital, através das dificuldades e metodologias enfrentadas nessa sociedade digital. E por fim, apresentaremos nossas considerações finais acerca do assunto abordado.

Conceito de Letramento

O Letramento está ligado à condição de ensinar e aprender a partir das práticas sociais da leitura e da escrita, já a alfabetização está relacionado com o fato de ensinar o código da língua escrita e suas habilidades em ler e escrever a partir de métodos tradicionais. Segundo Soares (2004) letrar tem um papel maior, pois está relacionado com o ensino de ler e escrever de acordo com o contexto do aluno.

Mollica (2011) nos diz que existem dois tipos de letramentos: letramento social e letramento escolar, o primeiro se refere ao aprendizado fora da escola, em família com os vizinhos. O segundo diz que a aprendizagem se dá na escola, quando o individuo aprende a ler e escrever, assume um papel de agente responsável pelo desenvolvimento social dos cidadãos associado ao ensino e aprendizagem. Acerca desse aspecto Mollica (2011, p.12) aborda que é

> Através da escola, acredita-se que o individuo se torne agente ativo e transformador; para o cidadão comum, prevalece a ideia de que a educação, especialmente a veiculada na escola e calcada na aprendizagem de ler e escrever, é o caminho mais eficaz de se atingir melhor situação na vida.

Nessa perspectiva, a escola torna-se uma das agências de letramento, sendo vista como espaço do desenvolvimento linguístico e profissional atrelado ao entendimento textual.

O letramento pode se relacionar com as práticas discursivas de diferentes grupos (que estão presentes na sociedade) que são trabalhadas em sala de aula. Assim, podemos perceber a importância de levar em consideração, o conhecimento do individuo que deve ser percebida desde a educação infantil, pois cada sujeito já traz um conhecimento adquirido por ele em seu meio social, sendo um indivíduo

letrado, pois é inerente do ser humano absorver conhecimentos desde o primeiro contato com o meio social em que está inserido, que pode ser em casa com seus familiares (ROJO, 2002). Assim quando o professor apresentar textos e histórias é necessário considerar o que a criança já traz de casa e relacionar com as práticas sociais. Pensando dessa forma, o indivíduo se tornará um sujeito-leitor podendo integrar seu conhecimento com as práticas sociais.

É importante contextualizar o assunto abordado em sala com a realidade do aluno, pois dessa forma a aprendizagem fica mais acessível. Quando o professor trabalha as competências comunicativas (orais e escritas) sem desmerecer a realidade do estudante tanto cultural quanto linguística, possibilita ao professor mostrar/ensinar as diversas formas de comunicação. Assim, o aluno irá entender a adequação linguística e relacionará com o contexto.

Quando um indivíduo se torna alfabetizado e letrado ele pode interagir com a leitura e a escrita em todos os contextos, pois essa pessoa "sabe fazer uso da leitura e da escrita como prática social" (JUSTO; RUBIO, 2013, p.01). Mas isso não significa dizer que uma pessoa só pode ser letrada se for alfabetizado ou vice versa, pois há indivíduos que conseguem reconhecer palavras, faz a associação grafema-fonema, porém não relacionam com sua prática social. Existem pessoas que são analfabetas, mas letradas, pois conseguem compreender um cartaz ou propaganda na rua, ou seja, sabem fazer uso de conhecimento adquirido socialmente, sem conhecer as letras. Assim, Kleiman (2005 *apud* JUSTO; RUBIO, 2013) afirma que antes mesmo de um indivíduo ser alfabetizado o letramento já está presente em sua vida, pois no momento em que ele passa a interagir socialmente desenvolve o letramento. Mas este não é algo fácil é complexo por exigir leitura de mundo e diversas capacidades (sociais e interacionais).

Soares (2004) contextualiza essa ideia ao abordar que quando uma criança nasce em uma realidade cercada de leitura e escrita (livros ou pessoas lendo) tem um contato desde cedo e quando ela chega à escola acontece um reconhecimento, desta forma será apenas uma questão de orientação na escolarização desta criança, pois o letramento é um processo que será desenvolvido no decorrer da escolarização e perpassará para vida fora da escola, com a interação social. E a alfabetização também é um processo que está associado ao letramento, uma complementa a outra. Sobre esse assunto Justo; Rubio (2013, p.06) colocam que a

> Alfabetização e letramento são dois processos que caminham juntos, só que o letramento, como já vimos, antecede a alfabetização, permeia todo o processo de alfabetização e continua a existir quando já estamos alfabetizados.

Podemos destacar o fato de que tanto a alfabetização quanto o letramento são processos que auxiliam o desenvolvimento linguístico do sujeito, mesmo que o letramento apareça primeiro e ultrapasse a fase de alfabetização é essencial o entendimento social e contextual para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Na maioria das vezes não percebemos, mas a leitura está presente em nosso cotidiano na forma de diferentes gêneros textuais, que podem ser orais ou escritos, pois estão sempre presente em nosso dia-a-dia. Porém todos não tiveram a oportunidade de estudarem diversos textos, logo tem dificuldade em utilizar o conhecimento adquirido ao longo da vida associado ao linguístico-textual, pois requer muito mais do que apenas decodificar, exige esforço cognitivo (e/ou metacognitivo) relacionado com o ensino-aprendizagem desenvolvido na escola, e muito deles não tiveram acesso.

Então a compreensão não é apenas linguística, mas social também. Quando elas se cruzam o letramento surge por meio do entendimento do texto atrelado com a prática social. Neste sentido taremos uma discussão sobre o letramento digital, uma vez, que com o avanço da tecnologia torna-se necessário pensarmos em como está sendo inserido em nossa sociedade e a sua importância para a formação do professor. Assunto que iremos tratar nos próximos tópicos.

Letramento Digital

Devido às mudanças sociais, culturais e às inovações tecnológicas, surgem novas demandas sociais de leitura e de escrita. Com isso, os conceitos de letramento já existentes são ampliados, passando de uma visão restrita de que o letramento são práticas sociais de leitura e de escrita que se desenvolve apenas na cultura do papel, para uma melhor compreensão de que o letramento envolve processos constituídos socialmente que vão além das práticas de leitura lineares exigidas pelos textos impressos. Sendo assim, a perspectiva de letramento digital se originou dessas mudanças advindas das novas tecnologias.

Do ponto de vista mais amplo, o letramento digital se constitui como "uma complexa série de valores, práticas e habilidades situadas social e culturalmente envolvidas em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação" (SELFE, 1999 apud FREITAS 2010, p. 59). Nesse sentido, o letramento digital exige dos indivíduos uma mudança de estado, como bem argumenta Soares (2011), ao conceituar letramento como o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, em um processo de interpretação dessa interação.

Para nos inserirmos no contexto desse novo evento de letramento é necessário desenvolvermos algumas habilidades e estratégias pelo fato de que o espaço da escrita e da leitura no computador, diferentemente do espaço da escrita e da leitura no papel, possibilita o acesso a várias informações e hipertextos[3] oferecendo ao leitor diferentes trajetos de leitura. Diante de tantas possibilidades e de um excesso de dados disposto na tela do computador é necessário o leitor administrar essas informações para não cair em algumas armadilhas que estão nesse espaço eletrônico. Segundo Soares (2002, p.8) "o que é mais importante, porém, é que a escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel, o chamado *hipertexto*" que é, segundo Lévy (1999 apud SOARES, 2002, p.), "um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor". Diferente do texto impresso que tem caráter meramente linear e agrega somente o texto escrito.

Gilster (1997 apud FREITAS, 2010, p.338) sugere que para aquisição do letramento digital é necessário desenvolvermos quatro competências. Conforme o autor, primeiramente, é importante avaliarmos de forma crítica o conteúdo exibido na página. A segunda competência é a de ler usando o modelo não-linear ou hipertextual. Além disso, é necessário associarmos as informações das diferentes fontes dispostas na internet. E por fim, desenvolvermos habilidades de buscas para lidar com a biblioteca virtual. Xavier (2009, p.126) nos orienta que "diante de tanta in-

3. Segundo Xavier (2015, p.77) grosso modo, poderíamos dizer que hipertexto é um "grande texto" tal como o prefixo 'hiper' sugere. O termo foi cunhado no final dos anos 1960 por Ted Nelson (1992). Na prática, se tomarmos texto como evento comunicativo, hipertexto é um texto dentro de outro e vinculado a outros formando uma rede de eventos de comunicação em que informações e ideias se encontram de alguma forma conectadas entre si.

tertextualidade possível nos hipertextos, é importante administrarmos o excesso clicável de dados para evitarmos as armadilhas de toda forma de rede e para não provocarmos uma mistura de dados as vezes sufocante". No entanto, para Lankshear; Knobel (2005 apud FREITAS, 2010, p. 339),

> O letramento digital não é visto "como uma série idealizada de competências e habilidades específicas, algo único e mensurável. A proposta deles baseia-se na ideia de plural, ou seja, de "letramentos digitais". Letramentos digitais constituem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras.

Do mesmo modo, Soares (2002, p.13) propõe que se "pluralize a palavra *letramento* e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*". Essas mudanças exigem do indivíduo, especialmente dos professores de língua materna, a compreensão de um novo evento de letramento que precisa ser internalizado pelos alunos, pois a introdução das novas tecnologias na sociedade e nas escolas propicia novas modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita. Conforme Rojo (2007, p.1) "os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. E isso torna relevante e urgente o estudo e a discussão dos letramentos digitais". Alguns autores enfatizam os impactos causados pelo o ambiente digital e a importância dos indivíduos se inserirem nesse contexto virtual. Para Xavier (2011, p.06), do ponto de vista mais amplo,

> O letramento digital significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins.

Nesse sentido, segundo o autor trata-se de uma multiplicidade de práticas de leitura e de escrita efetuadas através das interações no ambiente digital. Além disso, há também a possibilidade de uma intensa comunicação por meio dos novos

gêneros digitais mediados por aparelhos tecnológicos. Desse modo, os letramentos digitais exigem dos sujeitos modos específicos de ler e escrever, de manusear o computador, de digitar um texto entre outras habilidades.

Evidentemente, pode-se concluir que a introdução do texto eletrônico alterou a forma de comunicação entre os leitores e escritores, assim como, propiciou-nos a novas práticas de leitura e de escrita. E, sobretudo, esta revolução leva-nos a pensar sobre a necessidade de estarmos inseridos no contexto desses novos letramentos que estão surgindo. Assim, é favorável pensarmos também na formação do professor que está inserido neste meio e em contato direto com o aluno, buscando novos caminhos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem frente as tecnologias.

A Formação de Professores diante do Letramento Digital

As inovações tecnológicas têm chegado a todas as áreas profissionais, mas, segundo Xavier (2008, p.02),

> Um dos domínios mais afetados por todo esse célebre desenvolvimento tecnológicos é a educação. Ela é uma das áreas de atuação que mais pode se beneficiar de tanta inovação.

Em decorrência dessas transformações a educação básica e, consequentemente, os estabelecimentos de ensino superior devem associar as mudanças socioculturais, pelas quais a sociedade tem passado, a nossa prática pedagógica isso só é possível, se a universidade possibilitar aos docentes uma integração entre a teoria e a prática. Segundo Assis e Matencio (2001, p.286), considerado-se que,

> No caso específico do formando em Letras, objeto de estudo e de ensino se imbricam, já que o professor realiza, em sala de aula, necessariamente, um trabalho com e sobre a linguagem, trabalho esse realizado através da linguagem, a construção de competências implica conhecimento sobre os usos e funções da linguagem, em textos orais e escritos, e conhecimentos sistemáticos sobre o ensino e a aprendizagem.

De acordo com as autoras, as competências construídas ao longo da formação acadêmica devem ser vistas sob duas dimensões: a primeira dimensão refere-se aos conhecimentos específicos relacionados ao contexto social, histórico e psicológico envolvidos nos usos da linguagem e a capacidade de saber fazer uso da linguagem nas diversas situações de trabalho. Essa dimensão possibilita a inserção do professor no universo letrado e uma maior compreensão do fenômeno do letramento e das relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita. A segunda dimensão diz respeito ao processo de construção dos conhecimentos sobre os saberes relativos ao ensino e à aprendizagem, nesse caso, os saberes não se restringem ao acumulo de informações, mas estão relacionados à maneira como transmitimos os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação. Do ponto de vista de Tardif (2013, p.35)

> Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada.

Nessa perspectiva, o saber docente é composto de vários saberes que são elementos constitutivos na prática docente. O autor define esses saberes, como profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Conforme Tardif (2013), os saberes profissionais são aqueles transmitidos durante a formação do professor, esses conhecimentos transformam-se em saberes destinados à formação científica dos professores e quando são articulados à prática docente mobilizam outros saberes de ordem pedagógica. Os saberes disciplinares são incorporados nas disciplinas oferecidas pela universidade e correspondem aos diversos campos do conhecimento que dispõe a sociedade. Já os saberes curriculares referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos estabelecidos pelos programas escolares e que o professor deve aprender a aplicar. Os saberes experienciais, por sua vez, estão relacionados as experiências individuais e coletivas vivenciadas na prática cotidiana dos professores.

Evidentemente, ao longo da formação e da carreira profissional dos professores é necessário que eles se apropriem desses saberes e estabeleça relações com a

sua prática de ensino. No entanto, para os professores a relação entre os saberes e a sua prática ainda permanece restrita à transmissão de conhecimentos, pelo fato desses saberes relativos à formação profissional dos professores estarem desarticulados, ou seja, separados em blocos de conhecimentos e distantes da realidade social em que são produzidos. Houssaye (1995 apud PIMENTA, 2012, p. 26) propõe que "nos empenhemos em construir os saberes a partir das necessidades pedagógicas posta pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação". Nesse sentido, trata-se de uma reelaboração dos saberes constituídos pela universidade.

Segundo Pimenta (2012, p.30),

> Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior.

Diante disso, os cursos de formação de professores, especificamente, os de língua portuguesa devem integrar as novas tecnologias à prática pedagógica é importante que a universidade possibilite aos professores conhecer os gêneros e as linguagens utilizadas no ambiente digital para que eles façam uso das tecnologias e compreendam que os letramentos digitais estão além da utilização meramente instrumental.

O letramento digital possibilita o acesso a diversas informações que podem contribuir para um olhar mais crítico em relação às múltiplas leituras que as novas tecnologias oferecem, com isso, os professores de Língua Portuguesa, que recebem um público mais jovem, os chamados "nativos digitais", devem se apropriar dessas novas informações que a internet dispõe para os alunos. Muitas das vezes, o aluno traz para a sala de aula informações sobre um determinado assunto que ele pesquisou na internet e o professor precisa está atento a essas informações para juntamente com o aluno transformá-las em conhecimento.

Nesse sentido, é importante pensarmos sobre o novo perfil do professor no contexto dessas inovações tecnológicas. A transformação do perfil do professor na era da *cibercultura* é um grande desafio, visto que,

> A grande maioria desses profissionais não se sente digitalmente letrada, porque, ao longo de sua formação, praticamente não teve acesso a práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador e da internet (MARZARI, LEFFA, 2013, p.03).

Apropriar-se do letramento digital significa desenvolver habilidades de leitura e de escrita em um novo ambiente cheio de possibilidades. A inserção de novos meios pedagógicos requer um esforço cognitivo maior por parte dos professores para que eles possam assimilar as informações e saber utilizá-las de forma eficaz isso muitas vezes, faz com que os professores se sintam ameaçados por essas tecnologias criando uma barreira em relação ao uso desses artefatos.

Segundo Veiga (2006 apud Xavier 2008, p.04) para o professor assumir uma nova identidade é importante

> A adoção de uma docência inovadora que pressupõe uma ruptura com a forma conservadora de ensinar o conteúdo, expor o tema da aula e avaliar a apropriação do conhecimento pelo aprendiz.

Trata-se de uma reelaboração das práticas didático-pedagógicas, ou seja, de uma prática pedagógica reflexiva e que interaja com a realidade e as necessidades dos alunos para que eles participem efetivamente das discussões e se posicionem de forma crítica.

No entanto, Vilela (2009 apud MARZARI, LEFFA, 2013, p.05) ao realizar um estudo sobre o letramento digital na formação dos professores de Letras constatou que

> Não há, nas universidades federais brasileiras, condições adequadas, sobretudo metodológicas, que possibilitem ao futuro professor uma prática docente diferenciada, que contribua significativamente para a promoção do conhecimento nos aprendizes do século XXI, tendo como base práticas de letramento digital.

Conforme o autor, apesar das exigências fornecidas pelos documentos oficiais sobre a importância da inserção da tecnologia nos cursos de formação de professores, ainda há uma lacuna na grade curricular desses cursos em relação a uma disciplina especifica para desenvolver as práticas de letramento digital. Assim, ressalta-

se a necessidade de as universidades pensarem na formação desses profissionais frente às novas tecnologias a partir de uma abordagem crítica que possibilite os professores desenvolver competências e habilidades para desempenharem o trabalho com a linguagem no ambiente digital.

Considerações finais

O letramento está ligado com o ensino e aprendizagem, na medida em que os professores desenvolvem em seus alunos o senso crítico por meio da leitura e da escrita de forma a contextualizar com o social. E a escola tem seu papel de trabalhar a leitura de diferentes gêneros textuais para que no futuro o aluno se torne um sujeito-leitor que no decorrer da vida possa desenvolver seu lado crítico através do letramento. Também é necessário que os professores pensem em seus planejamentos de sala de aula adequando com o contexto do aluno associando com as práticas de ensino e diversificando os textos lidos, para que o nível de letramento possa capacitar os alunos para as diversas leituras que eles encontraram no decorrer de suas vidas.

É necessário refletirmos sobre os procedimentos metodológicos e de como a prática docente também envolve conhecer a forma que os alunos aprendem ou até mesmo dialogar com ele, procurando saber do seu desenvolvimento (relação professor-aluno). Nesse aspecto as mudanças na educação e de como elas podem causar dificuldade no desenvolvimento do aluno possibilitando carência no ensino/aprendizagem. Por isso é necessário refletirmos na importância dos procedimentos metodológicos e na prática docente e que elas podem ser trabalhadas em associação com as tecnologias atuais.

Referências

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

JUSTO, M. A. P. da S.; RUBIO, J. de A. S**.** Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/1385376-Letramento-o-uso-da-leitura-e-da-escrita-como-pratica-social.html>. Acesso em: 11 out. 2016.

KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor*: perspectiva da linguística aplicada. Campina: Mercado de Letras, 2001.

MARZARI, G.Q.; LEFFA, V. J**.** O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *Revista de Educação Ciências e Tecnologia*. Canoas, v. 2, n. 2, 2013.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2011.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania***.** LAEL/PUC-SP. 2002.

_____. *Letramentos digitais*. A leitura como réplica ativa. UNICAMP/ Campinas, 2007.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação, n. 25*, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lang=pt>. Acesso em: 14 out.2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2013.

XAVIER, A. C. *Identidade docente na era do letramento digital*: aspectos técnicos, éticos e estéticos. Nehte/UFPE. Recife. 2008.

_____. *A era do hipertexto*: linguagem e tecnologia. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

_____. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da geração y. Caleidoscópio. v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011.

_____. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo. *Estudos da Língua(gem)*. v. 13, n. 2, p. 73-90, dez. 2015.

SESSÃO TEMÁTICA

O PAPEL DA SEMÂNTICA E DO DISCURSO NA SINTAXE DOS CLÍTICOS PRONOMINAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS FENÔMENOS DA SUBIDA E DO REDOBRO DE CLÍTICOS NA DIACRONIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

CRISTIANE NAMIUTI TEMPONI[1] (UESB)
RAIANA CRISTINA DIAS DA CRUZ[2] (UESB)
SIRLENE FREIRE DOS SANTOS PEREIRA[3] (UESB)

Introdução

Com estudos diacrônicos do final da década de 1990 e da primeira década do século XXI, sobretudo os que investiram na construção e utilização do Corpus Anotado do Português Histórico - Tycho Brahe (GALVES; FARIA, 2010), a relação entre conteúdos de natureza semântica e a sintaxe ganha um caráter especial uma vez que o conteúdo informacional da sentença parece ser relevante para a sintaxe dos clíticos.

Com base nessa contextualização, nosso objetivo, neste trabalho[4], é verificar o papel da semântica e do discurso na sintaxe dos clíticos pronominais, partindo

1. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

2. Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, bolsista CAPES.

3. Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

4. Os resultados aqui apresentados são oriundos de pesquisas de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB, realizadas no âmbito dos projetos Fapesp 2012/06078-9, Fapesb APP0007/2016 e APP0014/2016, CNPq 471753/2014-9, com financiamento CAPES.

de reflexões sobre os fenômenos da subida e do redobro de clíticos na diacronia da Língua Portuguesa.

Para tanto, revisitaremos alguns trabalhos que trataram desses fenômenos na diacronia da língua lançando mão de dados extraídos das referências consultadas e do Corpus Tycho Brahe.

Como problemática, observamos que no Português Clássico (PCl), por exemplo, ocorrem comumente o redobro de clíticos em orações com predicados complexos envolvendo a subida do pronome redobrado:

(1) Sabia que ***me*** queria elle matar ***a mim***... (Pinto, séc. XVI; p.59)

No exemplo extraído do texto de Fernão Mendes Pinto (século XVI), encontra-se simultaneamente:

A subida do clítico em próclise ao auxiliar modal “me queria”.
O redobro do pronome clítico “me” pelo PP “a mim”.
A interpolação do pronome sujeito “elle”.

De acordo com Andrade e Namiuti (2016), os fenômenos da interpolação e da subida de clíticos na diacronia da língua portuguesa refletem princípios estruturais básicos, dependentes do papel dos elementos localizados na periferia esquerda da sentença, sendo o fenômeno da subida de clíticos o reflexo de uma série de critérios relacionados à topicalidade. Também as estruturas de redobro de constituinte parecem estar relacionadas a estruturas que envolvem ênfase e focalização. Estudos diacrônicos, a exemplo de Gibrail (2003) e Castilho (2005), apontam estruturas de redobro de constituintes envolvendo clíticos pronominais em textos portugueses medievais e clássicos.

De acordo com Bittencourt (2009) as análises referentes aos clíticos revelam-se complexas por envolverem três níveis: o sintático (considerando a estrutura argumental do verbo “hospedeiro” e os traços categoriais do clítico); o semântico (considerando o papel temático ou função semântica dos argumentos e o tipo de verbo) e o discursivo (considerando a referência dos argumentos representados pelo clítico) [...] (p.143).

Galves (2003), ao analisar a variação próclise e ênclise em orações matrizes neutras nos Sermões e nas Cartas do Padre António Vieira, constatou que a alta frequência da ênclise nos sermões, contrariando o padrão proclítico da época, atestado nas cartas, é justificada pelo estilo da obra, marcada pela oratória barroca, em que tópicos contrastivos são frequentes. A autora ainda ressalva que todos os casos de ênclise introduzida por PP nos sermões do Padre Antônio Vieira (1608) são de redobro de clítico tendo o PP redobrado deslocado à esquerda da sentença, como no exemplo (2).

(2) A El-rei Faraó, porque consentiu no seu reino o injusto cativeiro do povo hebreu , deu-lhe Deus grandes castigos [...](Vieira, séc. XVII; p.468)

Sendo assim, consideramos como hipótese que, para além de restrições sintáticas, também as restrições de ordem informacional atuam tanto na variação subida/não-subida do clítico quanto no seu redobro. Assumimos ainda que fenômeno do redobro de clíticos em Português Medieval e Clássico é determinado por traços semânticos do argumento temático do verbo, sendo também a predicação verbal um fator condicionante para o redobro.

O papel da semântica e do discurso no fenômeno da subida de clíticos

Por "subida de clítico" se entende os casos em que, numa sentença com predicado complexo, ocorre um clítico ligado ao verbo que não lhe fez atribuição de papel temático. Trata-se de um fenômeno comum às línguas românicas.

Andrade (2010), ao analisar o fenômeno da subida de clítico no Português Clássico (PCl), observa que o fenômeno não é categórico e a variação subida/não-subida é explicada por traço associado à camada flexional do verbo cujo efeito semântico é de saliência no discurso com pressuposição do referente do clítico.

(2) . ... ***quero-lhe*** fazer hum queixume contra muitos... (Holanda, 1517)
(3). Devemos ***responder-lhe*** que eles são os que erram. (Verney, 1713)

A partir da conexão da subida de clíticos com a estrutura informacional, Andrade (2010) postula que a alteração no padrão de marcação do fenômeno, ainda atestado no PE atual é um reflexo da forma como a sintaxe organiza a informação. Segundo o autor, a não marcação da subida até o século XVII é um reflexo do alto uso de tópicos marcados sintaticamente e de sujeitos nulos, utilizados como estratégia para efetivar a continuidade de tópicos discursivos.

2. O papel da semântica e do discurso no fenômeno do redobro de clíticos

O fenômeno do redobro de clíticos consiste na coocorrência de um clítico verbal com um sintagma nominal ou pronome tônico realizando um mesmo argumento para instanciar uma informação discursiva posta em relevo (MARTINS, 2013:2235). Tal fenômeno é atestado no português medieval e clássico, como constatam Gibrail (2003) e Castilho (2005).

(4) A dona Mercês matou o criado e o Infante matou-***a a ela***. (CRPC, C. Pires, *Delfim*) (CASTILHO, 2005) – Português Medieval.
(5) [...] que os tratavam de ***os*** matar ***a todos*** [...] (D. Couto; séc. XVI) (GIBRAIL, 2003) – Português Clássico.

Os exemplos destacados (Corpus Tycho Brahe) são marcados pela presença de tópico constrastivo e pelos traços semânticos [+REFERENCIAL] [+ESPECÍFICO] [+DEFINIDO] [+ANIMADO] [+HUMANO], traços estes que, segundo Pereira (2017), caracterizam o redobro no português europeu, medieval e clássico.

Semelhante aos demais fenômenos envolvendo a sintaxe dos clíticos pronominais na diacronia do português, Gibrail (2003) relaciona as ocorrências do redobro com o fenômeno da Topicalização.

Castilho (2005), por sua vez, explica o redobramento sintático por meio da propriedade de ênfase, pois é acionado quando o efeito semântico resultante de uma estrutura se desgasta, ou seja, perde seu potencial enfático. Nesse contexto, a língua se autorregularia procurando em sua gramática algum constituinte para recuperar o efeito semântico perdido.

Já Martins (2013) relaciona o redobro com estruturas de Focalização. De acordo com a autora, um pronome clítico, por carecer de acento, não pode ser o constituinte posto em relevo nas estruturas que envolvem focalização constrastiva. Nestas estruturas, um constituinte pronominal que seja semanticamente um foco constrastivo aparecerá realizado por dois elementos: um clítico (acusativo ou dativo) e um pronome forte, com os mesmos traços de pessoa e número que o clítico, precedido pela preposição "a". Nesses casos, o pronome tônico duplica o clítico para suprir a sua natureza deficiente.

Considerações finais

Neste trabalho demonstramos que a relação entre conteúdos de natureza semântica e a sintaxe tem um caráter especial para a sintaxe dos clíticos. O conteúdo informacional da sentença parece ser relevante para a colocação desses pronomes sendo os fenômenos variáveis da ênclise, interpolação, subida de clíticos e redobro sensíveis ao conteúdo informacional da sentença e, por conseguinte, a fatores semânticos e discursivos.

Referências

ANAGNOSTOPOULOU, E. *Clitic doubling and (non) configurationality*. Linguistic List 10.1276. Tue Aug 31 1999. Disponível em: <http://ifla.unistuttgart.de/~artemis/pdf/nels30.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

ANDRADE, Aroldo Leal de. *A subida de clíticos em português*: um estudo sobre a variedade europeia dos séculos XVI a XX. Tese (Doutorado) – Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ANDRADE, Aroldo Leal de; NAMIUTI, Cristiane. Gone without the verb: clitic interpolation and clitic climbing in the history of european portuguese. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (UNICAMP), v. 58, p. 201-219. 2016.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral.* Da subjetividade na linguagem. Campinas: Pontes, 1989, v. 1.

BITTENCOURT, Regina Lúcia. Apagemaneto de pronomes clíticos de forma reflexiva. In: LOBO, T.; OLIVEIRA, K. (orgs.). *África à vista*: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX. Salvador: EDUFBA, 2009.p.138-173. Disponível em <https://repositório.ufba.br/ri/ bitstream/ufba/185/1/Africa%20a%20vista.pdf>. Acesso em 14 dez. 2017.

CASTILHO, C. M. M. *O processo de redobramento sintático no português medieval*: formação das perífrases com estar. 2005. Tese (Doutorado) – Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DINIZ, C. *Eu te amo você*. O redobro de pronomes clíticos sob uma abordagem minimalista. Dissertação de mestrado. UFMG: Belo Horizonte, 2007. Disponível em < www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-7ABNGJ>. Acesso em 13 dez. 2017.

GALVES, Charlotte. Syntax and style in Padre Antonio Vieira. *Santa Barbara Portuguese Studies*, vol. VI, 2003.

GALVES, Charlotte; FARIA, Pablo. 2010. *Tycho brahe parsed corpus of historical portuguese*. URL: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/en/index.html.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Foco e topicalização: delimitação e confronto de estruturas. *Rev. Est. Ling., Belo Horizonte*, v .7, n.1, p.31-50, jan./jun. 1998. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2182>. Acesso em 14 dez. 2017.

GIBRAIL, Alba Verônica Brito. *Formas estruturais variantes no licenciamento de objetos topicalizados do português clássico.* Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas (UNICAMP), 2003.

MARTINS, Ana Maria. A posição dos pronomes pessoais clíticos. *Gramática do português*, organizada por Eduardo Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar, Maria Antónia Mota, Luísa Segura & Amália Mendes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2231-2302., 2013.

MEIRA, Vivian. *A obviação/referência disjunta em complementação sentencial*: uma proposta sintático-semântica. Tese de Doutorado defendida no Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 229f. 2013.

PEREIRA, Sirlene. *Restrições sintático-semânticas e discursivas do objeto redobrado:* um estudo comparativo. Qualificação de Mestrado, Orientador: Cristiane Namiuti, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Vitória da Conquista, BA, 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

O TRATO COM OS PRONOMES NOS LIVROS DIDÁTICOS PORTUGUÊS: LINGUAGENS E TECENDO LINGUAGENS

ADILSON OLIVEIRA ALMEIDA[1] (UFS)
MARIA DE LOURDES OLIVEIRA ALMEIDA[2] (UFS)

Introdução

O ensino de gramática nas aulas de língua materna ainda é pautado nas noções do "certo" e do "errado". Estes rótulos estão centrados na norma padrão, esta considerada um conjunto de prescrições que devem ser seguidas para se obter o modelo exemplar de uso da língua; como ela deve ser, tanto em sua modalidade oral quanto escrita, ao contrário das variantes de uso da norma não monitorada decorrente de circunstâncias históricas e socioculturais vividas pelos falantes.

Segundo Barbosa (2013): "Trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento [...], em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos [...]" (BARBOSA, 2013, p. 31). Ainda no tocante à questão do errado/inaceitável e do certo/aceitável no trato com as atividades linguísticas por parte dos alunos, Travaglia (2009) enfatiza:

1. Professor de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Sergipe. Especialista em Gestão e Educação pela Faculdade Pio Décimo (2006). Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Sergipe – PROFLETRAS. Contato: adilson.revisor@gmail.com

2. Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Sergipe. Especialista em Língua, Linguística e Literatura pela Fundação Francisco Mascarenhas (2003). Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe – PROFLETRAS/UFS. Contato: marlu.o.almeida@gmail.com

> O ensino prescritivo objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros corretos/aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada 'faça isto' corresponde um 'não faça aquilo' (TRAVAGLIA, 2009, p. 38; grifos do autor).

Em oposição a crenças populares, ainda existe muito a ser revelado ou mesmo explicado de forma lógica em sala de aula. A gramática ensinada na escola não dá conta da necessidade funcional da língua em seus mais variados usos comunicacionais e sociais. Os compêndios didáticos, por exemplo, conceituam os pronomes como palavras que "ficam no lugar dos nomes" (PERINE, 1997, p. 79). Mas, o que significa ficar no lugar do nome? Um dos usos do pronome é reduzir a repetição de palavras no texto.

Há uma forte tendência de os professores de língua portuguesa, nos vários níveis de ensino, darem ênfase e obedecerem piamente às regras e normas impostas pela gramática prescritiva e normativa. Isso ocorre, na maioria das vezes, porque essas prescrições "estão codificadas nos manuais de gramática e se beneficiam da preservação conferida socialmente à autoridade dos gramáticos e aos materiais escritos" (ANTUNES, 2017, p. 68). Mais adiante, Antunes diz que "não costumamos questionar os gramáticos quanto a algumas de suas definições ou classificações. Simplesmente as tomamos como algo incontestavelmente definido" (ANTUNES, 2017, p. 113).

É importante lembrar "que as línguas não funcionam como entidades fixas, inalteráveis, nem se sujeitam, naturalmente, a prescrições rígidas, por mais respeitosas que sejam as fontes de que procedem ou por mais pertinentes que elas pareçam [...]" (ANTUNES, 2017, p. 69). Isso confirma a assertiva de que não é o trabalho ineficiente com a gramática prescritivo-normativa que deve ser realizado em sala de aula, mas, no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, devem ser respeitados e levados em conta os diversos usos linguísticos praticados nos vários contextos sociais.

Convém ressaltar que o trato com a variabilidade não implica descartar os padrões prescritos pela gramática normativa. Na verdade, todos os usos linguísticos, de prestígio ou não, são importantes, desde que trabalhados didaticamente de for-

ma adequada e sintonizada com as práticas comunicativas e discursivas da língua no meio social, uma vez que todas as formas de emprego da língua contribuem para a ampliação da bagagem linguística do aluno e de seu repertório de conhecimentos linguísticos, a fim de que se torne proficiente em sua comunicação oral ou escrita. Para tanto, é necessário que a escola oportunize aos alunos o acesso aos vários usos da língua materna, "deixando de atribuir crédito apenas ao que está 'normatizado'" (ANTUNES, 2017, p. 70).

Livro didático de Língua Portuguesa

Constata-se que os livros didáticos de LP propõem atividades com questões concernentes à transposição da norma não prestigiada para a norma de prestígio, ou seja, a norma padrão, desconsiderando a variedade de uso da língua como fato social. Como lembra Neves, "a língua que uma pessoa usa constitui, realmente, parâmetro de valoração" (NEVES, 2004, p. 61).

Embora uma vertente teórica proponha alterações e reformulações no ensino de língua, uma vez que geralmente é centrado na gramática tradicional, focado na nomenclatura, classificações e conceitos, os manuais didáticos, apesar de nos últimos anos terem se aproximado das propostos modernas de ensino da língua, continuam a apresentar uma abordagem ainda retrógrada, contrariando, dessa feita, o que dizem os documentos oficiais, como os PCNs, referenciais curriculares e PNLD.

Conforme o Guia PNLD/2017 de Língua Portuguesa, as atividades e propostas didático-pedagógicas cujo objeto de conhecimento são os conteúdos linguísticos devem conduzir o estudante à reflexão sobre "aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem" (BRASIL, 2017, p. 20). Por esta razão, devem ser abordados

> os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em situações de uso, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral; considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico, estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados (BRASIL, 2017, p. 20).

Quanto à necessidade de reflexão sobre os fatos e aspectos linguísticos, os PCNs de Língua Portuguesa, do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, dizem que "é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva [...]" (BRASIL, 1998, p. 34). Nesse sentido, Faraco (2008) assevera que:

> [...] é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas [...] Refletir sobre a estrutura da língua e seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita" (FARACO, 2008, p. 160).

No entanto, essa prática reflexiva quase não é vista nas aulas de português nem nos livros didáticos. E quando se vê, é tratada de forma inadequada e ineficiente, quando os autores se mantêm no trato com as categorias gramaticais – denominadas classes de palavras – de forma tradicional, com seus conceitos inconsistentes, imprecisos e anacrônicos, classificações e subclassificações, fazendo as mesmas propostas de estudos encontradas em manuais produzidos e publicados de períodos anteriores aos estudos realizados pela Sociolinguística.

Descrição do trato com os pronomes nos livros didáticos *Português: linguagens* e *Tecendo linguagens*

A análise do presente artigo está centrada na apresentação dos tópicos gramaticais "Pronome demonstrativo", "Pronomes pessoal do caso reto e de tratamento", no volume do 6º ano (capítulo 1 e 2, da unidade 4) do LD *Português: linguagens,* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela Editora Saraiva; e nos conteúdos "Pronomes pessoal do caso reto, oblíquo e de tratamento" e "Pronome possessivo", no volume do 6º ano (capítulo 2, unidade 2) do LD *Tecendo linguagens*, dos autores Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicado pela Editora IBEP.

Percebemos que esses autores, apesar de tentarem inovar o trato com o ensino dessa categoria gramatical, repetem as mesmas propostas de estudos encontradas em outros manuais didáticos de língua portuguesa.

Na obra *Tecendo Linguagens,* na seção denominada "Reflexão sobre o uso da língua", esperava-se que, com as propostas apresentadas, os autores possibilitassem ao aluno o desenvolvimento cognitivo, no sentido de pensar e repensar sobre os conhecimentos linguísticos e de como a língua opera pragmaticamente nos meios sociais. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, não podem ser desprezadas "as possibilidades que a reflexão linguística apresenta para os processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito" (BRASIL, 1998, p. 78).

Percebemos que, na coleção analisada, a proposta de levar o aluno a uma aprendizagem significativa não se concretiza, pelo menos não a contento. Vejamos uma questão proposta na íntegra: "Observe as palavras destacadas na carta da mãe de Carol. Essas palavras estão se referindo a nomes. Mas a que nomes?" (OLIVEIRA et. all, 2015, p. 119). Na questão posterior, o enunciado diz o seguinte: "As palavras em destaque na carta são chamadas de pronomes. De acordo com o que você pôde perceber, por que elas são importantes?" (Oliveira et. all, 2015, p.119). Nesse enunciado, nota-se que os autores até tentam fazer o aluno refletir, mas restringem tal reflexão, perguntando apenas por que os pronomes que ali aparecem são importantes; uma estratégia interessante, talvez, para que o aluno possa começar a refletir. No entanto, na questão seguinte, para a qual é usada como base uma tirinha, eles cobram do aluno que este apenas diga a quem os pronomes se referem.

Continuando a análise do trato com o ensino de pronomes nessa obra didática, confirmamos nosso posicionamento: os autores de livros didáticos ainda se encontram muito reféns das estratégias arcaicas e tradicionais de ensino da língua, especialmente no que concerne à gramática normativa e prescritiva. Isso é constatado no livro quando eles dão ênfase à classificação dos pronomes pessoais dos casos reto e oblíquo da mesma forma que a gramática tradicional apresenta, considerando a 3ª pessoa como presente no discurso gramatical e a 2ª pessoa (tu e vós) do singular e do plural, como se o segundo (vós) fosse variação do primeiro (tu). Conforme Lopes (2013):

> Os pronomes pessoais 'legítimos' não sofrem flexão de gênero/número (*eu/nós, tu/vós*), pois são itens lexicais diferentes, e não a variação de um mesmo item. A dita não-pessoa combina-se a verbos que, em geral, levam desinência zero, confirmando sua impessoalidade. As formas de primeira e segunda pessoas teriam maior dimensão pragmática, no sentido de serem os verdadeiros vocábulos dêiticos situacionais. As formas de terceira pessoa são, em geral, menos situacionais e mais textuais, ou seja, anafóricos. (LOPES, 2013, p. 108; grifo da autora)

A respeito das pessoas do discurso, Bechara nos assevera que são duas, a saber: "1ª *eu* (a pessoa correspondente ao falante) e 2ª *tu* (correspondente ao ouvinte). A 3ª pessoa, indeterminada, aponta para outra pessoa em relação aos participantes da relação comunicativa" (BECHARA, 2009, p. 162; grifo do autor). Esse autor também considera a terceira pessoa como não pessoa. Bagno, por sua vez, diz que "somente os indicadores de 1ª e 2ª pessoa merecem o qualificativo de pessoal no rótulo tradicional de *pronome pessoal*, porque indicam justamente as chamadas pessoas do discurso" (BAGNO, 2011, p. 458). A não pessoa, que é a terceira, não está presente; está ausente fisicamente e no discurso. No tocante à segunda pessoa, tanto do singular quanto do plural, vemos que, de acordo com pesquisas recentes acerca do ensino da gramática, usam-se as formas você e vocês para tu e vós, respectivamente.

Como atividades práticas e exercícios, propõem questões para o aluno reescrever as frases mudando as flexões de número, através da conhecidíssima frase "passe para o plural". Algo um pouco diferente e inovador ocorre na página 122, em que, mesmo utilizando um período composto elaborado unicamente como pretexto para essa atividade, os autores perguntam qual a função da palavra em destaque na frase, a qual, no caso, é o pronome "minha". Nos trechos e questões apresentados posteriormente, os autores pedem que o aluno identifique o pronome empregado e perguntam a que nome ele se refere.

Nesse sentido, Antunes (2017) afirma que não têm vez "[...] os exercícios de simplesmente identificar, em frases descontextualizadas, o tipo de pronome em uso ou de substituir um determinado nome por um pronome supostamente a ele equivalente" (ANTUNES, 2017, p. 135). Mas, a metodologia recorrente nos LDs continua ao longo das páginas da coleção em tela. Ainda com base nessa pesquisadora,

o professor deve "[...] limitar-se ao necessário para a compreensão das funções textuais e discursivas desse grupo de palavras, sem muita preocupação com lhes dar 'nomes' e agrupá-los em classes" (ANTUNES, 2017, p. 135).

Não resta dúvida de que, embora as propostas de ensino dos pronomes nessa coleção sigam, na maioria das vezes, modelos antigos e repetitivos, os autores procuram, de certa forma, fazer uma abordagem que dialoga com o preconizado pelos PCNs de língua portuguesa. Percebemos esta tentativa de modernização do ensino da língua, quando os autores questionam se o emprego de determinado pronome é comum na comunidade do aluno. Se há um pronome mais usado em situações formais ou informais nos atos de comunicação empregados pelos usuários na região onde vive esse aluno, e se há "diferença de uso para os pronomes 'tu' e 'você' [na região deles]". Apesar de serem questionamentos que não exigem um alto nível de reflexão, conforme pretendem os autores, podemos dizer que esses pequenos questionamentos contribuem, de alguma maneira, para que o aluno pense um pouco sobre os usos da língua.

Na parte em que é apresentado o pronome demonstrativo, constatamos que este é classificado em sua forma antiga, conforme a gramática normativa e prescritiva. O máximo que os autores fazem é afirmar que os pronomes demonstrativos servem "para marcar a posição espacial de um elemento em relação às três pessoas do discurso" (OLIVEIRA et al, 2015, p. 232), afirmando, inclusive, que esses pronomes também marcam o tempo de um acontecimento. No entanto, o trato com a função dos chamados dêiticos não é mencionado

Conforme lemos em Bagno, "[...] a propriedade dêitica das expressões permite que elas 'apontem' para o que está fora do texto" (BAGNO, 2011, p. 457). Entendemos, dessa forma, que no ensino fundamental, o professor não deve se prender a nomenclaturas – referentes às funções dêiticas ou de referenciações, anafóricas e catafóricas – que são bem mais especializadas, mesmo porque os estudantes dessa fase da educação básica e faixa etária não têm um nível de abstração necessário à compreensão e entendimento desses fenômenos textuais, nem estão sendo formados para ser professores de língua português, e sim usuários proficientes da língua; contudo, julgamos, sim, bastante importante os autores de LDs de Português e professores de língua materna trabalharem de forma crítica e reflexiva, sem dar nomes, tais funções nos enunciados linguísticos. No entanto, os autores da coleção

em tela continuam persistindo na metodologia de substituição e identificação de pronomes.

Já no tocante ao livro didático *Português: linguagens*, de Cereja e Cochar, estes autores iniciam o estudo dos pronomes preocupados em conceituar e classificar essas palavras, propondo exercícios de reescrita, comparação, substituição e nomeação de tais vocábulos de acordo com suas classificações, dando ênfase ao critério morfossintático. Na parte de semântica e discurso, os autores utilizam, dentre outros, textos de linguagens verbal e não verbal, porém solicitam do aluno apenas que leia e responda às questões propostas. Mas tudo isso, sim, baseando-se em pequenos textos de alguns gêneros e fragmentos de outros enunciados linguísticos.

Embora em alguns trechos da obra em questão os autores reconheçam que "os pronomes contribuem decisivamente para a construção da coesão textual [...], para a existência das conexões gramaticais que interligam as partes de um texto [...]" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 210), chamam atenção, apenas, para o fato de que o uso dos pronomes "...evita a repetição de palavras", o que é uma preocupação sem razões consistentes, uma vez que a repetição de vocábulos em determinada produção escrita (ou mesmo oral) não consiste em erros, sendo valorizada e bastante empregada nas obras e textos literários, sobretudo na poesia.

No tocante aos pronomes pessoais, mais uma vez Cereja e Magalhães (2015) recorrem à velha subclassificação imposta pela gramática puramente descritiva e normativa, quando se referem, de forma restrita e parcial, ao pronome "ele" (e suas formas flexionadas em gênero e número) como pronome de 3ª pessoa. Assim percebemos que os livros didáticos ainda se encontram muito aquém de um ensino de língua materna que atenda aos usos sócio-discursivos e pragmáticos da língua. Conforme Ilari & Basso (2007): "A propósito dos pronomes **pessoais**, é sempre bom lembrar: as verdadeiras "pessoas do discurso" são, de fato, apenas a 1ª e a 2ª porque no diálogo, apenas os papéis de locutor e interlocutor alternam entre si". (ILARI; BASSO, 2009, p. 115; grifo dos autores).

De acordo com Silva & Santos (2015), é importante que nas aulas de língua portuguesa, o professor, a partir da leitura textual, promova a reflexão a respeito das variações das formas pronominais, a fim de direcionar o aluno na percepção do papel de atuação dos pronomes na organização das informações, na recuperação das intenções comunicativas, nas situações de fala e na produção escrita.

Partindo dessa perspectiva, o aluno será estimulado a refletir sobre as razões das escolhas de cada interlocutor e, assim, compreenderá que tais escolhas não são aleatórias, mas construídas segundo os objetivos de sentido que se deseja alcançar. Segundo Faraco (2008), "o acesso às variedades cultas da língua não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas, mas como subproduto de uma pedagogia articulada para garantir aos alunos a ampliação do seu letramento" (FARACO, 2008, p. 172).

De acordo com Antunes (2017), há uma "imensa complexidade conceitual que envolve os pronomes" (ANTUNES, 2017, p. 133), sobretudo naqueles considerados de 3ª pessoa. Fundamentada em Bagno (2011, p. 462), essa autora diz que os pronomes, na verdade, são palavras que exercem funções e não se constituem, simplesmente, em categoria gramatical, o que é afirmado pelos gramáticos que estão distantes das teorias sociointeracionistas. Segundo Ilari & Basso (2009):

> A classe dos pronomes, como a dos advérbios, é uma das mais heterogêneas. Os gramáticos reuniram nela palavras que exercem funções muito diferentes, e procuraram lidar com o problema assim criado, trabalhando, na prática, com várias subclasses distintas de pronomes [...] (ILARI; BASSO, 2009, p. 114).

"As funções do pronome vão mais longe, pois exigem o campo mais vasto da pragmática [...], dos *usos linguísticos em contextos reais* [...]" (ANTUNES, 2017, p. 136; grifo da autora). Geralmente, os gramáticos e autores de livros didáticos prendem-se somente às análises morfossintáticas e esquecem as abordagens discursivas, contextuais e situacionais que envolvem os usos dos pronomes. Está provado que, quase sempre, é insuficiente apenas explorar os aspectos morfossintáticos para a avaliação dos resultados provenientes dos empregos dessas palavras.

Voltando à questão da 3ª pessoa "ele" (e suas flexões de gênero e número), Bagno (2011, p. 464), fundamentado no linguista Beveniste (1966, I: 230), considera esse pronome uma "não-pessoa". Já Bechara (2009), com relação aos pronomes pessoais, diz que a primeira e segunda pessoas do discurso são determinadas e que a terceira é indeterminada. Esse gramático assevera também que: "Os pronomes pessoais designam as duas pessoas do discurso e a não pessoa [...], considerada, pela tradição, a 3ª pessoa [...]" (BECHARA, 2009, p. 162).

Na parte intitulada “Manual do professor/orientações didáticas”, constante do final do volume do 6º ano de *Português: linguagens*, Cereja e Magalhães (2015) dizem, com outras palavras, alinhar suas propostas de trabalho com a língua materna às teorias e pesquisas recentes da linguagem humana, com ênfase nos usos linguísticos reais na sociedade.

> Nessa perspectiva de abordagem da língua e do texto, interessam menos as questões que envolvem problemas conceituais [...] ou problemas de terminologias. [...] Tomando as terminologias como meio, e não como fim, ao professor e ao estudante interessam mais a observação e análise dos recursos da língua, bem como as coerções que esses recursos implicam, como meio de *apropriá-los em suas práticas discursivas, seja na condições de enunciador seja na de enunciatário*. (COCHAR; MAGALHAES, 2015, p. 289-290 – grifo nosso).

No entanto, ao longo de cada exemplar da coleção, detectamos algumas incoerências em seu discurso, sobretudo no tocante ao ensino da gramática normativa, demonstrando, ainda, uma visão de linguagem um tanto restrita, uma vez que procuram, de forma recorrente, formular conceitos e classificar e subclassificar os pronomes, atendendo a uma metodologia um tanto arcaica de ensinar a língua.

Com relação ao que Antunes (2017) propõe como ensino de gramática contextualizada, podemos afirmar que os autores do livro didático *Português: linguagem* procuram, em parte, apresentar nessa sua obra uma abordagem alinhada às propostas encontradas nos PCN e nas atuais pesquisas científicas referentes ao ensino de língua portuguesa, já que utilizam textos de diversos gêneros, a exemplo de tiras, notícias, reportagens, histórias em quadrinhos, crônicas, cartuns, poemas, charges, entre outros. Corroborando esse pensamento, Faraco (2013) assevera:

> Houve e continua havendo esforços para construir alternativas a esse ensino [tradicional]. Não obstante, o quadro pedagógico tem mudado pouco. Talvez porque ainda não tenhamos conseguido fazer e disseminar, com todas as letras, a crítica radical ao normativismo e à gramatiquice.

> E essa não [é] uma tarefa fácil, porque o normativismo e a gramatiquice não são apenas concepções e atitudes ligadas à língua. Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o normativismo e a gramatiquice são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão social. (FARACO, 2013, p. 158).

No entanto, além de enfatizarem os conceitos e classificações, Cereja e Magalhães (2015) utilizam, em vez de textos completos, muitos fragmentos, o que dificulta ou inviabiliza a compreensão ampla e abrangente por parte dos discentes, acerca da real função e efeito de sentidos das palavras nos enunciados.

Mestrado Profissional em Letras/Profletras: uma nova perspectiva no trato com a gramática

O Mestrado Profissional em Letras pode ser considerado um divisor de águas para nós docentes de língua portuguesa da rede pública que tivemos a oportunidade de ingressar nesse curso. Isso graças ao conhecimento teórico adquirido, o que nos permitiu sair do senso comum, tornarmo-nos professores pesquisadores – uma vez que passamos a produzir conhecimento acerca dos entraves, problemas e desafios enfrentados na sala de aula, dando-nos, inclusive, condições de refletir sobre nossa prática – , atualizarmo-nos nas pesquisas científicas das diversas áreas vinculadas à linguística textual, sociolinguística, produção e recepção de texto, leitura e literatura e, assim, aprimorarmos nosso fazer pedagógico.

Convém salientar que as abordagens teóricas à luz dos estudos da linguística pragmática promovem uma reflexão acerca das questões teorizadas pela gramática normativa para a prática docente. Entendemos que essas concepções implicam mudanças de olhares que direcionam um trabalho pedagógico mais consciente com o ensino da língua, a partir dos fenômenos da linguística pragmática.

Ao longo da prática docente, fazemos considerações acerca de alguns conceitos gramaticais, a exemplo das categorias gramaticais, a exemplo dos pronomes, que, em situação de uso, não se alinham com o que conceitua a gramática normati-

va. Uma grande lista de nomes e classificações é apresentada aos estudantes, mas servem apenas para cumprir a obrigação de transmitir o conteúdo. Mas qual o sentido de fazer o aluno decorar essa lista? Qual a aplicação? Isso nos permitir repensar nossa prática docente e melhorá-la.

Podemos, pois, afirmar que o Profletras tem nos ajudado a preencher algumas lacunas deixadas pela graduação, no tocante às aulas de gramática, a partir de discussões que possibilitam uma revisão nas metodologias e estratégias, de modo a enriquecer a prática do professor de língua materna. Todas essas abordagens, acreditamos, complementam os conhecimentos prévios e trazem em seu bojo uma aula voltada para a sociabilidade comunicativa e linguística.

Considerações finais

Nas análises e leituras atentas dos capítulos que tratam o pronome, podemos concluir que os autores dos LDs, mesmo tentando atender às exigências do PNLD e dos PCNs de Língua Portuguesa, no sentido de que o ensino da língua materna deve dar ênfase aos diversos usos sociais da língua, à semântica, aos vários contextos discursivos e comunicativos e à pragmática, ainda precisam abandonar os métodos tradicionais e antiquados de propor atividades de substituir e identificar, dar nomes e classificar as palavras da língua, sobretudo os pronomes.

> Uma observação indispensável, quando se fala de pronomes, é que, no português do Brasil, as regras de colocação de pronomes átonos ainda encontráveis nas gramáticas e ensinadas na escola como desejáveis, são evidentemente decorrência de uma visão equivocada da língua (POSSENTI, 1998 p. 67).

No tocante aos pronomes, podemos dizer, portanto, que as abordagens feitas pelos autores dos dois livros analisados são insuficientes, imprecisas e anacrônicas, visto que não deixam evidente para o educando do ensino fundamental que os pronomes são funções e não classes, e que estes vão muito além do meramente substituir ou acompanhar um nome (substantivo), uma vez que suas funções aparecem nos textos, no encadeamento referencial, retomando os referentes, indicando

lugares e tempos e na enunciação de nomes ou elementos do texto que serão apresentados à frente.

Sendo assim, os formuladores de LDLP devem repensar suas propostas de ensino da língua, especialmente no que concerne aos pronomes, abandonando "[...] a concepção da língua como um sistema de nomenclatura. Uma língua é muito mais do que uma lista de nomes para as coisas" (PERINI, 1997, p.101). Explorando em seus manuais didáticos textos que permitam mostrar ao estudante as várias funções desempenhadas pelos pronomes. Um exemplo de metodologia bem mais adequada para que o estudante reconheça e reflita sobre o papel do pronome no contexto seria ele reconhecer e compreender os efeitos de sentido produzidos pelo "uso ou ausência de determinado pronome em função da clareza referencial que a coerência do texto exige" (ANTUNES, 2015, p. 137).

É preciso, pois, que os autores de manuais didáticos de língua materna deem condições suficientes para que os estudantes, dos ensinos fundamental e médio, alarguem sua visão e compreensão sobre os usos da língua em seus diversos contextos sociais e situacionais, e que os alunos possam, de fato, refletir sobre esses usos, galgando passos para a proficiência linguística necessária à cidadania.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada*: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BARBOSA, Afranio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Silvia R.; BRANDÃO, Silvia F. *Ensino de gramática*: descrição e uso. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia PNLD 2017.* Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa***.** 5ª a 8ª séries. Brasília, 1998.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens. 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

FREITAG, Raquel Meister Ko; DAMASCENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. *Livro didático*. Gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente. São Cristóvão: EdUFS, 2015.
ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2009.
LOPES, Célia Regina. Pronomes pessoais. In: VIEIRA, Silvia R.; BRANDÃO, Silvia F. *Ensino de gramática*: descrição e uso. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
NEVES, Maria Helena de M. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.
OLIVEIRA, Tania A.; SILVA, Elizabeth Gavioli de O.; SILVA, Cícero de O.; ARAÚJO, Lucy A. Melo. *Tecendo linguagens***:** língua portuguesa. 6º ano. Manual do professor. São Paulo: IBEP, 2015.
PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.
POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
SILVA, Maria Denise Oliveira da; SANTOS, Tânia A. O. Pronomes pessoais no livro didático. In: FREITAG, Raquel M. K.; DAMASCENO, Taysa M. dos S. S. *Livro didático*. Gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. p. 33-43.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SESSÃO TEMÁTICA

O SENHOR DOS ANÉIS (AS DUAS TORRES): RELIGIÃO, PODER/SABER

IONÁRIA SANTOS DA SILVA[1] (UFS)
MARIA EMÍLIA DE R. DE A. B. BARROS[2] (UFS)
NICAELLE VITURINO DOS SANTOS DE JESUS[3] (UFS)

Introdução

O presente trabalho constitui uma abordagem parcial de projeto PIBIC (UFS/COPES), de mesmo título, a partir do qual objetivamos realizar uma análise discursiva do filme "O senhor dos anéis: as duas torres". Tal análise está pautada nas seguintes áreas do saber: a Mídia Cinematográfica; a Análise Arqueológica / Genealógica do Discurso, à luz dos postulados teóricos de Michel Foucault; os estudos sobre o Mito, daí sua natureza compósita.

O filme ora proposto como objeto de análise faz parte de uma trilogia de *O senhor dos anéis*: "A sociedade do anel" (2001), "As duas torres" (2002) e "O retorno do rei" (2003). Enquanto filmes, constituem produções audiovisuais adaptadas da obra literária de Tolkien (1930), uma transposição de signos verbais (livro) para signos não verbais e verbais, simultaneamente (no caso, o filme, no cinema). São consideradas, por conseguinte, como uma releitura da obra original. E, embora esta proposta de análise ocorra quinze anos após o lançamento do filme, nós a

1. UFS – Graduanda, pesquisadora IC, Curso de Letras Vernáculas.

2. UFS – Professora Doutora (Associada) de Língua Portuguesa e disciplinas afins, Departamento de Letras Vernáculas, vinculada ao PPGL (colaboradora), ao PPGCOM (permanente).

3. Professora de Língua Portuguesa (Mestra), da Rede Estadual de Ensino do Estado de Sergipe.

consideramos atual por ele ser reiteradamente exibido pelos canais de TV (principalmente a TV fechada), numa contínua (re)produção de sentidos.

O diretor Peter Jackson, entre 2001 e 2003, traz à tela a obra de Tolkien (1930), alcançando uma boa aceitação pelo público e pela crítica. A *retomada* da obra desse escritor *reatualiza* discursos, a partir do cinema. Nesse sentido, destacamos a produção fílmica enquanto integrante de uma rede de sentidos, atravessada por princípios sociais, políticos, culturais, religiosos. É um longa-metragem, pois apresenta uma duração de 2h e 59min (duas horas e cinquenta e nove minutos). A narração ocorre sob o ponto de vista dos *hobbits*: um povo anônimo e, ao mesmo tempo, os verdadeiros heróis da trilogia.

O enredo do filme, então, dá continuidade à história da chamada *Terra-Média*, no período da Segunda Era. No início, a narração recupera o filme anterior (A sociedade do anel), explicando o surgimento dos *Grandes Anéis*, entregues aos *elfos* (três), aos *anões* (sete), aos *homens* (nove), reis da Terra Média, na tentativa de proporcionar um equilíbrio entre as relações de poder na Terra. Entretanto, o perigo se encontra no forjamento, em segredo, do anel, por *Sauron* (senhor do escuro), pois este propicia a *este objeto* uma força superior aos demais, a sedução, desejo e poder, para subjugar todos os outros povos. Por isso, o *anel* tentava voltar para o seu dono (*Sauron*), uma vez que havia sido retirado dele em uma batalha, durante a qual fora derrotado por *Isildor*, rei de *Gondor*. Após essa batalha, o *anel* ficou perdido, entretanto, exatamente porque ele mesmo buscava seu dono, o mal se reergueu. Foi instaurada uma *sociedade do anel*, com nove participantes (um *elfo*, um *anão*, um *mago*, dois *homens*, quatro *hobbits*). Em decorrência dessa diversidade, essa *sociedade* apresentava força contra o poder do anel forjado. Tinha Frodo, um *hobbit*, como o responsável para levá-lo até a Montanha da Perdição, onde deveria ser destruído, e a ameaça de desequilíbrio das relações de poder, extinta.

Entretanto, a *sociedade do anel* se desmancha, após o desaparecimento de Gandalf (mago cinzento); Boromir (um homem) morre. Frodo e Sam (*hobbits*) seguem a sua jornada em busca da Montanha da Perdição. No caminho, encontram-se com *Gollum* (antes de personificação maléfica, um *hobbit*), personagem que se torna o seu guia para o *Portão Negro*, a entrada de **Mordor**. *Aragorn* (um homem), *Legolas*

(um *elfo*) e *Gimli* (um anão) entram nas planícies do reino de homens (Rohan), na caçada aos *orcs* (criaturas criadas por *Saruman*, o mago branco), raptores de *Merry* e *Pippin* (*hobbits*). Estes, porém, fogem para dentro da *Floresta de Fangorn*, onde conhecem o *ent* (árvores falantes) *Barbárvore*. Este lidera a reunião de um conselho, o Entebate, a partir do qual devem decidir se participam ou não da guerra aberta contra *Saruman*, em defesa da Terra Média. Nessa mesma floresta, *Aragorn, Legolas* e *Gimli* reencontram *Gandalf* vivo, com vestimentas, agora, brancas, dotado de imensa luz, por ter lutado contra o demônio, vencido dele.

Saruman, por sua vez, de *Isengard*, lança seus exércitos sobre *Rohan*, em busca da destruição dos homens, mas aquilo que resta da *sociedade dos anéis* continua em combate contra as forças do mal. *Aragorn* chega ao *Abismo Helm*, refúgio do povo de *Rohan*; alerta o rei sobre os exércitos inimigos que se aproximam. São surpreendidos, porém, por uma tropa de arqueiros élficos, liderados por *Haldir*, que se junta a esse povo. Além da contribuição dos *elfos*, os *ents* decidem marchar para destruir *Isengard*, num gesto de a natureza se voltar contra o mal que a agrediu.

Gandalf chega com *Éomer* (homem) e seus cavaleiros ao *Abismo de Helm*; destroem os exércitos de *Saruman*. Ao mesmo tempo, os *ents* atacam, inundam *Isengard*, aniquilando as máquinas, forjas do mago branco. *Frodo, Sam* e *Gollum* continuam sua missão para a *Montanha da Perdição*, a fim de destruir o *anel do poder*. A grande batalha é, assim, a prova inconteste da união entre os seres vivos contra o *poder* do *anel*, de *Sauron* e *Saruman*, reclamando a análise dos sentidos produzidos nela/por ela.

Compreendemos, dessa forma, a relevância de nossa análise, na medida em que consideramos a propagação da mídia cinematográfica como um meio propício para a disseminação de discursos. Isso porque o cinema, ao adaptar determinada obra para exibição, tem como um dos seus princípios corroborar/contestar discursos circulados na sociedade. Nessa direção, enfatizamos a importância de observarmos como a linguagem mítica, as relações de poder/saber vêm sendo utilizadas pela mídia cinematográfica.

No que diz respeito ao dispositivo de análise do discurso, levamos em conta a pesquisa de Foucault (1997a, 1997b, 1999, 2003, 2009, 2011, 2012), observando os conceitos relacionados ao *discurso*, ao *sujeito*, às *relações de vigilância*, de *poder/saber*.

De igual modo, como dispositivo de análise, efetuamos, para este trabalho, dada a sua dimensão, dois *recortes*[4] *de sequências discursivas*: a simbologia do fogo (a luta contra o demônio da Antiguidade); o olho vigilante de *Sauron*. Tais recortes nos possibilitam responder às seguintes perguntas norteadoras: *quais discursos subjazem o desenvolvimento da trama? Qual a simbologia em relação ao olho de Sauron, senhor do escuro? Por que a mídia cinematográfica tem trazido os mitos à tona reiteradamente?* Esses questionamentos, por sua vez, são parcialmente respondidos, ao final deste trabalho, por causa do caráter inicial do projeto do qual resulta.

Ainda com o fim de analisarmos discursivamente o filme "O senhor dos anéis: as duas torres", levamos em conta o postulado de Foucault (1997b) acerca do enunciado:

> [...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro, *abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro*; [...] (FOUCAULT (1997b, p. 32, grifos nossos).

Nesse contexto, consideramos o filme como sendo um *enunciado.* Como bem defende Gregolin (2011, p. 86): "[...] o 'enunciado', na análise arqueológica de Foucault, não é exclusivamente linguístico, tem natureza *semiológica*". Em *As palavras e as coisas* (1999), Foucault, ao ler o quadro *Las meninas* (Velásquez), ensina-nos a analisar o olhar do pintor, a contemplação do seu (do pintor) próprio objeto de sua arte. Encontramos, então, no aporte teórico foucaultiano bases para uma análise da materialidade fílmica. Ainda consoante Gregolin (2011, p. 87): "[...] a 'semiologia' pensada por Foucault tem natureza essencialmente histórica".

Pêcheux (1999), por sua vez, revela pistas para a análise da imagem. Em sua explanação, o referido estudioso adverte sobre a necessidade de a Análise do Discurso repensar a relação com outras materialidades, além da linguística, haja vista

4. Para Orlandi (1984), o recorte é uma unidade discursiva, consequentemente, um fragmento da situação discursiva; varia segundo o tipo de discurso, as condições de produção, o objetivo e o alcance da análise. Trazemos à baila esse conceito como um recurso metodológico.

a emergência de múltiplas materialidades na contemporaneidade. Pêcheux, então, defende que outras materialidades discursivas, em particular, a imagem (*a recitação do mito*), são registradas na memória: "Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador" (PÊCHEUX, 1999, p. 50). A partir dessa relação, considera *a imagem* como *um operador de memória social* (PÊCHEUX, 1999, p. 51). Nesse caso, ele considera a memória como *estruturação de materialidade complexa,* responsável pela movimentação parafrástica (o mesmo) e polissêmica (o diferente). Há, portanto, um jogo de força da memória no que diz respeito ao acontecimento. Entendemos que esse jogo é responsável pela *movência dos sentidos* (GREGOLIN, 1997).

Afora esse aspecto, concordamos com Foucault (2012 [1977], p. 248), para quem o *discurso* deve ser tratado como "[...] uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado". As teorias *foucaultianas* buscam também 'explicar a constituição do sujeito na trama da história', colocando-o não como um sujeito dono de seu discurso, mas como um objeto historicamente constituído. Ressaltamos também que a análise discursiva, pautada nesse filósofo, *não consiste em uma análise materialista do discurso*, uma vez que ele mesmo nega situar na base do sistema as forças produtivas; para ele, há relações muito mais complexas que ligam a tecnologia do poder e o desenvolvimento das forças produtivas (FOUCAULT, 2012 [1978]).

Em seguida, expomos o desafio de Foucault (2003, p. 51) acerca de uma análise discursiva. Segundo ele, há três fatores condicionantes para realizarmos uma análise de discurso: "[...] questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante". E, a fim de complementarmos a perspectiva de análise, acrescentamos o ponto de vista desse filósofo, segundo o qual a análise do discurso não consiste em um desvelamento dos sentidos; ao contrário disso, ela aponta para o "jogo de rarefação imposta".

Dando seguimento ao nosso trabalho, abaixo, expomos o dispositivo teórico, ao lado de nossas análises.

A mídia, o mito, o discurso: discussões e análises

Inicialmente, traçamos algumas considerações acerca da mídia cinematográfica, a fim de tentarmos situar o nosso objeto de estudo. Nesse percurso, compreendemos essa mídia como um *dispositivo discursivo* capaz de *reatualizar* discursos *ditos e esquecidos*. Com efeito, tais *acontecimentos* tornam-se contemporâneos, capazes de nos remeter à 'história do presente', haja vista a tensão entre memória e esquecimento. Como bem afirma Foucault (2012 [1978], p. 250): "O fato de eu considerar o discurso como uma série de acontecimentos nos situa automaticamente na dimensão da história". Ainda de acordo com esse mesmo autor (2012 [1978], p. 251): "[...] meu projeto não é o de fazer um trabalho de historiador, mas descobrir por que e como se estabelecem relações entre os acontecimentos discursivos. Se faço isso é com o objetivo de saber o que somos hoje".

No que concerne à linguagem cinematográfica, conforme Bernardet (1985), as suas peculiaridades conferem à sua composição textual efeito de sentido, pois agrega outras artes, como a música e a arte visual. De tal forma, a produção fílmica é composta por unidades menores (enunciados) que se ligam a outras, resultando no discurso fílmico. O filme assume *status* de linguagem fictícia, em que o sujeito (interlocutor) consegue encontrar uma realidade imaginária, projetando-se naquilo que vê, identificando-se com o filme.

Nazario (2005), por seu turno, explica que a produção de *O senhor dos anéis: a sociedade do anel* inaugurou uma nova fase no mundo cinematográfico, pela sua grandiosidade, sua composição complexa, numa trama mítica, instigante de reflexões concernentes à visão atual do homem, às suas relações com o imaginário, com a origem do mundo. Os três longas-metragens tiveram, após um ano do seu lançamento no cinema, uma versão em DVD, e ela contribuiu para maior propagação e audiência do filme em questão.

No que diz respeito à trama mítica, no decorrer da narrativa, consoante Santos de Jesus (2016, p. 14), podemos observar a presença destes mitos:

> [...] o da *Torre de Babel*, referindo-se, principalmente, à relação de poder da língua de *Mordor* sobre as demais; o mito relacionado ao ideal do *paraíso perdido*, haja vista a necessidade de se encontrar um mundo melhor, equilibrado; e um outro, o do *Santo Graal*, a busca pelo objeto sagrado, atentando para o poder das *espadas* utilizadas na luta contra o mal.

Nesse caminho, esclarecermos que consideramos o mito como uma narrativa capaz de perpassar informação, sabedoria; reflete um pensamento da condição humana (RAMNOUX, 1977). O mito tem uma composição semiológica em que forma e sentido se misturam. Evidenciamos ainda, na película em análise, os discursos institucionalmente marcados (o da igreja, o do Estado, o da escola), tentando reiterar valores, tais como a aceitação do destino, a crença em forças sobrenaturais, o cumprimento de missões, a obediência, a manutenção de laços de amizade (SANTOS de JESUS, 2016).

White (2013), por sua vez, defende que o filme "O senhor dos anéis" tem por base a mitologia nórdica, uma sociedade pré-cristã de cavaleiros e senhores. Como bem define Cassirer (1972, p.19): "[...] a mitologia é, [...], a obscura sombra que a linguagem projeta sobre o pensamento, e que não desaparecerá enquanto a linguagem e o pensamento não se superpuserem completamente: [...]". Por isso nunca acontecer, o mito passa a ser o *sempre lá*. A partir desse comentário, acrescentamos que não existe uma relação linear entre linguagem – pensamento – mundo; para o analista de discurso, o pensamento só pode ser considerado a partir das condições históricas; não é possível um pensamento abstrato, antes/ou acima do real (FOUCAULT, 2003; ORLANDI, 2002).

Consoante Barthes (2007, p. 212): "[...] o consumidor do mito considera a significação como um sistema de fatos: o mito é lido como um sistema factual, ao passo que é apenas um sistema semiológico". Observamos, então, que a *reatualização* do mito, no filme em estudo, é capaz de reiterar discursos, colocando-os na ordem do dia. Entendemos que essas são as causas por que a mídia (em nossa análise, a cinematográfica) tão bem se utiliza do mito como expediente de argumentação, ressaltando os fatos quanto à sua aparência de naturalidade.

A par dos mitos mencionados acima, observamos ainda a simbologia do fogo, sob a ótica da religião judaico-cristã, haja vista o atravessamento de Tolkien por tal perspectiva. Consoante Santos de Jesus (2016), por ocasião da orfandade, esse autor[5] foi tutorado pelo padre Francis Morgan. Em decorrência desse fato, entendemos que o filme, na mesma medida em que revela sua aproximação com a mitologia nórdica, *reatualiza* o discurso judaico-cristão. E, como observado anteriormente, efetuamos o recorte discursivo 1 (RD_1), cuja *sequência discursiva* (SD_1) evidencia a *simbologia do fogo (a luta contra o demônio da Antiguidade)*:

Figura 1 - Gandalf (mago cinzento) – luta contra o demônio da antiguidade.

Fonte: O SENHOR DOS ANÉIS - SD1 (0:03:01)

Entendemos que, nessa cena, o fogo figurativiza a purificação da alma, pois é responsável pela transformação do personagem / enunciador[6] *Gandalf (*Mithrandir, na língua dos elfos), em mago branco, dotado de imensa luz. O apóstolo Mateus

5. Segundo Foucault ([1969] 2009, p. 274), a função-autor "[...] é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade".

6. Quando colocamos a relação personagens/enunciadores, estamos trabalhando na perspectiva da posição (imaginária) que esses sujeitos assumem no filme. Entendemos que o sujeito enuncia de um lugar social, de uma posição (imaginária) (ORLANDI, 2002).

(3:11)[7], referindo-se ao batismo de Cristo, por João Batista, assim declara: "Eu vos batizo com água, para arrependimento; mas aquele que vem depois de mim é mais poderoso do que eu, cujas sandálias não sou digno de levar. Ele vos batizará com o Espírito Santo e com **fogo**" (**grifos nossos**). Essa simbologia da purificação a partir do fogo é reiteradas vezes mencionada na Bíblia Sagrada, comprovando o atravessamento da posição autor (Tolkien) pelo do discurso judaico-cristão. Ademais, a *reatualização* da simbologia do fogo é colocada na rede discursiva da atualidade, provocando *movência de sentidos* (GREGOLIN, 2003).

A cor branca, por sua vez, consoante Pastoureau (1997), está associada à pureza, à sabedoria, à infância (inocência), ao divino, à eternidade, aos mágicos. E, apesar de trazermos essas relações com essa cor, entendemos que não podemos fechar os sentidos a serem construídos a partir dela. Compreendemos que a produção de sentido da cor está intimamente relacionada com a cultura, com a sociedade. Então, há outros sentidos possíveis. Esse é um olhar.

Podemos constatar ainda as relações hierarquizadas de poder perpassadas nos/pelos mitos. De acordo com Foucault (2003), essas relações são institucionalmente demarcadas, a partir do lugar, da posição ocupados pelo sujeito, em determinada formação discursiva. Em virtude disso, os conteúdos sobre os quais falamos assim como os lugares de onde falamos são determinados: "[...] não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (FOUCAULT, 2003, p. 09). As relações discursivas, por seu turno, são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamento, sistemas de normas, entre outros fatores. E essas relações colocam o objeto (neste caso, no filme em questão) em um campo de exterioridade. As relações discursivas caracterizam o próprio discurso enquanto prática (FOUCAULT, [1978] 2012).

Afora esses procedimentos de controle do discurso, é importante observarmos, à luz de Foucault (1997a), o controle, e a disciplinarização dos sujeitos: o olhar/a vigilância hierárquico/a, a sanção normalizadora e o exame. O olhar hierárquico ocorre sob o viés da vigilância, supondo um dispositivo que permita os efeitos do

7. Deve-se ler da seguinte forma: capítulo 3; versículo 11.

poder através do olhar, tornando também clarividentes aqueles sobre quem se aplicam. Ainda consoante Foucault (1997a), a vigilância hierarquizada possibilita que o poder disciplinar se torne um sistema ligado à economia, à política, à moral, aos interesses do dispositivo em que é exercido. Essa disseminação da vigilância hierarquizada permite ao poder disciplinar ser discreto e indiscreto simultaneamente, pois pode estar em toda parte, controlando continuamente aqueles encarregados de controlar, funcionando, em grande parte, em silêncio.

Um modelo compacto dessa conjuntura é o *Panóptico de Bentham* (FOUCAULT, 1997a), figura arquitetural de um mecanismo capaz de estabelecer relações de poder, em que o monitoramento acontece de maneira simbólica e real, pois o vigiado tem a certeza de estar sendo observado a qualquer tempo, mesmo sem a presença marcada do vigilante. Este, por sua vez, tem sua presença efetivada de maneira simbólica ou empírica e, mesmo sem ser visto/identificado pelo vigiado, tem certeza de que o outro está ali. Sob esse aspecto, enfatizamos a vigilância constante do Grande olho de *Sauron,* na Montanha da Perdição. Isso pode ser constatado no *recorde discursivo 2* (RD_2), na *sequência discursiva 2* (SD_2): o olho vigilante de *Sauron*, a seguir:

Figura $_2$ – O Olho vigilante de Sauron (senhor do escuro)

Fonte: O SENHOR DOS ANÉIS - SD_2 (0:15:12)

Conforme Foucault (1997a, p. 167): "O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto". Foucault ([1978] 2012, p. 240) assim reflete sobre o Panóptico: "Acho que o pan-óptico representa uma espécie de motivo mitológico de um novo tipo de sistema de poder: aquele ao qual nossa sociedade recorre nos dias de hoje". Entendemos que o *olho vigilante de Sauron* é capaz de perceber todas as manobras de *Frodo*, na medida em que ele deixa o *anel do poder* ser captado pelo *olho.* Por conseguinte, ele, assim como os partícipes restantes da sociedade do anel, pode ser vigiado por esse mesmo *olho*.

No que concerne ao posicionamento do *grande olho*, no topo da Montanha da Perdição, controlando, vigiando a Terra Média, os partícipes da demanda do anel, sob o jugo do medo, Santos Jesus (2016) relaciona o *olho de Sauron* ao mito de Zeus, a partir do lugar onde este deus habitava: o Olimpo, de onde ele via e controlava os outros deuses e os homens. Tal perspectiva nos direciona a refletir também acerca do discurso religioso, no tocante à onipresença de um *deus* que tudo vê e, em decorrência disso, subjuga e amedronta os servos, coagindo-os a fazer o que lhes é dito e creditado como verdade indiscutível.

Considerações (quase) finais

Para concluirmos este trabalho, inicialmente, tentamos responder às perguntas elaboradas com fins metodológicos. Em primeiro lugar, atentamos para *quais discursos subjazem o desenvolvimento da trama.* Percebemos que, notadamente, há dois discursos que atravessam toda a materialidade fílmica em análise: o discurso mítico (mitologia nórdica, Torre de Babel, Paraíso Perdido); o religioso (relação entre o bem e o mal; a salvação da Terra Média).

Em segundo lugar questionamos acerca da *simbologia em relação ao olho de Sauron (o senhor do escuro).* Consideramos que esse *olho* simboliza a *vigilância*, aquele que tudo vê; está centrado no eixo do mal. A partir dessa consideração, relacionamos essa figura ao do *Panóptico* de Bentham (FOUCAULT, 1997). De igual forma, remetemos ao mito de Zeus, por analogia ao lugar em que ambos se encontram: o primeiro, na Montanha da Perdição; o segundo, no Monte Olimpo. Além disso, ape-

sar de os sujeitos (Sauron, Zeus) se encontrarem, relativamente, em eixos distintos, ambos se utilizam do poder sobre as demais criaturas.

Finalmente, tentamos responder *por que a mídia cinematográfica tem trazido os mitos à tona reiteradamente.* Constatamos que a mídia cinematográfica, ao adaptar determinada obra, tem como objetivo *reatualizar* discursos, os quais perpassam valores morais, religiosos, tal como os mitos da trama. Nesse sentido, remetemos a Foucault (2003), para quem não há discurso neutro, pois todo discurso possui uma ligação com desejo e o poder. Barthes (2007), por seu turno, defende que o mito tem um caráter intencional, ao ponto de ter como princípio transformar história em natureza. Com efeito, a mídia, ao trabalhar esses discursos, tem como objetivos mantê-los em circulação.

A partir dessas discussões teóricas e dos *recortes de sequências discursivas*, pudemos constatar a *reatualização* dos mitos, dos discursos judaico-cristãos. Nesse sentido, a mídia cinematográfica, numa tensão entre *memória* e *esquecimento,* põe tais discursos no eixo da atualidade, promovendo um (re)acionamento de discursos *ditos e esquecidos*. Por conseguinte, compreendemos que esse *olho vigilante* figurativiza a sociedade de vigilância a que estamos expostos na atual situação política, econômica, social. Observamos que o fogo, por sua vez, simboliza a purificação do ser. Nesse contexto, estamos imersos numa situação em que, a partir da vigilância, (im)põe-se a necessidade da purificação. Vigilância e purificação se completam, fecham o ciclo que nos remete aos ditames do projeto religioso de colonização dos continentes americanos. Mas esse é um processo que nos leva a outras discussões (futuras).

Referências

BARTHES, R. *Mitologias*. Trad. Rita Buongermino, Pedro de Souza, Rejane Janowitzer. 3 ed. Rio de Janeiro: DEFEL, 2007.

BERNARDET, J. *O que é cinema*. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1985.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. CNBB. Brasília: Edições CNBB, s.d.

CASSIRER, E. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir***:** nascimento da prisão*.* Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1997a.

_____. *A arqueologia do saber.* Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997b.

_____. *As palavras e as coisas***.** Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A ordem do discurso.* Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. O que é um autor? In: MOTTA, M. de B. da (org.). *Ditos e escritos III.* Estética: literatura e pintura, música e cinema. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Petrópolis: Forense Universitária, 2009 [1969].

_____. Poderes e estratégias. In: MOTTA, M. de B. da (org.). *Ditos e escritos IV:* Estratégia, poder-saber. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012 [1977]. p. 236 - 246.

_____. Diálogos sobre o poder. In: MOTTA, M. de B. da (Org.). *Ditos e escritos IV:* Estratégia, poder-saber. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012 [1978]. p. 247 – 260.

GREGOLIN, M. do R. V. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: GREGOLIN, M. do R. V. (org.). *Discurso e mídia*: a cultura do espetáculo*.* São Carlos: Claraluz, 2003. p. 95-110.

_____. Análise do discurso e semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V (orgs.). *Discurso, semiologia e história.* São Carlos: Claraluz, 2011. p. 83-105.

_____. Discurso, história e a produção de identidades na mídia. 2016. Disponível em: http://geadaararaquara.blogspot.com.br/2016/04/discurso-historia-e-producao-de.html.

NAZARIO, L. Pós-modernismo e cinema. In: GUINZBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 339-390.

O SENHOR DOS ANÉIS*:* as duas torres (The lord of the rings: the two towers). Direção de Peter Jackson. New Line Productions / New Line Home Entertainment: USA, 2003. [DVD]. 178 min, colorido.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. In: GUIMARÃES, E. (org.) *Linguística*: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Uberaba, Minas Gerais, 1984. p. 9-26.

_____. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

PASTOUREAU, M. *Dicionário das cores do nosso tempo*: simbólica e sociedade. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Editora Estampa, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (et al.). *Papel da memória.* Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-58.

RAMNOUX, C. Mitológica do tempo presente. In: Luccioni (et al.). *Atualidade do mito***.** Trad. de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977. p. 17-28.

SANTOS de JESUS, N. V. dos. *O senhor dos anéis*: a sociedade do anel: entre os mitos e as relações de poder/saber. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Sergipe, 2016.

WHITE, M. J. R. R. *Tolkien*: o senhor da fantasia. Tradução de Bruno Dorigatti. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2013.

SESSÃO TEMÁTICA

OS CONTOS DE FADAS COMO EXPERIMENTO GESTÁLTICO EM UM SETTING PSICOTERAPÊUTICO À LUZ DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

MICHELLE CRISTINE GARRIDO ARAÚJO[1] (UNEB)

Introdução

Era uma vez, é ainda e parece que não deixará de ser em tempo algum, o conto de fadas, uma ferramenta de tantas utilidades quanto se possa desejar. Muitas áreas de estudo e pesquisa se dedicam a este tema, diversas são as maneiras e os lugares que eles são utilizados e diversos os frutos que eles podem produzir.

As suas múltiplas funções são indiscutíveis, como por exemplo, a diversão e o acalanto na hora do sono, no entanto, mesmo sendo uma narrativa de tantos séculos, que teve a sua origem ainda na oralidade, continua a se expandir, apresentando novas faces e novas possibilidades.

As histórias fantásticas que são lidas, contadas e interpretadas em diferentes ambientes, e por diferentes pessoas, habitam o imaginário dos ouvintes/leitores e oferece lugar seguro para as suas inquietações, se relacionando diretamente com o seu interior.

> Disseminados por diversas mídias – da ópera e do drama ao cinema e à publicidade -, os contos de fadas tornaram-se uma parte vital de nosso capital cultural. O que os mantém vivos e pulsando com vitalidade e variedade é exatamente o que mantém a vida vibrando: angústias, medos, desejos, romance, paixão e amor. (TATAR, 2004, p.15)

1. Mestranda do Programa de Pós-graduação de Estudos de Linguagem da Universidade do Estado da Bahia.

Por mais antigas que sejam as histórias, elas ecoam na vida de cada leitor. Cada personagem, local ou acontecimento, por mais distante que pareça da realidade de cada um, desperta sentimentos, sensações; como medos, desejos, dores, levando-os a entrar em contato com suas demandas internas. Pensar os heróis, as bruxas, as princesas, as árvores que falam, os caçadores na floresta, a varinha de condão pode fazer emergir para a figura[1] conteúdos ainda inconscientes, que se encontravam adormecidos na condição de fundo[1]. É com o intuito de fortalecer o indivíduo, possibilitando a este abandonar as suas queixas e sintomas, tornando-os conscientes das suas fragilidades e incongruências que a gestalt terapia norteia o seu trabalho.

> Olhem para a pessoa do mesmo jeito que vocês contemplariam as montanhas ou o pôr do sol. Recebam com prazer aquilo que vêem. Recebam a pessoa como ela é. Afinal vocês também fariam isso com o pôr do sol. Dificilmente vocês diriam: esse pôr do sol deveria ter mais roxo, ou essas montanhas ficariam melhores com a mais alta no meio. Vocês apenas contemplariam com admiração. (ZINKER, 2007, p.34)

É na busca por esse olhar e pelo contato verdadeiro com o sujeito que o terapeuta modela todo o seu fazer. Faz-se necessário que se busque compreender o ser humano em sua totalidade. É nesse ponto que a filosofia gestáltica propõe uma integração entre a natureza e a vida, e afirma que são elas reveladoras e integrantes da inexorável importância da ordem. Essa ordem, que também pode-se chamar de harmonia, é a que a psicoterapia visa alcançar.

As coisas existem em si mesmas, independente da vontade criadora do homem. Caberá a ele aprender a relacionar-se com essas, integrando-se a elas e totalizando-se com elas. O sujeito que se permite entrar num processo terapêutico, em busca do alívio das suas dores e solução para os seus problemas, ao apresentar as suas questões mais latentes inicia um fluxo continuo de novas descobertas em que se alterna constantemente figura e fundo, propiciando um conhecimento maior de si.

> O cliente é entendido a partir do momento em que ele é visto como um todo, vindo de um todo e presente em um todo. O cliente é como uma sinfonia. É importante escutar cada uma de suas notas (seus problemas).

> Estas, no entanto, só se fazem inteligíveis quando vistas no seu todo, na sua relação dinâmica de parte para parte. (RIBEIRO 2012, p. 105)

Cabe ao psicoterapeuta a função de observar, descrever, analisar e tocar o seu cliente, na relação parte/todo ou todo/parte, identificando o que dificulta o andamento natural e buscando o significado e a harmonia do ser.

É impossível pensar nos problemas humanos como fatos isolados. O que se evidencia como figura, guarda questões mais amplas e complexas ao fundo, e essas precisam ser cuidadas com a mesma atenção. E assim, se apresenta o sujeito: com um caráter dual, ele assume a figura ou fundo, e esses se interpenetram e se alteram mutuamente, revelando as suas necessidades, quando elas emergem.

O terapeuta, agindo como companheiro e incentivador do seu paciente, acreditando, sobretudo na capacidade de crescimento e mudança do indivíduo, dando-lhe subsídios para criar, recriar e assim ressignificar a sua história, prezando por um contato de confiança, respeito e amor cria um universo novo, que transforma o individuo em sujeito da sua própria historia, autor, diretor e protagonista da sua própria vida.

Os contos como Experimento no Setting Terapêutico

O Experimento, em Gestalt é uma ferramenta em que o paciente pode vivenciar uma situação em que ao mesmo tempo, ele é sujeito da ação, e também se apresenta como objeto de investigação. De modo espontâneo, ele experimenta a realidade, se encontrando e se confrontando com ela em um ambiente regulado e programado.

> O experimento é a pedra angular do aprendizado experiencial. Ele transforma o falar em fazer, as recordações estéreis e as teorizações em estar plenamente aqui, com a totalidade da imaginação, da energia e da excitação. Por exemplo, ao reviver em ato uma antiga situação inacabada, o cliente é capaz de compreendê-la com mais riqueza e completar essa vivência com os recursos de sua nova sabedoria e entendimento da vida. (Zinker, 2007, p. 141)

O experimento é a vivência se transformando em aprendizado. É uma transformação que se torna possível na vida do indivíduo, a partir das suas experiências em um ambiente controlado e pensado para aquele momento. É o por em prática o que somente pôde existir em pensamentos e idealizações.

O paciente pode explorar o seu sentir, de forma ativa e autônoma. Dentro do setting ele pode se despir de toda a moral, todos os valores, conceitos e pré-conceitos, sem medo de julgamentos e rejeições. É como numa peça de teatro em que ele experimenta diversos papéis, em especial, os que já são seus, tendo como seu diretor, o psicoterapêuta.

> O experimento em Gestalt-Terapia é uma tentativa de agir contra o beco sem saída do falar sobre, ao trazer o sistema de ação do indivíduo para dentro do consultório. Por meio de experimento, o indivíduo é mobilizado para confrontar as emergências de sua vida, operando seus sentimentos e ações abortados, numa situação de segurança relativa. Desse modo é criada uma emergência segura na qual a exploração aventureira pode ser sustentada. Além disso, podem ser explorados os dois lados do continuum da emergência, enfatizando o suporte e depois o correr riscos, dependendo do que a pessoa mais salienta no momento. (Polster e Polster, 2001, p.238).

A Gestalt terapia se apropria do experimento como uma técnica mobilizando o individuo a confrontar-se com as situações emergenciais da sua vida, no ambiente seguro da clínica. É como uma arte em que o paciente pode recriar, a partir da realidade externa, combinada à sua realidade interna, novas possibilidades e aprender com elas, para uma ação na vida "real".

Os contos de fadas podem ser excelentes experimentos a se trabalhar dentro dos settings terapêuticos, por sua riqueza de detalhes: tantas alegorias, tantos ensinamentos e fantasias.

Apesar de claramente fazerem parte do universo infantil, e de fato, dialogar lindamente com as crianças, os contos atingem a todas as pessoas. "A analista junguiana Marie-Louise von Franz (1985) diz que a linguagem dos Contos de Fadas é uma linguagem que todos entendem, pois é a linguagem universal de toda a espécie humana, independente de idade, raça ou cultura."

E o adulto, que tem em si uma criança ferida, pode também encontrar a sua cura, ao retornar para a sua dor pungente, jamais esquecida apesar dos anos. Essa criança ainda poderá se beneficiar dos 'milagres' dos contos de fadas.

A prática do psicoterapeuta requer uma observação empática, desprovida de impressões, valores e preconceitos, permitindo assim a construção da transferência dentro do setting terapêutico.

> A finalidade da psicoterapia é levar o cliente à sua consumação, isto é, a desdobrar-se até a plenitude de sua essência, ou seja, leva-lo à sua plenitude no agir, no pensar, no expressar-se pela linguagem. Isso significa que o homem todo, inteiro é o sujeito do processo terapêutico. (RIBEIRO, 2012, p. 45)

A Gestalt terapia compreende o homem como um ser único, singular, particular e que carrega em si as suas subjetividades e individualidades, mas que são manifestas em cada mínima ação, palavra, gesto, ou ainda a "não ação": o silêncio e a introspecção.

A tarefa do terapeuta é então acolher o seu cliente com tudo aquilo que ele é, tudo o que ele tem, tudo o que traz para o processo terapêutico; as suas dúvidas, os seus questionamentos, sua simplicidade, complexidade, sua beleza e os seus terrores. A tarefa do terapeuta é recebê-lo com tudo o que ele possui, e fazer com que ele se desfaça das suas malas, aliviando as costas cansadas, durante toda a sua longa caminhada.

> à medida que se desenvolvem o calor da intimidade e a confiança, o viajante recém-chegado se dispõe a abrir seus pacotes, mostrando então seus conteúdos e compartilhando histórias de viagem, dos lugares longínquos de onde foram trazidos os objetos que hoje, malgrado o peso a ser carregado, constituem a sua atual riqueza e patrimônio. (JULIANO, 1999 p.)

O terapeuta deve estar sempre atento à história contada, auxiliando o viajante no retorno das suas viagens, participando de cada visita, a cada lugar, momento, pessoas, reconhecendo os sentimentos experimentados, os dissabores, as alegrias,

sabendo reconhecer o tempo certo de adentrar em cada espaço, respeitando as possibilidades do sujeito e em especial, sendo o companheiro desse novo caminhar.

Nesse processo os contos de fadas são utilizados em diversos momentos, propiciando as muitas viagens do paciente. Através desses contos, ele poderá atribuir significados à sua própria vida, forjada na vida de outrem, o que o faz enxergar os seus próprios problemas e encontrar soluções, num lugar de distanciamento, o que lhe confere segurança.

O paciente como o texto e o seu próprio leitor

Apesar da grande importância de revisitar o passado, de reviver as memórias e de se reencontrar com seus fantasmas e também com os seus anjos, é necessário, contudo que o cliente consiga estar no aqui-agora[2], neste, que contém e explica a relação do sujeito com a sua realidade como um todo. Desse modo, o que o sujeito percebe agora, pode e deve ser explicado e reconhecido pelo agora, sem que se faça necessário retomar as experiências passadas de percepção. O sentir é explicado não com O sistema de percepção anterior, o aqui-agora é o suficiente para que se possa compreender a realidade atual. “o presente é responsável por ele mesmo, ele se autoexplica se autorrevelando. Tentar viver o aqui-agora significa comprometer-se com a realidade como um todo aqui e agora.” (RIBEIRO, 2012, p. 121)

É no aqui-agora que se encontram as energias, onde as memórias afetivas se explicam, onde as lembranças se aplicam e ainda, onde o inexplicável atua, reverberando a sua história passada.

> A partir da experiência com o aqui-agora, e apenas tendo esta como foco que torna-se possível a tomada de consciência, e o sujeito passa a estar atento a sua relação com o ambiente, com apoio, sensoriomotor, emocional, cognitivo e energético. O individuo conecta-se à totalidade das coisas do mundo em relação a si mesmo. A esse dar-se conta pode-se chamar também de awareness[3] e o seu livre fluxo corrobora para a formação de gestalten. “O objetivo da Gestal-terapia é o continuum da awareness, a formação continuada e livre de Gestalt, onde aquilo que for o principal interesse e ocupação do organismo, do relacionamento, do grupo ou da sociedade se torne Gestalt, que venha para o primeiro

> plano, e que possa ser integralmente experienciado e lidado (reconhecido, trabalhado, selecionado, mudado ou jogado fora, etc) para que então possa fundir-se com o segundo plano (ser esquecido, ou assimilado e integrado) e deixar o primeiro plano livre para a próxima Gestalt relevante. (Laura Perls, 1973, p.2)

Ao contar uma história para o paciente ou permitir que ele o faça, abre-se espaço para que os seus próprios sentimentos possam emergir, para que ele possa encontrar naquele trecho algo que fale muito mais dele do que das personagens tratadas. Nesse instante, o lobo mau ou a bruxa personifica-se naquele que outrora te fez mal, te causou angústias, o príncipe pode se transfigurar em um amante idealizado que lhe desperta diversos sentimentos, a floresta escura faz par com uma possível solidão, com um grande medo. E é nesse instante, que o encontro se dá.

Apenas com a tomada de consciência, quando o indivíduo compreende a sua atuação e responsabiliza-se diante dela, firmando uma interação harmoniosa com os elementos do seu convívio, ele encontra-se pronto para resignificar e mudar a sua maneira de ser e estar na relação com o mundo. Esse encontro consigo mesmo, transforma-se em contato, quando, enfim, as coisas começam a existir. O contato em Gestal-terapia é sinônimo de encontro, de mudança de vida, e é um convite a uma entrega total do ser a um mundo novo.

A psicoterapia encontra-se entrelaçada ao processo criativo, harmonizando-se e tornando-se uma na busca da transformação.

> A criatividade é a celebração da grandeza da pessoa, a sensação de que ela pode tornar qualquer coisa possível. A criatividade é a celebração da vida – minha celebração da vida. É uma declaração ousada: eu estou aqui! Eu amo a vida! Eu me amo! Posso ser qualquer coisa! Posso fazer qualquer coisa! A criatividade não é somente a concepção; é o ato em si, a realização do que é urgente, do que exige ser anunciado. (ZINKER, 2007, p.15).

Através do processo criativo, o sujeito pode entrar em contato com tudo o que há em si, além disso, segundo Zinker (2007), o processo criativo se aproxima do sentimento da paixão, e conduz a pessoa ao encontro com a sua própria doçura, com os anseios, com o poder dos seus intentos e com a profundidade do bem querer.

> Quando nos sentimos completamente amados por alguém que realmente "importa", a experiência estática de receber esse amor nos faz sentir lindos, perfeitos, elegantes, profundos, sábios. Na presença dessa pessoa que sentimos como alguém que nos aceita totalmente, vêm à tona nossos sentimentos mais profundos de autoconhecimento e de apreço e amor por nós mesmos. (ZINKER, 2007, p. 19)

É somente neste, e por este amor, que observa, que aprende o outro, que se satisfaz em compreender as vivências do outro de maneira resignada, longânime, que o terapeuta promove a confiança no seu cliente, e estabelece vínculos transferenciais para alimentar todo esse processo terapêutico.

Com todos os vínculos construídos e na certeza de uma ótima companhia o paciente permite-se, e mais do que isso, deseja realizar aquela viagem para dentro de si mesmo, em busca do grande tesouro que é a sua própria vida, o seu existir.

"Quando um homem está cantando sem conseguir soltar a voz e um segundo homem, que consegue soltar a própria voz chega para cantar com ele, o primeiro também se torna capaz disso" (ZINKER 2007, p. 20).

A beleza impactante da Gestalt-terapia consiste na verdade do encontro existencial entre pessoas, encontro esse que permite que o sujeito se revele, que assuma a autoria e o protagonismo de sua história, que tome consciência da sua posição no mundo, compreenda as suas sensações e sentimentos, e haja com responsabilidade de si e com o outro.

> A Gestalt-terapia é na realidade, uma permissão para ser criativo...uma permissão para ser exuberante, sentir contentamento, brincar com as mais belas possibilidades em nossa breve vida. Para mim, representa tudo o que está à minha frente, tudo o que promete a totalidade das experiências; representa aquilo que vem, seja assombroso, atemorizan-

> te, lamentável, comovedor, estranho, arquetípico, desafiador. Para mim, significa abraçar completamente a vida, provando todos os seus mais sutis sabores. (ZINKER, 2007, p.30-31)

O processo terapêutico exige um "estar aberto", uma espera do outro, um caminhar seguindo o seu ritmo, o retornar no mesmo caminho, um ir e vir sem ressalvas. Neste processo é necessário que se esgote todas as possibilidades de encontro, e que se façam novas, a cada instante. "Não se pode "apressar o rio" para fazer arte" afirma Zinker (2007), e assim se dá a terapia, no tempo certo, no momento oportuno, respeitando a assimilação dos conteúdos que surgem e fechando gestalten.

Essa assimilação de conteúdos que é necessária para se promover o encontro dentro do setting, dialoga com os substratos teóricos da Estética da Recepção, porque esta, trata e depende de um "destinatário ativo e livre, que julgando de acordo com as normas estéticas de seu tempo, modifica, pela sua existência presente, os termos do diálogo. (STAROBINSKI, 1991, p.19).

Seu significante, meu significado

Para Jauss e Iser, idealizadores e formadores da Estética da Recepção, da Escola de Constança, no final da década de 60, a história da arte é dependente da existência e presença de um destinatário, que ao ler, atribui significado ao texto, inscrevendo a sua própria história, na história anteriormente lida/contada.

Ao passo que o leitor/ouvinte entra em contato com a obra, numa posição contemplativa, ele exerce também a sua prática, experimentando e reescrevendo aquele texto. Nas histórias de um outro, as suas próprias vivências e os seus sentimentos podem encontrar espaço, permitindo reparos, novas observações e com isso, novas possibidades de viver. De acordo com Jauss (1979b, p.77) "é um modo de experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético".

Assim como na gestalt, em que se propõe e alimenta uma posição criativa, a Estética da Recepção demanda um mesmo posicionamento por parte do espectador. Oferecendo a estes um lápis imaginário, para que possam participar de forma ativa desse processo, escrevendo nas entrelinhas, à sua maneira e com os seus traços, uma realidade pessoal.

Dentro do setting terapêutico, o paciente, bem como o leitor, diante das histórias apresentadas como experimentos, se colocam como espectadores ativos, indo, voltando, modelando, transformando, reconstruindo, a partir dos hiatos deixados pelo terapeuta/escritor.

Como é evidenciado na teoria da Estética da Recepção, o texto possui os seus próprios designios, e conduz a alguns caminhos, com um mínimo de limitação e implicação, assim, o terapeuta a propor os experimentos sugere também um percurso por onde o paciente irá se guiar. No entanto, é conferido, sempre ao espectador, a responsabilidade e o comando desse processo. É ele quem deverá, adentrar as veredas da sua imaginação, trazendo interpretações e alargando o repertório de significados, através da linguagem.

> O fato de que leitores completamente diferentes podem ser diferentemente afetados pela 'realidade' de um texto particular é uma evidência bastante satisfatória do grau em que textos literários transformam a leitura num processo criativo que vai além da mera percepção do que está escrito. O texto literário ativa nossas faculdades próprias, permitindo que recriemos o mundo que ele apresenta. (ISER, 1990, p.279)

A estética da Recepção importa-se com a imaginaçao do leitor, com a sua subjetividade, o seu próprio leque de conteúdos, de suas memórias, seus afetos que atuam em todo o processo de leitura. Como afirma Iser (1990, p.276), os textos litarários não possuem correspondência imediata com alguma realidade objetiva, mas corroboram para revelar "seu potencial de multiplicidade de conexões" e, por conseguinte, a contrução de si, na obra.

Desde que consideradas as condições particulares de cada leitor, as possibilidades de leitura serão ilimitadas. Os hiatos podem ser completados das mais variadas formas. Assim, cada recepção se torna um exercício inexaurível para "realizar" a obra, já que, quanto mais fragmentário o texto, maior o esforço do espectador. O leitor "irá completar os intervalos à sua própria maneira, tal como excluirá várias outras possibilidades" (ISER, 1990, p.280).

É tarefa do psicoterapeuta gestaltista, estimular o continuum da awareness do seu paciente, esse dar-se conta de si mesmo e de suas necessidades, e essa cons-

tante reformulação e reinvenção, como também, é um pressuposto da Estética da Recepção, dinâmica da terapia.".

A terapia é um encontro, um envolvimento humano entre duas pessoas, ou mais. E de acordo com Polster o terapeuta não é alguém que limita-se a dar respostas, ou feedback, mas passa a ser um participante artístico na criação de uma nova vida. Dentro do setting os elementos, paciente e terapeuta assumem, ambos, papéis de autor e leitor, construindo juntos novas histórias.

Segundo Piaget "toda vez que ensinamos a "resposta correta" a uma criança, a impedimos de aprender e inventar muitas novas respostas corretas para si mesma". Com a certeza de que a resposta para cada um se encontra dentro de si mesmo,- e que as possibilidades de encontro com essas respostas advém das experiências com o mundo, e muitas vezes ela só se dá através do processo terapêutico- é que o terapeuta precisa estar sempre atento a essa disponibilidade para com o seu paciente, com uma escuta limpa, e sincera, fazendo ecoar o som das suas próprias palavras (do paciente), para que o mesmo possa se ouvir e sentir-se tocado.

> Assim como o leitor usa as várias perspectivas oferecidas a ele, pelo texto, de modo a relacionar os padrões e as "visões esquematizadas" entre si, ele coloca o texto em movimento, e esse processo resulta finalmente num despertar de respostas internas. Portanto, ler faz como que o trabalho literário desdobre seu próprio caráter dinâmico. (ISER, 1990, p.275)

A Gestalt terapia e a Estética da Recepção se encontram, dialogam e se complementam no que diz respeito ao uso da obra literária pelo leitor/paciente, que recebe e vê o texto com inúmeras lacunas, onde ele poderá criar, construir, trazer novos significados, e ainda transformá-lo, modificando também a sua própria vida. A obra que parece pronta e completa ganho novos sentidos e se refaz no momento em que é recepcionada pelo leitor/escritor.

Referências

JAUSS, H. R. *The implied reader*. Baltimore: John Hopkins University Press. 1979a.
_____. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: _____. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard. 1991.
D'ACRI, G. LIMA, P. ORGLER, S. *Dicionário de gestalt-terapia*: gestaltês. São Paulo: Summus, 2007.
ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
LIMA, L. C. *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
POLSTER E. e POLSTER M. *Gestalt-terapia integrada.* São Paulo: Summus, 2001.
RIBEIRO, J. P. *Vade-mécum de gestalt-terapia*: conceitos básicos. São Paulo: Summus, 2006.
RODRIGUES, H. E. *Introdução à gestalt-terapia*: conversando sobre os fundamentos da abordagem gestáltica. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
STAROBINSKI, J. *La relation critique.* Paris: Gallimard. 2008.
ZINKER, J. *Processo criativo em gestalt-terapia.* São Paulo: Summus, 2007.

SESSÃO TEMÁTICA

OS DESENHOS E AS NARRATIVAS ORAIS NA ALFABETIZAÇÃO: ESTILO E SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DISCURSIVA

WELLINGTON BARBOSA SILVA[1] (IFAL)

Introdução

As pesquisas desenvolvidas no campo dos estudos da linguagem sobre o processo de produção discursiva e as marcas de individualidade dos sujeitos e, consequentemente, a constituição de seu estilo nos diversos gêneros discursivos, vêm apresentando importantes resultados sobre a temática e incorporando significativas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua materna na escola. Nesses estudos, incorpora-se uma concepção sociointeracionista de linguagem em que a interação discursiva se apresenta como o espaço próprio de constituição da língua e dos sujeitos sociais. Com esta visão, acredita-se que dentro do processo de produção discursiva, um dado que se apresenta como sendo um elemento próprio do processo de aquisição da língua escrita é a produção, por alunos, de desenhos como representações de suas ideias, de seus sentimentos e, principalmente, da realidade a sua volta.

Dessa forma, o presente trabalho busca analisar o papel do desenho e das narrativas orais no processo de aquisição da língua escrita, procurando observar marcas do trabalho individual dos sujeitos que possam ser tomadas como indícios de um estilo em constituição. Para isso, utilizou-se a metodologia da pesquisa qualitativa de cunho colaborativo com uma abordagem multidisciplinar amparada nas possibilidades de se trabalhar dentro da pesquisa interpretativa, procurando articular

1. Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas e professor do Instituto Federal de Alagoas, campus Arapiraca.

conceitos da teoria discursivo-enunciativa bakhtiniana, da teoria de aprendizagem sociointeracionista vygotskiana, da psicologia Cultural de Bruner e da fenomenologia de Merleau-Ponty.

O ato narrativo de contar histórias: a criança tecendo suas narrativas orais.

Se compreendermos que o ato de narrar é uma ação própria das sociedades antigas e modernas, podemos reconhecer que as transformações que essa prática vem sofrendo nas últimas décadas, e de forma ainda mais contundente nos últimos anos, correspondem a uma mudança significativa da capacidade do homem de transmitir às novas gerações as suas tradições socioculturais. Por isso, estudar a constituição desse ato nas crianças e sua importância na maneira de elas perceberem e interpretarem o contexto sociocultural e produzirem seus discursos torna-se fundamental ao entendimento de como trabalham a linguagem e compartilham com seus interlocutores sua visão do mundo, num movimento dialético com o conhecimento acumulado historicamente e aqueles que estão se constituindo a partir de suas relações com os discursos atuais.

De início, o ato de narrar/contar histórias é reconhecido como uma manifestação que está presente na cultura humana desde os tempos antigos e que acompanha o sujeito desde sua origem até nossos dias. “Somente do interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta; [...]” (BAKHTIN, 2010b, p. 79). Por isso, esse ato é reconhecido como uma das diversas formas encontradas para transmitir os conhecimentos adquiridos de uma geração para outra, visto que as narrativas são responsáveis pela transmissão e compartilhamento de conhecimentos que revelam as experiências históricas que servirão para que os mais jovens possam continuar construindo suas vivências. Pode- se ainda dizer que é uma maneira de possibilitar uma continuidade na própria evolução humana.

Nas palavras do pensador, como resultado desse processo, dois mundos passam a se encontrar e a se confrontar, constituindo um novo espaço e um novo tempo social, “o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre), o mundo no qual se obje-

tiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato [...] tem lugar" (2010b, p. 43). Por isso, o ato de narrar histórias, além de ser uma atividade inerente ao ser humano, é imprescindível para a sua formação como sujeito produtor do próprio conhecimento e de sua formação intelectual e social.

Narrar e ouvir histórias são, assim, atividades que buscam além de divertir e descontrair, possibilitar, aos sujeitos envolvidos nesse ato, um ambiente de trocas de conhecimentos, de imaginação, de interação e, principalmente, de criação. Também proporcionam que o sujeito narrador e seus interlocutores criem suas histórias a partir das próprias experiências, alimentem o imaginário e desenvolvam a capacidade de representação por meio de um processo de construção em que o narrador é o sujeito que leva o público a compartilhar, com ele, diversas experiências. Dessa forma, o ouvinte é um parceiro da história e tem sua experiência interna respeitada, pois pode construir as imagens da história e desfrutar dessa vivência à sua maneira.

Inevitavelmente é no mundo vivido que as crianças, enquanto sujeitos singulares, buscam compreender e ressignificar os conhecimentos produzidos e acumulados pela sociedade. É no mundo da vivência única que cada criança procura conhecer, pensar, atuar e decidir; é do seu espaço sociocultural que participa do mundo e transmite para os objetos que cria, sua individualidade e suas intenções sociais. Podemos pensar, assim como Bakhtin (2010b), que cada criança ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações sociais. Nessa arquitetônica são constituídos e compartilhados todos os valores, os significados e as relações espaço-temporais, caracterizados em termos da alteridade entre o eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim.

Para Bakhtin (2010a), a compreensão da arquitetônica pressupõe que ela seja realizada a partir de uma posição externa, extralocalizada, outra, diferente e ao mesmo tempo não indiferente, mas participativa. Para isso, apresentam-se dois centros de valor que vão interagindo ativamente em sociedade, aquele do eu e aquele do outro, em torno dos quais se constitui a arquitetônica do ato responsável dos sujeitos enunciadores. Assim, podemos pensar o ato narrativo das crianças como um todo integral que comporta tanto um conteúdo quanto uma forma composicional de um gênero discursivo dado e de um sujeito singular precisamente determinado e em condições determinadas. Então, para Bakhtin (2010b),

> O ato – considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização – de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude – seja no seu aspecto conteudístico, seja na sua real facticidade singular; [...] (Bakhtin, 2010b, p. 79-80).

Para o autor, somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única, irrepetível. Por isso, tudo o que é produzido pela criança através de seu ato narrativo de desenhar pode ser visto como momento do evento singular do existir e como meio de concretização de seus pensamentos e conteúdos; é por meio do pensamento que o mundo real passa a ser refletido, reconstituído. Para Bakhtin 2010b, o mundo como conteúdo do pensamento "é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real" (p. 58). Porém, tal existir como evento representativo da singularidade dos sujeitos não é algo pensado, planejado; tal existir é inevitavelmente fruto da interação dos sujeitos com os outros e do conhecimento que é constituído a partir dessa relação. Por fim, pode-se pensar que "a singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo" [...] (BAKHTIN, 2010b, p. 58).

Além da observação desses aspectos, Bruner (1997) também vai dizer que a narrativa requer quatro constituintes gramaticais importantes, se tiver efetivamente de se realizar. Primeiro, exige-se um meio para destacar a ação humana ou sua "agentividade" – ação dirigida para objetivos controlados por agentes. Requer, em segundo lugar, que se estabeleça e mantenha uma ordem sequencial – que os eventos e os estados sejam organizados de forma coerente. Em terceiro lugar, exige também uma sensibilidade ao que é canônico e ao que viola a canonicidade na interação humana. Finalmente, "a narrativa requer algo que se aproxime da perspectiva do narrador: não pode, no jargão da narratologia, ser 'desprovida de voz'" (BRUNER, 1997, p. 98).

Por isso, a criança deve ser vista como um sujeito ativo que interpreta o mundo a partir de relações sociais construídas dentro e a partir do seu contexto sociocultural. Esse contexto, por sua vez, estrutura-se por meio de representações simbólicas, que vão ser responsáveis pela construção e difusão do pensamento tipicamente

humano; representação que vai resgatar e deixar em evidência um conjunto de vivências culturais que merecerão ser constantemente lembrados, visto sua importância na constituição dos sujeitos e de seus discursos. Bruner reconhece que "a interpretação de qualquer narrativa em particular também não descarta outras interpretações, pois as narrativas e suas interpretações negociam significados, e os significados são intransigentemente múltiplos: a regra é a polissemia" (2001, p. 92).

Essa possibilidade de interpretar o mundo seria o resultado das interações dos sujeitos e estariam por trás de um conjunto de conhecimentos e ações construídos culturalmente em diferentes contextos sociais. Isso quer dizer que os significados produzidos pelo sujeito dependem da cultura e das trocas sociais estabelecidas entre os participantes da comunicação discursiva. Segundo Bruner (2001), os significados "têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade" (BRUNER, 2001, p. 16).

Já para Merleau-Ponty (2012), o desenho da criança se apresenta como possibilidade de estruturar as coisas, pois é através do ato de desenhar que a criança vai constituindo narrativamente sua maneira particular de ver as coisas e conceber o mundo. Aqui, reconhecemos a imaginação da criança como um ato responsivo de se mostrar diante do mundo pelo desenho. Ao desenhar, a criança se encarrega de trazer para a realidade suas ideias, seus sonhos, sua imaginação, sua realidade concreta, afirmando sua capacidade de trabalhar com a linguagem. No entendimento desse autor, a linguagem assemelha-se às coisas e às ideias que ela passa a exprimir, "é o substituto do ser, e não se concebem coisas ou ideias que venham ao mundo sem palavras. Seja mítico ou inteligível, há um lugar em que tudo o que é ou que será prepara-se ao mesmo tempo para ser dito" (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 33).

A linguagem, vista por esse ângulo, nos encaminha a perceber o que ela tende a significar, aos sentidos que estão além das palavras ditas ou escritas, ao pensamento do autor, enfim, ao movimento de interação e de troca de experiências culturais entre sujeitos que se unem e se distanciam através da língua que falam. A língua seria para este autor, um aparelho extraordinário que permitiria aos sujeitos exprimir uma quantidade "indefinida de pensamentos ou de coisas com um número finito de signos, escolhidos de maneira a compor exatamente tudo o que se pode querer dizer de novo e a comunicar-lhe a evidencia das primeiras designações das

coisas" (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 30). Além disso, todo o processo de constituição e compreensão da linguagem se dá na relação entre um eu e um outrem localizados socialmente.

Diante disso, podemos reconhecer que o ato de desenhar implica a inserção da criança nas práticas sociais de produção e circulação de discursos. Ao mesmo tempo, favorece a elaboração daquilo que Vygotsky (1991) denominou de funções psicológicas superiores e que aparecem diretamente relacionadas aos modos de se trabalhar com os mais distintos signos sociais. Pela experiência e por meio da linguagem, a criança inventa situações imaginárias nas quais pode exercer diferentes funções e assumir as mais variadas posições. Essas formas de atividade possibilitam modos ativos de participação da criança na cultura, tornando possível a ela internalizar e produzir conhecimentos (VYGOTSKY, 2009).

Já a narrativa oral, propriamente dita, configura-se como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado, expressando visões de mundo de uma cultura. É por meio das narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é em função dela que uma cultura fornece os meios necessários para que os sujeitos construam suas identidades e as compartilhem com os outros membros de sua comunidade. Para Bruner, nossa experiência imediata, "o que aconteceu ontem ou anteontem, é estruturada no mesmo formato de história. Mais notável ainda é que representamos nossas vidas (para nós mesmos e para os outros) na forma de narrativa" (1997, p. 44). Essa história é, para o autor, "uma experiência vicária, e o tesouro das narrativas em que podemos ingressar inclui, ambiguamente, ou 'relatos da experiência real' ou ofertas da imaginação culturalmente configurada" (BRUNER, 1997, p. 75).

François (2009) também vai afirmar que a narrativa "é discurso no sentido de que os efeitos da colocação em palavras ("*mise em mots*") de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor" (p. 35). O autor acredita que todo sujeito, ao produzir suas narrativas, lida com diferentes aspectos como a linguagem, a língua, as relações com sua fala e as relações intersubjetivas. Sob esta perspectiva, no que se refere à produção textual/discursiva, ele nos alerta para duas questões que considera importantes, que são: o privilégio ao que "deve ser dito" (normativo) em detrimento do que "pode ser dito" (confirmado), assim como a avaliação sobre o que caracteriza uma história como sendo dígna de ser contada (FRANCOIS, 2009).

‘Segundo esse autor, o aspecto mais importante na narrativa é a possibilidade da interação entre um sujeito que narra e aquele que a recebe; um encontro que se efetiva no momento em que as ideias do narrador recaem sobre o ponto de vista do seu interlocutor, mobilizando-o ou surpreendendo-o. Com isso, o ato de narrar se concretiza efetivamente e começa a possibilitar uma construção conjunta de uma história ou pensamento, ou seja, quando os sujeitos começam a partilhar do prazer de trocar ideias e passam a vivenciar algo novo, inusitado. Quando olhamos para as narrativas da criança, esses aspectos se mostram ainda mais decisivos, já que consideramos este momento como inicial de muitas outras experiências e aprendizagens que a criança vai ter com a linguagem, consigo mesma e com os outros, num processo eminentemente dialógico.

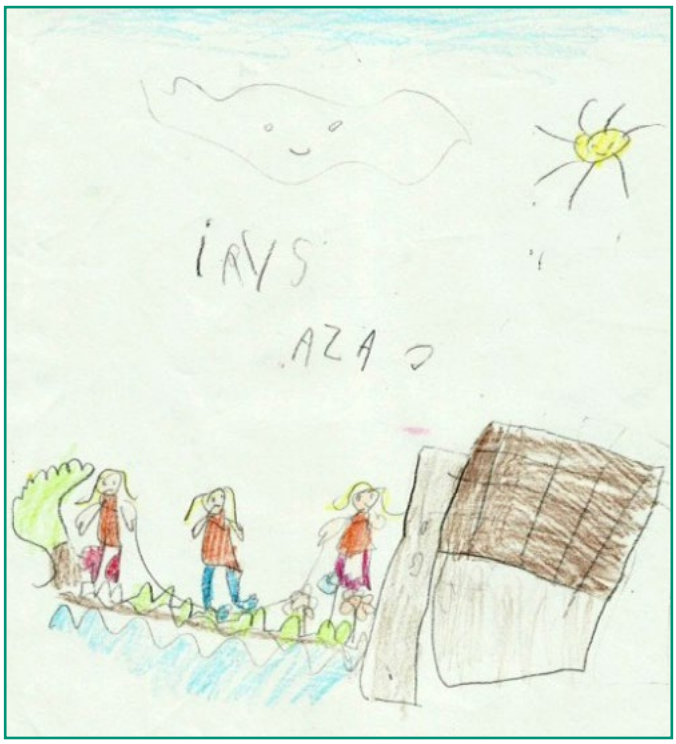
A isso podemos inferir que a narrativa produzida pela criança pode ser compreendida como algo por meio do qual se representa o que um sujeito é ou o que ele gostaria de ser, em função das possibilidades que ela encontra em trabalhar com o imaginário e apresentar sua criatividade no processo de produção, enquanto capacidade de tornar presente o ausente, o não-vivido em vivido. Essa possibilidade que a criança encontra de se marcar em seus enunciados, faz François (2009) afirmar que “se ela é criativa, é porque o que ela faz a surpreende. É esta “heterocronia” ou esta heterogeneidade que faz com que seu discurso tenha sentido” (p. 252-253) e ainda acrescenta: “se percebemos ‘criatividade’, especialmente na narrativa, é também em função da oposição entre o que é comum, seja o universo familiar ou os signos usuais, e o que nos é estranho” (FRANÇOIS, 2009, p. 252-253).

Olhar para as produções infantis com os olhos de um adulto é “não levar em conta, na análise, por um lado, a especificidade dos textos infantis e, por outro lado, sua inventividade” (FRANÇOIS, 2009, p. 22). Além disso, é deixar sem evidência o nível de aprendizagem das crianças e desconsiderar que “suas produções não são nem simplistas, nem extraordinárias, mas dignas de maior interesse, humana e cientificamente falando” (2009, p. 22).

Do ato narrativo de desenhar à constituição do gênero discursivo “desenho infantil escolar”.

Ao olharmos para os desenhos infantis produzidos em contexto de sala de aula, perceberemos que as crianças dão aos seus interlocutores maiores possibilidades de interação com o gênero discursivo elaborado e a temática debatida, permitindo, em princípio, que eles mesmos possam elaborar uma leitura daquilo que está sendo dito por elas através das imagens que criam. Os leitores dos desenhos infantis podem tanto vislumbrar o que está sendo dito, interpretando as produções, como uma mera sequência de imagens que relatam acontecimentos da vida dos personagens (a forma), quanto elaborar uma compreensão mais complexa que se proponha a pensar sobre as ideias que estão sendo apresentadas a partir daquilo que é desenhado (o conteúdo).

Por desenho compreendemos, aqui, o ato da criança com e sobre as diferentes formas de linguagem, que não é resultado de uma cópia, mas de uma construção organizacional de elementos formais e que comporta a interpretação que ela faz dos objetos, dos sujeitos e do mundo, num contexto sociocultural e em uma determinada época. É a partir dessa perspectiva que passamos a analisar a produção a seguir.



Transcrição da narrativa oral produzida pela criança.

Era uma vez uma menina que tava brincando mais a irmã dela. Aí chegou um homem, pegou e robou o dinheiro da irmã dela. A irmã dela pegou e disse bem assim: _ DEVOLVA O DINHEIRO DA MINHA IRMÃ PORQUE SENÃO VOCÊ VAI PRA SUA CASA CORRENDO DAQUI. Aí:: (+) depois quando chegou em casa ele pegou e guardou o dinheiro debaixo, (+++) que tinha uma portinha na frente de casa. Aí:: ele pegou e guardou o dinheiro lá dentro e (+) aí::(+) só que tava olhando por debaixo, por a janela. Aí ela viu e pegou e disse bem assim: _ DEVOLVA O DINHEIRO DA MINHA IRMÃ. Aí ela pegou e foi (+++) abriu a porta e entrou dentro do negócio e pegou o dinheiro da irmã dela.

Nessa produção, a criança ao construir sua história, desenha elementos que nos levam ao reconhecimento de experiências reais que podem ter sido vivenciadas anteriormente por ela (o fato de as crianças brincarem de corda no quintal de casa), visto que ele aparece central na organização da história que a criança está produzindo. No entanto, a combinação dos desenhos produzidos pela criança (a casa, a árvore, as crianças brincando), não é apenas a representação mental de um objeto ou pessoas; as imagens constituem algo novo em sua criação, principalmente, porque sua história não é a mera repetição de coisas vistas ou vivenciadas pelo sujeito, mas uma

reconfiguração de suas experiências sociais por meio de um encontro entre imagens, discursos e vozes sociais.

A criança, ao desenhar as crianças brincando e a ação do assaltante (aqui olhando para a narrativa oral da criança), busca interrelacionar seu conhecimento imaginativo ao seu conhecimento objetivo, e quando se apropria das convenções do desenho, passa a aprimorar esse sistema de representação gráfica. Isso não quer dizer que ela esteja representando os objetos de um modo mimético, mas que, em sua interpretação do que desenha, ela está se valendo de recursos que misturam aspectos ilusórios a aspectos da realidade. Olhando para o ato narrativo de desenhar, também poderíamos compreender que nessa produção "[...] os elementos que entram na sua composição são tomados pelo homem da realidade, e no interior deste, no seu pensamento, sofreram uma reelaboração completa, tornando-se um produto da sua imaginação" (VYGOTSKY, 2009, p. 24). Por último, "materializando-se, voltam à realidade, mas trazendo já consigo uma força activa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, completando-se assim o círculo da actividade criadora da imaginação humana" (VYGOTSKY, 2009, p. 24*).*

Além disso, a organização dos desenhos e a leitura que a criança faz, na sequência em que aparecem (primeiro as crianças brincando na frente da casa, depois o aparecimento do ladrão, seguido pelo assalto e a defesa da criança, supostamente mais velha), contribuem para o desenvolvimento do ato narrativo, na medida em que passa a estimular a memória infantil a organizar as informações imagéticas, que vão aparecendo sequencialmente em sua produção. A essa altura, podemos dizer que as imagens em sequência possibilitaram a criação da narrativa pela criança, que passou a interpretá-las a partir de suas experiências sociais e de sua imaginação. Isso pode ser comprovado porque no desenho da criança a figura do ladrão não aparece representada, mas é introduzida em sua narrativa oral e ganha uma função de destaque no desenrolar da história.

A própria organização formal das imagens produzidas pela criança, nessa história, pode nos indicar que os desenhos apresentam diferentes funções: representar, evocar, produzir sentidos, de querer dizer outra coisa que não eles próprios, por isso podemos reconhecê-las como signos sociais. Nesse sentido, por representarem o significado (sentido) a partir do seu significante (imagem), passam a contribuir para a estruturação de um ato narrativo, porque forneceram pistas para o

reconhecimento de que, por trás da forma, existe um conteúdo a ser informado, discutido, comunicado. Nesse caso específico, a criança traz para seus discursos a problemática da violência que pode ter sido vivenciada por ela ou outros membros de seu entorno social, passando o tema, a assumir uma posição central em sua produção oral, no momento em que é solicitada, pela professora, a produzir uma história real ou fictícia.

É possível observar nas produções da criança que as vivências da criança estão sempre presentes em seu fazer e redimensionam a significação de seus desenhos, trazendo questões de ordem social (o ladrão e o roubo, observado a partir da narrativa da criança), interacional (a interação das crianças no ato de brincar e, depois com o ladrão, etc.), e cultural (o ato de contar uma história pela maneira como ela a faz: o uso de desenhos e da narrativa oral). Elas acontecem não só pelo ato narrativo de desenhar, mas também pelo olhar que a criança tem para o seu desenho e pela apropriação da história que conta.

Assim, a criação infantil parece-nos impulsionada pelo desejo de representação dos objetos e de temas que estão relacionados ao seu contexto social. Diferente do que aparece nos seus desenhos, em sua narrativa oral o destaque vai, principalmente, para a violência, o que nos revela claramente que as experiências vividas pela criança se misturam com sua imaginação e passam a representar suas intenções discursivas, resultando em uma produção criativa e significativa para a criança. A intenção de desenhar tal objeto não é senão o prolongamento e a manifestação da sua representação mental; o objeto representado é o que, neste momento, ocupará no espírito do desenhador um lugar exclusivo ou preponderante. Este lugar, certamente, nos possibilita chegar ao encontro dos caminhos e das possibilidades de exploração, pela criança, de seu mundo e, especialmente, dos seus desenhos.

Considerações finais

A partir das discussões tecidas neste trabalho, torna-se possível afirmar que o desenho infantil pode ter mais do que a intenção de figurar a realidade que rodeia uma criança. As produções mostram que, mais do que figurar, seus desenhos têm como função expressar suas idéias, provocar, brincar, manifestar suas escolhas, marcar suas posições. Seus desenhos, enfim, assim como seus discursos orais, são um

espaço no interior do qual os sujeitos produtores de discursos se constituem como sujeitos de linguagem.

Observando a produção infantil, percebemos que o desenho infantil acompanhado da "narrativa oral" é resultado da interação da criança com os diferentes sujeitos sociais e com os objetos culturalmente situados, o que nos leva a reconhecer que a relação que elas estabeleceram com a linguagem é fruto do processo dialético que define a própria linguagem.

Por tudo isso, e por o considerarmos como construção humana, como atividade criadora, o desenho infantil e as narrativas orais implicam um trabalho composicional específico, uma arquitetônica, como diria Bakhtin. A reunião de imagens, a caracterização de personagens, a descrição das cenas, o desenrolar da trama, os modos de narrar, as escolhas de palavras e pontos de vistas, a imagem de possíveis interlocutores; tudo isso faz parte desse trabalho, cujo produto final transcende o momento de criação e passa a adquirir uma existência autônoma, um estilo individual, que produz efeitos no próprio autor e naqueles que o recebem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. 6 ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010a.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Atos de significação*. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRANÇOIS. Frédéric. *Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer*. Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A imaginação e a arte na infância*. Tradução Miguel S. Pereira. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores, 2009.

SESSÃO TEMÁTICA

OS EFEITOS METAFÓRICOS NO DISCURSO DA IMPRENSA: UMA ANÁLISE DA CONDENAÇÃO DO EX-PRESIDENTE LULA NA SENTENÇA DO CASO TRIPLEX

JAQUELINE FEITOZA SANTOS[1] (UESB)
MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA[2] (UESB)

Introdução

Resultante de distintos funcionamentos na língua, os deslizamentos de sentidos provocados pelos efeitos metafóricos podem estar presentes em qualquer materialidade discursiva, de acordo com a perspectiva da Análise de Discurso. Assim, temos como objetivo, neste trabalho, analisar o funcionamento desses efeitos metafóricos expressos em discursos das revistas *Veja* e *Carta Capital* sobre o caso da condenação judicial do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em julho de 2017, acerca da acusação de recebimento de propina da OAS. Baseamo-nos, para tanto, nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa pecheux-tiana e nos estudos de Orlandi e Mariani no que dizem respeito aos efeitos metafóricos presentes em ambas as matérias.

Para tanto, no *corpus* separado para análise, consideramos dois recortes das matérias, que apresentam posicionamentos distintos a respeito do mesmo caso. O primeiro é a matéria da revista *Veja* intitulada "Lula é condenado a nove anos e meio de cadeia", publicada no site da referida revista, em 14 de julho de 2017, cuja autoria é atribuída a Rodrigo Rangel. A segunda matéria, publicada no site da revista *Carta*

1. Mestranda do Programa de Pós-graduação e Linguística - PPGlin, nível Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: jaquelinefeitoza@gmail.com

2. Professora do Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGLin/UESB) e do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

Capital, em 12 de julho de 2017, trata-se de uma reportagem cujo título foi "Moro condena Lula a 9 anos e meio de prisão", de autoria de Paulo Pinto.

Iniciamos nossas reflexões, relembrando os postulados fundamentais da Análise de Discurso, com intuito de fundamentar nossas reflexões acerca dos efeitos metafóricos no discurso da imprensa. A seguir, traremos a noção de metáfora na perspectiva da Análise de Discurso expondo que, do ponto de vista discursivo, esta produz um deslizamento no sentido, tanto para aquele que fala, quanto para aquele que escuta, visto esse deslizamento incidir no corpo da língua, de acordo com sua materialidade significante específica, conforme postula Pêcheux (2004). Posteriormente, partiremos para as análises do excerto da revista *Veja* e, logo depois, do recorte da revista *Carta Capital,* observando os efeitos metafóricos à luz da AD no que diz respeito à atualização de ideologias partidárias. Por fim, exporemos nossas conclusões acerca das atualizações desses discursos presentes nas materialidades analisadas, bem como considerações sobre a posição-sujeito e possíveis implicações na imprensa enquanto instituição.

A Análise de Discurso

A análise de Discurso (AD) de linha francesa foi formada pela reunião dos trabalhos de linguistas, historiadores e alguns psicólogos, conforme fundamenta Pêcheux (2011), e, constitui-se, dessa forma, da relação entre Linguística, Marxismo e Psicanálise (ORLANDI, 2012). O texto, nessa perspectiva, é trabalhado de uma nova maneira, em que a transparência da língua é questionada, uma vez que esta é tida como acontecimento.

Essa disciplina de interpretação, cujo objeto próprio foi a seleção do discurso, teve início nos anos 60 do século XX, estudando efeitos de sentido em materialidades discursivas no interior da língua. A AD é resultado de uma perspectiva particular de estudiosos em abordar a linguagem. Ratificamos que, como o próprio nome indica, a Análise de Discurso trata do discurso, não da língua ou da gramática, embora essas últimas possam interessá-la, conforme nos esclarece Orlandi (2012).

No campo da Análise de Discurso, o estudo volta-se para a língua fazendo sentido, o trabalho simbólico, o trabalho social, o homem e sua história: "a análise de

discurso concebe a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social (...). O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana" (ORLANDI, 2012, p.15).

O trabalho da AD, portanto, não é voltado para a língua enquanto sistema abstrato, mas um retorno à língua do mundo, com a produção de sentidos que envolvem a vida dos homens; a língua é, nessa concepção, heterogênea. Assim, a partir do homem e sua história, a linguagem é observada em seu processo e condições de produção, na análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos e as situações que produzem o dizer (ORLANDI, 2012). Isso posto, a tarefa do analista do discurso é relacionar a linguagem à sua exterioridade. Para tanto, são acionados conhecimentos das Ciências Sociais e da Linguística, promovendo um conhecimento acerca do confronto entre o político e o simbólico (ORLANDI, 2012).

Para Pêcheux (2001), a noção de materialidade discursiva remete, considerando a existência sócio-histórica, às condições verbais de existência dos objetos, sejam eles científicos, estéticos, ideológicos, entre outros, em uma determinada conjuntura histórica. O autor corrobora com os trabalhos de Althusser, Foucault e Lacan sobre a ideia de que a discursividade é constituída a partir de regras semânticas e pragmáticas, de forma independente e preexistente. Assim, os trabalhos desses filósofos questionam a noção de sujeito-origem como fonte de sentido; ao contrário disso, consideram o sujeito como assujeitado ao discurso, passando, desse modo, da noção de subjetividade ou intersubjetividade para a noção de assujeitamento.

Como já aludimos, os sentidos que são produzidos em um texto não têm sua origem no sujeito que o escreve, mas vêm de sua relação com o interdiscurso, com a memória e a formação discursiva. Pêcheux (2001), ao abordar as diferenças em referenciar determinado objeto, esclarece que essa referência discursiva já é construída em formações discursivas, em que seus efeitos são combinados como efeitos do interdiscurso. Nessa perspectiva, o francês afirma que o interdiscurso torna-se o princípio de funcionamento da discursividade.

Dessa forma, a linguagem está materializada na ideologia e a ideologia se materializa na língua; então, a AD "trabalha a relação língua-discurso-ideologia" (ORLANDI, 2012, p.17). Nesse meio, encontra-se o sujeito, tomado em sentido psicanalítico, isto é, inconsciente e ideológico, uma vez que é assujeitado pela ideologia; e,

nesse jogo, a língua significa, conforme discute Orlandi (2012). Consequentemente, é no discurso que observamos a relação entre língua e ideologia; assim, Orlandi (2012, p. 17) afirma que "a língua produz sentidos por/para sujeitos".

Diferentemente da análise de conteúdo, que procura responder *o que* o texto tem a dizer, a Análise de Discurso considera não a transparência, mas a opacidade da linguagem, ou seja, não se interessa pelo sentido literal das palavras, mas pelo efeito de sentido que ultrapassam essa literalidade, colocando-se na questão do *como* o texto significa, produzindo um conhecimento a partir do próprio texto, conforme nos esclarece Orlandi (2012).

Portanto, desse ponto de vista discursivo, a linguagem só o é porque faz sentido, e esta, por sua vez, faz sentido, pois se inscreve na história, proporcionando uma leitura não transparente, mas opaca, permitindo "escutar" os sentidos para além do texto, ou da materialidade, e, assim, compreendendo como se processa sua constituição (ORLANDI, 2012).

Nesse sentido, podemos nos reportar ao papel da memória, tal qual a postula Pêcheux (2010), entendida como sentidos entrecruzados da memória social. Esses implícitos, ou não ditos, localizados no interdiscurso, atualizam-se no ato da leitura, funcionando como efeito de sentidos pré-construídos na memória, conforme nos esclarece o autor.

Ainda reportando-nos a sentido, trazemos a noção de *Formação Discursiva* (FD), iniciada por Foucault e ressignificada por Pêcheux e Fuchs ([1969] 2010a). Estes últimos a conceituam pelo viés da ideologia althuseriana e das condições de produção, como nos relembra Cortes (2015). Para Pêcheux e Fuchs ([1969] 2010a), as formações discursivas se constituem nas relações ideológicas, ou de classe. E, posteriormente, Courtine (2009) traz a noção da heterogeneidade na constituição da forma-sujeito e da FD.

Nessa perspectiva, "a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, 2012, p. 43). Elas representam, pois, as formações ideológicas; logo, os sentidos são ideologicamente determinados, conforme nos esclarece Orlandi (2012).

Assim, podemos afirmar que o sentido só existe na dependência da ideologia, em que "as posições ideológicas são colocadas em jogo no processo sócio-histórico

em que as palavras são produzidas" (ORLANDI, 2012, p.42) e são, portanto, determinantes para os efeitos de sentidos nas materialidades discursivas.

Isso posto, retomaremos ao foco do nosso objeto de reflexão, a metáfora, considerando como princípio geral, de acordo com Dor (1995) o processo que designa uma coisa por meio de outra. Nosso trabalho, em síntese, é uma tentativa de compreensão do efeito metafórico enquanto um fenômeno da língua, observando as relações entre esta e o discurso da imprensa.

A metáfora em Análise de Discurso

Importa-nos, para efeito de análise do presente trabalho, trazer a noção de metáfora. Sua definição na AD, diferentemente da abordagem literária, é uma transferência, um deslizamento de sentidos, ou seja, "uma tomada de uma palavra por outra" (ORLANDI, 2012, p. 44). Assim, para a AD, de acordo com Pêcheux ([1975] 2010), a existência de sentido se dá exclusivamente nas relações de metáfora, as quais podem ser realizadas em efeitos de substituição, paráfrases e formação de sinônimos, e dessas relações, promove um lugar provisório das formações discursivas, como nos esclarece Orlandi (2012).

Remonta ao período da construção das bases da chamada Análise Automática do Discurso as discussões do efeito metafórico feitas por Pêcheux. Para o autor, a questão desse efeito se veicula, em parte, no significante, além da significação metafórica ligada ao signo; já em relação às situações de discurso, as palavras e enunciados, vistas em funcionamento, vinculam-se às formações discursivas, como nos esclarece Mariani (2015).

Para o efeito metafórico, de acordo com Orlandi (2012), é possível tanto usar uma palavra por outra, em efeito de sinonímia, quanto, a partir de substituição de uma palavra, distanciar-se de seu significado primeiro; no entanto, esse distanciamento guarda com o primeiro significado uma memória de sentido (MARIANI, 2015).

Pêcheux (1990b), na conceituação de efeito metafórico, esclarece:

> chamaremos efeito metafórico o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do 'sentido' designado por x e y; esse

> efeito é característico dos sistemas lingüísticos naturais, por oposição aos códigos e às línguas artificiais, em que o sentido é fixado de antemão (PÊCHEUX, 1990b, p. 96).

Assim, nesse deslizamento de sentidos, mesmo chegando a algo distinto, guarda alguma coisa desses sentidos primeiros, em que há "similaridade" no diferente, de acordo com os esclarecimentos de Mariani (2015). Nesse contexto, Pêcheux (1990b) traz as noções de historicidade e ideologia, língua e discurso, em que considera a discursividade na língua e sua inscrição na história (MARIANI, 2015).

Parafrasendo Pêcheux (2011), não há sentido preso às palavras, muito menos sentidos que foram derivados a partir de um sentido literal; ao contrário, o sentido é uma palavra e só existe nas relações metafóricas em que determinadas formações discursivas instalam-se provisoriamente.

A língua, para a Análise de Discurso, é a materialidade específica do discurso, e, este, o lugar em que é possível observar a relação entre ideologia e língua; esta última, assim, é tomada como produtora de sentidos para os sujeitos e nos sujeitos, de acordo com Orlandi (2012).

Dessa forma, considerando que a AD é uma disciplina de intepretação, propomos analisar como se dá o efeito metafórico no discurso da imprensa, diante de um acontecimento político polêmico, revelando-nos efeitos de sentido e posições ideológicas relacionadas ao caso, a saber: a condenação do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva pelo juiz federal Sergio Moro.

Neste trabalho, ao observamos as condições de produção e verificarmos o funcionamento da metáfora, no efeito do deslizamento de sentido, compreendemos não só o sentido do que está dito, mas o implícito, pois, no dizer, há não ditos que também significam, como esclarece Orlandi (2012). Lembramos que não é tudo o que não foi dito, mas apenas o que é fundamental para a situação significativa (ORLANDI, 2012).

Consideramos, para análise das materialidades a seguir, os efeitos metafóricos revelados através de sinonímias, efeitos de substituição e paráfrases. Iniciamos a discussão pelo recorte de uma materialidade da revista *Veja*, cujo posicionamento ideológico revela uma posição-sujeito favorável à sentença condenatória contra o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Posteriormente, analisaremos um recorte de

materialidade da revista *Carta Capital*, cujo posicionamento de sujeito revela uma posição ideológica contrária à condenação do referido ex-presidente.

Análise

O caso da condenação do ex-presidente Lula na revista *Veja*

Destacamos, nas duas materialidades analisadas, as metáforas, ou deslizamentos de sentidos, presentes em expressões que revelam, mesmo diante de uma suposta neutralidade que se espera nos discursos jornalísticos, formações discursivas (FDs) opostas, ao atualizar discursos historicamente marcados em ideologias partidárias, isto é, pré-construídos que estão na memória discursiva e que aparecem como efeitos de sentidos. Partimos para o recorte da materialidade da revista *Veja,* em 14 de julho de 2017 (grifos nossos):

> O juiz Sergio Moro condenou o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a nove anos e meio de prisão pelos *crimes* de corrupção passiva e lavagem de dinheiro. A sentença, anunciada nesta quarta-feira, é a decisão derradeira de Moro no processo em que o petista foi acusado pela força-tarefa da Lava-Jato de receber propina da OAS, uma das *empreiteiras* do chamado *clube do bilhão*, que *se refestelou* nos últimos anos com contratos bilionários na Petrobras. Entre as *vantagens* recebidas por Lula, segundo a acusação, está um apartamento tríplex no balneário do Guarujá, em São Paulo. É a primeira vez que um ex-presidente do Brasil é condenado por corrupção.

Ao reportar à notícia enquanto discurso, podemos observar a relação sócio-ideológica. A interdiscursividade presente na materialidade jornalística remete a outros enunciados presentes no mesmo espaço, ou seja, aos implícitos. É assim no caso da matéria que anuncia a condenação do ex-presidente Lula.

É possível identificar, no recorte da revisa *Veja,* uma formação discursiva de direita, enunciando o caso com expressões que demonstram seu posicionamento em favor da condenação do ex-presidente, em metáforas realizadas através de sinonímias como *"se refastelou"*, referente à empreiteira que é acusada de dar propina ao ex

-presidente e *"vantagens".* Essas expressões metafóricas reforçam a ideia da culpabilidade de Lula na condenação proferida pelo juiz, no caso que o acusa de comandante do esquema de corrupção montado na Petrobras, cujo montante do desvio chega a mais de 87 milhões dos cofres públicos. Nesse esquema, de acordo com denúncia da operação Lava Jato, o ex-presidente atuou em parceria com a empreiteira OAS.

Discursivamente, percebemos que, para além do enunciado no recorte, os implícitos significam, pois as posições-sujeito evidenciam a atualização do discurso de direita. Isso é notado a partir de argumentos historicizados da revista *Veja* em favor de grupos políticos cujas ideias defendem a ideologia neoliberal, em que o mercado baseia-se no ambiente competitivo profissional, na ideologia do discurso da competência, reforçando a ideia de que as desigualdades sociais podem ser diluídas à medida que a competitividade geral seja fortalecida.

Logo, a referida matéria utiliza o deslizamento metafórico, ao empregar as expressões *"se refastelou"* e *"vantagens"* e não outras, denunciando, para além do fato, um posicionamento político-partidário de direita, ou seja, contrário ao grupo político do qual o ex-presidente faz parte, o PT. Ademais, a *Veja* representou a voz do "outro-político", cujo histórico é atravessado por um discurso que materializa desconforto diante do plano de governo da ex-presidente petista Dilma Rousseff.

Além das referidas expressões, percebemos outros efeitos metafóricos no uso das palavras *"crime"* e *"clube do bilhão"*. Na primeira, o efeito de sentido traz a memória da conjuntura política nacional, marcada por uma crise provinda de sucessivos escândalos retratados pela mídia, envolvendo compra de votos de deputados para aprovações de projetos, o chamado mensalão, e os escândalos de desvio de dinheiro da equipe diretora da Petrobras com apoio de políticos. A segunda expressão, "*Clube do bilhão",* refere-se ao conjunto de empreiteiras que são acusadas de contratos bilionários com a Petrobras. Essa última metáfora permite relembrar o jogo de manipulação política denunciado pela mídia e pelo setor judiciário, acerca de grandes montantes das empreiteiras concedidos para setores do governo com o fim de concessão de benefícios.

Portanto, no jogo discursivo da política, os posicionamentos partidários se mostram nas escolhas de determinadas expressões. É o que ocorre na escolha das palavras *"crime"* e *"clube do bilhão"*, produzindo deslizamentos de sentidos favoráveis à culpabilidade do referido ex-presidente.

O caso da condenação do ex-presidente Lula na revista *Carta Capital*

Analisaremos, a seguir, os recortes da materialidade da revista *Carta Capital*, cujos efeitos metafóricos deslizam o sentido para um posicionamento discursivo em favor do ex-presidente Lula, e, portanto, revela uma formação discursiva em defesa do partidarismo político de esquerda, como se vê a seguir no exemplar publicado em 12 de julho de 2017 (grifos nossos):

> O juiz Sergio Moro condenou o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a nove anos e meio de prisão pelos crimes de corrupção passiva e lavagem de dinheiro no caso do triplex do Guarujá. *A sentença*, anunciada na quarta-feira 12, está relacionada *ao suposto recebimento* de propina em contratos da OAS com a Petrobras.

Lula foi condenado por *supostamente* se beneficiar de recursos desviados para a compra e a reforma do imóvel".

As substituições *"ao suposto recebimento"* e *"supostamente"*, evidenciam efeitos de sentido explicitamente contrários à condenação do ex-presidente, por demonstrar um posicionamento duvidoso da justificativa da sentença, funcionando como efeitos metafóricos. Novamente, o efeito de sentido da expressão *"supostamente"*, um deslizamento metafórico, põe em dúvida a declaração "se beneficiar de recursos desviados para a compra e a reforma do imóvel".

Do ponto de vista discursivo, os efeitos metafóricos relacionados às expressões *"ao suposto recebimento" "supostamente"*, e não outras, pressupõe, considerando a opacidade da língua, um posicionamento que coloca em dúvida a imparcialidade da justiça no que diz respeito à condenação do ex-presidente Lula, no caso do processo em que o acusa de recebimento de propina da empreiteira OAS.

Para além do dito, percebemos que a revista *Carta Capital* atualiza um discurso militante de esquerda, sendo tal constatação justificada ao considerarmos o histórico de posicionamento político da revista, a exemplo da ocasião das eleições presidenciais de 2014, quando assumiu militância em favor do Partido dos Trabalhadores (PT), apoiando a candidata à reeleição Dilma Rousseff. Ademais, o histórico de re-

portagens da revista, com posicionamento declarado em favor dos governos petistas, tem nos levado à conclusão de que os discursos veiculados nela apresentam um notável posicionamento partidário de esquerda.

A matéria da qual selecionamos o excerto para análise apresenta, também, contestações às acusações da Operação Lava Jato contra o ex-presidente Lula, que vão além de emprego de expressões metafóricas supracitadas ao por em dúvida a justificativa da condenação proferida pelo juiz Sergio Moro, pois há um *link* na matéria que enuncia uma análise do jurista Luigi Ferrajoli, o qual, de acordo com a revista, "tem reputação mundial". Segundo Ferrajoli, a Operação Lava Jato é abusiva, e a considera perseguidora. Observemos tal justificativa do juiz, divulgada pela revista *Carta Capital*, em 12 de julho de 2017:

> [...] um dos juristas de maior reconhecimento no mundo, denunciou de forma dura os métodos da Operação Lava Jato capitaneada pelo Juiz Federal Sérgio Moro como um processo de perseguição e espetacularização midiática. Ferrajoli ainda denunciou a fragilidade jurídica do processo de impeachment que afastou Dilma Rousseff do poder, relacionando-o com a Operação em curso em Curitiba e, também, falou sobre como o populismo jurídico tem sido um grave problema para as democracias liberais.

Percebemos, com os excertos de *Carta Capital* analisados, que a ideologia desse veículo de comunicação é evidenciada de forma explícita. Os efeitos metafóricos empregados nesses trechos funcionam como recurso argumentativo em favor de ideologia partidária. Sendo assim, no lado virtual do *não dito,* o dito desliza a estrutura do significante, provocando a emergência de sentidos outros, conforme Mariani (2004), dizendo e desdizendo.

Considerações finais

A Análise de Discurso, enquanto disciplina de intepretação, trabalha com o não estabilizado na língua. Percebemos, nos excertos analisados, a existência ideológica da comunicação, pois as associações de sentido podem se dar através de um dizer outro, metaforizado. Vimos que, discursivamente, a língua comporta a incomple-

tude, *o não-dito,* e, é nessa possibilidade de haver deslocamentos de sentidos que reside o processo metafórico. Portanto, percebemos, nas discussões dos excertos, que esse efeito metafórico diz respeito à ordem da língua, visto ser esta, do ponto de vista da Análise de Discurso, sujeita a falhas e a deslizamentos de sentidos.

Os sentidos são múltiplos e se materializam nas relações de metáfora, de acordo com Orlandi (2012, p. 44). Podemos dizer, ao referirmos às nossas análises acerca do efeito metafórico nos recortes das matérias, que o deslizamento de sentido revelou posicionamentos ideológicos dos sujeitos que se identificam com formações discursivas (FDs) opostas.

No excerto da revista *Veja*, percebemos a atualização da FD de direita, com *ditos* que reforçam a culpabilidade do ex-presidente Lula, e com *não-ditos* historicizados em favor de posicionamento ideológico das ideias capitalistas sustentadas pelos partidos de direita. Ademais, recortados pela história, percebemos, nos discursos historicizados pela revista, a massiva crítica ao modelo de governo de um partido considerado de esquerda, o PT.

Em oposição, as análises do excerto da *Carta Capital* evidenciam a atualização da ideologia do discurso partidário de esquerda, presente em expressões que relativizam a culpabilidade do ex-presidente Lula e da demonstração de um posicionamento do jurista Ferrajoli, contrário à atuação do juiz Moro na operação Lava Jato. Nesse contexto, o sujeito que se identifica com a FD de esquerda, em *Carta Capital*, tenta relativizar a culpabilidade do ex-presidente na referida sentença.

Esses deslizamentos de sentidos são operados pelo viés da memória discursiva, ou seja, os pré-construídos do interdiscurso funcionam implicitamente como efeitos de sentidos em ambos os acontecimentos discursivos das revistas. No entanto, para a imprensa enquanto instituição, notamos que, apesar de os deslizamentos de sentidos serem constitutivos da língua, nos discursos materializados por *Veja* e *Carta Capital*, mais do que um posicionamento, percebemos um engajamento político, o que pode ser comparado à militância.

Assim, é possível que a ideologia partidária explícita nesses veículos de comunicação possa provocar descredito nos sujeitos que não se identificam com as formações discursivas materializadas nessas revistas. Esse descrédito pode afetar o jornalismo para além dos veículos citados, uma vez que corre o risco de o todo (imprensa) ser tomado pela parte (uma materialidade discursiva dada).

Referências

CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira. Efeitos de memória no discurso de divulgação científica: um análise do *scienceblogs* Brasil. In: DIAS, José Alves; SOUSA, Maria Aparecida (orgs.) *Produção do conhecimento no limiar do século XXI*: tendências e conflitos. Campinas: FE/UNICAMP, 2015.

DOR, Joël. *Introdução à leitura de Lacan.* Volume 1: o inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARIANI, Bethania. Silêncio e metáfora: algo para se pesar. II Congresso da Metáfora na Linguagem e no Pensamento (Instituto de Letras, UFF, setembro de 2004). *Anais...* 2004.

MORO condena Lula a 9 anos e meio de prisão. *Carta capital*. Política. 12 jul. 2017. Disponível em:<https://www.cartacapital.com.br/politica/moro-condena-lula-a-9-anos-e-meio-de-prisao>. Acesso em: 29 jul. 2017.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas, Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso.* Campinas: Ed. Da Unicamp, 1990b.

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e intediscurso. In: _____. *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. p. 151-161.

PÊCHEUX, Michel. *A língua inatingível.* O discurso na história da lingüística. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso***:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 2010 [1975].

URGENTE: Lula é condenados a nove anos e meio de cadeia. *Veja.* 14 jul. 2017. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/politica/urgente-lula-e-condenado-a-nove-anos-e-meio-de-cadeia/>. Acesso em: 29 jul. 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

OS NAMORADOS DA FILHA: PROVOCAÇÕES SOBRE EMPODERAMENTO FEMININO EM TURMA DE NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARCIA MOURA[1] (UFS)

Introdução

Para compreender o empoderamento, enquanto conceito, é necessário refletir sobre os múltiplos significados da palavra. Considerada por muitos um neologismo, empoderamento é um substantivo relacionado à ação de empoderar-se que, por sua vez, tem como raiz o verbo poder. Nas palavras de Foucault (1995, p. 234), "para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações".

Ao contrário do que se pode pensar, o sentido primeiro da palavra empoderamento não é estabelecer relações de poder sobre o outro, mas sobre si mesmo. Neste caso, sobre si mesma. Sobre suas decisões, seus pensamentos, seu corpo, sua estética, seu eu. Desta forma, a tomada do poder das mulheres sobre si mesmas é considerada uma forma de resistência às relações de gênero estabelecidas.

O empoderar-se não é um privilégio das mulheres, no entanto, as razões para a conexão estreita entre o empoderamento e o feminino são históricas.

> Historicamente, o poder sempre foi praticado e exercido pelos homens pois as mulheres eram consideradas subalternas, devendo obediência e respeito às pessoas do sexo masculino. Esse processo envolve relações de gênero porque as relações existentes são desiguais, ocorrendo uma

1. Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus São Cristóvão. Professora da rede pública de ensino do Estado de Sergipe desde 2014. Contato: profmarciamoura1981@gmail.com

> forma de dominação patriarcal dos homens sobre as mulheres, em um modelo masculino de dominação, tanto na esfera privada (ambiente familiar) quanto na esfera pública (organizações que envolvem o trabalho). (CARVALHO, 2011, p. 145)

Há um silenciamento do ser feminino na sociedade. Entende-se, então, que o conceito de empoderamento feminino existe em função da existência do patriarcado – sistema de poder praticado e exercido pelo homem. Ao ser dominada em casa e "na rua", a mulher sentiu o desejo de mudar esta realidade, apesar de – por muito tempo – não ter tido "noção do grau de subordinação em que se encontrava. Sempre cumpriu árdua jornada em seu lar como mantenedora da ordem [...]."(CARVALHO, 2011, p. 145).

Para Foucault (1995, p. 234-235), as lutas que envolvem as relações de poder se caracterizam por questionar

> [...] o estatuto do indivíduo: por um lado, afirmam o direito de ser diferente e enfatizam tudo aquilo que torna os indivíduos verdadeiramente individuais. Por outro lado, atacam tudo aquilo que separa o indivíduo, que quebra sua relação com os outros, fragmenta sua vida comunitária, força o indivíduo a voltar para si mesmo e o ligar à sua própria identidade de um modo coercitivo.

O silenciamento da mulher pela sociedade patriarcal levou-a a voltar sua atenção para aquilo que a faz mulher, para a construção de sua identidade enquanto sujeito social da mesma forma que a fez buscar respostas para a questão: quem sou eu? Na tentativa de problematizar o lugar deste eu feminino na sociedade contemporânea é que a experiência didática a ser relatada na metodologia fora pensada.

Tal discussão precisa atravessar os muros da escola, pois como defende Muniz (2017, p.48) "manter gênero como tabu nas escolas é sustentar um dos pilares da cultura patriarcal e machista; é assegurar a estabilidade da lógica sexista que fundamenta a desigualdade entre mulheres e homens."

O que se pretende, então, é ensinar o estudante de nono ano a refletir criticamente e argumentar sobre temática polêmica a partir da leitura. Deste modo, a sequência didática proposta foi elaborada levando em conta a realidade de uma

turma de nono ano do ensino fundamental do CESGR, no município de Japaratuba/SE. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município fica na zona norte do estado, a 54km da capital sergipana, com uma população estimada em 16.864 habitantes, numa área de 364.899 km², tendo como principal fonte de renda a agroindústria.

O colégio, como é conhecido, foi fundado em 1943. Atualmente, o colégio oferta o ensino fundamental de primeiro ao nono ano e educação de jovens e adultos nas modalidades: fundamental e médio. Hoje, conta com 260 alunos matriculados no ensino fundamental, sendo 110 nos anos iniciais e 159 nos anos finais.

A turma em que o trabalho fora realizado é composta por 21 alunos, sendo 09 do sexo masculino e 12 do feminino, com idade variando entre 14 e 16 anos. Todos residem na cidade com a exceção de 04 alunos que moram em povoados pertencentes ao município.

A principal motivação para este trabalho envolvendo a temática proposta deve-se à percepção da reprodução do discurso e de atitudes de caráter machista e abusivas dentro do ambiente escolar.

Por conta disto, a crônica "Os namorados da filha", de Moacyr Scliar, que conta a história de uma adolescente e seus namorados a partir da ótica do pai, fora levada para a sala de aula, lida em conjunto e, após breve discussão mediada pela professora, realizou-se um exercício de compreensão textual.

Para um maior entendimento deste trabalho, é preciso ter em conta que as respostas dadas pelos alunos, registradas na modalidade escrita, constituem-se em materialização discursiva. Um ato de dizer. Se todo ato de dizer depende de um sujeito ativo, é lógico concluir que este se revela no seu dito. Esta situação se intensifica quando o dito parte de uma opinião, quando é um dito argumentativo que intenta convencer o interlocutor a partir de determinados pontos de vista (PDV).

Rabatel (2016, p.26) determina que "todo individuo, na singularidade de sua construção social, só existe pelo outro e graças à coletividade à qual pertence, pelos múltiplos pertencimentos que o ajudam a construir sua personalidade, seus valores e ajustar comportamentos práticos e suas representações." Esta construção social do eu se revela nos escritos do sujeito ainda que não esteja explícito no texto. A este eu dentro do texto, dá-se o nome de ponto de vista definido pelo autor como:

> Antes de ser um conceito lingüístico, é, primeiramente, uma postura cognitiva e psicossocial, que leva o individuo a se colocar no lugar do outro, até de todos os outros para poder melhor retornar ao seu, até para poder melhor construir um ponto de vista comum que não é nem escrito com antecedência, nem a soma dos pontos de vista. (p. 29)

> Em sua forma geral, o PDV define-se pelos meios linguísticos pelos quais um sujeito considera um objeto, em todos os sentidos do termo considerar, quer o sujeito seja singular ou coletivo. Quanto ao objeto, ele pode corresponder a um objeto concreto, certamente, mas também a um personagem, uma situação, uma noção ou um acontecimento, porque, em todos os casos, trata-se de objetos de discurso. O sujeito, responsável pela referenciação do objeto, exprime seu PDV, tanto diretamente, por meios explícitos, como indiretamente, pela referenciação, isto é, pelas escolhas de seleção, de combinação, de atualização do material linguístico. (p.32)

Pode-se afirmar, pois, que os pontos de vista são construídos socialmente, revelando pensamentos dos sujeitos, presentes nos textos de forma explícita ou implícita. Acredita-se que ao construir um ponto de vista, o indivíduo – através da linguagem – põe à disposição do social toda a relação dialética que existe entre ele e o mundo. Para Meyer (1982, p. 118), pensar as relações entre o explícito e o implícito de um discurso é argumentação.

Meyer (1982, p. 144) afirma que a argumentação é, frequentemente, definida como esforço de convicção sendo a dimensão argumentativa essencial à linguagem uma vez que " todo discurso procura persuadir a quem se dirige". Para o autor, o ato de argumentar está diretamente relacionado com o ato de questionar. Persuadir alguém é colocar em questão o próprio discurso. Para ele, "o argumento é a resposta que ocupa o lugar de conclusão face à questão". (MEYER, 1982, p. 145)

Pode-se compreender que para argumentar é preciso transformar afirmações em perguntas e o argumento, por seu turno, é a resposta encontrada. Todavia, de acordo com o conceito dado pelo autor, isto só é possível através da relação existente entre os ditos explícitos e implícitos.

> A argumentação funciona como uma agência de uma conclusão, eventualmente de uma certa decisão a tomar a respeito do problema colocado no contexto de sua ocorrência, contexto que fornece aos protagonistas os recursos informativos necessários à inferência da resposta-conclusão. (MEYER, 1982 p. 145)

> [...] a argumentação é um fazer fazer, directo se se trata de levar alguem a pronunciar-se ou a decidir-se a adoptar uma linha de conduta sobre um dado problema, indirecto se se limitar a comunicar certas opiniões ou conclusões [...] (MEYER, 1982 p. 146)

Tem-se então duas ideias primordiais à argumentação: argumentar não é, apenas, expressar opiniões e está profundamente relacionado ao contexto em que os questionamentos foram produzidos e o problema colocado. Para argumentar é necessário que exista um problema a ser questionado.

De acordo com os postulados do autor citado, pensar é questionar e, consequentemente, é argumentar. Para tanto, todavia, "é preciso conseguir distinguir entre aquilo que está em questão e aquilo que está fora de questão" (MEYER, 1998 p. 55; a isto chama-se diferença problematológica. É preciso estabelecer diferenças entre o que se está questionando ou não. São estas diferenças que, segundo o autor, estruturam o pensamento.

Ao detectar um problema e transformá-lo em questão, atos comunicativos são construídos. Nas palavras do autor:

> Não falaríamos com os outros se tudo fosse claro entre nós, se pudéssemos resolver tudo sozinhos ou se os outros pudessem ler instantaneamente nos nossos espíritos e decifrassem aquilo que nos coloca problemas e, em seguida, descobrissem os nossos desejos e satisfizessem as nossas exigências. Em última análise, as questões que suscitamos através dos nossos actos, actos de palavra neste caso, refletem as diferenças que nos separam uns dos outros, mas também a vontade de as abolir, ou pelo menos de as fazer reconhecer, nem que seja minimizando-as. (MEYER, 1998 p. 83)

A noção de problematologia proposta por Meyer (1998) traz a ideia de que o ser humano argumenta porque vive em sociedade e tem a necessidade de expressar aquilo que o aflige de modo a levar o outro a compreender/concordar com suas questões. Problematizar o mundo é diminuir diferenças através da comunicação. Aqui, defende-se a ideia de é a leitura que permite a problematização da realidade expressa nos atos comunicativos.

Metodologia

Para alcançar o objetivo maior que é levar os alunos a problematizarem o lugar da mulher na sociedade, o trabalho foi realizado em duas etapas: leitura compartilhada e exercício de compreensão textual.

Sendo assim, os alunos leram, em conjunto, a crônica “Os namorados da filha” de Moacyr Scliar. A crônica foi entregue aos alunos em material xerocado pelo colégio e a leitura foi realizada da seguinte maneira: cada parágrafo foi lido por um aluno sorteado aleatoriamente. Após a leitura, os alunos, com a orientação da professora, fizeram uma discussão (cerca de meia hora) sobre a narrativa apresentada, com enfoque no comportamento da adolescente.

Após a discussão, a professora realizou a leitura do texto chamando a atenção dos alunos para escolhas lexicais do autor, ordenação sintática e formatação do gênero textual crônica.

A atividade de leitura tem como objetivo provocar os estudantes no que se refere ao discurso machista e gerar identificação, uma vez que o texto retrata o cotidiano de uma adolescente.

Na segunda etapa do trabalho, os estudantes responderam, individualmente, um questionário sobre o texto. As respostas foram recolhidas pela professora.

O questionário continha as seguintes perguntas:

- Quais são os personagens do texto?
- Qual o cenário em que a história acontece?
- Qual a temática principal do texto?
- Qual o objetivo deste texto?
- Qual a sua opinião sobre o comportamento da adolescente?

- Qual a sua opinião sobre o comportamento do pai em permitir que a filha durma com os namorados em casa?
- Se você tivesse uma filha, você faria o mesmo que o pai da personagem? E se fosse um filho? Por quê?
- Como seu pai, sua mãe ou o responsável por você agiria numa situação como esta? Por quê?

Os estudantes tiveram o tempo de uma aula para responderem o questionário e relerem o texto, caso fosse necessário. As respostas deram subsídios para o levantamento seus pontos de vista iniciais sobre a figura feminina na sociedade.

Análise dos dados

No que se refere à identificação dos personagens da história e o cenário em que ela ocorre não houve discrepâncias nas respostas. E sobre a temática, todas remetiam ao comportamento da menina, o que mostra que a turma consegue realizar estratégias de leitura de nível ascendente em que as informações são retiradas do texto de forma imediata.

Pode-se inferir que mesmo a professora enfatizando certos aspectos do texto, os alunos não conseguiram perceber nele a temática do empoderamento feminino. Tampouco conseguiram identificar o humor e a ironia no texto quando o pai confunde o ladrão com um dos namorados da filha. Em linhas gerais, os estudantes definiram “ensinar como uma adolescente não deve se comportar” como o objetivo do texto, conforme mostra a resposta da aluna N.: “Ensinar as pessoas a não seguirem o exemplo da menina.”

Todavia, o que mais chama a atenção são as escolhas lexicais dos alunos ao responderem questões que solicitam a expressão de opinião. Sobre o comportamento da adolescente foram encontradas respostas como:

- “Essa menina não sabe o valor que a vida tem pra toda semana sair com um macho.” (M., 15 anos, sexo feminino)

- “Eu acho que ela tem o direito de fazer o que quiser, porém, levar um macho diferente toda semana pra sua casa já é demais.” (N, 16 anos, sexo feminino)
- “A menina está sendo uma pessoa sem valor, porque cada domingo com um macho, isso é coisa de mulher safada.” (A, 15 anos, sexo feminino)
- “Essa menina está virando uma puta.” (AL, 15 anos, sexo feminino)
- “O pai deu muita liberdade a ela, depois não vai conseguir tirar.” (J, 16 anos, sexo masculino)
- “Ela foi muito ousada em colocar macho dentro de casa. Ela é uma safada.” (K, 15 anos, sexo masculino)
- “As mulheres do mundo tão tudo assim”. (G, 15 anos, sexo masculino)

Nota-se que para se referirem ao sexo masculino optaram pelo uso da palavra “macho” através do que se pode inferir que há uma animalização da mulher que não tem problemas em exercer sua sexualidade. Esta figura feminina não tem namorado, noivo ou marido. Ela tem macho. Da mesma maneira, é interessante atentar para as escolhas lexicais que fazem referência à mulher: “safada”; “puta”. Há juízo de valor na expressão da opinião marcada pelo discurso machista implícito que vigora, ainda, na sociedade. Prova disto é a expressão utilizada pelo aluno J: “O pai deu muita liberdade a ela”; ou seja, a liberdade feminina não é um direito natural, é concedido.

Quando expressam opinião sobre o comportamento do pai em permitir que a filha durma com os namorados em casa, o que se obteve, em geral, como resposta foi: “O pai ele está dando liberdade à filha, pois ele dá confiança a ela, mas não deixa ela dormir na casa do namorado e sim na sua casa porque ele fica mais atento.” (TY, 15 anos, sexo feminino). De uma maneira geral, as respostas continham duas ideias centrais: o pai não sabe educar a filha; o pai dá liberdade demais para a filha.

Os estudantes põem em questão o comportamento da filha e a atitude do pai usando para isto recursos linguísticos embreadores de pontos de vista como: pois, mas, e sim; o que revela o discurso conservador: a figura feminina tem liberdade concedida em lugar onde pode ser vigiada.

Para a pergunta: “Se você tivesse uma filha, você faria o mesmo que o pai da personagem? E se fosse um filho? Por quê?”; as respostas variaram em concordância ou discordância com as posturas das personagens da crônica, como se pode observar: “Sim. Mas só com um namorado, não com um diferente toda semana.” (N, 14 anos, sexo feminino); “Não. Se ela pensasse em trazer um homem pra dentro de casa eu matava o namorado dela. Se fosse meu filho, é porque puxou ao pai.” (G, 15 anos, sexo masculino). Aqui, os pontos de vista construídos de maneiras diferentes. O primeiro põe em questão a postura da adolescente e o segundo a postura do pai.

Sobre o modo como o pai, a mãe ou o responsável agiria numa situação como a narrada na crônica, os estudantes, em geral, afirmaram que jamais permitiriam e as razões variaram entre o pensamento machista e a necessidade de vigilância.

Considerações finais

Pode-se afirmar que a estratégia de leitura compartilhada é insuficiente para proporcionar ao estudante do nono ano refletir sobre a temática do empoderamento feminino. Isso ocorre, talvez, pela complexidade do tema, necessitando outras estratégias aliadas a essa.

A argumentação, no entanto, pode ser observada nas respostas dos estudantes ainda que de maneira incipiente a partir do uso de operadores argumentativos como mas e porque, o que comprova os postulados de Rabatel (2016) quando defende que a argumentar é uma atividade própria da língua que revela o ponto de vista dos sujeitos.

Da mesma forma, a análise dos dados permitiu observar o pensamento de Meyer (1998) sobre a necessidade do indivíduo em questionar o discurso de modo a levar o outro a compreender ou concordar com suas questões e, para isto, a leitura mostrou-se eficaz.

De todo modo, é necessário que pesquisas que envolvam argumentação e leitura devem ser realizadas e que este trabalho sirva de premissa para outros estudos.

Referências

CARVALHO, Débora Jucely. A conquista da cidadania feminina. *Revista Saber acadêmico*. n. 11, jun-2011. p. 143-153.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249 Disponível em http://www.uesb.br/eventos/pensarcomfoucault/leituras/o-sujeito-e-o-poder.pdf. Acesso em setembro de 2017.

MEYER, Michel. *Lógica, linguagem e argumentação*. Traduzido por Maria Lúcia Novais. Lisboa: Editorial Teorema, LDA, 1982.

_____. *Questões de retórica*: linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70, 1998.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. As feridas abertas da violência contra mulheres no Brasil: estupro, assassinato e feminicídio. In: *Mulheres e violências*: interseccionalidades. Organizado por Cristina Stevens, Susane Oliveira, Valeska Zanello, Edlene Silva, Cristiane Portela. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 36-49.

RABATEL, Alain. *Homo narrans*: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa:pontos de vista e lógica da narração. Teoria e análise. Traduzido por Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016.

SESSÃO TEMÁTICA

OS POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS DE PROFESSOES SURDOS A PARTIR DE CURRÍCULOS LATTES

JOÃO PAULO LIMA CUNHA[1] (UFS)

Introdução

Este artigo tem por base a verificação de como as realizações do sistema de engajamento/comprometimento (*engagement*) contribuem para construção de processos identitários em currículos lattes. Sendo assim, verificamos a materialidade linguística do texto introdutório do currículo lattes se estabelecendo enquanto gênero por relações dialógicas, entre outros processos. O texto foi dividido de forma que se possamos apresentar a sua constituição por meio de tópicos. A primeira parte apresenta a associação recorrente entre Análise Crítica do Discurso (ACD) e Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), logo depois, são discutidos os fundamentos do subsistema de engajamento como parte do sistema de escolhas da avaliatividade/valoração (*appraisal*), junto com as categorias analíticas da monoglossia e heteroglossia. Para finalizar o primeiro tópico, destacamos o currículo lattes, o conceito de identidades coletivas e as relações hegemônicos-ideológicas. Já na segunda parte, são discutidos os resultados colhidos na análise. Verificamos que as identidades nos currículos lattes são construídas discursivamente pelos posicionamentos assumidos pelos atores sociais em seu sistema de escolha. Ao final, faremos uma reflexão crítica sobre os posicionamentos diálogos na constituição dos papeis e identidades sociais.

1. Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), área de concentração em Linguagem: identidade e práticas sociais, sob orientação da profa. Cleide Emília Faye Pedrosa. E-mail: jplcunha83@hotmail.com

Fundamentos teóricos

Diálogo entre ACD E LSF

Desde seu nascimento, e posteriormente durante todo seu amadurecimento como análise do discurso textualmente orientada (ADTO), A ACD se constituiu como uma abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar. Com isso, ela sempre tem na LSF um aporte teórico-metodológico capaz de contribuir para entender melhor os processos ideológicos através das realizações textuais. A ACD constrói com a LSF uma relação de complementariedade. Em seu processo analítico, os estudos críticos se apropriam de algumas categorias que passam a fazer parte de análises. A análise linguística precisa auxiliar na compreensão dos aspectos sociais, já que eles estão dialeticamente relacionados.

> [...] análise de texto é uma parte essencial de análise de discurso, mas a análise de discurso não é só a análise linguística de textos. Eu vejo a análise do discurso como algo "que oscila" entre um foco em textos específicos e um foco naquilo que eu chamo de "ordem de discurso", que é a estruturação social de uma língua/linguagem e sua parceria com determinadas práticas sociais. A análise de discurso está relacionada a continuidade e a transformação em um aspecto mais abstrato, em um nível mais estrutural, como acontece em textos em particular. A ligação entre essas duas preocupações está no modo em que textos são analisados em um discurso crítico. A análise de texto não é vista como análise linguística, pois o que eu chamei de "análise interdiscursiva", quer dizer ver os textos como discursos, gêneros e estilos que se articulam (FAIRCLOUGH, 2003, p. 6).

A principal ferramenta utilizada para ADTO é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A LSF é "[...] um valioso recurso para análise crítica do discurso, e, de fato, grandes contribuições para análise crítica do discurso se desenvolveram a partir dela" (FAIRCLOUGH, 2003). LSF tem influência sobre todas as abordagens, fato que ocorre devido a teoria ser entendida como precursora dos ECD (CAP, HART, 2014).

A Linguística Sistêmico-Funcional é uma teoria da linguagem que visa aos significados. É importante frisarmos que o interesse não é somente quanto a estrutura da língua. O principal foco são as funções exercidas pelas categorias léxico-gramaticais, tendo sempre em vista o contexto em que a situação de comunicação foi exercida. Trata-se de uma busca pelos valores semânticos.

> Halliday a partir de uma perspectiva sistêmico-funcional, afirma que, na análise do discurso, há sempre dois níveis de alcance. Um é a contribuição para a compreensão do texto: a análise linguística mostra como e por quê o texto significa como o faz. Porém, o alcance maior é a contribuição para a avaliação do texto: a análise linguística mostra por que o texto é, ou não é, um texto efetivo para seus propósitos – como é ou não bem-sucedido. Para o autor, a análise linguística é sumamente importante e proceder à análise de discursos sem o apoio da gramática é simplesmente comentar sobre texto (IKEDA; VIAN JR, 2006, p. 37).

Para Halliday e Matthiessen, utilizamos a linguagem para construir três tipos de significados simultâneos através da léxico-gramática: ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Devido ao interesse desta pesquisa, focamos apenas no significado interpessoal que trata das relações e atitudes propostas pelos atores do texto. Ou seja, é por meio das interações proporcionadas pelos interlocutores do texto que podemos entender os papeis sociais assumidos, as identidades emersas e as posições assumidas. O sistema interpessoal (avaliatividade) permite que os atores participem de eventos comunicativos com outras pessoas; que assumam papeis; e que expressem e entendam sentimentos, atitudes e julgamentos (VIAN JR, 2011a).

Engajamento

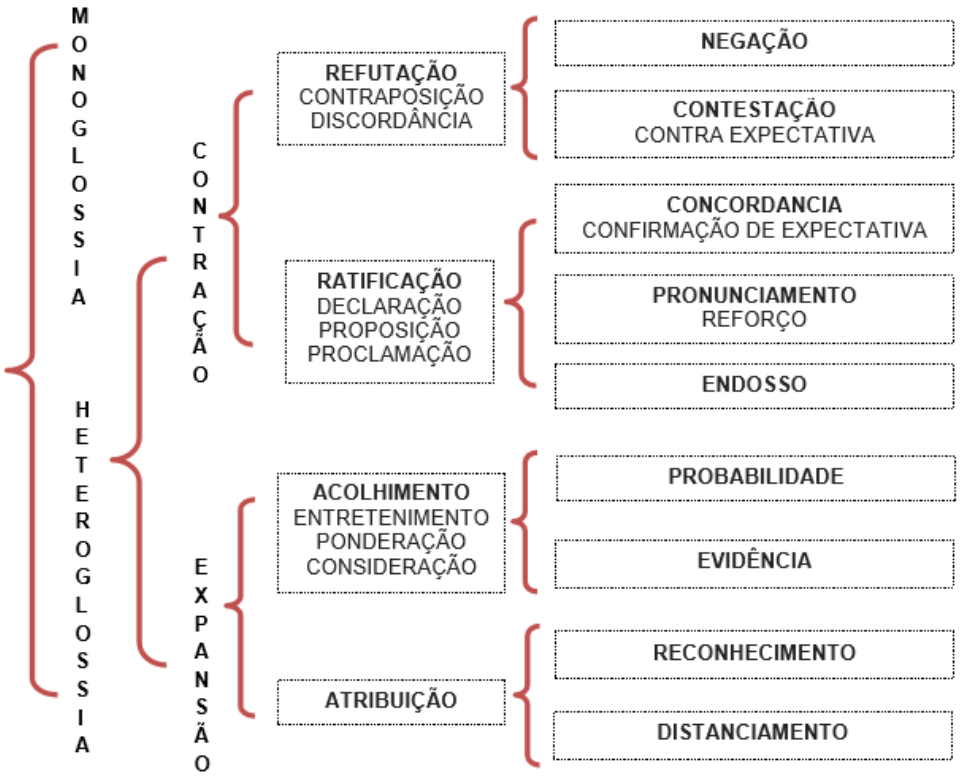
O engajamento é o subsistema das negociações de opinião e sentido. Trata-se dos recursos que, no sistema de escolhas, são para uma negociação de sentido. Isto é, o texto se abre às discussões, aos contrapontos que o dito propõe. Ou, por outro lado, a escolha pode ser para o caráter de verdade, não questionável, sem negociação de significados[2].

Na interação, há necessariamente uma troca comunicacional entre os interlocutores. O falante/escritor sempre está emitindo algo para alguém e, consequentemente, demandando de seu ouvinte/leitor uma troca de papeis. Ou seja, há na realização da linguagem uma interação de troca de conhecimento e experiências (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

É a partir do pressuposto acima que se fundamenta, atualmente, um dos poucos pontos inquestionáveis nos estudos da linguagem: as interações verbais são dialógicas. Sendo assim, elas pressupõem, inevitavelmente, um interlocutor. Logo, o engajamento é o subsistema do posicionamento dialógico, isto aos moldes bakhtiniano (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR, 2011b; BALLOCO, 2011; BAKHTIN, 1981.

O diálogo é constante nas interações, sendo assim Martin e White propõem que sejam encontradas as vozes que direcionam os posicionamentos (MARTIN; WHITE, 2005). Essas são necessárias para entender as definições de engajamento monoglóssico e heteroglóssico.

2. Para alguns autores, a tradução do termo *engagement se dá pelo* léxico "comprometimento". Embora reconheçamos coerente essa prática, esta pesquisa faz uso do termo engajamento, já que a maioria dos autores referenciados por ela faz uso dessa tradução.



Fonte: Martin, White, 2005, p. 134

a. Monoglossia

O dialogismo linguístico se efetiva mesmo quando se fala em monoglossia. Esta trata da atitude do autor no momento que produz seu texto para não suscitar diálogo, por isso monoglóssico. Dialogicamente, é uma estratégia do falante/escritor, tornando o seu texto em uma “voz única” (SOUZA, 2011, p. 59). Esse princípio se efetiva na tentativa de um texto ser inquestionável, logo não dialogado; impossibilitado de discordâncias; relegando negociações de sentido (VIAN JR, 2011b). É natural haver um questionamento quanto ao caráter monoglóssico da linguagem, já que sempre partimos do pressuposto de que existe o outro, sempre haveria uma outra voz. No entanto, o que se pretende com as escolhas oracionais monoglóssicas, por parte dos autores, é silenciar a voz alternativa, capaz de discordar ou não de sua proposição. Embora oculta, há uma outra voz presente no texto, consequentemente diálogo.

b. Heteroglossia

Se a monoglossia se constitui na instauração de um texto inquestionável, não dialogado, não "discordável", e não negociável, a heteroglossia representa o princípio oposto. O produtor necessariamente faz referência, indica e expõe outras vozes no seu texto. Trata-se da negociação de sentidos. As escolhas heteroglóssicas se dão pela expansão do significado semântico. Dão-se pelo reconhecimento de outras vozes adicionadas ao discurso, ou seja, vozes atribuídas a outrem (SOUZA, 2011).

> Ao utilizar os recursos linguísticos heteroglóssicos no subsistema de engajamento, o produtor textual indica a referência a outras vozes ou pontos de vista e são baseados nos conceitos de expansão e de contração dialógica (Martin e White, 2004, p.102), abertas a ambos, autor/falante ou leitor/ouvinte para que possam negociar solidariedade nas interações (VIAN JR, 2011b, p. 36).

Martin e White propõem que sejam encontradas, no texto, as vozes que o direcionam para melhor fazer uso da exploração desse subsistema. Para tal proposta, eles apresentam os seguintes questionamentos: de onde, quem parte, para onde, a quem se dirige, quais vozes avaliam e quais são avaliadas? (MARTIN; WHITE, 2005). Sendo assim, buscamos entender o currículo lattes em constituição de vozes.

Relações hegemônico-ideológicas

Um campo social (*lócus*) é definido, quando há uma ordem de reprodução própria que se determina e se alimenta; e quando há um espaço no qual se desenvolvem relações diversas de poder e hegemonia. Os campos se estruturam enquanto estratégias de reconhecimento e legitimação em si (BOURDIEU, 1983, 1989, 2005).

Muitas vezes, deixamos passar como despercebido que o mundo acadêmico deve ser - tem e é - considerado um "campo", um espaço, de diversas "lutas" (BOURDIEU, 1983). Lutas que estão no plano hegemônico. "O resultado dessas lutas e discussões vai aparecer em publicações, projetos de pesquisas e outras formas de produzir e distribuir discursos que vão contribuir, assim, para a consolidação do campo" (SANTOS; AZEVEDO, 2012, p. 76).

Tomamos como definição de hegemonia a influência, supremacia, que um grupo social possui sobre o outro (GRAMSCI, 2002). Para Gramsci, a hegemonia se dá de duas maneiras: por domínio de um grupo sobre outro e por meio de uma direção intelectual. O domínio se processa por meio da força coercitiva, força armada. Já no segundo caso se dá por meio da influência intelectual e pelo consenso de ideias.

No caso deste estudo, a hegemonia está fundada no princípio da "direção intelectual e moral". A hegemonia se manifesta através de alianças e vínculos que se fundamentam tanto na concordância de pensamento quanto nas anuências. Isto é, a hegemonia não se realiza somente por subordinação, mas, sim, por interesses grupais (ALVES, 2010). Dessa forma, verificamos nesse conceito um processo, caracterizado pelas relações sociais, revestido de valores simbólicos. O aspecto essencial da hegemonia é manter um grupo ideológico como dirigente intelectual. Contudo, é a partir da hegemonia, especialmente, a partir das lutas hegemônicas entre os pontos contrastantes, que se é obtida a consciência crítica (GRAMSCI, 2002; ALVES, 2010).

Posicionamentos dialógicos em currículos Lattes

Analisamos para essa seção currículos de professores surdos vinculados a diversas instituições de ensino superior. O posicionamento dialógico no lattes é fundamentado na troca de informações. Mais especificamente, na declaração dada, isto é, em uma proposição. "Uma proposição é algo sobre o que se pode argumentar, seja negando-a, afirmando-a, colocando-a em dúvida, etc" (FUZER, CABRAL, 2010, p. 105). Nos CL, a utilização de frases propositivas, com escolha lexical baseada nos títulos conquistados e nos cargos ocupados, impossibilita a negociação de sentido entre os interlocutores, tornando os textos monoglóssicos. Isso ocorre desde os discursos dos professores surdos até os professores surdos.

Fragmento 1

CL/01: Graduada em letras, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/1981, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (1992 - PUC/MG, mestra (2001) e Doutora (2007) em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia (UFBA) [...].[3]

A escala de títulos faz parte do *lócus* acadêmico, como um sistema de conquistas valorizados (BOURDIEU, 1983). Como visto, no fragmento acima, e de modo geral no lattes, com intuito de marcar as conquistas, em seus destaques, alguns atores sociais se pautam na escolha de nominalizações para evidenciar o perfil de carreira científica. Essa construção linguística evoca características capazes de identificar o ator em meio à coletividade dos que possuem o título de graduado, especialista, mestre ou doutor. Os atores lhes atribuem valorização, marcando as posições conquistadas, uma lógica de uns sobre os outros (BAJOIT, 2006).

Ainda nos currículos, o ator é o produtor de seu texto, mas fala de/por si mesmo em terceira pessoa. Essa escolha é para configurar um caráter de verdade ao texto, não questionável: uma busca por uma linguagem referencial, impessoal e objetiva - com neutralidade, imparcialidade e veracidade das informações. Sendo assim, a escolha dessa construção se baseia na necessidade de se marcar algo "inquestionável". Logo, não se pode questionar os resultados obtidos, as conquistas e as ações realizadas pelos atores. Tal posicionamento é o ator social, de acordo com o contexto de cultura, enunciando com quais significados e vozes ele quer estabelecer sentido, isto é, dentro de seu campo de relações, o ator sabe com quem, quando e como pode estabelecer diálogo (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR, 2011b; BALLOCO, 2011).

Os valores sociais que estão envolvidos nessas estruturas oracionais são o prestígio social e o reconhecimento simbólicos, ocasionados na aprovação e no reconhecimento que tal participação, no regime de títulos, proporciona-lhe (BAJOIT,

3. O corpus dessa análise faz parte da pesquisa de mestrado em Estudos da Linguagem, área de concentração em Linguística Aplicada, Linha de Pesquisa em Estudos de Práticas Discursivas, concluído no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

2006, p. 144-146). Além disso há reconhecimento entre si desses valores - *habitus* acadêmico (BOURDIEU, 1983).

Toda relação verbal pressupõe um posicionamento. É por simpatizar, concordar, discordar e se associar a algum diálogo que podemos constatar o posicionamento discursivo. Isto é, "[...] os produtores textuais assumem posicionamentos em relação a seus interlocutores e em relação aos textos que produzem" (VIAN JR, 2011b, p. 33). Sendo assim, o posicionamento dialógico pode ser mais comprometido ou menos comprometido com o texto que ele dialoga. Conforme na figura subsistema de e*ngajamento,* existe a possibilidade de expandir ou contrair o diálogo, sendo a expansão uma abertura de posicionamento alternativos e a contração uma restrição das vozes alternativas.

Nos currículos analisados dos professores surdos, foi possível encontrar, além do caráter monoglóssico dos textos, textos com valores heteroglóssicos. Esses significados encontrados se materializam no discurso.

> O posicionamento heteroglóssico representa diferentes graus de responsabilidades pelo que é dito – de um nível máximo de responsabilidade assumida pelo falante (Negação, Contra-Expectativa, Expectativa Confirmada e Pronunciamento), passando por um nível intermediário em que a responsabilidade é compartilhada com outras vozes (Endosso) ou parcialmente assumida (Probabilidade, Evidencias, Diz-que), até um nível mínimo de comprometimento em que a responsabilidade é atribuída a outrem ou mesmo recusada (Distanciamento) [...] (SOUZA, 2011, p. 60).

Em alguns currículos dos professores surdos, pudemos perceber um comprometimento com uma identidade ativista. Trata-se de uma construção hetoroglóssica que confirma uma expectativa daqueles que se encontram em algum espaço de minoria.

Fragmento 2

CL-SS-01: [...] Tenho experiência com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: língua de sinais, educação, surdos, linguística e metodologia de língua de sinais. Como mulher surda que também protagonizou muito dos momentos históricos que são resgatados durante a trajetória de vida, tanto como surda quanto profissional da área, pretendo realizar muitos projetos que retrate positivamente e vitoriosamente em prol aos movimentos surdos![4]

É possível perceber que enquanto condição da professora (mulher surda), por relações da conscientização, ela reconhece que é necessário participar ativamente desse processo em meio a dificuldade. São processos metacognitivos da aprendizagem cidadã que reforçam uma socialização política. São construções linguísticas que retratam os sentidos entre a realização e os desejos um processo que trata de alguém consciente de suas ações. Uma Expectativa confirmada, conforme o sistema de engajamento.

> A consciência da diferença fortalece a contra-hegemonia dentro da própria cultura dos surdos. É preciso valorizar o pensamento divergente, como fenômeno natural dentro de qualquer contexto social. Mas é preciso também saber lutar pelas lutas comuns e intrínsecas à comunidade, que são do interesse de todas as pessoas surdas: melhor educação [...]; mais oportunidades de trabalho; formas de disseminadas de comunicação e acesso a bens culturais [...] (KELMAN, 2015, p. 67).

O fragmento abaixo também reforça e confirma a heteroglossia na construção do CL para além dos aspectos mais formais. Uma outra voz que confirma uma expectativa para uma determinada posição dos atores.

4. Corpus em construção para pesquisa de doutorado em Letras, curso ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Fragmento 3

> CL-SS-02: [...] Fui professor de LIBRAS para crianças, jovens e adultos surdos e ouvinte no período de 2000-2007. Enquanto militante do movimento surdo, fui membro da Diretoria da Escritório Regional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS-SC) no período 2003 à 2007 em Santa Catarina e Sócio na Sociedade de Surdos de São José (SSSJ-SC). [...]

Nos fragmentos abaixo 4 e 5, verificamos que as construções buscam reforçar o envolvimento político social com os aspectos culturais dos surdos. Com os avanços dos estudos culturais e novas leituras sobre culturas no mundo, foi possível perceber um fortalecimento da identidade surda. Um destaque que aos poucos vai se fortalecendo historicamente. Parte dessa mudança advém do envolvimento dos atores surdos em defender que há uma identidade surda. Essa constatação se materializa também nos currículos dos professores.

Fragmento 4

> CL-SS-03: [...] Possuo graduação Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Natalense de Educação Superior - INAES e Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina ? UFSC, pólo Universidade Federal do Ceará - UFC. Pós Graduação Especialização em Libras. Fui fundador e presidente na data de 30 de abril de 2004 em Fortaleza ? Ceará. O concurso Miss Nordestina de Surdos - MISNES, atualmente atuo como Diretor Administrativo da MISNES. Ex Diretor Segundo Vice Presidente da FENEIS - Federação Nacional da Educação e Integração dos Surdos 2008 até 2012. Ex Presidente da ASNAT - Associação de Surdos de Natal 2010 até 2015. [...]

Fragmento 5

CL-SS-04:). [...] Possuo certificação no Exame Nacional de Proficiência no uso e no ensino da Língua Brasileira de Sinais - PROLIBRAS. Atualmente é professor de libras da Associação de Surdos de Natal. [...]

Os destaques as instituições que convivem e atuam, no sistema de escolhas do ator, incorporam sentidos de lutas pelo contexto de exclusão. O desejo de colocar esse posicionamento no currículo reforça a situação de luta que os surdos convivem.

Atualmente, um dos objetivos das associações dos surdos é a política. Nessas organizações juntam-se sujeitos surdos em reuniões e assembleias para compartilhar dos interesses comuns, lutando pelos seus direitos judiciais e de cidadania, em uma determinada localidade [...] (STROBEL, 2016, p. 89).

Considerações finais

As discussões deste trabalho possibilitaram o aprofundamento sobre questões importantes do posicionamento dialógico na constituição de identidades. O trabalho também contribui com os estudos que associam pressupostos teóricos da ACD e da LSF, principalmente para estudos sobre a temática das identidades. Seja pela monoglossia ou pela heteroglossia, o gênero currículo lattes reforçam posições hegemônico-ideológicas componentes do campo acadêmico. Espera-se que este estudo suscite novos diálogos, ao fechar este ciclo de discussão.

Referências

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. *O conceito de hegemonía*: de Gramsci a Laclau e Mouffe. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf.

BAJOIT, Guy. *Tudo muda*: proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Tradução de Virgínia Alves Rodrigues. Lisboa, Portugal: Ed. Unijaí, 2006.

BALLOCO, Anna Elizabeth. O sistema do engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita. In: VIAN JR, Orlando. SOUZA, Anderson Alves de. ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P. (orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

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

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *O poder simbólico***.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Discurso.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). *O leitor de Gramsci.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DESCHAMPS Jean-Claude; MOLINER, Pascal. *A identidade em psicologia social*: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

EGGINS, Suzanne. *Introducción a la lingüística sistêmica*. Logroño: Universidad de La Rioja, 2002.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere.* vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to functional grammar.* 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

IKEDA, Sumiko Nishitani; VIAN JR, Orlando. Análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional. In: LEFFA, Vilson. J. (org.). *Pesquisa em linguística aplicada*: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

MARTIN, James R.; WHITE, Peter R. R. *The language of evaluation*: appraisal in English. London: Palgrave MacMillan, 2005.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela R. *Produção textual na universidade.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, Ana Lúcia Felix da; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Regulação e Legitimação da pesquisa sobre a política educacional como campo acadêmico: um estudo a partir dos programas de pós-graduação do nordeste brasileiro. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.). *Reconfiguração do campo da educação superior.* Campinas: Mercado da Letras, 2012.

SOUZA, Anderson Alves de. Gradação: força e foco. In: VIAN JR, Orlando. SOUZA, Anderson Alves de. ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P. (orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

VIAN JR, Orlando. O sistema de avalitividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, Orlando. SOUZA, Anderson Alves de. ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P. (orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011a.

_____. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: VIAN JR, Orlando. SOUZA, Anderson Alves de. ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P. (orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa*: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011b.

SESSÃO TEMÁTICA

OS PRONOMES DEMONSTRATIVOS NO LIVRO DIDÁTICO

MARIA CRISTINA FONTES DA CRUZ[1] (UFS)
PRISCILA MENDONÇA MOURA[2] (UFS)

Introdução

O docente de língua portuguesa é criticado por não contextualizar o ensino de gramática e de persistir em práticas irrelevantes e não condizentes com as recentes concepções de língua. Contextualizar a gramática é estudar a língua em situações reais de utilização.

Todavia, o professor, indiretamente, é motivado a agir dessa forma, porque é induzido pelo próprio livro, que por sua vez, também apresenta o conteúdo de maneira pouco contextualizada, já que faz uma breve antecipação do assunto com o auxílio de textos, mas, em seguida, apresenta as tradicionais definições e classificações explicitamente retrógradas que vão de encontro à proposta de gramática contextualizada e, por conseguinte, não surtem efeito.

Devido aos parcos recursos didáticos disponíveis em boa parte das escolas públicas, o docente, muitas vezes, tem apenas o livro didático como subsídio pedagógico, o qual, apesar de cumprir o que preconiza o edital do PNLD, em muitos casos, ainda apresenta exercícios de identificação em frases fora de contexto.

1. Mestranda em Linguagens e Letramentos pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS/UFS. Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade Atlântico (2007). Professora da rede pública do estado de Sergipe. Contato: cristinafontesdacruz@hotmail.com

2. Mestranda em Linguagens e Letramentos pelo Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS/UFS. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Atlântico (2013). Professora da rede pública do estado de Sergipe. Contato: primm_2005@hotmail.com

> O mais indicado, portanto, seria não conceder prioridade às definições e às classificações tradicionais, ou, pelo menos, considerá-las como algo não dogmático, mas suscetível de crítica ou de reestruturação e, desde cedo, iniciar os alunos nessa postura da análise, da apreciação, do julgamento, da crítica, para além das "certezas" indiscutíveis. (ANTUNES, 2014, p.134)

A mencionada autora chama a atenção dos professores para não fazer uso, principalmente no Ensino Fundamental, dos esquemas tradicionais de definições e classificações, pois seriam anacrônicos e inconsistentes. O ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar ao aluno reflexão sobre a própria língua. Contrariamente à advertência dela, os livros que funcionam como manuais dos professores abusam de conceitos e tabelas para expor o conteúdo pretendido.

Como aporte para essa discussão, utilizamos Antunes (2007, 2014), Perini (2000), Silva e Santos (2015), a fim de analisar os manuais de dois livros didáticos diferentes, do 9º ano do Ensino Fundamental, no tocante à metodologia proposta e como o conteúdo de fato é desenvolvido, especificamente, o ensino do pronome demonstrativo. Ampliando, dessa forma, outros estudos já realizados no âmbito do PROFLETRAS, como os compilados por Freitag e Damasceno (2015).

Os pronomes

Sob a perspectiva da gramática contextualizada, o ensino dos pronomes deveria ater-se ao necessário para a compreensão das funções textuais e discursivas, preterindo classificações ou definições, que não dialogam com as situações linguísticas de usos reais, dificultando a fluência do processo de ensino-aprendizagem.

> Inicialmente, gostaria de chamar atenção dos leitores (dos professores, sobretudo) para imensa complexidade conceitual que envolve a classe dos pronomes. Efetivamente, muita especulação teórica e muita pesquisa já têm demonstrado aspectos dessa complexidade e, nessa perspectiva, muita reanálise tem sido proposta, rompendo com muitas categorias e classificações da tradição gramatical. (ANTUNES, 2014, p. 133-134)

A divisão didática adotada pelos compêndios gramaticais induz à ideia de que os pronomes fazem parte das classes gramaticais, todavia Antunes (2014) assevera que os pronomes são, na realidade, funções. Visto que, servem como recurso coesivo para referenciar termos já mencionados (anáfora) ou antecipar e situar termos que ainda serão citados (catáfora).

> Os pronomes, como outros sintagmas nominais, têm uma função eminentemente referencial, no sentido de que servem à necessidade do falante de indicar a que pessoas ou a que coisas está se referindo em seus textos. Dessa forma, têm um teor claramente contextual e pragmático, pois, do lado do falante, somente em cada evento, pode ser tomado a decisão acertada pela escolha desta ou daquela forma; do lado do ouvinte, também, somente no contexto de cada situação é que se pode saber para onde remeter a referência [...]. (ANTUNES, 2014, p. 137)

Portanto, o uso dos pronomes é subordinado ao contexto linguístico em que é empregado, motivo pelo qual alguns autores utilizarem textos para justificar suas análises gramaticais. Em alguns casos, infelizmente, o texto é relegado ao papel de suporte e acaba se transformando em mero pretexto para exemplos teóricos ou para atividades de reconhecimento ou classificação gramatical e, dessa forma, perde a unidade de sentido.

Os pronomes demonstrativos e os livros didáticos

Para esta análise, foram considerados os seguintes LDLP: Projeto Teláris – Português 9º ano, de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi; e Português Linguagens - 9º ano, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Ambos com edições do ano de 2015 e aprovados na última seleção do PNLD para o Ensino Fundamental.

Projeto Teláris

O conteúdo gramatical desse livro se encontra no capítulo 7, Unidade 4, na seção Língua: Usos e reflexão. A proposta das autoras é que se deve pensar sobre

a língua a partir dos usos efetivos que se faz dela, todavia o livro não aborda os aspectos da oralidade, ou seja, a língua em situação real de uso.

De acordo com as referidas autoras, esse livro apresenta reflexões sobre uso e formas de organizar a língua portuguesa, que é instrumento fundamental de interação e comunicação cada dia mais eficiente.

É possível constatar que a proposta do compêndio gramatical não é seguida de maneira geral. Especificamente falando dos pronomes, o livro, costumeiramente, traz um pequeno texto; em seguida, apresenta a definição do assunto que pretende tratar, sem abordar marcas da oralidade; e, depois, apresenta uma tabela com os pronomes, funções e exemplos. O livro não mostra ao aluno que existem outras variações na língua falada, como por exemplo, o uso dos pronomes demonstrativos "esse", "este" e "aquele", os quais também funcionam como localizadores no tempo e no espaço. Na frase: "Em 2018, completarei 50 anos, *neste* ano farei uma festa". Na oralidade é pouco provável tal construção, ainda que se trate de um falante erudito.

Não basta saber que o pronome é uma palavra que substitui o nome, é preciso saber que efeitos o uso de um ou de outro provoca na sequência do texto. Convém compreender em que momento é adequado usar um pronome substituindo uma expressão nominal ou recorrer a uma elipse em lugar de uma forma explicitada. Antunes (2014) chama a atenção dos docentes para a complexidade dessa questão e para as muitas incongruências de alguns conceitos e de suas classificações.

De acordo com Silva e Santos (2015), é importante direcionar o aluno na percepção do papel de atuação dos pronomes na organização das informações, na recuperação das intenções comunicativas, nas situações de fala e na produção escrita. Partindo dessa perspectiva, o aluno será estimulado a refletir sobre as razões das escolhas de cada interlocutor e, assim, compreenderá que não são aleatórias, mas construídas segundo os objetivos de sentido que se deseja alcançar. Dessa forma, é fundamental explorar nas aulas de língua situações de usos variados na fala e na escrita, uma vez que a língua é formada pelo uso.

Antunes (2007) ilustra a fragilidade dos exercícios trazidos por alguns livros didáticos, cujo objetivo é levar os alunos a exercitarem o emprego dos pronomes. A proposta seria que o aluno reescrevesse o trecho da história substituindo as palavras sublinhadas por: ele – ela – eles – elas.

> Pedro estava arrancando o carro, enquanto Lígia fazia as malas. Julinho queria ajudar na arrumação da bagagem de Lígia, pois tudo estava atrasado. Pedro conseguiu arrumar o carro, porque Fátima, Inês e Marcos também vieram ajudar. Bernardo, porém, não pôde participar do passeio, porque estava adoentado e cheio de preguiça. (ANTUNES, 2007, p.59)

Segundo constata Antunes (2007), se o aluno seguir rigorosamente esse exercício, ficará muito complicado o entendimento desse texto, uma vez que não seria possível saber quem está falando, ou saber quem fez o quê. Assim sendo, verifica-se que não basta empregar os pronomes com as devidas flexões de gênero e de número.

Conforme observa Antunes (2007, p.61), "certas atividades escolares, supostamente atividades para se ensinar gramática, acabam por descaracterizar o que é fundamental na linguagem, que é permitir uma interação, com a troca de sentido e de intenções".

É possível crer que esse tipo de exercício contribua para que boa parte dos alunos da educação básica jamais consiga aprender gramática. Perini (2000) ilustra que, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, começa-se a estudar as classes de palavras como também análise sintática e os alunos não aprendem. Ao chegar ao terceiro ano do Ensino Médio, continua-se estudando classes gramaticais e análise sintática e permanecem sem saber.

Dessa forma, um professor de português, ainda que do Ensino Médio, não pode chegar a uma sala de aula com expectativa de que os alunos dominem a sintaxe ou distingam as classes de palavras sob pena de sofrer grandes decepções, mesmo sabendo que esses alunos estudam os mencionados assuntos há oito anos ou mais.

Perini (2000) atribui o insucesso do aprendizado de gramática à falta de organização lógica com que é ensinada tal disciplina na escola. O autor justifica tal afirmação usando como exemplo o caso das definições de sujeito, que segundo ele, se contradizem:

> Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração. (CUNHA e CINTRA, p. 119 apud PERINI, 2000, p.53) Muito bem, isso nos diz com certeza ou certa clareza o que é um sujeito. Mas a própria gramática não respeita a definição. Em outras passagens, os autores chamam de "sujeito" outra coisa que não é aquilo que foi definido com esse nome. Assim, na página 125 dizem:
> Algumas vezes o verbo não se refere a uma pessoa determinada ou por se desconhecer quem executa a ação ou por não haver interesse no seu conhecimento. Dizemos então que o *sujeito é indeterminado.* (PERINI, 2000, p. 53)

O autor, então, questiona sobre o que tem a ver sujeito com quem pratica a ação. Primeiro o autor do livro diz que sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração e, em seguida, diz que o sujeito é indeterminado quando não se sabe quem praticou a ação. De acordo com Perini (2000), o sujeito seria indeterminado quando não se soubesse ou não se quisesse dizer sobre quem se fez a declaração. Para ele, tem-se a impressão de que a definição varia de frase para frase o que com certeza provoca dúvidas no aluno.

Perini (2000) também defende que a gramática possibilita o conhecimento de linguagem, cujo mecanismo é maravilhoso e complexo, assim como permite a comunicação com nossos semelhantes. Deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo, para ampliar nosso aporte linguístico e não como pretexto para resolução de problemas práticos, como ler ou escrever melhor.

Português Linguagens

Segundo os autores Cereja e Magalhães (2015), o objetivo do ensino de gramática nesta coleção é ampliar o domínio da língua escrita e oral nas mais diferentes situações sociais.

> [...] os conteúdos relacionados são aqueles que podem levar o estudante a perceber que a língua se constitui de diversas variedades linguísticas e que elas podem ser menos ou mais adequadas, dependendo da situação em que são utilizadas; compreender melhor o funcionamento da

> língua (por exemplo, o papel dos pronomes como meio de marcar as pessoas do discurso ou como meio de garantir a coesão textual); perceber o efeito de sentido nos enunciados decorrente das escolhas linguísticas que fazemos na construção do discurso. (CEREJA e MAGALHÃES, p. 295 e 296)

Dos três capítulos de cada unidade, dois são abertos com textos verbais e estão organizados em cinco seções principais: Estudo do texto, Produção de texto, Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade, A língua em foco, De olho na escrita. Em um desses três capítulos haverá a leitura de um ou mais recursos multimodais – pintura, fotografia, cartum, escultura, etc. - todas elas relacionadas ao tema central da unidade. Essa parte, situada no início do capítulo, antes das seções de produção de texto e gramática, destina-se à leitura esquematizada de linguagens verbais e não verbais, com o objetivo de ampliar as estratégias de leitura do aluno nessas modalidades de linguagem e seus referenciais culturais.

Apenas nos capítulos 2 e 3, Unidade 4, na seção “de olho na escrita”, a qual é destinada a problemas notacionais da língua, o aluno desenvolverá, pelo método indutivo, atividades relacionadas ao assunto ao inferir as regras a partir das recorrências e da prática.

Os autores abordam o emprego do pronome demonstrativo de maneira superficial, apesar de proporcionar que o aluno faça inferências no que concerne ao conceito do pronome demonstrativo, se contradiz no tocante à recorrência de exercícios, uma vez que as atividades propostas são limitadas (em média cinco questões). Dessa forma, não possibilitará que os discentes aprendam através de inferências e deduções.

PROFLETRAS: “um divisor de águas”

Inúmeras são as situações em que deparamos com questões de atividades do LD de difícil resolução, até mesmo sem sentido e, simplesmente, ignoramos tais atividades ou tentamos ajudar aos alunos a compreender e resolver os exercícios propostos, ainda que não concordemos com eles.

Geralmente, a graduação em Letras, especialmente antes das reformulações das grades curriculares, não prepara o docente para utilizar o LD de maneira crítica, de modo que se possa compreender as "fragilidades", lacunas ou, até mesmo equívocos dos compêndios gramaticais. Simplesmente, devido às vicissitudes diárias, ao surgirem questões dúbias, passa-se adiante sem refletir ou questionar.

A partir das leituras e discussões propostas nas aulas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é que constatamos o quanto nossa prática docente precisava ser revista e, de fato, alterações começaram a ocorrer. Sabíamos que não seria fácil transformar nosso exercício docente, mesmo porque a realidade da escola pública, em algumas situações, ainda não permite grandes avanços. Todavia, compreendemos que seria impossível continuar com nossos hábitos de outrora. Isso porque se foi possível atentar para a forma como os livros tratam do assunto "pronome relativo", não foi difícil constatar que também trabalhávamos os mesmos conteúdos de maneira igual ao modelo que hoje criticamos.

O ponto positivo de toda a questão é que hoje nossas aulas são mais pensadas. Nossas ações são mais refletidas e, principalmente, aprendemos a não aceitar tudo sem questionamento ou reflexão. O PROFLETRAS é um instrumento essencial para fortalecer a prática docente, pois possibilita ao professor-aluno repensar sua atuação em sala de aula e discutir com seus pares novas perspectivas, a fim de não sucumbir aos "vícios do sistema".

Considerações finais

O livro didático é uma ferramenta fundamental na prática docente, muito embora, de modo geral, necessite de adequações, uma vez que deixa algumas lacunas no tocante à contextualização dos assuntos que apresenta.

O professor deve utilizar o manual didático, porém não como única possibilidade de meios para a sua prática pedagógica. Diante disso, faz-se necessária a criação de mecanismos que fomentem uma aprendizagem voltada para a produção de sentidos.

Com relação aos pronomes demonstrativos, os livros didáticos analisados apresentaram abordagem similar, no sentido de não contemplarem a língua falada em seus exercícios, o que implica em estranhamento por parte do aluno, uma vez que não se sente representado, ao não identificar sua variante linguística.

Acreditamos, também, que o pronome demonstrativo é apresentado no LD apenas como classe gramatical e não contemplando as relações morfo-sintatico-semântico características dessa categoria, equívoco comum entre os autores. Uma sugestão seria que as atividades traduzissem situações reais do cotidiano do alunado, ao invés de exemplos destoantes da vida prática.

Obviamente, ainda temos um longo caminho a percorrer para que cheguemos a um resultado diferente do que já temos hoje. São muitos os desafios a serem enfrentados, a começar por vencer nosso próprio “engessamento” no que diz respeito à forma como desenvolvemos nosso conteúdo programático em sala de aula. Entretanto, estamos conscientes da contínua necessidade de estudo e reflexão sobre nosso trabalho e uma grande oportunidade de aperfeiçoar a práxis é através do PROFLETRAS.

A problemática não se encerra aqui: nossa proposta é promover algumas reflexões e sugestões pertinentes, que talvez possam ampliar os estudos já realizados e também contribuir com o ensino de Língua Portuguesa.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada*: limpando o "pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORGATTO, Ana Maria T.; BERTIN, Terezinha C. H.; MARCHEZI, Vera L. de C. *Projeto Teláris*: português. 9º ano. 2 ed. São Paulo: Ática, 2015.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. *Português linguagens*. 9º ano. 9 ed. reform. São Paulo: Saraiva, 20015.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; DAMASCENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. *Livro didático.* Gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente. São Cristóvão: EdUFS, 2015.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

SILVA, Maria Denise Oliveira da; SANTOS, Tânia A. O. Pronomes pessoais no livro didático. In: FREITAG, Raquel M. K.; DAMASCENO, Taysa M. dos S. S. *Livro didático*. Gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. p. 33-43.

SESSÃO TEMÁTICA

OUTRO PROBLEMA PARA APOLÔNIO: O DESCOBRIMENTO DA CIRCUNFERÊNCIA EM AMILCAR BETTEGA BARBOSA E EM MURILO RUBIÃO[1]

RAUL DA ROCHA COLAÇO[2] (UFPE)

Introdução

Apolônio de Pérgamo (cidade hoje localizada na Turquia) foi um geômetra bastante conhecido em sua época, datada, estimativamente, entre os anos de 262 a.C. e de 190 a.C. Ele produziu diversos livros voltados a sua área de interesse, dos quais muitos se perderam e que só temos acesso, de algum modo, através de comentadores, a exemplo de Pappus de Alexandria no século IV.

Num desses livros perdidos, o *Tangências*, encontra-se, talvez, o principal problema associado a Apolônio: deve-se esboçar uma circunferência que seja tangente[3], simultaneamente, a três elementos (sejam eles pontos, retas ou circunferências). Nessa perspectiva, o estudioso grego considerava dez casos: 1) três pontos; 2) três retas; 3) dois pontos e uma reta; 4) duas retas e um ponto; 5) dois pontos e uma circunferência; 6) duas circunferências e um ponto; 7) duas retas e uma

1. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

2. Mestrando em Teoria da Literatura na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde realiza a pesquisa, sob orientação da Profa. Dra. Brenda Carlos de Andrade, "As ruínas circulares de Amilcar Bettega Barbosa e de Murilo Rubião", na qual se dedica a investigar a figura geométrica do círculo em ambos autores. E-mail: rauldarochacolaco@gmail.com .

3. “Duas [ou mais] circunferências que têm um único ponto em comum são tangentes” (IEZZI; MACHADO; DOLCE, 2008, p.83, grifo dos autores).

circunferência; 8) duas circunferências e uma reta; 9) um ponto, uma reta e uma circunferência; 10) três circunferências (KILHIAN, 2013).

Diante desse contexto, deseja-se, por meio deste trabalho, propor uma nova variante ao inquietante problema de Apolônio: a partir de três contos "circulares", pretende-se traçar uma circunferência que seja tangente, ao mesmo tempo, a cada uma das narrativas abordadas. Para tanto, elegeram-se, como objetos de análise, os textos "Círculo vicioso" (presente na obra *Os lados do círculo*), de Amilcar Bettega Barbosa, e "Alfredo" (retirado do livro *O ex-mágico*), de Murilo Rubião.

No entanto, para esta proposta se enquadrar nas inquietações relacionadas a Apolônio, será necessária a presença de outro elemento: assim, traz-se a narrativa "O círculo" (contida na obra *Notas de Manfredo Rangel, repórter (a respeito de Kramer)*), de Sérgio Sant'Anna, como um ponto de apoio à leitura, isto é, como um instrumento que possa iluminar determinados aspectos dos contos de Bettega Barbosa e de Rubião.

Dessa maneira, é válido ressaltar que o foco desta abordagem consiste em examinar e, mais além, em mapear os espaços circulares das narrativas, bem como, quando possível, apresentar a estrutura circular que norteiam os textos ora discutidos. Para isso, serão aproveitados alguns textos literários e materiais de distintas áreas, a saber: Geometria, Geografia, Filosofia, entre outras.

Cartografia dos círculos

Para dar início a discussão, parte-se da narrativa "Círculo vicioso", que se volta, incialmente, para Roberto Guedes, jornalista brasileiro que está em Montevidéu fazendo uma matéria sobre as sequelas dos regimes ditatoriais no Cone Sul. Ao descobrir que a professora C. M. Martínez (pessoa que prestaria um depoimento importante para a sua reportagem) fora assinada brutalmente em Colônia do Sacramento, Roberto decide fazer uma escala nesta cidade, antes de ir a Buenos Aires, para investigar o ocorrido.

Chegando em Colônia, o jornalista caminha pelo Bairro Histórico até estacionar nas ruínas do Convento de São Francisco Xavier, onde acredita ter ouvido gritos de uma mulher. Depois disso, retorna ao local em que estava hospedado e relata o que ocorreu a Pepito, ajudante da casa. Este homem explica a Roberto a lenda da

Monja que habitou o Convento, sinalizando que escutar os apelos dessa alma é um mau presságio. Como conselho, Pepito orienta ao brasileiro que fuja do local e nunca mais apareça na cidade.

Assim, na noite seguinte, Roberto viaja para Buenos Aires, onde conhece sua futura esposa, Claudia Morales, num encontro casual. Os dois passam a conversar sobre diversos assuntos, até desaguarem num "círculo vicioso" que elucida o conto:

> [...] ela sim, já pensei nisso, dar a volta à história e recontá-la, se há necessidade de recontar, que se reconte, que se conte e se reconte essa história de sangue, as mesmas mortes, o mesmo poder de opressão, a mesma violência em círculo vicioso, até que se esfacelem as verdades endurecidas, até que se quebrem todas as regras e se distorçam as realidades convencionais, até que tudo se depure ou se perca pela repetição, até que, ele: continue, ela: chega, já falei demais, ele: mas não terminou, ela: isto não tem fim, vou descer aqui [...] (BARBOSA, 2004, p. 37).

No fragmento acima, vê-se o instante em que Roberto Guedes dá uma carona a Claudia no táxi em que pegou. Ao conversarem, a estudante argentina anuncia sua vontade de narrar uma "história" que se repita indefinidamente até transformar-se em escombros. Essa opinião de Claudia é, de fato, o que ocorre na narrativa curta: enquanto se assume que a fábula é linear, a preocupação com o destino da professora, com a lenda da Monja e outros eventos é bastante avassaladora; entretanto, quando se percebe que se trata de um enredo circular, a compreensão da narrativa muda, ou seja, o que era uma verdade endurecida no primeiro momento da leitura, torna-se pó e ferrugem, converte-se em uma realidade automática e mecânica.

É aqui que se encontra o ponto de tangência do conto de Amilcar Bettega Barbosa com o de Sérgio Sant'Anna[4]. Para além de uma narrativa circular que gravita em torno de uma relação amorosa, há, em ambos, uma reflexão sobre a possibilidade do círculo em que habitam os personagens ser destroçado. Nesse sentido, cabe comparar o último trecho analisado com a seguinte passagem retirada do autor ca-

4. Grosso modo, o conto "O círculo" gira em torno da convivência circular de um casal, que oscila entre momentos de amor e de ódio intensos, entre o topo e a parte baixa de um círculo.

rioca: “Mas o homem estará pensando que o sistema é um círculo e que eles descerão novamente ao fundo e que um dia o círculo poderá se romper e eles permanecerem para sempre no fundo, atolados no lodo do fundo” (SANT’ANNA, 1975, p.70).

Retomando o fio da narrativa “Círculo vicioso”, Roberto retorna ao Brasil junto com Claudia e sente vontade de transformar a sua experiência com a Monja em texto ficcional, o que não se concretiza devido ao enfarte fulminante que teve, levando-lhe ao óbito. E, a partir da morte do jornalista, o protagonismo desloca-se para Claudia, que, sem espaço no mercado de trabalho brasileiro, retorna a Buenos Aires.

Tempos depois, Claudia parte para o segundo casamento, agora com Adolfo Martínez, um advogado que buscava punições para os militares responsáveis por crimes cometidos na época ditatorial. Ademais, Claudia focaliza seu doutorado na figura da Monja, cujo envolvimento a levou para Colônia com o fito de obter mais informações sobre seu objeto de estudo. Porém, ao chegar à cidade uruguaia, finda assassinada, o que suscita vinculações deste crime às investigações realizadas pelo seu marido.

Ao fim da diegese, esse homicídio estampa as páginas policiais do jornal *El país* que está sendo lido por Roberto Guedes em Montevidéu, recomeçando o ciclo narrativo:

> [...] ficou o absurdo daquele crime que no dia seguinte estava em todos os jornais, estava naquele mesmo *El País* que Roberto Guedes folheava enquanto bebia uma cerveja no La Pasiva, enquanto o jornalista Roberto Guedes lia a notícia daquela morte e decidia ir até Colonia antes de seguir para Buenos Aires, ele que não sabia nada que fosse além da lembrança do nome Colonia del Sacramento ressoando num passado já distante, aludindo ao tempo das eternas e repetidas mortes na região, aludindo ao tempo da arbitrariedade e dos excessos, aludindo ao tempo que não se esgota, aludindo ao tempo, aludindo (BARBOSA, 2004, p. 45).

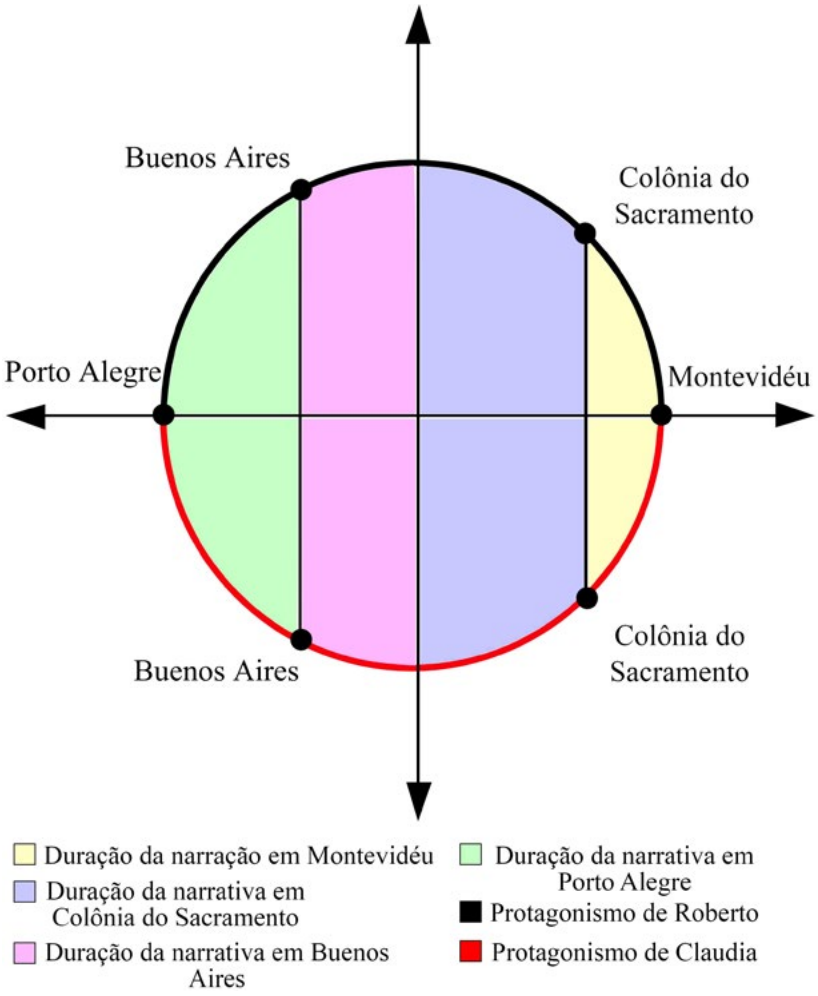
Na passagem final, há um retorno ao início, mas de forma invertida: é a morte de Claudia que está sendo contada com detalhes, enquanto Roberto funciona como um coadjuvante, aguardando a saída da professora para ganhar destaque na obra. Vale salientar que esse momento difere do inaugural pela consciência que o leitor adquire ao longo da leitura. Em outros termos, apesar dos rastros deixados pelo narrador por toda a diegese, os quais são ignorados pelo leitor numa primeira vista, a consciência de uma narrativa circular só se confirma ao término do conto, quando o leitor, enfim, consegue unir as duas pontas da linha reta que se torna uma circunferência.

Nessa perspectiva, o conto "Círculo vicioso" parece seguir o sonho do homem e da mulher descritos pelo uruguaio Eduardo Galeano, pois tanto Roberto Guedes quanto Claudia Morales "[...] vivirán y morirán. Pero nacerán nuevamente. Nacerán y volverán a morir y otra vez nacerán. Y nunca dejarán de nacer, porque la muerte es mentira" (GALEANO, 1991, p.16), isto é, uma vez fechado o círculo não há saída: só lhes resta a repetição incessante, como num CD arranhado ou num GIF da *internet*.

Então, após todo esse percurso, vai-se ao detalhamento geométrico da narrativa de Bettega Barbosa. Nela, há uma grande circunferência, que circunscreve toda a diegese, e que se divide em duas semicircunferências: a primeira responsável pelo protagonismo do homem e a segunda pelo protagonismo da mulher. Dito de outro modo, vê-se: 1) o *círculo principal*, que circunda todas as ações e os deslocamentos dos dois protagonistas pelas cidades do Cone Sul (1. Montevidéu – 2. Colônia do Sacramento (Bairro Histórico) – 3. Buenos Aires – 4. Porto Alegre – 5. Buenos Aires – 6. Colônia do Sacramento (Bairro Histórico) – 7. Montevidéu), divido em: a) *primeira semicircunferência*, que dá conta do protagonismo do homem, configurando-se como uma espécie de ida no percurso narrativo (1. Montevidéu – 2. Colônia do Sacramento (Bairro Histórico) – 3. Buenos Aires – 4. Porto Alegre); b) *segunda semicircunferência*, que se materializa como volta ao ponto de partida da diegese (1. Porto Alegre – 2. Buenos Aires – 3. Colônia do Sacramento (Bairro Histórico) – 4. Montevidéu[5]), conforme esquematizou-se na figura a seguir:

5. Na narrativa, não há nenhuma menção expressa que Claudia visitou Montevidéu enquanto estava viva. No entanto, a notícia de sua morte nas páginas policiais do jornal uruguaio é considerada, aqui, como uma espécie de comparecimento no local, mesmo que de forma mais abstrata.

Figura 1 — Mapa circular de “Círculo vicioso”.



Fonte: elaboração do autor.

Em adição a isso, explica-se que, apesar de Roberto ser protagonista em um maior número de páginas, Claudia possui o mesmo grau de importância na diegese. Cada personagem é central em sua semicircunferência narrativa: para que o outro ganhe destaque, o protagonista do momento precisa ser apagado e ceder seu lugar ao sol. Esse movimento circular faz lembrar o movimento de rotação da Terra, pois, na medida em que a narrativa é contada, nota-se que os personagens giram em torno do próprio eixo, isto é, por mais que se movam, permanecem no mesmo lugar.

Ademais, o movimento de rotação é "responsável pelos dias e pelas noites, já que a posição em relação ao sol muda conforme a rotação. Em outras palavras, quando parte do planeta está sendo iluminado pelo sol (dia), a outra parte está na escuridão (noite)" (JESUS, 2017, p.1). Desse modo, enquanto o eixo da narrativa gira, apenas um determinado "hemisfério" narrativo é iluminado: primeiro Roberto se enche de luz e Claudia está na sombra; depois esta se alumia e aquele recebe a penumbra.

Passando ao conto "Alfredo", vai-se ao ponto de partida da diegese, o instante em que Joaquim, o narrador homodiegético, relata a sua discussão com a esposa:

> Cansado eu vim, cansado eu volto.
> A nossa primeira desavença conjugal surgiu quando a fera ameaçou descer ao vale. Joaquina, a exemplo de todos os habitantes da aldeia estava preocupadíssima com os estranhos ruídos que vinham da serra. Primeiramente me quis inculcar a sua tola superstição. Ri-me de suas suspeitas. — Um lobisomem! Era só o que faltava! (RUBIÃO, 1947, p.107).

Ao ouvirem barulhos longínquos não identificados, a mulher acredita se tratar de uma criatura oriunda do imaginário popular (o lobisomem), explicação logo refutada pelo racionalismo do narrador. Nessa perspectiva, o início do conto nos remete a lógica circular presente do conto de Sérgio Sant'Anna, na medida em que um casal oscila, como num movimento periódico[6], entre altos e baixos, entre momentos felizes e conturbados, entre o cume do círculo e a parte baixa.

Logo após, o homem planeja esclarecer o mistério, mesmo a contragosto da mulher, decidindo encontrar o autor dos ruídos que intrigam os moradores da aldeia. Dito de outra maneira, ao desprezar as ameaças de rompimento efetuadas pela esposa caso fosse ao encontro do produtor do barulho, o narrador assume o risco de arruinar seu casamento e, com isso, ambos poderão permanecer, para sempre, na parte baixa do círculo. Por outro lado, ao abdicar desse círculo matrimonial, o narrador adentrará numa outra roda, a de errância, conforme ver-se-á nos trechos seguintes:

---

6. "Todo movimento que se repete a intervalos regulares é chamado de *movimento periódico* ou *movimento harmônico*" (HALLIDAY; RESNICK; WALKER, 2009, p.88, *grifos dos autores*).

> Ela [a fera] só podia ser o meu irmão Alfredo. O meu pobre irmão Alfredo, que eu deixara longe, afim de procurar em outros lugares a tranquilidade que a planície não me dera. Somente ele, o meu único companheiro, poderia sentir tamanha dor.
> E Alfredo vinha buscar-me.
> A minha tristeza chega ao seu coração e ele soubera que eu não encontrara, no vale, a paz tão ansiosamente procurada (RUBIÃO, 1947, p.109).

A partir do momento em que sai de sua residência, Joaquim principia o seu deslocamento circular, na medida em que subirá e descerá a serra regularmente. Na passagem acima, o homem dirige-se, pela primeira vez, à montanha e lá depara com seu irmão Alfredo, o produtor dos barulhos ininteligíveis que ouvira. Após esse reencontro, o narrador fica profundamente abalado, o que repercute na sua linguagem. Em outros termos, rever seu irmão o leva a recordar sua vida e isso torna o seu discurso repetitivo (e, por extensão, circular): a expressão "meu irmão" é reiterada e enfatizada, a tranquilidade não encontrada retorna na paz sempre procurada, a dor de um irmão reverbera na tristeza do outro, a presença de Alfredo e o seu próprio nome surgem como eco diante do infinito nauseante de lembranças.

"Depois de algum tempo no topo, o movimento teria de se realizar, progressivamente, em direção ao fundo. Porque era um círculo" (SANT'ANNA, 1975, p.65). Dessa forma, o narrador acaba por descer com seu irmão para a planície: "Depois de beijar a sua crespa face, de ter enchido de abraços o seu pescoço e saciada a saudade que me pungia, enlacei-o com uma corda e o conduzi para a aldeia" (RUBIÃO, 1947, pp.109-110). E aqui pode-se destacar que o movimento de enlaçar alguém exige que o fio se converta numa circunferência; assim, é possível afirmar que essa circunferência funciona como um elemento norteador para Alfredo, é ela quem aponta a direção que deverá seguir.

Após a descida, ambos vão para casa de Joaquim, onde são recebidos de maneira agressiva pela cunhada de Alfredo, que cumpriu sua promessa de romper o casamento caso seu marido fosse ao encontro da fera. Então, sem encontrar um local adequado para se fixarem, os irmãos prosseguem com a vida de errância, subindo novamente a serra:

> Ao anoitecer, encontramo-nos novamente no alto da serra. Lá em baixo, meia dúzia de luzinhas indicavam a existência da aldeia. A fome e o cansaço me oprimiam; todavia, não pude evitar que o meu passado se desenrolasse penosamente dentro de mim. Veio recortado, brutal (RUBIÃO, 1947, pp.110-111).

Do alto, o narrador passa a observar a aldeia onde constituira residência. Sem abrigo e com outras necessidades físicas, torna-se vulnerável aos pensamentos melancólicos, que se desenrolam dentro de si como uma espécie de novelo dificultoso, totalmente emaranhado. Por mais que as lembranças surjam segmentadas, de modo a remeter a peças de um quebra-cabeça a ser montado na mente de Joaquim, a imagem de um novelo descendo a serra pesarosamente é mais marcante por ser recuperada mais à frente e reapresentada com uma nova roupagem, conforme ver-se-á mais adiante.

Em seguida, enquanto esperava o seu irmão descansar antes de descer à planície, o narrador passa a comentar o processo circular de mutações de Alfredo, que primeiro metamorfoseou-se num porco; depois, converteu-se no verbo resolver; para, enfim, transformar-se em dromedário, sua forma atual:

> Transformado, porém, em um porco, não teve sossego. Os seus dias eram consumidos pela inquietação. Levar o tempo fuçando o chão lamacento, sem nada encontrar que lhe satisfizesse. E ainda recebia pontapés, era escarnecido e tinha que lutar com os outros porcos, sem que para isso houvesse uma razão plausível.
> Imaginou, então, que fundir-se em uma nuvem branca é que resolvia. Resolvia, resolvia. Resolvia o que? Tinha que resolver alguma coisa. Foi aí que descobriu que a solução talvez estivesse em se transformar num verbo *resolver*.
> E o porco se fez verbo [...] (RUBIÃO, 1947, p.112, *grifos do autor*).

Acreditando que conseguiria eliminar os seus problemas através da sua conversão em outro ser, Alfredo decidiu tornar-se um porco, porém essa mudança de aspecto não lhe trouxe os benefícios esperados. Insatisfeito com essa metamorfose, cogitou a fusão com uma nuvem, mas findou transformando-se no verbo resolver, o que lhe trouxe ainda mais frustrações, já que esse verbo tem por função solucionar muitos problemas. Por fim, optou pela forma de dromedário, pois não teria que mediar nenhum entrave oriundo das relações humanas. Ademais, é válido ressaltar a sintaxe circular empregada nesse fragmento, especialmente no momento dedicado ao verbo resolver, que demonstra a maneira circular de Alfredo organizar seus pensamentos.

"Mas o sistema era um círculo e eles tinham de descer" (SANT'ANNA, 1975, p. 66). Nesse curso, o narrador contempla seus últimos momentos no cume da serra, antes de reiniciar sua sina de peregrinação:

> A madrugada ainda nos encontrou no alto da serra. Expiei pela última vez a aldeia, sob a névoa esbranquiçada da geada que caía. Perdera mais uma caminhada, ao procurar nela um refúgio contra as torturas do meu passado, da infância. Novamente teria que peregrinar por terras desconhecidas. Atravessaria outras montanhas, azuis como todas elas; alcançaria outros vales, ouvindo rolar as pedras, sentindo o frio das manhãs sem sol. Mas agora sem a esperança de um pouso, de um paradeiro para o meu sofrimento.
>
> Alfredo, enternecido com a melancolia que machucava os meus olhos distraídos, passou de leve na minha face a sua áspera língua. Levantando-me, puxei-o pela corda, e, lentamente, fomos descendo a serra. Sim. Cansado eu vim, cansado eu volto (RUBIÃO, 1947, p.113).

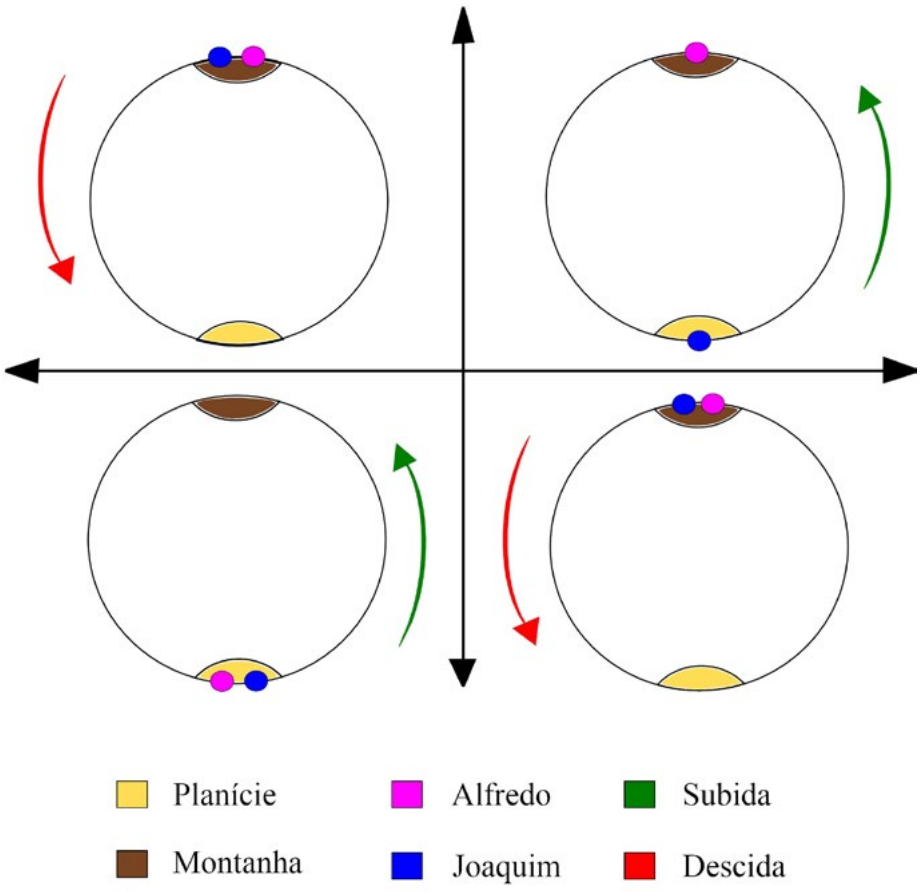
Nesse fechamento da narrativa, pode-se apontar o destino semelhante dos irmãos, que buscam sempre fugir das suas angústias em relação ao passado: Joaquim nas suas mudanças de espaço e Alfredo nas mutações corporais. Em outros termos, o movimento é que caracteriza a forma de solucionar os problemas executada por ambos, cujo resultado é sempre nulo devido à circularidade desses atos, ou seja, ao se utilizar de uma mesma fórmula para eliminar todos os obstáculos que enfrentam, o resultado será sempre o mesmo: a esterilidade.

Em acréscimo, a imagem da pedra que rola serra abaixo recupera duas frentes: o novelo de lã das memórias de Joaquim e o Mito de Sísifo[7]. Tal mito fornece uma leitura precisa da sina do narrador do texto rubiano, também condenado a subir e descer a serra carregando suas pedras (neste caso, a dureza de suas recordações). E esse empenho inútil resulta no cansaço sem início nem fim de Joaquim, marcado nas frases que inauguram e encerram o conto, assim como no ir e vir de seus deslocamentos circulares e sem rumo definido.

Assim, diante de tudo que foi exposto, vale esboçar um esquema relativo à leitura do conto de Rubião, de modo similar ao que foi feito com Bettega Barbosa, para tornar as nossas observações mais nítidas e didáticas:

7. O Mito de Sísifo se desenvolve em torno da história de um homem que foi condenado pelos deuses a executar, repetidamente, um mesmo serviço: empurrar uma pedra até o ponto mais alto de uma montanha. Entretanto, ao chegar no cume, essa pedra imediatamente rola até a planície, de modo a invalidar todo os esforços de Sísifo e a levá-lo a repetir, circularmente, sua tarefa. Nesse contexto, recorre-se a André Jolles (1976) para ressaltar que o conto de Murilo Rubião dialoga com a Forma Simples, isto é, com o Mito com maiúscula, em detrimento da forma atualizada (mito com minúscula) explorada por Albert Camus (2010).

Figura 2 — Mapa circular de “Alfredo”.



Fonte: elaboração do autor.

No primeiro quadrante, há o primeiro deslocamento narrado por Joaquim, cuja motivação consistiu em descobrir o autor dos barulhos que atormentavam a aldeia; no segundo, Joaquim acabara de saber que o ser que produziu os ruídos era o seu irmão Alfredo e decide retornar com ele para sua residência; ao voltar para a aldeia, ambos são rechaçados pela esposa do narrador, que cumpriu sua promessa de romper o casamento caso Joaquim fosse em busca da criatura que gemia na serra; por isso, os irmãos são obrigados a regressar ao cume da montanha, o que desencadeia lembranças indesejadas em Joaquim no que diz respeito ao seu próprio passado, atracando, um pouco mais à frente, em um novo deslocamento para a aldeia e, assim, sugerindo um movimento de subida e de descida tendente ao infinito.

Considerações finais

Diante do exposto, cabe recuperar a trajetória espacial dos contos abordados. O conto “Alfredo” se situa apenas em duas dimensões, já que Alfredo e seu irmão estão fadados a subirem e a descerem uma serra (ou seja, a alternarem entre a parte alta e a parte baixa de um círculo), enquanto a narrativa “Círculo vicioso” explora o círculo duplamente: tanto em duas dimensões (no que diz respeito aos deslocamentos dos personagens no Cone Sul, isto é, em seus movimentos circulares na medida em que perpassam sempre as mesmas cidades), como em três (naquilo que contempla o movimento de rotação da Terra, ou seja, o giro de uma esfera sobre seu próprio eixo, visto que o protagonismo oscila de acordo com a “incidência solar” da narrativa).

Nesse curso, o texto de Sérgio Sant’Anna se situa na imobilidade espacial do círculo (é dizer: por mais que os personagens se movimentem, não saem do lugar, tendo em vista que as ações do conto transcorrem, basicamente, no espaço doméstico) e, assim, tangencia cada um dos textos de forma distinta: o de Murilo Rubião pela esterilidade de um deslocamento repetitivo entre o cume e o sopé de um círculo, e o de Amilcar Bettega Barbosa por abordar a vida de um casal que enfrenta problemas cíclicos e que tem medo de perder-se no fundo nebuloso do círculo em que vivem.

E, segundo explica Ezra Pound, “pouco importa, no mundo contemporâneo, por onde se inicia o exame de um assunto, desde que se persista até voltar outra vez ao ponto de partida” (POUND, 2013, p. 36). Desse modo, já se vê retornar a estaca zero, a miragem pálida de Apolônio a subir e a descer suas circunferências, como quem ouve a louca voz de Clinio Malabar a ordenar, como um mantra, a conversão de homens em gigantescos compassos.

Referências

BARBOSA, A. B. Círculo vicioso. In: _____. *Os lados do círculo***.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004. pp.28-45.

CAMUS, A. *O mito de Sísifo*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.

GALEANO, E. La creación. In: _____. *Memoria del fuego I*: los nacimientos. 19 ed. Madrid: Siglo XXI, 1991. p.16.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; E. WALKER, J. *Fundamentos da física*. v. 2. 8 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2006.

IEZZI, G.; DOLCE, O.; MACHADO, A. *Geometria plana*: conceitos básicos. São Paulo: Atual, 2008.

JESUS, F. S. Movimentos de rotação e translação da Terra. Disponível em: <http://www.geografiaopinativa.com.br/2013/10/movimentos-de-rotacao-e-translacao-da.html>. Acesso em 3 nov 2017.

KILHIAN, K. Os 10 problemas de Apolônio. Disponível em: < http://www. obaricentrodamente.com/2013/04/os-10-problemas-de-apolonio.html>. Acesso em: 3 nov 2017.

LUGONES, L. El descubrimiento de la circunferencia. Disponível em: < http://ciudadseva.com/texto/el-descubrimiento-de-la-circunsferencia/>. Acesso em: 10 out 2017.

POUND, E. *ABC da Literatura*. Tradução de José Paulo Paes e de Augusto de Campos. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

RUBIÃO, M. Alfredo. In: _____. *O ex-mágico*: contos. Rio de Janeiro: Editora Universal, 1947. pp. 105-113.

SANT'ANNA, S. O círculo. In: _____. *Notas de Manfredo Rangel, repórter* (A respeito de Kramer). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. pp. 63-70.

SESSÃO TEMÁTICA

PARA ENTENDER AD: ENTRE A TEORIA E A METODOLOGIA

GILVAN DA COSTA SANTANA[1] (UFBA)
MÁRIO JORGE PEREIRA DA MATA[2] (UFBA)

Introdução

Segundo Brandão (2004), a AD pecheuxtiana trabalha conceitos alicerçada nas/pelas contribuições interdisciplinares: a Linguística relacionada com Marx/Althusser (ideologia - base marxista), com Foucault (discurso e Formação Discursiva), com Freud/Lacan (inconsciente – clivagem do sujeito). Assim, a partir de Freud e de Lacan se pôde reconhecer o sujeito clivado, cindido entre o consciente e o inconsciente.

Vale ressaltar que, em termos de Linguística, o que tem sido proposto pela AD é que se articule sistematicamente a história do conhecimento metalinguístico com a história da constituição da própria língua, ligando-se a língua à sua exterioridade, relacionada à memória, à interdiscursividade ou associada ao contexto situacional da enunciação. Insere-se aí a importância da memória, do saber discursivo, do interdiscurso.

Nessa abordagem, para a AD, importa pensar a noção de funcionamento linguístico no texto, sem que se privilegie tão somente a língua, tampouco somente o aspecto extralinguístico, mas, sim, sua relação constitutiva. Implica dizer, destarte, que, para os analistas de discurso, interessa a linguagem em uma perspectiva que a considere não apenas como mero instrumento de comunicação, antes, pelo contrário, que a considere como parte integrante das interpretações produzidas sobre o mundo.

---

1. Doutorando em Língua e Cultura/UFBA; professor do IFS.

2. Doutorando em Língua e Cultura/UFBA; professor do IF Baiano.

Ainda numa visão geral acerca dos elementos característicos da Análise de Discurso de linhagem francesa, destaque-se o fato de que um discurso só pode ser produzido a partir da interação entre interlocutores e sua realidade histórico-social. Dito isso, ao apontar para as condições de produção de um discurso e seu contexto imediato, a AD tenta trazer à tona elementos que indiquem os condicionantes sociais desse discurso, sendo este o conceito central de sua teoria. Ou seja, há a interação do sujeito com algo externo a ele; essa relação é eminentemente centrada no indivíduo como um ser social.

Por conseguinte, há um contexto imediato que corresponde às circunstâncias da enunciação e um contexto mais amplo, que inclui o contexto social, histórico e ideológico. É exatamente essa exterioridade que contribui de forma decisiva para interpretação/compreensão discursiva, portanto, ela é elemento constitutivo do discurso.

Em síntese, consoante a AD, não há sentido sem interpretação, pois a língua se inscreve na história para significar e é aí que se apreende a questão da ideologia do sujeito, haja vista que a interpretação dá visibilidade ao mecanismo de funcionamento dessa ideologia do sujeito e que a memória sempre está em curso, produzindo efeitos de sentido pela ideologia e pelo inconsciente. Assim, a noção de interpretação é traço distintivo da AD para com outros campos dos estudos da linguagem. Ela parte de três pressupostos:

> 1. Não há sentido sem interpretação. 2. A interpretação joga em dois níveis: o do analista e o do sujeito de linguagem enquanto tal,.3. A finalidade da análise do discurso não é interpretar mas compreender como o texto funciona, isto é, como o texto produz sentidos (ORLANDI, 2012, p.19).

Assim é que se considera como aspecto basilar no entendimento do que vem a ser AD de matriz francesa, muito além da interpretação de textos (quase sempre limitada a entender o que enunciado ou enunciador 'quis dizer'), a compreensão do *como* o discurso faz sentido, compreendendo como as relações de significação se estabelecem. Em suma, a AD é fundante de novas práticas de leitura. Nesse sentido, a seguir, serão tratados conceitos relevantes e fundamentais dessa disciplina que

corroboram o que até aqui se afirmou e tornam os trabalhos com essa disciplina um entrecruzamento interfacial de teoria e metodologia.

Sujeito, discurso e ideologia

Para melhor compreensão do percurso teórico trilhado pela AD, o contato com algumas categorias de seu dispositivo teórico se faz necessário. Mussalim (2012), por exemplo, deixa clara a importância dada pela AD à estreita relação entre discurso e suas condições de produção. Que seriam essas condições de produção? Seriam as condições sociais e históricas que permitem a produção de determinados efeitos de sentido e não de outros. Eis aí aspecto determinante de análise da linha francesa de AD: as condições de produção sócio-históricas caracterizadoras do discurso.

Brandão (2004), por seu turno, enfatiza que, na perspectiva pecheuxtiana, o protagonismo do discurso não reside no aspecto físico humano, no indivíduo, antes, pelo contrário, o que importa nesse protagonismo é a representação de lugares de uma formação social e discursiva. Nesse contexto, a categoria sujeito é vista pela AD com certa singularidade, passando por algumas modificações ao longo de seu percurso; mudanças essas que se complementam, revelando maturidade de seus estudiosos. Assim, nota-se que sujeito para Análise de Discurso, em um primeiro momento, não pode ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia.

Em outras palavras, "o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar um lugar em determinada formação social e enunciar o que é possível a partir do lugar que ocupa" (MUSSALIM, 2012, p.110). Assim, o sujeito discursivo ocupa um lugar social e dele enuncia influenciado, interpelado por uma ideologia materializada em seu discurso.

Constata-se, então, que a AD, por meio de seus principais teóricos, sempre apresentou reflexões sobre a noção de sujeito. A fase inicial dos estudos de AD, por exemplo, é influenciada pelos pensamentos althusserianos. Dessa forma, as relações de poder são estabelecidas sob a égide da interpelação ideológica mantida por Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Surge nesse processo a visão de assu-

jeitamento do sujeito do discurso, na dependência de posições de classe e tomadas de posições; porém, nessa conjuntura, o sujeito não tem consciência de que os sentidos produzidos no espaço enunciativo já são determinados e instaurados por condições sociais e ideológicas.

Devido a essa inconsciência, o sujeito não tem acesso às reais condições de produção de seu discurso, muito embora acredite que tem domínio sobre o que diz e o que não diz, ilusão de liberdade que contraria o que a AD postula como Formação Discursiva e Formação Ideológica, determinantes do dizer de cada sujeito. Por essa razão, os sentidos possíveis de um discurso são preestabelecidos e inerentes a contextos sociais, políticos, históricos e ideológicos das condições de produção.

Vale ressaltar que, a partir dos avanços dos estudos pecheuxtianos, excluiu-se a ideia de assujeitamento pleno defendida no primeiro momento da AD. Trata-se o sujeito hoje como repetição ou diferença. De fato, não se pode resistir ao assujeitamento à língua, por exemplo, mas se pode resistir aos modos como o Estado e seus aparelhos concebem os indivíduos, a massa amorfa, "fabricada" em série. A massificação ideológica que resulta em práticas sociais ainda é um fato social e linguístico, contudo, o sujeito discursivo pode fazer prevalecerem seus pensamentos e ideologias.

Não obstante essa constatação ora exposta, lamentavelmente, ainda se encontra cristalizada, sobretudo por parte de certas correntes de linguistas e profissionais de áreas não afins, a ideia de que a AD vê o sujeito como absolutamente assujeitado, passivo, inerte ante todo e qualquer sistema de poder. São indivíduos que insistem em expor juízos de valor sobre a AD, demonstrando não conhecer as ressignificações adequadas ao entendimento da disciplina em foco, em todo o seu percurso.

Para Pêcheux (1990), não se concebe discurso sem sujeito assim como não se concebe sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Por conseguinte, o discurso se apresenta como lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo como a língua produz sentidos por / para os sujeitos:

> Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender (ORLANDI, 2012, p. 28).

Nesse âmbito, a concepção de discurso para a AD ultrapassa uma visão puramente mecânica de transmissão de informações e, nessa perspectiva, a palavra discurso é entendida como "palavra em movimento" ou, como afirma Pêcheux (1990), efeito de sentidos entre interlocutores, na medida em que o sentido não está contido nas palavras em si, mas se produz nas relações dos sujeitos, inscritos em determinadas formações discursivas. Consequentemente, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, os discursos são produzidos.

Sob esse prisma, trata-se também de compreender o que é ideologia. Pêcheux (2014), ao descrever os fundamentos de uma teoria materialista do discurso, esclarece que a ideologia não é o único meio pelo qual se constata reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social. O autor adota a concepção althusseriana ao passo que destaca aspectos decisivos para a discussão sobre ideologia, como sua relação com a luta de classes, sem esquecer que, para a AD, as ideologias não são feitas de ideias, mas, sim, de práticas.

Brandão (2004) lembra, seguindo essa abordagem, a ideia althusseriana de ideologia como algo inerente e exclusivo da classe dominante em termos de emprego dos Aparelhos Repressores do Estado (ARE), tais quais: administração governamental, exército, polícia, tribunais, prisões etc. e Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), tais quais: religião, escola, família, mídia supostamente informativa. Trata-se, portanto, de instrumentos que agem por repressão e ideologia, tentando forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração e mantendo a sua dominação e perpetuação de poder.

Por outro lado, é incontestável o desgaste que o termo ideologia sofreu através de seu uso abusivo e frequente na tentativa de se explicar tudo, na ótica marxista, perdendo, assim, sua capacidade compreensiva. O conceito seria, simplesmente, muito ambíguo, muito controvertido, empregado abusivamente de diferentes modos, No Brasil, por exemplo, os espaços sociais e acadêmicos, muitas das vezes,

incorporaram a visão pejorativa sobre o termo ideologia ao relacioná-lo com questões políticas ou de divisões de classes.

Em contrapartida, há uma tentativa de retirar do conceito de ideologia o sentido negativo por meio de uma concepção neutra. As ideologias podem ser vistas hoje, de forma mais ampla que na primeira fase dos estudos de AD, como "sistemas de pensamento", "sistemas de crenças" ou "sistemas simbólicos", que se referem à ação social ou à prática política, conforme se vê em Thompson (2009). Afinal, vive-se num mundo no qual a circulação de símbolos ou os seus apagamentos desempenham um papel fundamental e sempre crescente. Por essa razão, Thompson (2009) denomina a ideologia como sendo o sentido a serviço do poder.

Por conseguinte, é essa concepção de ideologia que contempla a visão atualizada da AD, como elemento constitutivo do discurso que interpela os indivíduos em sujeitos; por meio dela, os sentidos são produzidos e as relações sociais, políticas e culturais são estabelecidas. Destarte, o estudo da ideologia exige que se investiguem as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas materializadas em falas, imagens, apagamentos e/ou silenciamentos.

Em se tratando dessa trilogia conceitual: sujeito/discurso/ideologia, é oportuno destacar que no discurso do sujeito enunciador coexiste o "discurso do outro", do inconsciente, do desconhecido. Isso porque na concepção lacaniana o sujeito só se define e ganha identidade quando em relação ao Outro. Certamente, essa tese se apoia no fato de, para a AD, tanto o sujeito quanto o discurso serem afetados pelo inconsciente e pela ideologia.

Também merece relevo, nessa perspectiva, a evidência de que os estudos de/em AD não levam em consideração um sujeito real, indivíduo empírico, e, sim, o sujeito discursivo, imbuído de marcas sociais, históricas e ideológicas. Em poucas palavras: o sujeito em AD é imagem/posição social, histórica, ideológica, inconsciente, atravessada pela linguagem, projetada no/pelo discurso. Tal assertiva justifica o fato de o sujeito do discurso identificar-se com Formação Discursiva propiciada e interpelada por Formação Ideológica. Assim é que, graças a essa identificação, as vozes (polifonia) e os silenciamentos do sujeito (o não-dizer) interessam na mesma medida aos analistas de discursos.

Em síntese, o sujeito pecheuxtiano incorpora a interpelação ideológica althusseriana e a clivagem/o Outro de dimensão psicanalítica lacaniana. Mais uma prova

da interdisciplinaridade que move a AD como disciplina de 'entremeio', envolvendo o materialismo histórico, a linguística e a psicanálise. Serve de ilustração dessa assertiva, o fato de, para Foucault (2014), o sujeito se encontrar constituído entre poder e resistência. Graças a essa contribuição, Pêcheux (2014) ressignificou sua ideia originariamente althusseriana de assujeitamento e passou a vê-lo como menos absolutista: o sujeito pode não asujeitar-se e marcar-se por resistências, por exemplo.

Nesse sentido, portanto, a influência foucaultiana para a AD desfez a ideia radicalizada de que o sujeito não possa ser agente, devido à passividade que o determinaria e lhe seria inerente a sua Formação Discursiva. A seguir, pode-se entender de forma mais detalhada sobre o papel das FD em termos desses conceitos neste item determinados.

Formação discursiva

Uma vez destacando os conceitos basilares desde a origem dos estudos de Análise de Discurso no item anterior, passa a ser viável perceber e buscar entender como o foco da segunda fase da AD está no que se denomina FD – Formação Discursiva.

Pêcheux (2014) afirma que ideologia existe sob formações ideológicas, constituídas em um momento histórico e em uma formação social dada, tendo como um dos seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Imbricado ao conceito de formação ideológica está o de formação discursiva, que foi concebido por Foucault, e se tornou uma noção básica da AD em torno da qual se nota as outras noções, como as de sujeito e condições de produção, fundamentais para compreensão do processo de produção de sentidos.

São as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam "o que pode e o que deve ser dito", a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.

> Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa [...] Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder (FOUCAULT, 2014. p.10).

Nessa progressão conceitual e teórica, a FD passa a objeto central da AD em sua segunda fase (de 1976 a 1979). Sob influência das contribuições de Michel Foucault, passou a ser foco da disciplina. Diferentemente da fase anterior, nesse segundo momento, a Análise de Discurso passa a ver o sujeito, como já anteriormente dito, relativamente assujeitado. Ele pode deslocar-se de Formação Discursiva, quer dizer, a FD é suscetível a mudanças, a transformações, a negações, a questionamentos. Assim é que o sujeito pode, se tiver vontade, desejo, mudar de lugar discursivo, negar sua FD – assim como pode aceitar, acomodar-se, permanecer em sua FD permanentemente por medo, conforto ou resignação.

Certamente, essa nova perspectiva não sinaliza uma negação dos pensamentos anteriores, pois indica uma complementação, um desenvolvimento teórico. Nessa cadeia evolutiva, em se tratando dos eixos interdisciplinares que norteiam a AD de linha francesa, Mussalim (2012) lembra que Lacan faz uma releitura de Freud recorrendo ao estruturalismo, em uma abordagem que busca com mais precisão a influência do inconsciente como uma linguagem, como uma cadeia de significantes. Assim, o discurso do sujeito é atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente, que vem a ser o desconhecido, o estranho, em relação ao qual o sujeito se define e ganha identidade.

Nessa concepção lacaniana, a partir de Freud, portanto, o conceito de sujeito sofre uma alteração substancial em relação à ideia de sujeito uno e homogêneo: o sujeito, na verdade, é clivado, cindido, dividido entre o consciente e inconsciente, porém, estruturado a partir da linguagem. Considera-se, ainda, que as FD são múltiplas, posições e lugares discursivos são variados, de acordo com os papéis sociais, históricos e ideológicos do sujeito. Inclusive, tais Formações Discursivas podem imiscuir-se entre si ou hibridizar-se, como ocorre, por exemplo, em discursos que fundem religião com política, ciência com religião etc. A Formação Discursiva, em suma, reflete posicionamentos ideológicos do sujeito enunciador, o lugar social e ideológico de onde fala.

Nessa ótica foucaultiana, a sociedade é constituída hierarquicamente por relações de força, sustentadas no poder das diferentes Formações Discursivas. Nessa cadeia múltipla e incessante de poder e saber, estabelece-se, por exemplo, que a fala do professor se sobrepõe à dos alunos; a fala do pai se sobrepõe à dos filhos; a fala do patrão se sobrepõe à dos empregados, assim por diante. A partir dessa visão redimensionada acerca do inconsciente, a AD pôde considerar textos como produtos ideológicos não-conscientes.

Ratifica-se, assim, sua base calcada no materialismo histórico, por ver o discurso como uma manifestação, materialização da ideologia e dos modos de produção social. Isso posto, frise-se que o sujeito do discurso não decide sobre os sentidos enunciativos do seu discurso, mas ocupa um lugar social e a partir deste enuncia, sempre inserido no processo histórico, sem liberdade para dizer o que quer, mas levado, inconscientemente, a ocupar determinada formação social e enunciar o que lhe e possível a partir do lugar que ocupa – sua Formação Discursiva -. Essa FD é interpelada pelo interdiscurso, como se verá a seguir.

O primado do interdiscurso

É o Interdiscurso objeto central da 3ª fase da trajetória da AD, período compreendido de 1980 a 1983 e fase atual. Esse conceito se coaduna com a ideia de dialogismo de Bakhtin (1998). O filósofo russo, considerado por muitos pesquisadores precursor da Análise de Discurso, defende a concepção dialógica da linguagem por sujeitos sócio-histórico-ideológicos permeados de diferentes vozes, contrariando a crença de muitos indivíduos na existência de um discurso adâmico.

Tal conceito corresponde à heterogeneidade constitutiva definida por Authier-Revuz (1998), que afirma ser o discurso produto resultante de tudo o que se leu, ouviu, estudou, ao longo da vida. Isso tudo é cruzado e entrecruzado pelos dizeres de outros, de diferentes vozes que se amalgamam na constituição do discurso do sujeito, não se delimitando fronteiras entre seu dizer e o dizer do outro.

Nesse mesmo sentido, Pêcheux (2014) concebe que a memória tem suas características quando pensada em relação ao discurso, pois o interdiscurso é aquilo que se falou antes, em outro lugar, independentemente, enquanto a memória discursiva é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma

do pré-construído, do já-dito, o que está na base do dizível, já que "há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou seja, entre a constituição do sentido e sua formulação". (ORLANDI, 2012, p. 32). Em síntese: o interdiscurso é tudo o que se falou antes, em outro lugar, independentemente da consciência do sujeito enunciador, o já-dito e esquecido pela memória, mas que determina os aparentemente novos dizeres, é a fala de uma 'voz sem nome'.

Para a citada autora, a AD mostra que, por meio da memória do dizer, depara-se o tempo todo, por exemplo, com paráfrases de discursos oriundos de vários séculos de uma cultura judaico-cristã, seguida da cultura greco-romana, chegando essa memória até os atuais dias. Não obstante, por intermédio do 'esquecimento', os sujeitos nutrem uma ilusão de que dizem o que nunca fora dito, o que contraria a evidenciação de interdiscursos.

Isso posto, conclui-se que um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Por conseguinte, o sujeito só tem acesso a parte do que diz, pois ele é sujeito de e é sujeito a. Ele é sujeito à língua, à história, à cultura, pois, para se constituir, para produzir sentidos, ele é afetado por elas, assim como ele pode ser ou acreditar ser sujeito de poderes, de resistências, de ideologias.

Segundo Pêcheux (2014), o sujeito, inevitavelmente, considera-se origem dos enunciados que (re)produz, porquanto desconhece estar inserido em processos ideológicos, histórico-culturais, cujos sentidos são previamente inscritos e construídos nos processos enunciativos. Assim é que o sujeito esquece o interdiscurso, achando-se "origem do dizer" a partir de seu intradiscurso (o que se está dizendo no presente, com marcas de um novo dizer). Inexoravelmente, portanto, o discurso que o sujeito (re)produz tem na língua e na história sua materialidade.

AD: entre o teórico e o metodológico

Conforme dito ao fim do item anterior, legitimada e sem controvérsias está a tese de que a Análise de Discurso vê na língua a materialidade do discurso, da mesma forma que vê no discurso a materialidade da ideologia. Prova disso é a convicção de Pêcheux (2014) ao relacionar com muita clareza o discurso com sua 'estrutura' - definida por meio da língua – e com seu 'acontecimento' – definido por

meio da história. Em outras palavras, o amadurecimento dos estudos e princípios da AD pecheuxtiana corrobora a ideia de que as Formações Discursivas estão/são circunscritas nas relações de tempo e espaço, na perspectiva social e histórica que lhes perpassa.

Assim, linguagens são reproduções de práticas sociais e ideológicas que veiculam (inter)discursos, haja vista o fato de sentidos emergirem de materialidades linguísticas intrinsecamente ligadas à história e à memória, consubstanciadas por Formações Ideológicas (FI) que se manifestam por meio das Formações Discursivas (FD), determinantes do que deve e do que não deve dizer o sujeito, inconsciente/esquecido de seu assujeitamento ideológico.

Exemplo claro desse processo pode ser visto quando se compara uma FI patriarcalista com uma FI feminista no que se consideraria serem papéis e tratamentos assumidos e praticados por homens em contraposição a mulheres, bem explícitos por meio das respectivas Formações Discursivas marcadamente perceptíveis ao se analisarem os ditos e os não-ditos.

Ante configurações atuais dos estudos, das pesquisas, das análises, enfim, das teorias e metodologias, Análises de Discursos talvez seja a nomenclatura mais apropriada pela diversidade de perspectivas coexistentes. Mesmo quando há uma base geral e comum (o discurso como objeto de estudo), há especificidades.

Prova disso é a multiplicidade de abordagens hodiernas em AD: a semiolinguística, a semiótica do discurso, os estudos representacionais, os estudos sobre argumentação e discurso, os estudos enunciativos, os estudos bakhtinianos, os estudos da nova retórica e discurso, os estudos de ACD. Destarte, já se consolida uma visão múltipla acerca das possibilidades: AD francesa pecheuxtiana; AD brasileira; AD anglo-saxã; AD semiótica; AD foucaultiana; AD bakhtiniana; AD baseada em Maingueneau, Authier-Revuz etc.

Convém frisar que, mesmo quando se trata de tentar especificar as Análises de Discursos, há uma imensa gama de conceitos e procedimentos que ‘fragilizam fronteiras’ entre as ciências sociais e humanas. Por isso mesmo, como se vê em Oliveira (2013), por exemplo, há um constante e evolutivo diálogo dos pressupostos pecheuxtianos, intencional e/ou não intencional, com as teses de Gramsci, Bakhtin, Althusser, Lacan, Foucault, Bourdieu, Ducrot, Charaudeau, Benveniste, Maingueneau, Fairclough, Van Dijk etc.

Em comum, os estudos de discurso apresentam seu reconhecimento como fenômeno sócio-político de construção/naturalização ou questionamento/desnaturalização das relações de poder e luta de classes. Nesse bojo, tais análises discursivas significam/ressignificam relações e práticas históricas circulantes nos diversos grupos culturais que se apropriam delas.

Isso posto, infere-se que importa aos estudos de analistas de discursos, independentemente de sua filiação ou linha, evidenciar os elementos extralinguísticos propiciadores de sentidos enunciados. É nessa concepção que se constata, como já sinalizado, ser a materialidade linguística necessária para a veiculação de ideologia, por meio da produção de sentidos, de como se geram e se estabelecem significados, determinados pelas condições de produção (sociais, políticas, ideológicas, espaço-temporais).

De qualquer sorte, convém salientar que caracteriza o trabalho de analistas de discursos de linha francesa, diferentemente do que ocorre, em parte, com a ACD, o fato de não estarem presos a procedimentos fixos, positivistas, cartesianos, quantitativos. Assim, de acordo com a configuração específica de cada projeto de pesquisa, os procedimentos, conceitos e princípios de trabalho em AD são empregados, respeitando adequações e inter-relações. Talvez por isso mesmo muitos analistas de discursos se ressentem da falta de incentivo, sobretudo financeiro, à pesquisa e à publicação nessa linha de trabalho, por ser rotulada por certos setores, inclusive acadêmicos, como não científica. “Provavelmente, a AD quis ser científica. Provavelmente, não é, nunca foi” (POSSENTI, 2011, p.388).

Segundo Souza (2014), embora haja vasto material teórico que enfatiza os pressupostos da Análise de Discurso denominada materialista, francesa ou pecheuxtiana, há uma lacuna enorme em se tratando de material que apresente procedimentos metodológicos claros para a prática de análises. Esse autor reconhece que tal realidade se dá pelo rompimento que a AD apresentou em relação à concepção positivista em termos de estudos estruturalistas de linguagem, já aqui anunciada.

Dessa forma, considerando o fato de a Análise de Discurso se opor à postura ‘científica’ tradicional, cujo foco se encontra na excessiva e limitante descrição intralinguística, em detrimento de uma abordagem extralinguística, há uma recusa por parte de analistas de discurso pecheuxtianos em submeter seu objeto de estudo a sistematizações metodológicas, pois “ Alguns pesquisadores sustentam que tentar

definir uma metodologia para a AD seria pô-la numa camisa de força, desvirtuá-la, descaracterizá-la. Seria retomar o positivismo" (SOUZA, 2014, p. 4). Mesmo diante dessa constatação, o pesquisador ora referenciado apresenta uma proposta metodológica norteadora de análises discursivas.

A proposta deste estudioso consiste em planificar o processo de descrição/interpretação de elementos em análise. Para tanto, indica passos a seguir metodologicamente, tais quais: leitura flutuante de primeiro contato com o *corpus*, para hipóteses preliminares; leitura analítica por meio de perguntas heurísticas norteadoras sobre conceito-análise (qual o conceito, como ele se constrói até sua saturação por recorrência, a que FD e FI o discurso pertence); explicitação, descrição, interpretação do discurso presente na materialidade em análise; escrita da análise (caracterização, dispositivos teórico e analítico, relato etc).

Cabe ressaltar que nessa proposta metodológica fica claro que não se intenta numa análise discursiva lançar mão de todo o dispositivo teórico, pois seria inviável ao dispositivo analítico. Sendo assim, importa ao analista estabelecer recortes conceituais teóricos adequados e convenientes a suas especificidades e questões delimitadoras, de acordo com seu dispositivo analítico, sempre evitando juízo de valor subjetivista.

Portanto, para os analistas de discursos, interessa a investigação do 'como' o *corpus* a ser estudado constrói sentidos recorrentes e que sentidos são esses. Fato incontestável é, pois, que a AD, hodiernamente, traz à baila interrogações urgentes e necessárias acerca de sentidos que se estabelecem nas múltiplas formas de (re)produção verbal e/ou não-verbal (textos escritos ou orais, expressões artísticas não-verbais, cores e sons, sinais e figuras, silêncios etc) por um sujeito, em sua dimensão histórica e sociocultural. Importa, nesse contexto, compreender de onde o sujeito 'fala', como se estabelecem os sentidos, o que e por que se diz ou não se diz (intrínseca relação da língua com a ideologia). Em suma, aí está seu método fundido em sua epistemologia.

Considerações finais

O texto em tela procura contribuir no sentido de explicitar as bases norteadoras dos estudos em Análises de Discursos, aspectos teórico-metodológicos caracterizadores dessa disciplina: sua teoria significada e ressignificada, seu método, seus procedimentos analíticos e seu objeto próprio. Destacam-se, a seguir, de forma sinótica, aspectos relevantes desenvolvidos ao longo do artigo, em outras palavras.

Constantes ressignificações, modificações, inovações são marcas do percurso seguido por Michel Pêcheux em termos de configuração de teoria e método em Análise de Discurso, estabelecendo-se 3 fases nesse processo. Se na primeira fase de estudos da AD ele priorizou o que denominou de 'maquinaria discursiva estrutural', na segunda fase, Pêcheux incorpora conceitos bem caros a Foucault, no que tange ao que se compreende como Formação Discursiva, em detrimento da visão limitante trazida pela concepção anterior de 'máquina estrutural'. Por sua vez, a terceira fase de abordagem pecheuxtiana em AD assimila e incorpora novos procedimentos, direcionando o interdiscurso ao intradiscurso.

O intradiscurso é representado pelo que se está dizendo, o discurso do presente, do momento atual. No entanto, esse 'novo dizer' é sustentado/interpelado pelo 'já-dito' e esquecido - interdiscurso -. Tem-se, assim, o estabelecimento e a cristalização de identidades sociais, por meio de posições assumidas pelos sujeitos mantenedores ou produtores de relações sistêmicas. Em síntese, são indissociáveis discurso e linguagem; discurso e relações sociais; discurso e ideologia; discurso e prática política; discurso e relações de poder.

Os sentidos são sempre constituídos por meio da fala do Outro que atravessa o discurso atual e se produzem sempre através de uma atualidade e uma memória: a heterogeneidade constitutiva do discurso (Authier-Revuz, 1998). Esse caráter heterogêneo insere o discurso na História, pois todos os discursos sempre retomam e dialogam com outros discursos já-ditos. Os sentidos acontecem por razão desse caráter histórico.

A produção de sentido, então, se dá nesse jogo entre a repetição e os deslocamentos. O objeto passa a ser a relação entre intradiscurso e interdiscurso, para a compreensão das relações entre a estrutura e o acontecimento (Pêcheux, 1990).

Assim, todo discurso provém de um momento que já foi dito, que já foi visto, re-configurado em outro momento.

Por conseguinte, os trabalhos de AD pecheuxtina têm em seu bojo: o linguístico, o histórico, o social, o político, por assim dizer. Tal configuração possibilita a realização de uma análise textual e linguística que extrapola meras perguntas tradicionalmente aplicadas ante leituras, do tipo: o que o texto diz? Fato é que para os analistas de discursos mister é compreender *como* o texto diz, *como* o sujeito enunciador (re)produz *sentidos* e *quais* situações e *condições* dessa produção. Dito de outra forma: a leitura profunda proposta e efetivada pela AD imprescinde do campo linguístico fundido ao campo social e histórico, nessa relação intrinsecamente mútua.

Ainda reiterando o que foi visto, ratifique-se que ao analista de discurso *o que* se diz num texto não tem a primazia em relação ao *como* se diz (a produção de sentidos). Destarte, importa para/em AD chegar à compreensão, extrapolando, atravessando os limites do inteligível e interpretável. Em suma, conhecer os processos de produção é muito mais importante que conhecer o produto da materialidade linguística que propicia a materialidade discursiva. Só assim, evita-se repetir exaustivamente o sentido que já está evidente na superfície textual, limitando-se a uma abordagem de decodificação mera ou simples paráfrase.

À guisa de conclusão, portanto, ficou evidente que discurso não é sinônimo de texto. Em assim sendo, para a AD, em síntese, exige-se: que o texto remeta ao discurso; que o discurso remeta às relações do sujeito com as múltiplas Formações Discursivas; que as FD remetam às relações com a ideologia em suas Formações Ideológicas. Em outras palavras, para a AD, não se parte da ideologia para o sentido, ao contrário disso, o que interessa é a busca de compreensão dos efeitos de sentido a partir da ideia de que a ideologia, inconscientemente, está configurada no discurso do sujeito por ela interpelado em sua relação intrínseca com a língua.

Por isso tudo, bem diferente do que se tinha na primeira fase dos estudos de AD, limitados a textos políticos, uma palavra ou qualquer tipo de texto ou objeto de comunicação, mínimo que seja, dentro de um contexto dado, se faz sentido e traz o componente ideológico, pode ser tratado pelas Análises de Discursos em sua reconfiguração atual.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso.* 2 ed. rev., Campinas: Editora Unicamp, 2004.

FOULCAULT, M. *A Ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. – SP: Edições Loyola, 2014.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (orgs.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. lol. II, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, L. A. *Estudos do discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso:* princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. *Discurso:* estrutura ou acontecimento. Trad. De Eni. P. Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2014.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. (orgs.). *Introdução à linguística*: fundamentos epistemológicos. vol III, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, S. A. F. de. *Análise de discurso*: procedimentos metodológicos. Manaus: Instituto Census, 2014.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

SESSÃO TEMÁTICA

PERFIL SOCIAL DE EDUCANDAS DO COLLEGIO DE NOSSA SENHORA DOS HUMILDES NO SÉCULO XIX

CAROLINA ANTONIA SILVA TRINDADE[1] (UFBA)
EMÍLIA HELENA PORTELLA MONTEIRO DE SOUZA[2] (UFBA)

Introdução

A análise do processo de escolarização da língua portuguesa proposta situa-se, teoricamente, na interseção entre a História Social Linguística, a História da Cultura Escrita, forma específica de se fazer a História Cultural, e a História da Educação. Tomar esses estudos para compreender a história social linguística – uma história externa da língua - requer ir além das perspectivas tradicionais da história – o que corresponde à revisão de fontes, métodos, teorias etc. – e tecer diálogos interdisciplinares.

No âmbito da história social linguística, Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004) propõe diferentes campos para a compreensão e o estabelecimento da história do português no Brasil, dentre os quais um será para "[...] a reconstrução da história da escolarização no Brasil, que Houaiss formula como a penetração da língua escrita, fator fundamental para a compreensão da polarização entre normas vernáculas e normas cultas do português brasileiro" (MATTOS e SILVA, 2004, p.59).

Essa proposta implica uma tendência de estudos, pois já não são suficientes os dados apenas linguísticos. É necessário situá-los nos contextos sociais, sobretudo em um país tão vasto e com políticas diferentes para as diversas regiões e grupos sociais.

---

1. Mestranda em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB.

2. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

Ao longo da história do Brasil, foram diversas as formas de acesso ao escrito, mas restrito a poucos. Isso não significa, entretanto, que apenas os homens brancos aprenderam a ler e escrever, como geralmente a história tradicional faz supor, e que isso só aconteceu em instituições formais de ensino. Os espaços foram diversificados, ao longo da história do Brasil: as aulas ocorreram no espaço doméstico, nos aldeamentos indígenas no tempo dos jesuítas, nos conventos, nos recolhimentos, nas confrarias etc., o que possibilitou acesso à escrita de outros grupos sociais, como mulheres e negros.

A reconstituição da história social da escolarização de mulheres no *Collegio Nossa Senhora dos Humildes*, situado no Recôncavo baiano, no século XIX, à luz da História da Cultura Escrita (CASTILLO GÓMEZ, 2003) e da História Social Linguística (MATTOS e SILVA, 2004), envolve, nesse sentido, compreender como ocorreu a inserção da cultura escrita em uma instituição religiosa feminina, das formas de apropriação do escrito, dos discursos e das representações gerados a partir dessa realidade.

O diálogo com a História da Educação é necessário, considerando que:

> [...] a história da educação, especialidade disciplinar mais recente, ganha legitimidade justamente na medida em que se articula com a totalidade histórica. Com essa condição, ela pode estudar objetos mínimos, como certas instituições escolares individuais, mas com subordinação ao processo geral da institucionalização escolar, no âmbito do processo histórico da escolarização da educação [...]. (CASTANHO, 2010, p. 96)

Para se alcançar esse objetivo, busca-se: a) analisar a formação sócio-histórica da localidade, a vila de Santo Amaro, situada no Recôncavo baiano; b) compreender a estrutura funcional do Recolhimento dos Humildes; c) avaliar o perfil das recolhidas e das educandas, a partir de sua formação, da condição social e da questão étnica; d) avaliar o processo de escolarização desenvolvido no Collegio Nossa Senhora dos Humildes.

Para o atendimento desses objetivos, toma-se como fontes documentais primárias: o Requerimento do pedido de autorização em Portugal, que consta no Arquivo Histórico Ultramarino; o Estatuto do Recolhimento, correspondências trocadas entre o Arcebispo da Bahia e as Recolhidas e o capelão, testamentos, cadernos de razão,

livros de assento: registro de entrada e saída de meninas (1817 a 1866), presentes no Ateliê Memória e Arte; além de relatórios enviados ao Presidente da Província e ao Diretor da Instrução Pública, no Arquivo Público do Estado da Bahia – Maço 5279 / Seção de Arquivo Colonial e Provincial; e o Estatuto do Collegio Nossa Senhora dos Humildes, que consta no acervo da Biblioteca Nacional.

Recolhimentos e Conventos: semelhanças e diferenças

Os recolhimentos que se estabeleceram na província da Bahia, no século XVIII, estavam situados na capital, a então Cidade da Bahia. No início do século XIX, mais um recolhimento foi criado, mas, desta vez, na vila de Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo baiano, o Recolhimento Nossa Senhora dos Humildes (RH).

De modo geral, os recolhimentos tinham como finalidade: ser abrigo de mulheres inclinadas à vida religiosa ou mulheres penitentes, além de abrigo para mulheres arrependidas, idosas, pobres, órfãs. As mulheres deveriam ir por vontade própria, conforme estava estabelecido nos estatutos, para que se pudesse obter autorização régia. Mas era comum que os homens significativos[3] colocassem-nas nesses espaços, caso elas os desagradassem de alguma forma, além dos casos de orfandade e viuvez. Havia ainda, nas famílias tradicionais, o hábito de enviar as mulheres para recolhimentos e conventos na tentativa de pagar dotes menores e evitar que a fortuna da família fosse dissipada.

Por outro lado, a vida religiosa era um meio de as mulheres reagirem ao que se considerava como destino, fugindo do matrimônio, praticamente obrigatório, para levar uma vida de devoção. No âmbito religioso, elas poderiam assumir papéis que representassem maior autonomia, como ser regente, mestra, enfermeira.

No que tange às características de recolhimentos e conventos, em *Honradas e devotas: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822*, Leila Mezan Algranti (1992) identifica, ao analisar os recolhimentos criados no sudeste entre o século XVIII e o XIX, que não há diferenças

3. A expressão corresponde aos homens que estavam no mesmo núcleo familiar – pai, tio, irmão, filho – e que representavam a família no espaço público (ALMEIDA, 2003, p.20).

expressivas entre esses e os conventos, em termos de estrutura e de funcionamento dos que se estabeleceram na região estudada. A dificuldade para obter a permissão para funcionamento de conventos fazia com que os idealizadores, para burlar o processo, pedissem autorização para abrir recolhimentos, já que, além da função da formação religiosa, seriam úteis ao "Estado", na medida em que poderiam acolher órfãos, pobres, prostitutas, e, nos educandários, preparar meninas para o casamento, conforme as novas demandas do processo civilizatório.

Para Suely Almeida (2003), em *O sexo devoto: normatização e resistência feminina no Império Português – XVI-XVII*, ainda que haja semelhanças, entre conventos e recolhimentos, as diferenças são significativas, uma vez que os recolhimentos são vistos como espaços de transição de práticas na história das mulheres. Para a autora,

> [...] uma história das mulheres faz também aparecer, mesmo contra sua intenção, um imenso volume de constâncias e permanências. O historiador deve estar atento a essas constantes embora sejam apenas um dos aspectos dessa história, pois muitas vezes a insistência nos modelos do passado são formas e fórmulas de esconder as novas práticas, que estão a se imiscuir no presente. Portanto, a construção que o pesquisador faz quando aborda essa temática tem que estar atenta a esse jogo entre o velho e o novo e as novas formas que surgem desse imbricamento (ALMEIDA, 2003, p. 17).

Mesmo sendo comum a existência de conventos e recolhimentos em todo o Império Português, observa-se em seus estatutos, todavia, que em meados do século XVIII, a fundação de diversos recolhimentos no Brasil adquire um novo perfil: "encaminhar as mulheres a uma nova condição social, ampliando o seu papel de esposa e mãe, levando-as a transitar para o de educadora dos cidadãos das nações em formação" (ALMEIDA, 2003, p. 18).

Ainda que houvesse a imposição de hábito no caso do Recolhimento dos Humildes, prática comum aos conventos, consideram-se os contrastes. Conforme Almeida (2003), enquanto estes têm por objetivo a vida de fé e o afastar-se do mundo, aqueles visam à formação e preparação de mulheres para cumprirem o papel que a sociedade, o mundo exterior, designou para elas. Assim, mesmo que as recolhidas

do RH passassem pela imposição de hábito, elas assumiam o papel de educadoras de meninas e preparavam as educandas para seguirem com o novo papel que se estabelecia, além do matrimônio, seriam educadoras dos futuros cidadãos do Império. Em outros recolhimentos, como em Recife, por exemplo, citados por Almeida, estava explicitada em estatuto, também, a necessidade de formar as meninas órfãs para serem professoras, como proposta de profissionalizar para civilizar.

Isso não significa, no entanto, que as mulheres apenas seguiram com o papel designado socialmente pelos homens nesse processo. Em conventos ou em recolhimentos, as mulheres conseguiram ter uma vida mais ativa, na medida em que poderiam assumir papeis até então restritos aos homens, como economistas e diretoras.

O Recolhimento dos Humildes e o Collegio de Nossa Senhora dos Humildes na Vila de Santo Amaro da Purificação

É no contexto de influência das ideias iluministas que se idealiza o Recolhimento de Nossa Senhora dos Humildes, situado na então vila de Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo Baiano, região de intensa relação com a capital da província da Bahia.

No ano de 1727, a região desmembrou-se da vila de São Francisco da Barra de Sergipe do Conde e, em 1837, foi elevada à cidade. A vila de Cachoeira e a de Santo Amaro da Purificação foram, juntas, as "Capitais do Recôncavo" (SANTOS, 1960, p. 20 *apud* ANDRADE, p. 29). Em uma posição estratégica, com sistema fluvial e conexão com os portos da Cidade da Bahia, Santo Amaro concentrava grandes quantidades de engenhos de cana-de-açúcar. De acordo com Schwartz, "[...] Excetuando-se Iguape, na região de Cachoeira, São Francisco, Santo Amaro e as paróquias em suas imediações foram o coração do Recôncavo açucareiro e o berço da sociedade dos engenhos" (SCHWARTZ, 1995, p. 90).

Foi, portanto, não só uma área muito rica, mas ativa culturalmente também, pois a proximidade com a capital facilitou o estabelecimento das famílias abastadas na vila. O fator econômico também possibilitou que um recolhimento fosse criado fora da capital. A indústria açucareira, através do financiamento de senhores de engenho, que manteve essa instituição tão onerosa.

O Recolhimento dos Humildes foi idealizado por Ignácio Teixeira dos Santos Araújo no ano de 1793. A abertura oficial, no entanto, ocorreu em 8 de dezembro de 1818 e funcionou oficialmente como orfanato, educandário para meninas e recolhimento para mulheres inclinadas à vida religiosa. Além disso, recebeu viúvas e mulheres cujos homens significativos queriam mantê-las reclusas.

Nesse percurso de tempo, ocorreu a formação sacerdotal de Ignácio Araújo, a elaboração e reestruturação do estatuto, e a consolidação de patrimônio através de doações. A licença real estava condicionada a esse patrimônio, para garantir a sobrevivência das recolhidas. A todo o momento, o governo informava a necessidade de se ter independência financeira e também ser útil à sociedade, através da criação de um educandário para meninas órfãs. Em 11 de agosto de 1817, chega a autorização imperial, aprovando os Estatutos do Recolhimento e do Collegio e, em 22 de setembro, a licença para fundar o Collegio de Educação de Meninas, mas com observações acerca da entrada de homens, e do valor da doação feita por uma benfeitora, Donna Francisca Lacerda. A autorização oficial chega, então, no final do ano de 1818.

Após a tentativa frustrada do irmão do Padre Ignácio, quando esteve em Portugal, em conseguir a licença para funcionamento apenas do recolhimento, observa-se, no *Requerimento em que o Padre Ignácio dos Santos e Araujo pede autorização para fundar um Recolhimento de mulheres arrependidas em Santo Amaro da Purificação*, a mudança de estratégia do padre que, além de solicitar, em 1807, a autorização para funcionamento do Recolhimento, inclui o educandário:

> [...] edellas poder resultar ainda maior utilid^{e}, deseja oSup^{e}, q^{e} V.A.R. lhepermitta, servindo-se destes princípios, poder formar hú pequeno re- colhimento desim^{es} mulheres athe onumero detrinta etres emhonra do desagravo doSantissimo Sacramento, aplicando-se estas, depois dos seos piedosos exercícios, em instru- ir meninas, q^{e} delas quiserem seos Pais, q^{e} aprendão, não so o q^{e} lhes convem lNINT, senão tambem as pr^{as} letras, emais faculd.^{es} próprias do seo sexo, eidades, sem p isso per- noitarem dentro (AHU_CU_005-01, Cx. 151, D. 30.177-30.179).

Esse requerimento confirma a estratégia, citada anteriormente, comumente utilizada de associar o estabelecimento de um educandário a um recolhimento para conseguir a autorização de funcionamento de um espaço de vida religiosa, mesmo sendo isso contrário ao que o Padre Ignácio pretendia.

O *Estatuto do Collegio de Educação de Meninas, denominado de Nossa Senhora dos Humildes fundado pela beneficencia de seus Devotos o Padre Ignacio dos Santos, e Araujo, eoutros em honra do Desagravo do Santissimo Sacramento na Villa de Santo Amaro da Purificação na Capitania da Cidade da Bahia no anno de 1813*, apesar de ser um documento oficial e de não ser a própria rotina, as práticas no recolhimento e no colégio possibilitam a compreensão de quais eram as representações acerca do processo de escolarização de mulheres. O documento está organizado em três partes: o Discurso Preliminar, a Parte primeira e a Parte segunda.

No *Discurso Preliminar* consta a necessidade de educar meninas para que se alcance o "título de nação civilizada". Nesse caso, encaminham-se as mulheres a uma nova condição social, o de formadora de homens preparados para as novas demandas sociais, os cidadãos ilustrados. A *Parte Primeira* informa que o RH está sujeito ao Prelado, responde diretamente ao Arcebispado. Em seguida, trata das autoridades no colégio e quais são as obrigações de cada um (padre capelão, sacristão, procurador, regente, vice-regente, mestras, ecônoma, enfermeiras, porteira) e sobre como as aulas deveriam ser organizadas (regularidade e distribuição do tempo). A *Parte Segunda* trata de quais são as "qualidades" de quem for assumir os cargos no colégio, as "qualidades" e "procedência" das órfãs e pensionistas a serem recebidas; quais deveriam ser as formalidades para recebê-las e também ao capelão, procurador, professores, mestres e qualquer outro homem que precise entrar no colégio; trata da saída de empregadas (as funcionárias) e das pensionistas. Além disso, a segunda parte aborda sobre a vestimenta, os castigos e os prêmios, os banhos, o refeitório e a cozinha, a dispensa, a enfermaria, o cofre e o cartório, e, por fim, da visita anual realizada pelo Prelado.

Dentre os muitos aspectos a serem investigados, destaca-se aqui o *Capitulo 9º - Sobre as obrigações da segunda Mestra*, que tem como missão (BN, 1813, p. 16v, 17r.) "ensinar aler, escrever, econtar comperfeição atodas as Meninas, tanto de dentro deste Collegio, como as que vierem alição a elle na conformidade da sua creação".

Observa-se que a segunda Mestra era a professora de primeiras letras – a primeira era a Diretora de Meninas do colégio e a terceira ensinava a coser – e teria contato com as meninas pela manhã e à tarde. Embora demonstre que deva ser uma mulher "carinhosa e amiga", destaca-se a sua autoridade. Verifica-se também a ideia do ensino como um processo "enfadonho". Há ainda capítulos sobre a distribuição do tempo e organização da aula, mostrando uma rotina preenchida de atividades ao longo do dia; sobre os castigos e os prêmios que devem ser dados às educandas, conforme o comportamento; e sobre a construção da noção de higiene na rotina do colégio.

Perfil social das mulheres presentes no Recolhimento dos Humildes e no Collegio

A condição principal para ser educanda no *Collegio Nossa Senhora dos Humildes* era ser branca, fosse a menina pensionista ou órfã – assim como para ser recolhida. Observa-se, no entanto, a presença de escravas, como se constata na resposta à solicitação feita pelo Ministro de Justiça, em 6 de julho de 1864, para registrar as africanas presentes no recolhimento. Registram-se três africanas livres Maria (nagô de número 221), Paula (gege, nº360) e Maria (angola, nº 638).

Embora não se tenha outro relatório enviado ao Ministro de Justiça informando a existência de escravas em outros anos, nos dados presentes nos *Relatórios enviados ao Presidente da Província*, há uma nota, no ano de 1833, na qual se registra "servas sem compreender as escravas", o que faz considerar que as servas não eram negras. Outro aspecto relevante a se destacar é o registro, no relatório dos anos de 1879 e 1880, de que das 38 servas, "de entre estas algumas se estão educando". Nesses relatórios[4] registram-se também a quantidade de recolhidas, as educandas pensionistas e órfãs e as servas.

Em 1888 a regente Maria Germana Calmon du Pin registra as educandas, mas no ano de 1889, ela as chama de seminaristas. Isso se verifica também em alguns

4. Relatórios enviados ao presidente da província da Bahia nos anos de 1833, 1879, 1880, 1888 e 1889 presentes no Arquivo Público do Estado da Bahia (Recolhimento Nossa Senhora dos Humildes – Santo Amaro da Purificação 1833-1889. Maço 5279. Seção de Arquivo Colonial e Provincial).

documentos de diferentes datas, inclusive anteriores ao ano de 1889, como no livro de assento, o que se relaciona ou com o desejo de se estabelecer um seminário, mas só sendo possível um recolhimento, ou expressa a dificuldade de diferenciar os dois tipos de estabelecimento.

No livro de registro de entradas no Recolhimento dos Humildes, observa-se que entre os anos de 1817 e 1869[5] entraram 230 mulheres, sendo 14 recolhidas, 150 pensionistas e 16 órfãs pobres para serem educadas, e 50 meninas cujas informações não detalham se são pobres ou se os familiares pagam a pensão. Infere-se que a maioria dessas 50 meninas sejam educandas, tendo em vista as idades, entre 3 e 13 anos. As descrições mostram que são órfãs ora de pai, ora de mãe, ora de ambos, o que não permite afirmar, no entanto, que não são pensionistas, pois podem ser sustentadas com a herança herdada ou por algum parente que estava vivo e que pôde mantê-las.

A maioria são filhas legítimas, constando os nomes do pai e da mãe, mas há registros de filhas naturais e de expostas oriundas da Santa Casa de Misericórdia da capital, que foram para o RH através de solicitações de algum parente com condições financeiras.

Um exemplo, na medida em que possibilita ver esse percurso de autonomia e de mudanças, é de Maria Germana Calmon du Pin. Vinda de uma família da elite de Santo Amaro, ela entrou no Recolhimento em 1846, como consta em sua "última vontade": "

> Eu, Madre Maria Germana Calmon, filha legítima do Tenente Coronel \ Manuel Bernardo Calmon du Pin e Almeida, e D. Maria Rosa de Araújo Calmon, nasci a 29 de novembro de 1832, entrei neste Recolhimento de N. S. dos Humildes no dia 2 de maio de 1846, com 13 annos completos, por vontade dos meus Paes, a fim de concluir a minha educação, principalmente a religiosa.

Ela destaca a condição em que entrou, por opção dos pais, mas teve uma trajetória no RH. No testamento, ao afirmar que entrou para "concluir a minha educação", é possível que já soubesse ler e escrever, mas possivelmente teve maior

5. Os dados são preliminares. Destaca-se também que não há registros para os anos de 1839 e 1840, com a possibilidade dessa parte ter se perdido, e os anos de 1867 e 1868, cujos registros podem estar em um novo livro de assento.

acesso a escritos por ter ocupado o cargo, por exemplo, de regente, constatado nos Relatórios enviados ao Presidente da Província nos anos de 1888 e 1889. Escritos como esse possibilitam conhecer um pouco mais sobre quem eram as mulheres que ingressavam no Recolhimento e no colégio.

Em relação ao processo de escolarização, as meninas tinham aulas de primeiras letras (ler, escrever e contar), compreendendo o ensino de ortografia e gramática; de geografia; de costura e bordados. Em carta enviada por Ignácio dos Santos Araújo ao arcebispo, o padre trata da impossibilidade de se ter aula de francês e dança: "[...] conhecendo-se m*ui*to / bem, naõ ser da approvaçaõ de S*ua* Ma*gestade* taes ingressos, collige-se ser da sua reprovação poderem entrar / nelle Mestres de fora para o ensino de Francéz e Dança / com as tristes e funestas consequencias, q*ue* se devem temer" (LOSE & MAZZONI, 2016, p. 118).

A possível dificuldade em encontrar professoras de francês e música, no ano de 1830, evidencia como às mulheres era limitado o acesso a essas práticas, pois o francês, por exemplo, era considerado um estudo avançado.

Com o passar dos anos, com a influência da lei de 1827 que previa a criação de cadeiras de primeiras letras para meninas, torna-se cada vez mais comum a discussão acerca da escolarização de mulheres. E assim aconteceu em Santo Amaro, além de se verificar anúncios de colégios particulares, verifica-se a criação de cadeiras públicas para meninas.

No ano de 1879, o relatório enviado ao presidente da província pela diretora do Recolhimento dos Humildes registra uma mudança na programação das educandas, incluiu-se o ensino de música, toque e canto, proibido no ano de 1830 pelo fato de só haver professor homem.

Quanto ao material possivelmente utilizado na aula de leitura e escrita, a correspondência enviada por D. Romualdo ao Frei Bento de Maria Santíssima[6], em 26 de outubro de 1843, informa:

6. Frei Bento de Maria Santíssima foi o capelão – mentor religioso, administrador e zelador – do Recolhimento dos Humildes (LOSE & MAZZONI, 2016, p. 28).

> Não sei, se o Cathecismo, que V. R.ma me/propõe, é tão acomodado, como o Re/zumo de Montepellier, á compreensão/das meninas, porque apenas percorri/algumas paginas, e não pude fazer/a comparação de um e de outro. Diga-/me pois V. Rma o que pensa a este res-/peito, e se ha suficiente numero de/exemplares para uzo do Recolhimento [...].

Verifica-se que a decisão sobre o material a ser utilizado é entre o capelão e o Arcebispo. O Arcebispo mostra também a preocupação com a quantidade suficiente de material para todas as educandas, fato incomum em escolas de primeiras letras públicas, e o que mostra preocupação com a regularidade do ensino.

Em 12 de novembro do mesmo ano, na *Correspondência enviada por D. Romualdo ao Frei Bento de Maria Santíssima, capelão do Recolhimento dos Humildes*, além de registrar o uso de um Cathecismo, cujo nome não é revelado, ele confirma o uso no colégio do *Resumo de Montpellier*, muito utilizado aqui no Brasil, e a possibilidade de substitui-lo por outra Cartilha ou pelo *Compendio do Senhor Bispo do Pará*: "[...] Quanto ao Re/sumo do de Montpellier, se V. Rma julgar mais acerta/de substituillo por alguma outra Cartilha, ou pelo pe/queno Compendio composto pelo Snro Bispo do Pará,/ ficarei satisfeito, porque confio [...]"

Considerações finais

Predominava, no século XIX, o ideário que as mulheres deveriam ter acesso à cultura escrita a partir da formação baseada nos preceitos da moral cristã. Estrutura como a do educandário, vinculado ao Recolhimento, era uma oportunidade para os pais formarem suas filhas para os papeis sociais que deveriam assumir, de boas esposas, boas mães ou de religiosas.

Analisando as práticas no funcionamento do *Recolhimento* e do *Collegio Nossa Senhora dos Humildes*, no entanto, observa-se como essas instituições se estabeleceram como espaços que conjugam a transição de que trata ALMEIDA (2003), pois revelam novos caminhos para as mulheres na medida em que as recolhidas, independente da atividade que assumissem, tinham, obrigatoriamente, que saber ler, escrever e contar; e as educandas – órfãs ou pensionistas – passavam pelo processo de escolarização.

Outras mulheres presentes, como as servas e as escravas, contudo, não tiveram garantia de acesso à instrução, evidenciando a estratificação social das mulheres, nesse Recolhimento, equivalendo aos estratos sociais extramuros a essa instituição. O *Recolhimento dos Humildes* e o *Collegio Nossa Senhora dos Humildes* configuram-se, assim, como importantes espaços para inserção de mulheres na cultura letrada.

Referências

ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas*: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1993.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro. *O sexo devoto*: normatização e resistência feminina no império português – XVI-XVIII. 2003. 332 f. Tese (Doutorado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ANDRADE, Adriano Bittencourt. *O outro lado da Bahia*: a gênese de uma rede urbana colonial. Salvador: EDUFBA, 2013.

Arquivo Público do Estado da Bahia. Recolhimento de Nossa Senhora dos Humildes – Santo Amaro da Purificação (1833-1889). Maço 5279. Seção de Arquivo Colonial e Provincial.

Arquivo Histórico Ultramarino. Requerimento em que o Padre Ignácio dos Santos e Araujo pede autorização para fundar um recolhimento de mulheres arrependidas em Santo Amaro da Purificação. Cota: AHU_CU_005-01, Cx. 151, D. 30.177-30.179.

Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Seção de Manuscritos 22, 1, 3. *Estatutos do Collego de Educação de Meninas denominado de: Nossa Senhora dos Humildes*. Nº 12.335 do C.E.H.B.

CASTANHO, Sérgio. *Teoria da história e história da educação*: por uma história cultural não culturalista. Campinas: Autores Assosciados, 2010.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 5, jan/jun 2003. IBGE.

LOSE, Alícia Duhá; MAZZONI, Vanilda. *Manuscritos do Antigo Recolhimento dos Humildes*: documentos de uma história. Salvador: Memória & arte, 2016.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. Idéias para a história do português brasileiro: fragmentos para uma composição posterior. In: _____. *Ensaios para socio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 43-67.

Memória e Arte. Documentos avulsos.

SCHWARTZ, Stuart B. O Recôncavo. In: _____. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. São Paulo: companhia das Letras, 1995. p. 77-94.

SESSÃO TEMÁTICA

PERSPECTIVA DIALÓGICA EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS SOCIAIS

ROSÂNGELA GONÇALVES CUNHA[1] (UFBA)

Introdução

A evolução das discussões Acerca das diversas práticas sociais da leitura e da escrita, denominado Letramento, tem oportunizado debates significativos acerca de como explorar, intencionalmente, Letramentos em sala de aula.

Segundo as atuais perspectivas teóricas, busca-se aprimorar as perspectivas de como os alunos constroem seus conhecimentos em torno da leitura e escrita em diferentes contextos e quais as concepções que subjazem aos atuais estudos sobre o tema.

Nos estudos linguísticos contemporâneos, várias pesquisas têm abordado os aspectos dialógicos da linguagem como alvo de análise linguístico-discursiva, isso pelo caráter interacional característico do processo de enunciação, como também porque são relevantes para pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Básica.

O processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa tem sido discussão permanente dos estudiosos de diversas áreas, como gramáticos, linguistas, sociolinguistas, pedagogos, entre outros. Os resultados apresentados pelos exames externos e internos, nos diferentes níveis de escolaridade, diagnosticam, já há algum tempo, a necessidade de revisão do ensino da linguagem de modo que efetivamente produza aprendizagens mais significativas.

A chegada dos linguistas a essa discussão tem trazido ganhos significativos na reelaboração de uma proposta menos normativa que não concebe o ensino-apren-

1. Doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia - UFBA.

dizagem da língua portuguesa como prescrição de regras e conceitos gramaticais, deslocando o equívoco do ensino de língua da correspondência do ensino da norma. A defesa dos linguistas está baseada no ensino funcional da linguagem viva, questionando o ensino baseado no formalismo gramatical de estruturas não usuais, memorização de conceitos e exploração das partes isoladas do contexto, em detrimento da compreensão de que o uso cotidiano da língua transcende a forma, o estático e somente se consolida no movimento.

Essa mudança de concepção sobre o ensino-aprendizagem da leitura e escrita parece pragmática, mas não é. Daí propõe-se uma reflexão sobre as contribuições efetivas desses estudos para a melhoria da qualidade do trabalho em sala de aula com foco nos Letramentos.

Essa breve pesquisa de cunho bibliográfico referenciada pelas aproximações entre a concepção de Letramentos Sociais (Street, 1985) e pelos Estudos Dialógicos da Linguagem (Bakhtin,1929) objetiva ilustrar em textos o que converge nesses arcabouços.

Para fundamentar essa escrita, foi importante priorizar, por questões procedimentais, os estudos de Mikhail Bakhtin e o Círculo a partir da concepção de dialogismo em comparação com a abordagem crítica do letramento na obra Letramentos Sociais de Brian V. Street traduzido por Marcos Bagno em 2014.

A perspectiva dialógica

A complexa arquitetura bakhtiniana é caracterizada por um pensar aberto, plural, ilimitado e que, por isso, distancia-se das ideias rigidamente enquadradas em prescrições. Por isso, bem se adapta à teoria da linguagem em diálogo interdisciplinar com diversas outras áreas, como a educação, a filosofia, a história, a pesquisa e outras.

Conforme Fiorin (2006, p.12), Bakhtin não elaborou uma teoria facilmente aplicável e nem uma metodologia acabada para a análise de fatos linguísticos e literários. Todavia, as contribuições bakhtinianas para a EDL, embora não seja fechada nem linearmente organizada, "constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador" (BRAIT, 2006, p.29).

Por tal visão, o discurso é compreendido em sua dimensão sócio-histórico-ideológica e, também, em sua dimensão dialógica. Dessa forma, o dialogismo é um conceito fundamental, pois o discurso não é visto como fala individual, mas sim como algo significativo, enquanto entrelaçamentos de discursos veiculados socialmente que se realizam nas e pelas interações entre sujeitos. A linguagem é entendida como dialógica, isto é, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Para um melhor esclarecimento do conceito de dialogismo, é necessário perceber a crítica feita por Bakhtin ao estudo do enunciado realizado pelos seus contemporâneos, aos quais se opunha na obra Marxismo e filosofia da linguagem:

> A linguística, como vimos, está voltada para o estudo da enunciação monológica isolada. Estudam-se documentos históricos, em relação aos quais os filólogos adotam uma atividade de compreensão passiva. Assim, todo trabalho desenvolve-se nos limites de uma dada enunciação. Os próprios limites da enunciação, como uma entidade total, são pouco percebidos. O trabalho de pesquisa reduz-se ao estudo das relações imanentes no interior do terreno da enunciação. Todos os problemas daquilo que poderia se chamar de "política externa" da enunciação fi-

> cam excluídos do campo da observação. Consequentemente, todas as relações que ultrapassam os limites da enunciação monológica constituem um todo que é ignorado pela reflexão linguística" (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012, p.108).

De maneira oposta, o Círculo apresentou o conceito de relações dialógicas, atualmente denominadas de dialogismo, segundo o qual todo enunciado existe, necessariamente, em relação ou para relação de outros enunciados, logo, todo discurso traz algo do discurso de outrem e, ao mesmo tempo, é realizado e absorvido para outros e por outros.

O enunciado, então, seja ele verbal ou não verbal, possui fontes em outros enunciados, porque está se comunicando/interagindo com eles. O texto/discurso[2] não é estático e não deve ser estudado de forma isolada da cadeia dialógica que o cerca, como o fazem os filólogos, os linguistas criticados pelo Círculo. Todo enunciado que se manifesta e alcança outro é dialógico, portanto seu estudo e sua compreensão não podem ser monologizados, ou seja, tornado independente da corrente de interações que o constitui.

Em seus estudos, Bakhtin se refere a sujeitos-enunciadores que, ao enunciarem, se colocam em determinada posição enunciativa e não em outra, sendo os seus discursos coexistentes com outros discursos que provém de outras posições-sujeito e de outros discursos. Assim, ocorre o entrelaçamento de discursos, em que acontecem as contradições nos dizeres dos enunciadores, uma vez que seus dizeres se formam a partir de outros dizeres, ou seja, são constituídos por outros discursos que se contradizem e se refutam.

Dialogismo, então, envolve o conceito de alteridade. A relação entre o 'eu' e o 'outro' faz parte da visão filosófica da linguagem proposta por Bakhtin, logo, o 'eu' é visto como uma construção colaborativa. No pensamento bakhtiniano, o homem tem uma necessidade estética absoluta do 'outro', "do seu ativismo que vê, lembra-

2. Utilizaremos essa forma, porque, na concepção bakhtiniana, o texto é algo que extrapola a dimensão verbal da linguagem, texto é discurso. Compreende-se como enunciado, como fenômeno sociodiscursivo que materializa-se nas condições concretas de produção, ou seja, na integridade concreta e viva da língua. Estão constitutivamente interligados, apesar de não possuírem o mesmo conceito.

se, reúne e unifica que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada".

Bakhtin afirma que não se pode delimitar a linguagem em atos de fala individuais, nem isolar a linguagem em um sistema linguístico, uma vez que "o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação é de natureza social" (BAKHTIN; VOLOCHÌNOV, 2012 [1929], p. 113). Para Bakhtin, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] (BAKHTIN, 2011 [1951-53], p. 279).

Brait e Melo (2005, p.72) sintetizam a abordagem do enunciado em Bakhtin, destacando os seguintes elementos: o interlocutor a quem o enunciado se dirige, a percepção que o locutor tem do interlocutor e a influência deste no enunciado. Nessa direção, entrevemos, conforme Bakhtin e Volóshinov (2012 [1929]), o aspecto indispensável à prática social: a interação.

Ao considerar o enunciado produto da interação, Bakhtin e o Círculo inserem, na comunicação verbal, a ação dos participantes – os interlocutores –, os quais são constitutivos do próprio enunciado, determinando o "como" e o "porquê" do querer-dizer. Nesse âmbito, o locutor dirige a sua fala para o ouvinte, que não será ouvinte passivo, mas responderá ao outro, que logo lhe dará nova resposta e, assim, os sentidos serão construídos. Tal ação acontece por causa do fenômeno dialógico, indispensável para a formação da linguagem, segundo a teoria bakhtiniana.

Assim, infere-se que a palavra é um signo ideológico na medida em que coopera na representação de um contexto social que absorve várias significações de acordo com uma situação social determinada, visto que "através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade". [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor" (BAKHTIN; VOLÓSHINOV (2012 [1929], p.113). E, ainda, "o signo é, por natureza vivo e móvel, plurivalente [...] a palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais" (BAKHTIN; VOLÓSHINOV (2012 [1929], p.16).

Ainda discorrendo sobre as questões da filosofia da linguagem, Bakhtin e Volochínov (2012[1929], p. 15-36) afirmam que a palavra não pode, de forma alguma, ser indissociada da consciência individual do sujeito, pois é ela que "acompanha toda

criação ideológica, seja ela qual for". Assim, "a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem".

Para o Círculo Bakhtiniano, um evento linguístico real é uma construção comunicativa, não apenas linguística, mas um evento social que reflete/refrata a ideologia de seus interlocutores concretamente, constituindo o enunciado concreto. Assim, como esclarece Bakhtin, (2012 [1929], p.198), "O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes do enunciado. Sua significação e sua forma são determinadas, essencialmente, pela forma e pelo caráter dessa interação."

O conceito bakhtiniano de enunciado auxilia no entendimento de como conduzir o processo de leitura e escrita, pois, para Bakhtin, o enunciado é a língua em funcionamento. A palavra é o produto da interação social entre os interlocutores, visto que a ligação entre as significações de um texto e as condições sóciohistóricas de sua produção são indissolúveis.

A abordagem Crítica do Letramento

O estudo de Letramentos Sociais (Street, 1995) que aborda o letramento a partir das práticas de letramentos críticos, opondo-se ao letramento monológico e dá ênfase aos aspectos ideológicos da prática social da leitura e da escrita. Propõe-se uma perspectiva ideológica de Letramentos – entendido como prática social de leitura e escrita que sempre estão inseridas em contextos socioculturais ideologicamente situados. Nas palavras do autor:

> As mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem, de igual modo, atingir fundo as raízes das crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas (STREET, 2014, p. 31).

Para além das habilidades técnicas, a perspectiva crítica da leitura e escrita questiona desde o conceito de "letrado" encontrado tradicionalmente nos dicionários até a redução singularizada do termo que só prevê um único modelo possível: Letrado é versado em letras; erudito / Iletrado: que não tem conhecimentos literários / Origem na palavra literacy / Littera (letra) / Cy (sufixo indicando qualidade).

Para melhor ilustrar conceitua-se em versão fraca e forte de letramento que implica a denominação de modelo autônomo ou ideológico de modo que ao comparar podemos identificar as seguintes características:

Modelo Autônomo	**Modelo Ideológico**
• Conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas nos sujeitos; • Orientada para o domínio de habilidades; • Centrado na capacidade de usar apenas o texto escrito; • O maior esforço da escola consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos; • A língua tratada como uma coisa distanciada do professor e aluno, impondo regras, como se fossem competências neutras e não carregadas de significação de poder e ideologia; • Embora se reconheça o objetivo da língua como comunicação – a pratica está preocupada em ensinar usos formais e a sujeitar o oral as convenções da escrita.	• O letramento em termos de práticas concretas e sociais, produto da cultura, história e discursos; • Enfatiza a natureza social do letramento. Reconhece que as práticas de leitura e escrita estão inseridas em significados culturais, em alegações ideológicas e nas relações de poder a elas associadas; • Para tanto o professor precisará conhecer não só de teoria educacional, mas também de teoria linguística, teoria do letramento, e teoria social.

No que se refere a “Pedagogização do Letramento” (Street, 2014) sugere-se considerar os diferentes tipos de letramento que circulam na sociedade em detrimento da marginalização de outras variedades. Assim a escola poderia potencializar suas ações das práticas e eventos de letramentos rompendo ou consolidando com uma nova força ideológica que liberta o processo de leitura e escrita e não reproduz paradigmas obsoletos.

Apesar disso se reconhece a escola como reprodutora do modelo autônomo de letramento que faz perpetuar a visão abstrata da lingua inclusive como meio de manutenção da disciplina.

Exemplificando

Para refletir sobre o modelo ideológico de Letramentos Sociais a partir da convergência com os princípios da perspectiva dialógica da linguagem, utiliza-se dois textos que ilustram situações que envolvem metaforicamente os Letramentos Sociais:

Texto I - Totonha

Capim sabe ler? Escrever? Já viu cachorro letrado, científico? Já viu juízo de valor? Em quê? Não quero aprender, dispenso.

Deixa pra gente que é moço. Gente que tem ainda vontade de doutorar. De falar bonito. De salvar vida de pobre. O pobre só precisa ser pobre. E mais nada precisa. Deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico. Tô bem. Já viu fogo ir atrás de sílaba?

O governo me dê o dinheiro da feira. O dente o presidente. E o vale-doce e o vale -linguiça. Quero ser bem ignorante. Aprender com o vento, tá me entendendo? Demente como um mosquito. Na bosta ali, da cabrita. Que ninguém respeita mais a bosta do que eu. A química.

Tem coisa mais bonita? A geografia do rio mesmo seco, mesmo esculhambado? O risco da poeira? O pó da água? Hein? O que eu vou fazer com essa cartilha? Número? Só para o prefeito dizer que valeu a pena o esforço? Tem esforço mais esforço que o meu esforço? Todo dia, há tanto tempo, nesse esquecimento. Acordando com o sol. Tem melhor bê-á-bá? Assoletrar se a chuva vem? Se não vem?

Morrer, já sei. Comer, também. De vez em quando, ir atrás de preá, caroá. Roer osso de tatu. Adivinhar quando a coceira é só uma coceira, não uma doença. Tenha santa paciência!

Será que eu preciso mesmo garranchear meu nome? Desenhar só pra mocinha aí ficar contente? Dona professora, que valia tem o meu nome numa folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente. *Quem está atrás do nome não conta?*

No papel, sou menos ninguém do que aqui, no Vale do Jequitinhonha. Pelo menos aqui todo mundo me conhece. Grita, apelida. Vem me chamar de Totonha. Quase não mudo de roupa, quase não mudo de lugar. Sou sempre a mesma pessoa. Que voa.

Para mim, a melhor sabedoria é olhar na cara da pessoa. No focinho de quem for. Não tenho medo de linguagem superior. Deus que me ensinou. Só quero que me deixem sozinha. Eu e minha língua, sim, que só passarinho entende, entende?

Não preciso ler, moça. A mocinha que aprenda. O prefeito que aprenda. O doutor. O presidente é que precisa saber o que assinou. Eu é que não vou baixar minha cabeça para escrever.

Ah, não vou.

(FREIRE, Marcelino. Contos Negreiros. Record, 2005, p.79-81.)

Texto II - Não vou mais lavar os pratos

Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal
Sinto muito. Depois de ler percebi a estética dos pratos
a estética dos traços, a ética
A estática
Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros
mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante
Sinto
Qualquer coisa
Não vou mais lavar
Nem levar.
Seus tapetes para lavar a seco
Tenho os olhos rasos d'água
Sinto muito
Agora que comecei a ler, quero entender
O porquê, por quê? E o porquê
Existem coisas
Eu li, e li, e li
Eu até sorri
E deixei o feijão queimar...
Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto
Considere que os tempos agora são outros...
Ah, Esqueci de dizer. Não vou mais
Resolvi ficar um tempo comigo
Resolvi ler sobre o que se passa conosco
Você nem me espere. Você nem me chame.

Não vou
De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto
Desalfabetizou
Não vou mais lavar as coisas e encobrir a verdadeira sujeira
Nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para lá e de lá para cá
Desinfetarei as minhas mãos e não tocarei suas partes móveis
Não tocarei no álcool
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler
Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
Meu tênis do seu sapato
Minha gaveta das suas gravatas
Meu perfume
do seu cheiro
Minha tela da sua moldura
Sendo assim, não lavo mais nada
e olho a sujeira no fundo do copo
Sempre chega o momento
De sacudir, de investir, de traduzir
Não lavo mais pratos
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo
Em letras tamanho 18, espaço duplo
Aboli
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata, cozinhas de luxo
E joias de ouro
Legítimas
Está decretada a lei áurea.

SOBRAL, Cristiane, 2010.

Considerações finais

Como bem disse Street (2010) “Enquanto não conhecermos a natureza do poder usado pelo opressor, não teremos como saber se o letramento pode ou não fazer qualquer coisa para aliviar a opressão”. Deste modo, como claramente ilustrado nos textos o letramento social converge com a perspectiva dialógica da linguagem já que em ambos os arcabouços teóricos a língua e o seu ensino precisam estar ancorados em seus contextos de utilização concreta e consequentemente social.

Ser letrado está para além do domínio do código escrito, o modo como participamos dos momentos de interação social pode revelar um discernimento ideológico para além do que pode ser explorado na escola.

A atual conjuntura impõe uma reflexão sobre a educação e o ensino da linguagem. Há pouco, vimos manifestações de ataque a Paulo Freire e sua pedagogia, por ser ele revolucionário e defender um ensino aprendizagem que estimula a produção de ideias e respostas à realidade. A proposta de Letramentos exposta aqui existe na contramão desses manifestantes e poderá ser ainda mais atuante quando assumir explicitamente que o ensino-aprendizagem da leitura e escrita deve se orientar para a produção de discursos, numa aproximação com o dialogismo, as interações em sala de aula, os signos ideológicos, os enunciados concretos, os gêneros discursivos e as ideologias.

Não basta ter uma proposta, assim como não basta ter alguns elementos de uma teoria eficaz para o ensino de língua, assim como não basta executar em parte o que está proposto. Reconhecemos o esforço depreendido em desvincular-se do ensino retrógado de formas, e já alcançar resultados que demonstram empenho em conseguir desenvolver as competências da linguagem. Porém, há de se canalizar esforços para que uma proposta dialogicamente direcionada possa refletir/refratar um ensino da língua viva, de modo ainda mais verdadeiro nas escolas.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 2011[1951-1953].

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua.* Trad.: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34. 2013 [1942-1945].

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética.* São Paulo: Hucitec.1998

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 3 ed. São Paulo: Hucitec. 2012 [1929].

FREIRE, Marcelino. *Contos negreiros*. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 79-81.

SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. Brasília: Athalaia Gráfica e Editora, 2010.

STREET, B. V. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SESSÃO TEMÁTICA

POR ONDE ANDAS CHICO BENTO?... PRÁTICAS DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO LEITORA NUMA ESCOLA MUNICIPAL NO SERTÃO DA BAHIA

ADÃO FERNANDES LOPES[1] (UNEB)
DENISE DIAS DE CARVALHO SOUSA[2] (UNEB)

Introdução

Neste breve relato de experiência, refletimos acerca do gênero *tira* em especial às do Chico Bento[3] da Turma da Mônica (TM), enfatizando a necessidade de ampliar o nível de interpretação dos discentes na perspectiva do letramento, com base nos gêneros discursivos. Salientamos que a falta de uma proposta de ensino que priorize a leitura analítica e a produção textual autônoma, que respeite as variedades da língua, também, são fatores que contribuem para que os alunos não consigam distinguir a gramática da modalidade oral da gramática da modalidade escrita, o que compromete o processo e aquisição de letramento de usuários de variedades linguísticas não padrão.

Como fatores causas, entre outros, apontamos alguns equívocos didático-metodológicos, a saber: um ensino que considera as expressões *gênero textual* e gêne-

1. Mestrando em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina e docente da Educação Básica. E-mail: afelopes@yahoo.com.br

2. Docente orientadora Drª. Denise Dias de Carvalho Sousa, no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: dediscar@yahoo.com.br

3. Conforme, http://turmadamonica.uol.com.br - Chico Bento é uma criança que representa a pureza, a simplicidade e a simpatia que caracterizam as pessoas do interior paulista. É o típico caipira que anda de pé no chão, usa um chapéu de palha e toca modas de viola. Nasceu das observações de Mauricio de Souza junto ao homem do campo, morador do alto do Tietê. O personagem foi criado em 1961, mas sua primeira revista só foi lançada em agosto de 1982. Nela, até hoje, a turma da roça, vive divertidas histórias num ambiente gostoso e pacato do interior.

ro *discursivo* ou como sinônimas ou como antagônicas. O uso de uma ou de outra expressão deveria significar uma escolha consciente, a explicitação dessa escolha e suas implicações. Todas as manifestações verbais por meio da língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Tais manifestações se dão socialmente como gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2002). Neste trabalho, os gêneros discursivos são entendidos, conforme Bakhtin (2003), ou seja, num enfoque discursivo-interacionista. Logo, os gêneros são diversos e definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo caracterizados pelo conteúdo (tema), pela construção composicional e pelo estilo (recursos linguísticos). É válido evidenciar que a análise do discurso não é um método de interpretação, não atribui sentido ao texto. "O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando" (ORLANDI, 2000, p.117).

Além disso, há que se rever a prática de um ensino descontextualizado, que ignora um ensino de língua que vai além do ensino da gramática normativa; e que o oral é tão importante quanto o escrito no convívio social em que os alunos se encontram mesmo porque, em geral, as categorias de erros, segundo Bortoni-Ricardo (2005), estão relacionadas aos aspectos fonológicos, mais precisamente ligados à questão da grafia, ou seja, aos aspectos convencionais da língua, que são equivocadamente confundidos e apontados como erros de língua e atribuídos às variedades não padrão, fazendo parecer que a grafia é algo natural e não convencional, e que de fato se escreve como se fala, quando na verdade se trata de falha lacunar do próprio sistema de convenção que não consegue estabelecer uma relação biunívoca entre fala e escrita a contento.

A falta do comportamento leitor e da escrita como uma proposta de prática social e uma necessidade real de interferência e atuação no cotidiano, bem como a ausência de um trabalho com gêneros discursivos reais que caracterizem essa prática, é uma consequência da falta de um preparo didático-metodológico do professor, que se verifica desde a alfabetização e se prolonga pelos anos subsequentes. Sem o domínio necessário de conhecimentos linguísticos, leitura analítica e escrita criativa pelos discentes, tanto orais quanto escritos, não se percebe um sentido real da aplicação dos saberes no cotidiano.

É fato que a leitura e a escrita não têm o espaço devido nas aulas de português. Ainda prevalece nas escolas o ensino de regras gramaticais sem qualquer adequação dos conteúdos a um determinado gênero real ou não, pelo contrário, ainda se mantém preso a um ensino tradicional. Enfim, o processo de letramento é comprometido à medida que o professor de Língua Portuguesa não consegue apreender e trabalhar com ambas as modalidades e propiciar aos alunos o domínio e a diferenciação em seus vários aspectos e peculiaridades. Assim, autores como Ramos (2002), Soares (2004, 1997), Bortoni-Ricardo (2005), Bakhtin (2003) e Marcuschi (2001), dentre outros serviram de base para uma reflexão e análise das relações escrita/oralidade, alfabetização/letramento, variedades linguísticas/norma culta/padrão.

Tecendo as bases teóricas

É sabido que os alunos chegam à escola e já fazem uso da linguagem. Eles têm uma gramática natural, um sistema de regras pelo qual constroem seu discurso. É um saber intuitivo, o próprio saber linguístico ou competência de cada falante.

Ramos (2002) chama-nos a atenção para o fato de que quando se considera uma situação de ensino de língua, essas crenças podem acarretar dificuldades. Consideremos inicialmente a situação de uma criança analfabeta, usuária do dialeto não padrão no estilo coloquial. Ao ser alfabetizada, deverá num só passo redigir textos no dialeto padrão e ainda em estilo formal. Para essa criança, portanto, aprender a escrita significa dominar, ao mesmo tempo, outro dialeto, outro estilo e ainda outra modalidade. Sem dúvida, o passo que terá de dar será bem maior do que aquele a ser dado por uma criança que já domina o dialeto padrão (RAMOS, 2002).

Sabemos que a linguagem é a característica que nos difere dos demais seres, permitindo-nos a oportunidade de expressar sentimentos, revelar conhecimentos, expor a opinião frente aos assuntos relacionados ao cotidiano, e, sobretudo, promovendo nossa inserção ao convívio social. E, dentre os fatores que a ela se relacionam, destacam-se os níveis da fala, que são basicamente dois: o nível de formalidade e o de informalidade. O padrão formal está diretamente ligado à linguagem escrita, restringindo-se às normas gramaticais de um modo geral, razão pela qual nunca

escrevemos da mesma maneira que falamos. Este fator foi determinante para que a mesma pudesse exercer total soberania sobre as demais.

Quanto ao nível informal, este, por sua vez, representa o estilo considerado "de menor prestígio", e isto tem gerado controvérsias entre os estudos da língua, uma vez que para a sociedade, aquela pessoa que fala ou escreve de maneira errônea é considerada "inculta", tornando-se desta forma um estigma. Compondo o quadro do padrão informal da linguagem, estão as chamadas variedades linguísticas, as quais representam as variações de acordo com as condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada.

Assim, esta proposta didática se insere numa perspectiva do letramento. Letramento, nas palavras de Marcuschi (2001), "é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, 'letramentos' [...] Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo" (p. 21). Quanto à escolarização, define-a este autor como "uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita" (p. 22).

Dessa forma, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita por meio dos gêneros discursivos[4] e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de letramento. Este, por sua vez, só pode se desenvolver na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema da escrita.

Portanto, um sujeito que vive numa comunidade letrada, mesmo não sendo efetivamente alfabetizado, de alguma forma faz uso da contribuição, positiva ou negativa (GNERRE, 1998), que a escrita impõe em seu meio social. Daí que se admite a existência, sim, de graus de letramento. Como a escola é considerada uma das maiores agências de letramento, quanto maior for a escolarização do indivíduo, maior também poderá ser considerado seu grau de letramento. Todavia, o que vai

4. Neste estudo, entendemos gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin (2003).

ratificar seu elevado grau de letramento será sua capacidade de usar os conhecimentos que envolvam a escrita de modo a facilitar sua vida na sociedade, de usufruir dos benefícios que os resultados da escrita derramam em seu meio social.

A atividade de produção escrita privilegiada na escola pouco propicia ao aluno a expressão de suas verdadeiras intenções comunicativas ou de manifestação de seus conhecimentos de mundo ou mesmo escolar, no processo de construção ou ampliação do saber científico. Daí talvez a apatia do aluno tanto na prática da leitura quanto da escrita e sua possível identificação com o gênero discursivo tira, em especial as das turmas do Chico Bento. A saber, o gênero *tira* pertence à esfera midiática por, na maioria das vezes, circular em revistas, jornais e internet. São narrativas que se apresentam em uma sequência de quadros com um número limitado de até cinco, dispostos lado a lado. Criada a partir das tradicionais Histórias em Quadrinhos (HQs), a tira configura-se como um gênero de caráter mais sintético, com características bem diferentes das que conhecemos hoje. Os quadrinhos foram se transformando e para Mendonça (2008, p. 18), "há uma polêmica sobre o marco inicial das HQs na sua feição contemporânea".

Hoje, ao se constituir como um gênero que se concebe no imbricamento entre o verbal e o não verbal, a tira é considerada um gênero multimodal, ao atribuir à imagem um papel central para a materialização linguística do gênero. Segundo Mendonça (2008), as tiras (ou tirinhas) se distinguem das HQs por serem curtas, contando com 3 quadros geralmente (podendo chegar a 5), e por sempre trabalharem com a quebra de expectativas para produzir humor. Na verdade, têm estrutura semelhante à das piadas, pois a história é introduzida e finalizada com o intuito de se criar um efeito humorístico, seja marcado ou não pela crítica social (MENDONÇA, 2008, p. 25).

Enlaçando as etapas didáticas

A proposta didática (PD) foi desenvolvida na Escola Municipal Dr. Luiz Navarro de Britto, na cidade de Saúde, localizada no território de Identidade do Piemonte da Diamantina na Bahia. Essa escola funciona em três turnos oferecendo o Ensino Fundamental I e II e uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A primeira etapa da PD ocorreu com os seguintes passos: roda de conversa na sala de aula com os alunos/as sobre o gênero *tira*; escolha com os alunos das atividades que seriam realizadas durante a PD (leitura, análise e produção textual); solicitação para que elegessem o meio de divulgação das tirinhas; explanação sobre o gênero tirinhas da Turma da Mônica, através do uso de datashow, (re)construção do conceito, objetivos e características do gênero tirinha; uso da linguagem e das variações linguísticas e os aspectos das tirinhas relacionados com a cultura local.

Foi realizado um levantamento prévio do que os alunos já sabiam a respeito das tiras de HQ; o que seria uma tira de HQ e para que as mesmas serviam. Observamos se os discentes as liam e com que frequência. Indagamos sobre quais elementos poderiam encontrar em uma tira seu autor; e, sobre os personagens, quais eram mais conhecidos nas tiras da TM. Propomos ainda, uma familiarização com os elementos básicos da estrutura composicional das tirinhas. Disponibilizamos diversas revistas de HQ da TM para os alunos manusearem e lerem as tirinhas pré-selecionadas.

O segundo momento da PD ocorreu com as seguintes etapas: visitamos a Biblioteca Municipal para ter contato com o acervo de gibis, especificamente os da TM; propomos uma breve discussão acerca do gênero. Deixamos claro que para este estudo, foram utilizados enunciados concretos do personagem *Chico Bento* para o desenvolvimento das atividades. A partir daí propomos a leitura de uma tira com base na multiplicidade de sentidos foram elencados e analisados quais os fios que tecem diferentes sentidos nos diversos vocábulos, entre eles, *cidade, roça, liberdade, cultura* e *identidade.* Após fazer um mapeamento acerca do que os alunos já sabiam do gênero discursivo *tira* e analisar as tiras; Em seguida, para que a proposta se tornasse mais atrativa aos alunos, promovemos atividades de pesquisa de variadas tiras da TM. Para a realização desta atividade, foram entregues os quadrinhos já prontos para que eles somente produzissem a história de acordo com seus conhecimentos prévios e as discussões realizadas.

No terceiro momento, tivemos a produção de gibis com base nas discussões e debates feitos em sala sobre tiras da TM: produziram em grupo os gibis tendo como critério os aspectos multiculturais identificados. Solicitamos também aos alunos/as que elaborassem tiras para fazer parte da atividade final, orientamos a produção da tira e a revisamos; editoramos também as tirinhas para a atividade final; fizemos a

exposição dos gibis produzidos em data show, slide e cartaz. Agendamos e divulgamos na rádio local o trabalho realizado.

Chico Bento em privilégios da cidade: analisando os aspectos discursivos[5]

A leitura dos gibis da turma do Chico Bento, dos quais foram selecionadas algumas tiras para análise pelos alunos e uma tira para análise neste trabalho teve como base o conceito de gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas que refletem o conjunto possível de temas e de relações nas formas e estilos de dizer e de enunciar. Nesse contexto, o enunciado constitui a unidade fundamental da língua e está sempre inscrito nas relações sociais, incorpora o estilo, composição e tema. Esses aspectos estão "indissoluvelmente" vinculados e se concretizam em forma de gêneros, sejam de esferas cotidianas (gêneros primários) ou de esferas mais complexas, formais e públicas (gêneros secundários).

Conforme a concepção bakhtiniana, produzir linguagem é o mesmo que produzir discursos sociais. Institui-se, nessa abordagem, a linguagem em sua essência e natureza dialógicas e sócio históricas, ressaltando-se a diversidade e riqueza da produção da linguagem, perpassada por fatores linguísticos e não-lingüísticos. Dessa maneira, a produção dos gêneros discursivos está diretamente relacionada ao meio social, às condições de produção, aos interlocutores sociais e às esferas de circulação social dos discursos, sejam orais ou escritos. Os gêneros podem ser transformados, pois não são estáticos, mas "relativamente estáveis". Por isso, em cada novo momento histórico pode surgir muitos gêneros novos.

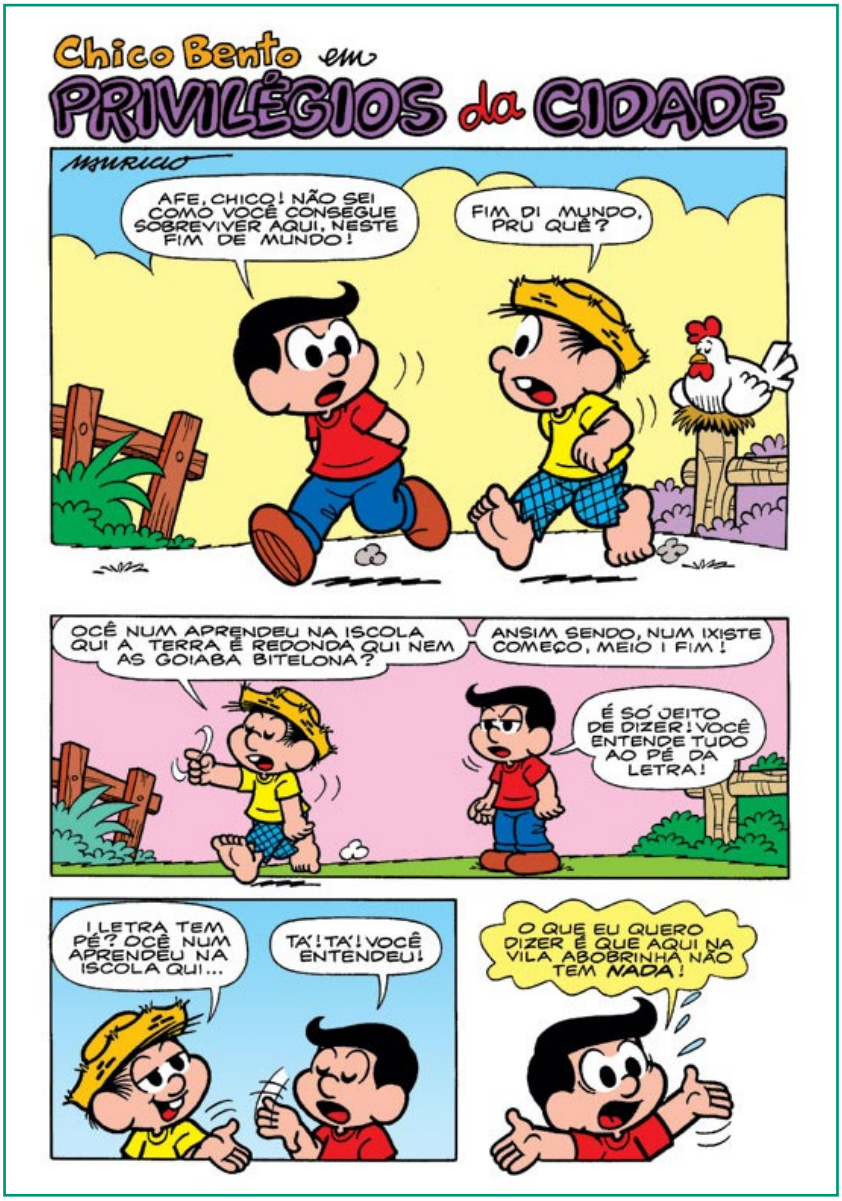
Nesse sentido, a escolha das personagens da turma do Chico Bento tomou como perspectiva o contexto rural com o qual identificamos as formações identitá-

5. A denominação de gênero discursivo é apresentada pela primeira vez pelo autor russo Mikhail Bakhtin como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 1979, p. 279). Os gêneros de que os interlocutores sociais fazem uso nas interações verbais são tão diversos e heterogêneos quanto à diversidade de esferas de circulação social nas interações verbais e na diversidade da atividade humana. Nas diversas esferas de circulação, "a utilização da língua se efetua em forma de enunciados" (BAKHTIN, 1979, p. 279) ou pela heterogeneidade de gêneros que os constitui e, de acordo com as condições e finalidades de cada uma dessas esferas, podemos encontrar uma diversidade de gêneros discursivos que se modificam e se ampliam a cada novo contexto social e histórico de circulação.

rias de parte dos alunos/as. Enfatizamos nessa proposta os efeitos de sentido provocados pelas tiras, na perspectiva da discursividade, observando que é o contexto que convoca este ou aquele tipo e gênero de texto, bem como o nível de língua mais apropriado.

No primeiro diálogo entre as personagens *"afe Chico! Não sei como você consegue sobreviver aqui, nesse fim de mundo"!* que Chico Bento responde indagando: *"fim di mundo pru quê?"* percebemos que na interação oral, não se tem um entendimento entre os interlocutores, uma vez que eles estão situados em contextos diferentes e não partilham conhecimentos comuns, o que permite truncamentos e omissões. Já ao observarmos a tira enquanto texto escrito vemos que ele é marcado por um alto grau de integração entre autor e leitor, embora não se ocupem o mesmo espaço e o mesmo tempo no momento da elaboração e da decodificação da mensagem escrita.

Na outra passagem da tira, analisando a cadeia discursiva presente no questionamento de Chico Bento *"ocê num aprendeu na iscola qui a terra é redonda qui nem as goiaba bitelona? ansim sendo, num ixiste, começo, meio, fim!"* e a resposta do interlocutor *"é só jeito de dizer! Você entende tudo ao pé da letra!"* compreendemos que o significado do texto não se constrói na interação cooperativa dos interlocutores e que essa construção de sentidos significa voltar a atenção para uma tarefa comum e sinalizá-la. Essa sinalização, conforme esclarece Marcuschi (2001, p.34), tem marcas que se dão em atividades rituais como os olhares, os movimentos do corpo, os sinais de atenção, os marcadores conversacionais produzidos com certa carga entoacional e assim por diante. A atividade interacional resulta, assim, de certos procedimentos adotados durante a conversação que decorrem de pressupostos cognitivos e culturais.



http://turmadamonica.uol.com.br/

Dessa forma, consideramos que a sala de aula deve ser um espaço de debate permanente, um local onde os alunos escutam a voz do outro e, ao mesmo tempo, ajustam seu discurso ao do/a outro/a, o trabalho com a oralidade deve voltar-se, sobretudo, para a busca da clareza na exposição das ideias e da consistência argumentativa na defesa de pontos de vista. Nesse espaço, o/a aluno/a deverá encontrar a chance de desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, aprendendo a expressar-se adequadamente nas diferentes situações de interação social e sensi-

bilizando-se para a adequação da variedade linguística (variação dialetal, redundâncias, repetições, marcadores conversacionais) ao contexto de comunicação.

No terceiro momento da conversa entre os interlocutores Chico Bento ainda se mostra incisivo nas suas prerrogativas *"i letra tem pé? ocê num aprendeu na iscola qui...* Já impaciente o interlocutor responde*: "tá! tá! você entendeu! o que eu quero dizer é que aqui na vila abobrinha não tem* ***nada****!"* observamos a partir dessa construção discursiva que a variação linguística manifesta-se em todos os níveis de funcionamento da linguagem; que a variação da língua se dá em função do emissor e em função do receptor; que diversos fatores, como região, faixa etária, classe social e profissão são responsáveis pela variação da língua; que não há hierarquia entre os usos variados da língua, assim como não há uso linguisticamente melhor do que outro. Em uma mesma comunidade linguística, portanto, coexistem usos diferentes, não existindo um padrão de linguagem que possa ser considerado superior.

Nessa perspectiva, não são considerados apenas os sujeitos alfabetizados, com maior ou menor grau de escolarização, mas também todos aqueles afetados direta ou indiretamente pelo uso que se faz da escrita em seu meio sociocultural, inclusive os analfabetos, o que não justificaria a existência, nas sociedades modernas, de indivíduos com grau zero de letramento. Assim, a alfabetização, que pressupõe o domínio da leitura e da escrita, parece não ser uma tarefa tão fácil, posto que há um vasto campo de pesquisas para identificar problemas nesse processo. Por que os alunos não aprendem a contento a ponto de dominarem a leitura e a escrita ao fim do processo? Por que alguns alunos não conseguem aprender e distinguir marcas da fala na sua escrita? Onde está o problema?

Soares (2004) afirma que, por um lado, é necessário reconhecer que a alfabetização, entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, diferenciamos de letramento, entendido como o desenvolvimento de comportamento e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Distinguimos tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. E, cabe à escola proporcionar ao aluno a oportunidade de conviver com a grande variedade de usos da língua e de compreender que ela não é homogênea, monolítica, mas apresenta diferentes níveis nas duas modalidades – escrita e falada – do mais coloquial ao mais formal.

Desse modo, direcionadas a públicos diversos, as tiras apresentam no que diz respeito ao conteúdo temático uma variada gama de temas, dependendo das condições sociais em que são produzidas. Quanto à construção composicional, as tiras estruturam-se por meio de enunciados curtos, constituídos por meio de balões para representar as falas dos personagens, legendas, onomatopeias, figuras cinéticas, que marcam a ligação entre o verbal (as palavras) e o não verbal (recursos extralinguísticos) que juntos colaboram na produção de sentido ao texto.

Constatações (quase) finais...

Dentre os resultados esperados buscamos motivar e incentivar o hábito da leitura dentro e fora da escola; ampliamos o nível de leitura, escrita e produção textual; sensibilizando-os acerca da importância da cultura local; uso e escrita acerca das variedades linguísticas; divulgação dos gibis produzidos na emissora de rádio local Paiaiá FM. E, de forma processual, avaliamos o percurso formativo dos alunos/as dentro do alcance dos objetivos utilizando os critérios: *Ótimo*, *Bom* e *Regular* - Se o grupo não fosse capaz de identificar a maioria das variações regionais, mas pelo menos 50% delas; produção de textos com muitas marcas da oralidade; entendimento parcialmente das ideias presentes nas tiras.

Em relação às implicações pedagógicas deste estudo, esperamos que esta proposta possa contribuir para um uso eficaz do gênero TQ no ensino de Língua Portuguesa com base no conceito de linguagem como gênero e com o intuito de promover um ensino com foco no multiletramento. Esta perspectiva de ensino busca a formação de sujeitos capazes de interagir e transitar de forma bem sucedida por diferentes gêneros cujos significados sejam materializados por uma diversidade linguística, cultural e de identidade.

Assim, o professor ao propor a leitura e a escrita de forma contextualizada, envolvendo diferentes tipos de texto, permite aos discentes a fazer usos da escrita no seu cotidiano e se inserir na cultura letrada. É preciso promover a reflexão sobre a escrita para que ela seja compreendida nos usos e nas funções sociais presente no cotidiano. Cabe aos educadores oferecer oportunidades para essa reflexão por meio do grande desafio que é a alfabetização letrada. A escola deve oferecer diferentes gêneros textuais e oportunizar a comunicação oral e escrita, além desenvol-

ver a capacidade reflexiva e crítica do educando, pois este processo de letramento vai além do ensino institucionalizado.

À guisa de conclusão, o papel da escola é tornar o aluno alfabetizado tendo como desafio seu letramento habilitando-o a usar a escrita em atividades comunicativas e culturais. Para isso é preciso contextualizar o uso da escrita no e a partir do cotidiano, e propor leitura e escrita de diferentes tipos de texto, dando-lhe significado, pois o letramento implica ir além de atividades escolares, expandindo-o para o meio social.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SOARES, M. B. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio*. ano VIII, n. 29, fev/abr, 2004.

_____. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

SESSÃO TEMÁTICA

PROSÓDIA E TELEJORNALISMO: ANÁLISE DA VARIAÇÃO DA F0 NAS FALAS DE WILLIAM BONNER E MARCELO REZENDE[1]

MARIA IMACULADA PEREIRA AZEREDO[2] (UESB)
VERA PACHECO[3] (UESB)
MARIAN OLIVEIRA[4] (UESB)

Introdução

Cagliari (2007), em seus estudos, explica que uma voz é reconhecida mesmo estando em meio a outras vozes porque a fala tem características individuais que a torna distinta de outras vozes. Analogamente, podemos pensar que, da mesma forma que cada pessoa possui uma impressão digital única e distintiva, a voz também possui uma "impressão digital" única, que nos permite reconhecer o seu dono.

Quando falamos, estamos sempre enfatizando determinadas informações que consideramos relevantes e atenuando outras que não julgamos importantes. Além disso, não é incomum falarmos uma coisa querendo expressar o contrário daquilo dito, ou ainda deixar claro através do tom de voz que estamos felizes, ou tristes, com raiva, ou indiferente com alguma situação. Assim, podemos entender que uti-

1. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

2. Discente do programa de pós-graduação em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e bolsista FAPESB. azeredomary@gmail.com.

3. Profª. Drª./ Orientadora - Depto. de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Linguística – UESB - vera.pacheco@gmail.com

4. Profª. Drª./Orientadora - Depto. de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Linguística – UESB - mdossoliveira@gmail.com

lizamos mais do que apenas palavras para expressar o que pensamos. Existe ainda uma gama de variações melódicas e movimentos corporais que também compõem o ato comunicativo.

Esses padrões melódicos são os responsáveis pela identidade da voz, por exemplo, e em conjunto com o volume, o ritmo, a variação da frequência fundamental, permitem-nos expressar os mais diversos sentidos expostos no ato da fala, como é o caso de uma interrogação, ou exclamação, dúvida, certeza ou, ainda, ironia. É através desse conjunto que conseguimos nos fazer entender e compreender o que o outro diz.

Pacheco (2006), em seus estudos, explica que quem nos permite toda essa variação de expressão de fala é a prosódia. Para a autora (2006, p. 68) "a presença de uma ou de outra informação prosódica propicia uma interpretação e não outra". Cagliari (1992, p. 42), afirma que "a prosódia é a essência da língua falada, de tal modo que a língua oral seria tão absurda sem a prosódia, como seria sem os fonemas". Então, podemos assumir que a comunicação sem a prosódia seria um tanto quanto complicada.

Diante dessas considerações, as perguntas que nos fazemos são: i) quais características prosódicas diferenciam o telejornalista com maior índice de aceitação e com o maior índice de rejeição? ii) existem mudanças prosódicas ao longo das carreiras profissionais desses jornalistas? Nossa hipótese é que o profissional com tons mais suaves tem maior índice de aceitação do que aqueles com tons mais agressivos, e que o jornalista modifica suas características prosódicas ao longo de sua carreira afim de imprimir um estilo de apresentação ou até mesmo ajustar o seu tom de voz ao tipo de jornalismo no qual é âncora[5].

Desta forma, os objetivos desta pesquisa são:

1. Investigar quais são os telejornalistas mais e menos aceitos pelo público;
2. Caracterizar prosodicamente a fala do mais e menos aceitos;
3. Investigar mudanças prosódicas ao longo de suas carreiras.

5. Denominação dada ao jornalista que apresenta o telejornal.

Os resultados desta pesquisa podem servir como orientações aos futuros profissionais de telejornalismo que queiram se inserir no mercado seguindo ou não uma linha mais tradicional de atuação, além de contribuir para os estudos prosódicos.

Prosódia e telejornalismo

Se cada pessoa tem uma voz particular sua, ela também tem um jeito particular de articular as palavras para se comunicar. Um sujeito pode falar mais rápido, ou mais lento, ter uma voz mais alta, ou mais baixa, ele ainda pode escolher, a depender de sua intenção, qual palavra ou trecho quer enfatizar, onde pausar sua fala, onde acentuar a palavra... No dia-a-dia, essas particularidades e escolhas são importantes no ato comunicativo. Constantini (2012) afirma que da mesma forma que um falante comum utiliza da prosódia para se fazer entender, as diversas profissões também têm seu jeito particular de falar e a prosódia influencia no estilo de elocução de cada uma. Isto nos permite muitas vezes, identificar a área de atuação daquele profissional (mesmo que seja apenas no momento de atuação, já que, fora do ambiente de trabalho, a pessoa pode adotar um estilo "comum" de fala).

No jornalismo, a prosódia tem um destaque importante. Ela identifica o profissional, permite que o narrador chame a atenção do ouvinte a trechos mais importantes dentro do discurso e ajuda no convencimento do público para a veracidade da notícia. Para Constantini,

> o estilo de fala do telejornalismo é descrito como um fonoestilo que combina traços de leitura oral e fala espontânea, pois normalmente o telejornalista, [...] conta com o apoio visual da leitura, mas busca uma produção com características de fala espontânea. CONSTANTINI (2012, p. 2)

Reis (2005) defende que o âncora converte todo texto escrito em oral para, assim, criar uma ilusão de diálogo e utiliza de todos os parâmetros prosódicos de acordo com sua interpretação pessoal para chamar a atenção do público.

Assim, observar a profissão do telejornalista à luz da prosódia, considerando seus elementos constitutivos, possibilita um entendimento mais profundo acerca da estrutura e do funcionamento do fonoestilo dos profissionais de telejornalismo.

Metodologia

Para dar contas das questões apresentadas nesta pesquisa, foi aplicado um questionário misto, ou seja, um questionário que cabe perguntas abertas e perguntas objetivas para um grupo de 20 idosos, com idade de 60 a 70 anos, naturais das cidades de Rio do Antônio e Cândido Sales, ambas do estado da Bahia. Para conhecer a impressão desse grupo sobre o atual telejornalismo, o questionário foi constituído por sete perguntas que visavam a avaliar o hábito de assistência a jornais, preferência e confiança nos mesmos e a preferência dos entrevistados pelos telejornalistas.

A entrevista foi feita individualmente a partir de perguntas orais feitas pelo pesquisador que anotava as respostas dada pelo sujeito. Para facilitar a identificação dos telejornalistas, nas entrevistas eram apresentadas imagens de vários âncoras de diversas emissoras de canal aberto no âmbito nacional (Rede Globo, SBT, Record, Bandeirantes, TV Cultura, Canal Rural), já que muitos idosos reconheciam o jornalista, mas não se recordava do nome.

Essa faixa etária foi escolhida considerando a data de implantação da televisão no Brasil, a saber, 18 de setembro de 1950, dia em que ocorreu primeira transmissão. Foi aproximadamente nas décadas de 1970 e 1980 que a televisão se popularizou entre os brasileiros, época em que, supostamente, as pessoas com a faixa etária supracitada vivenciaram o início da televisão brasileira e puderam acompanhar as transformações dos telejornalismos e com eles, as mudanças dos telejornalistas.

Aplicado o questionário, procedemos a tabulação das respostas, o que nos permitiu selecionar os telejornais e telejornalista de maior preferência e preterência.

Para obtermos os dados para análise, escolhemos programas que mostravam a fase inicial (1º momento), metade (2º momento) e recente (3º momento) da vida profissional dos telejornalistas mais votado como preferido e preterido.

Para analisarmos os três momentos do âncora William Bonner, a saber, o âncora preferido, selecionamos para o primeiro momento, vídeos que datam de 1989

a 1994. Para o segundo momento utilizamos material de 2000 a 2005 e para fechar o ciclo, escolhemos programas que foram ao ar entre os anos 2007 a 2010 e 2014.

Os análise da trajetória de Marcelo Rezende, âncora preterido, selecionamos para o primeiro momento, um programa jornalístico apresentado por ele em 1999. Para o segundo momento, usamos material de 2005 a 2007 e para o terceiro momento, escolhemos um programa que foi ao ar no ano de 2013.

Após a escolha dos vídeos no site do youtube, recortamos aproximadamente 10 minutos de cada fase utilizando o software *Movie Maker*. Depois convertemos os vídeos em áudios através do aplicativo *Format Factory*, então com a ajuda do software *Audacity* recortamos o áudio total em vários fragmentos de aproximadamente 10 segundos para facilitar a leitura do *Praat*. Neste programa, conseguimos verificar os dados da Frequência Fundamental (F_0), número de vezes por segundo que as pregas vocais vibram ao produzir um som, resultando numa fala mais grave ou aguda. De acordo Pacheco (2006, p. 51), normalmente "os homens, na fala diária, possuem uma variação de F_0) típica, que gira em torno de 80 e 200 Hz".

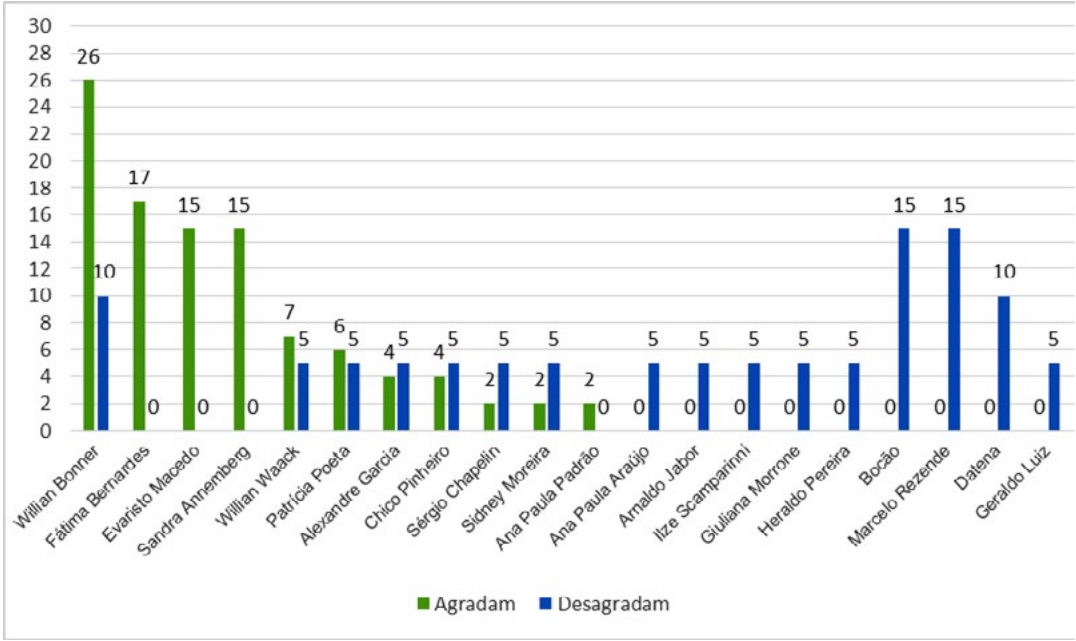
Depois utilizamos o *Excel* para calcular a média e o delta (diferença entre duas variáveis em situação distintas) da Frequência Fundamental de cada apresentador. E finalmente com o programa *BioEstat* pudemos calcular a estatística para saber se houve uma diferença significativa na fala dos apresentadores ao longo dos anos.

Resultados e discussão

Como primeiro objetivo, buscamos saber se o público alvo desta pesquisa assistiam a telejornais. Para isso, fomos a campo e ao aplicar o questionário, atestamos que 85% dos entrevistados assistiam telejornais e o faziam com frequência diária. Ao serem questionados sobre qual telejornal que assistiam com maior frequência, todos os entrevistados tiveram a preferência pelos telejornais da Rede Globo, e destes, o Jornal Nacional foi indicado como preferido por 60% dos entrevistados. Ao perguntar quais eram os telejornalistas que mais agradavam, as respostas foram bem variadas, mas William Bonner foi o preferido com 26% dos votos, seguido de Fátima Bernardes, com 17%. Em se tratando de jornais de outros canais, 12 dos 20 entrevistados responderam que assistiam outros jornais além dos da Rede Globo, variando entre Jornal do Sbt, Jornal da Record, Jornal da Rede Vida, Jornal da Band,

Jornal Rural, Roda Viva e Domingo Espetacular. E desses, apenas 2% dos entrevistados disseram preferir Ana Paula Padrão. Ao serem questionados quais apresentadores os desagradavam, Marcelo Rezende e José Eduardo, vulgo Bocão, tiveram maior alcance negativo com 15% cada.

Gráfico 1: Telejornalistas que mais agradam e mais desagradam (%).



Fonte: Elaboração própria.

A partir das respostas obtidas, pudemos selecionar o jornalista que mais atraía o público, a saber, o âncora do Jornal Nacional, William Bonner, e o âncora menos preferido, Marcelo Rezende e José Eduardo. Como os dois jornalista ficaram empatados com 15% de preterência do público, optamos por analisar a voz dos dois primeiros preferidos e dos dois preteridos, no entanto após uma busca no site do *youtube* e em outros sites da internet, não encontramos muitos vídeos de José Eduardo que pudessem ser utilizados para a pesquisa, então preferimos estudar apenas William Bonner e Marcelo Rezende. Desta forma, selecionamos e analisamos vídeos da trajetória televisiva destes dois âncoras afim de investigar como eles desenvolveram suas falas profissionalmente.

William Bonner – trajetória prosódica

William Bonner foi revelado como o âncora preferido pelo grupo com 26% de aceitação. Assim, perguntamo-nos quais características prosódicas poderiam influenciar para esse agrado do público para com Bonner. Além disso, analisamos a frequência fundamental da fala do apresentador nos três períodos supracitados, afim de investigar como o jornalista desenvolveu o jeito de apresentar um telejornal no decorrer de sua carreira.

Além de observar a curva da frequência fundamental, também analisamos a variação da frequência fundamental – Delta –, obtida pela diferença entre os valores máximo e mínimo da F_0 dos intervalos das falas analisadas. Com esse procedimento podemos avaliar acusticamente a tessitura, que é segundo Cagliari, (2007, p.128) "os limites reais onde se situam seus tons mais baixos e mais altos quando fala". Assim, podemos observar que quanto maior o valor do delta, maior será a diferença entre os valores de pitch máximo e pitch mínimo (como essa variação é conhecida). Quanto menor o valor de delta, menor será a variação entre os pitchs.

No primeiro momento analisado, observamos que o pico mais alto da frequência fundamental do apresentador é em torno de 144Hz, enquanto que a mínima foi de 102Hz (vale lembrar, contudo, que apesar de alta, ainda está dentro do esperado para uma voz masculina de acordo com Fry (1979), Cagliari (1997, 2007), Pacheco (2006). Já o delta tem uma variação de 74Hz, pitch mínimo, a 424Hz, pitch máximo. Esses números indicam que ele modificava muito seu tom de voz ao longo das narrações. Neste primeiro momento também percebemos que a voz de Bonner é mais aguda.

Bonner inicia o segundo momento com uma queda da frequência fundamental. Esta gira em torno de 108Hz, as oscilações vão de 95Hz até 140Hz. Já a variação do delta vai de 51Hz a 423Hz. Aqui, percebemos que ele varia muito mais do que no primeiro momento e fala num tom mais baixo que no momento anterior.

No último momento analisado, já no estágio "atual" da carreira, Bonner apresenta uma oscilação muito grande tanto na frequência fundamental, quanto no delta. Percebemos que a variação da frequência fundamental de Bonner varia numa média de 88Hz a picos de 146Hz. Isso significa que ele está sempre mudando sua

entonação para chamar a atenção do telespectador para uma parte da notícia que julga relevante.

Após analisarmos os dados no Excel e calcularmos estatisticamente as médias de F_0, percebemos que no início da carreira, William Bonner tinha uma média de F_0 alta, já no segundo e terceiro momentos essa F_0 tende a abaixar e se estabilizar.

Esses valores nos permitem compreender que no início da trajetória, Bonner possuía uma voz mais aguda e esse agudo foi se alterando para um tom mais grave ao decorrer dos anos, como pode ser observado na tabela 1. No entanto, a variação entre graves e agudos, que no primeiro momento era menor, tendeu a aumentar nos dois últimos momentos analisados. Essa variação tonal indica que o jornalista utiliza de ênfases para chamar atenção em determinadas passagens, contrapondo com o tom baixo para trechos que não considera tão relevante.

Tabela 1: trajetória prosódica de Bonner (1989 a 1994, 2000 a 2005, 2007 a 2010 e 2014)

	Momentos			P
William Bonner	1º (Hz)	2º (Hz)	3º (Hz)	
Média de F_0	122.62 a	112.61 b	114.30 b	0,0000 s
Delta	253.17 a	324.53 b	285.62 b	0,0000 s

Obs: s= significativo para valores de $p \leq 0,005$ para $\alpha = 0.05$. Na tabela, as médias das frequências com letras iguais têm diferença não significativa e com letras diferentes têm diferença significativa.

Fonte: elaboração própria.

Marcelo Rezende – Trajetória prosódica

Dos jornalistas apontados pelos entrevistados, Rezende foi tido como o preterido. Da mesma forma que em Bonner, nos perguntamos o que prosodicamente poderia colaborar para esse desagrado no público e como o jornalista desenvolveu o jeito de apresentar um telejornal no decorrer de sua carreira.

Após fazermos as retiradas dos valores de F_0 e mensurarmos a fala do jornalista Marcelo Rezende, percebemos que, no primeiro momento, Rezende tem a F_0

muito alta, com uma máxima de 224Hz e mínima de 122Hz. No segundo momento estudado, há uma subida da F_0 na voz do apresentador. No trecho selecionado para a pesquisa, o jornalista inicia a sua fala, com a F_0 em torno de 208Hz e, no decorrer da apresentação, ele continua com tons altos abaixando repentinamente para em seguida aumentar novamente. Nesse segundo momento da carreira de Rezende, a F_0 chegou a máxima de 229Hz e a mínima de 137Hz. No terceiro momento houve uma queda na F_0 do apresentador, a máxima da frequência fundamental girou em torno de 215Hz e a mínima ficou em torno de 124Hz. No entanto, apesar de ter tido uma queda, a frequência continua alta para o padrão masculino, já que os homens, na fala diária, possuem uma variação que gira em torno de 80 e 200 Hz (FRY, 1979; PACHECO, 2006).

Tabela 2: trajetória prosódica de Rezende (1999, 2005 a 2007 e 2013)

	Momentos			P
Marcelo Rezende	1º (Hz)	2º (Hz)	3º (Hz)	
Média de F_0	178.04 a	180 a	173 b	0,0000 s
Delta	302.34 a	205.71 b	212.42 b	0,0000 s

Obs: s= significativo para valores de $p \leq 0,005$ para $\alpha = 0.05$. Na tabela, as médias das frequências com letras iguais têm diferença não significativa e com letras diferentes têm diferença significativa.

Fonte: elaboração própria.

Analisando o delta dos três momentos de Rezende, notamos que no primeiro instante há uma variação muito grande quando comparada com o segundo e o último momento (Tabela 2). Essas variações do delta, sugere mudanças súbitas no volume da voz de Marcelo Rezende. Isso pode nos levar a crer que ele está falando muito alto em determinados trechos da fala. Essas alterações na fala acabam prendendo a atenção do telespectador, ora pela voz alta, ora pela mudança brusca do tom.

Bonner vs. Rezende

Avaliando os resultados, podemos afirmar que, no início da carreira, o âncora do JN da Rede da Globo, William Bonner; tinha uma média de F_0 alta, já no segundo e no terceiro momentos essa F_0 tendeu a abaixar e se estabilizar. Já Rezende, inicia sua carreira com F_0 alta, aumenta-a no segundo momento, caindo apenas no terceiro.

Tabela 3 – Diferenças entre Bonner e Rezende

	Momentos			P
Âncoras	1º (Hz)	2º (Hz)	3º (Hz)	
Willian Bonner	122.62 a	112.61 b	115.30 b	0,0000 s
Marcelo Rezende	178.04 a	180 a	173 b	0,0000 s

Obs: s= significativo para valores de $p \leq 0,005$ para $\alpha = 0.05$. Na tabela, as médias das frequências com letras iguais têm diferença não significativa e com letras diferentes têm diferença significativa.

Fonte: elaboração própria.

Comparando a trajetória dos dois jornalistas podemos atestar que Bonner possui uma voz mais grave que de Rezende, isto porque, os valores médios da F_0 de Bonner são menores que os de Rezende e de acordo Fry (1979), quanto menor os valores da F_0, mais grave será a voz do indivíduo e quanto maiores esses valores, mais aguda o será. Assim comparativamente, Rezende, que possui valores médios da F_0 maiores, se caracteriza por uma voz mais aguda.

Em tempo, é necessário salientar que, Rezende possuía um tom que foi aumentando com o decorrer da carreira até se estabilizar no estágio “atual”, o que foi exatamente o oposto de Bonner. Isso pode ser explicado se pensarmos no tipo de jornal apresentado por cada um dos telejornalistas. Enquanto Bonner apresenta um jornal tido como tradicional, Rezende entrou numa área sensacionalista.

Em seus estudos, Azeredo, Pacheco e Mota (2014) explicam que Rezende ao narrar quase sempre num tom alto e ao fazer mudanças da entonação tão bruscamente, chama a atenção do público o tempo todo. Essa sua postura, diante de um acontecido, demonstra que seu intento é intensificar a emoção do público para a notícia, desconsiderando a mensagem real, e isso de acordo, com Pedroso (1983 apud SOBRINHO, 1995) é um discurso sensacionalista.

Outra indicação importante que devemos fazer é que Bonner desde que iniciou a sua trajetória profissional na Rede Globo nunca saiu da emissora. Diferentemente, Rezende "passeou" por várias emissoras e apresentou diversos tipos de programas jornalísticos até se estabelecer na Rede Record apresentando o Cidade Alerta. Dessa forma, podemos entender que para Bonner foi mais fácil criar seu estilo de apresentação já que ele seguia uma espécie de padronização tradicional para apresentação de telejornais na Rede Globo. No entanto, Rezende teve que se adaptar as várias emissoras e estilos de programas até conseguir moldar seu próprio estilo de apresentação.

Considerações finais

Após analisarmos o trajeto dos dois jornalistas, considerando a variação da F_0, podemos concluir que existem diferenças evidentes entre os dois apresentadores. Isso pode ser justificado pensando no tipo de telejornalismo que cada um apresenta.

A diferença marcante entre os dois jornalistas é o fato de Bonner ter um tom de voz mais grave, enquanto Rezende tem um tom mais agudo. Outra diferença é que Bonner parece situar bem as ênfases para chamar a atenção do seu telespectador no momento julgado certo, enquanto Rezende está o tempo todo tentando chamar a atenção do público, utilizando para isso a frequência mais alta.

Considerando as diferenças que englobam tanto a trajetória, quanto o modelo jornalístico apresentado pelos dois telejornalistas aqui analisados, perguntamos como seriam as características prosódicas de dois jornalistas que tem tanto uma trajetória quanto um modelo de jornal parecidos. Essa questão é ponto de investigação para estudos futuros.

Referências

AZEREDO, M. I. P; PACHECO, V.; MOTA, F.. *Análise da variação de pitch na fala de Marcelo Rezende*: um repórter sensacionalista. Disponível em: < http://periodicos.uesb.br/index.php/periodicos-uesb-br-spel/article/viewFile/4234/3965> Acesso em: 01 jun. 2017.

CAGLIARI, L. C. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado*: níveis de análise linguística. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 39-64.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Elementos de fonética do português brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2007.

CONSTANTINI, Ana Carolina. Mudanças na estruturação prosódica de texto jornalístico antes e após intervenção fonoaudióloga. *Journal of Speech Sciences*, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.journalofspeechsciences.org/index.php/journalofspeechsciences/issue/view/Vol%202%2C%20No%202> Acesso em: 11 Ago. 2013.

FRY, D. B. *The physics of speech.* Cambridge textbooks in linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. 1979.

PACHECO, Vera. *O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção de marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do português do Brasil*. Campinas: 2006.

REIS, C. Prosódia e telejornalismo. In: Gama, A. C. C.; Kyrillos, L. Feijó D. (orgs.). Fonoaudiologia e telejornalismo. *Revinter*, v. 1, p. 1-18. 2005.

SOBRINHO, Danilo. *Espreme que sai sangue*: um estudo do sensacionalismo na imprensa. São Paulo: Summus, 1995.

SESSÃO TEMÁTICA

RETEXTUALIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS ESCRITAS DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

GLEICE RAYANE MACEDO SILVA[1] (UFS)

Introdução

Diversos estudos voltados ao letramento[2] comprovam que saber ler e escrever não garante uma interação social efetiva; pois, a dinâmica do mundo exige o desenvolvimento constante da capacidade de interpretação, leitura e escrita. Essa exigência social é apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) que colocaram o ensino de leitura e escrita, por meio de gêneros textuais, em destaque em suas sugestões. Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que a leitura é tema central em Português porque é base para todos os componentes curriculares, sendo, por isso, etapa que precede qualquer atividade escrita.

Considerando as sugestões dos documentos oficiais e a fim de diagnosticar um problema em Língua Portuguesa, realizou-se uma sondagem na turma do 8º ano fundamental do Colégio Estadual Alfredo Montes (CEAM), localizado na cidade de Nossa Senhora do Socorro/SE, por meio da qual se promoveu momentos

1. Mestranda pelo Profletras da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista pelo Capes. Professora do Colégio Estadual Alfredo Montes. Email: rayradgleice@hotmail.com.

2. Soares (2003) diferencia alfabetização de letramento, explicando que o primeiro diz respeito à aquisição da tecnologia da escrita, enquanto o segundo refere-se ao uso efetivo e competente dessa tecnologia nas mais diversas situações sociais.

de leitura de fábulas[3], para que, em seguida, essas estórias fossem recontadas em textos narrativos escritos. O diagnóstico evidenciou que os textos produzidos continham problemas de coesão, coerência, ausência de parágrafos, além de revelar a dificuldade dos alunos em transitar entre os discursos direto e indireto. A partir desses dados, elaborou-se uma sequência didática para a transformação de uma notícia em um conto, ao mesmo tempo em que, ensinou-se aos alunos os discursos direto e indireto, partindo-se da hipótese de que as demandas dos alunos por desenvolver a competência escrita seriam minimizadas pelo uso da retextualização. A turma era heterogênea, formada por adolescentes de idades entre 13 e 18 anos provenientes da própria localidade e de povoados próximos. Assim, nessa proposta estão elementos escolhidos a partir das demandas apresentadas por esse grupo misto.

A intervenção na turma justifica-se porque as transformações sociais fazem surgir novas demandas, quanto ao domínio da habilidade escrita, às quais os indivíduos precisam adequar-se a fim de se incluir socialmente. Nesse sentido, a proposta apoia-se em alguns pressupostos teórico-metodológicos, dentre os quais, o estudo sobre Letramento de Soares (2003); a concepção de gênero textual de Bronckart (2006), as reflexões sobre o ensino de Português de Antunes (2007) e Neves (2011); as considerações sobre a produção escrita de Passarelli (2012), sobre retextualização, usou-se Dell'Isola (2007) e Marcuschi (2010); e para a sequência didática, realizou-se uma intersecção entre os modelos de sequência desenvolvidos por Cosson (2016) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Este artigo foi dividido em três partes além desta introdução. Na seção seguinte, apresenta-se a fundamentação teórica do trabalho. Depois, descreve-se o roteiro de sequência didática, seguido das considerações finais. Por fim, espera-se contribuir com a prática pedagógica de professores da Educação Básica e de estudantes de Letras a partir do compartilhamento de uma proposta de ensino surgida das necessidades reais de alunos do ensino fundamental.

3. O gênero escolhido faz parte do conteúdo previsto para o 8º ano do Ensino Fundamental do Referencial Curricular do Estado de Sergipe.

Fundamentação teórica

Um interessante apontamento feito por Soares (2003) é que a escrita usada em contexto escolar torna-se objeto de aprendizagem. Com base nisso, a autora separa o uso da escrita em duas práticas (práticas sociais e práticas escolares de leitura e escrita); mas, afirma que esses dois tipos de letramento (social e escolar) mesmo situados em diferentes espaços e tempos fazem parte de um processo social mais amplo, e, isso justificaria o fato de que experiências de uso da leitura e escrita desenvolvidas pela escola acabem por habilitar os indivíduos a participar de experiências sociais reais, utilizando os conhecimentos adquiridos no espaço escolar.

Rojo (2009, p. 107) defende que cabe à escola possibilitar ao aluno a participação nas várias práticas sociais que usam a leitura e a escrita na vida de maneira ética, crítica e democrática. Daí a importância de a escola oferecer aos discentes a possibilidade de desenvolver suas competências no uso da língua, até porque precisamos considerar que, para muitos alunos, a escola é o único ambiente que proporciona o conhecimento que os permitirá atuar em sociedade de maneira crítica e reflexiva.

Antunes (2007) apresenta que o falante precisa saber que vocabulário e sequências textuais empregar, o gênero de texto mais adequado às situações e como eles funcionam, quem são seus interlocutores, escolher adequadamente a modalidade (oral ou escrita) com que deve se expressar, optar pelo registro informal ou formal, ter objetivos, saber selecionar informações, dentre outros. A autora afirma ainda que a interação verbal requer o *conhecimento de mundo* (aquele que o interlocutor tem da realidade e que traz para o texto a fim de interpretá-lo), de *normas de textualização* (relativo à estrutura dos gêneros textuais, pensando sua função social, a adequação deles aos diferentes contextos) e *normas sociais do uso da língua* (regula a interação e o comportamento das pessoas em situações de comunicação).

No que diz respeito ao estudo de gramática, Antunes (2007) afirma que ensiná-la implica mostrar o uso de suas regras[4] para obter determinados efeitos de sentido. Essa postura interessa para o estudo dos discursos direto e indireto, por esse aspecto gramatical ser a fala de personagens em narrativas, nas quais a construção da fala é que define a personalidade, expressa as intenções e demais características que demarca o papel da personagem na estória. Também, Neves (2011) diz que "é em interação que se usa a linguagem, que se produzem textos" (NEVES, 2011, p. 18), tornando foco de ensino a construção do sentido do texto.

Em sintonia com essa visão de língua, vemos que Bortoni-Ricardo e Sousa (2014, p. 12) definem que um ato de fala é adequado se atende às exigências do contexto em que é produzido e, principalmente, se leva em conta as expectativas do ouvinte. Nesse sentido, adotou-se aqui a concepção de gêneros textuais do Interacionismo Sociocognitivo de Bronckart (2006), para o qual, os gêneros são formas de ação social, ou seja, são aprendidos para agir socialmente. São os gêneros que mediam as ações dos indivíduos nas mais diversas situações de comunicação, sendo por isso, influenciados e elaborados a partir das relações sociais que ditam o que deve estar contido neles e que linguagem deve ser utilizada.

Essa proposta baseia-se nessas concepções sobre gêneros textuais e ensino de língua na escola, anteriormente apresentadas. Para atingir o objetivo da intervenção de forma efetiva, recorreu-se à retextualização como uma estratégia que possibilita o estudo de um aspecto gramatical a partir da constituição textual, englobando outras formas de conhecimento da língua que não somente a gramática normativa. Assim, através de uma sequência didática, apresentou-se uma proposta de retextualização de notícia para conto. Deste modo, promovem-se as competências necessárias aos discentes, viabilizando, no âmbito da escrita, a produção de textos em que expressem seus pensamentos e, assim, consigam transpor as estratégias aprendidas a outros gêneros, tornando-se sujeitos autônomos.

Ao estudar as relações entre língua falada e língua escrita, Marcuschi (2010) buscou melhor compreender a relação entre essas duas modalidades da língua,

4. "[...] são as normas que especificam os usos da língua, que ditam como deve ser a constituição de suas várias unidades, em seus diferentes estratos (o fonológico, o morfossintático, o semântico, o pragmático)." (ANTUNES, 2007, p. 71).

partindo da análise acerca dos fatores envolvidos nos processos de transformação de uma para outra modalidade. Tal transformação é denominada retextualização, que o autor afirmou tratar-se "de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita" (MARCUSCHI, 2010, p. 46). Apresentou, então, quatro possibilidades de retextualização: da fala para a fala, da escrita para a escrita, da escrita para a fala, e da fala para a escrita. Entretanto, Benfica (2017) aponta para a existência de um maior número de possibilidades de retextualização ao incluir as passagens realizadas com textos não verbais e multimodais. A atividade de retextualização exige a atividade cognitiva da compreensão para ser eficaz.

A retextualização da escrita para a escrita é trabalhada por Dell'Isola (2007) que a define como "o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da língua." (DELL'ISOLA, 2007, p. 10). A autora afirma que a retextualização se mostra um recurso que favorece o trabalho com o gênero e, por isso, deve-se considerar as condições de produção, de circulação e de recepção de textos.

Além disso, propõe que eles sejam levados para a sala de aula, pois contribuem para a atuação sobre o mundo, compreendendo as diversas linguagens que circulam nas sociedades, proporcionando a participação social plena e crítica do indivíduo. Dell'Isola (2007) afirma também que os textos são interdependentes de outros anteriormente produzidos, assim, o ato de retextualizar propicia a compreensão sobre o comportamento de setores da sociedade a partir dos textos que ela produz e consome porque é fato comum na vida cotidiana.

Passarelli (2012) diz que a escrita precisa ser entendida como uma tarefa que acontece em etapas, desenvolvendo-se gradativamente e que exige muita dedicação. Deste modo, apresenta quatro etapas para a confecção de textos: planejamento, tradução das ideias em palavras, revisão e reescrita e, por último, editoração. O momento de *planejamento* envolve seleção de informações e organização das ideias; a *tradução das ideias em palavras* refere-se à primeira versão do texto escrito, depois da seleção e organização, escreve-se o texto. A etapa de *revisão* tem por função proceder à leitura do material, examinando detalhadamente as-

pectos como adequação à língua, exatidão quanto ao significado, pensando no leitor, acessibilidade e aceitabilidade; já a *reescrita* é o momento em que questões relativas à coesão e coerência são corrigidas. Por fim, temos a *editoração* que é adequar o texto para divulgação, fazendo quaisquer alterações necessárias.

Roteiro de sequência didática

Essa sequência didática é fruto de uma intersecção entre as sequências de Dolz, Noverraz e Schenewly (2004) e Cosson (2016), para ser desenvolvida em uma turma do 8º ano fundamental. Essa sequência acontece em 18 aulas com duração de 50 minutos cada. A presente sequência didática busca minimizar as dificuldades com a compreensão de textos de alunos, ao mesmo tempo em que promove a reflexão para situações cotidianas com vistas à desnaturalizar ações arraigadas na sociedade.

Apresentação da situação de comunicação

Apresenta-se a proposta de sequência didática para os alunos, explicitando os gêneros que serão trabalhados, sua importância para a aprendizagem e a quantidade de aulas necessárias para seu desenvolvimento. Explica-se que a sequência é dividida em etapas e que cada uma visa promover certos conhecimentos e habilidades e que, para alcançar os objetivos estabelecidos, é fundamental a participação e acompanhamento do estudante.

Promove-se um momento de descontração com a turma, entregando aos alunos a tirinha do Garfield, *A rede*, que possui pouco texto verbal[5] para que eles recontem a estória oralmente, acrescentando falas ao personagem e usando da criatividade para continuar a estória do ponto em que ela termina.

O objetivo dessa atividade é introduzi-los no gênero conto, trabalhando sua sequência de acontecimentos. Pois, espera-se que as estórias contadas pelos alunos sejam textos narrativos que contenham elementos básicos de um conto tradicional

5. A tira está disponível em: https://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br/.

(personagem, enredo, local, tempo). Qualquer incoerência nas narrativas deve ser apontada depois de todas as apresentações, para não inibir a expressividade de quaisquer duplas. 30 minutos são destinados para a realização da tarefa.

Nos 20 minutos restantes da primeira aula, coloca-se o aluno em contato com o autor Edgar Allan Poe e sua obra. Assim, por meio de slides, conta-se de forma muito sucinta a história do autor, exibindo trechos de vídeo biográfico feito pela TV Cultura[6]. No caso desta sequência, o texto é extraído do livro "Contos de imaginação e mistério" da editora Tordesilhas, uma edição especial que contém ilustrações do artista Harry Clarke[7]. Por isso, exibem-se algumas dessas imagens nos slides, atentando para as formas e cores. Depois, faz-se uma leitura coletiva da edição especial, analisando a capa, orelha e outros elementos. Terminado esse momento, entrega-se o livro do qual foi extraído o conto para ser manuseado pelos alunos.

A leitura do conto começa na segunda aula de maneira individual[8]. Devido à extensão do texto, ele é entregue aos alunos de forma fragmentada para evitar a dispersão da turma, ou seja, divide-se a leitura em dois momentos. Primeiro, o aluno recebe uma cópia da parte do conto *O coração denunciador*[9] equivalente à situação inicial e complicação junto com dicionários para auxiliá-los com o vocabulário desconhecido. Finalizada a leitura, promove-se um momento de diálogo no qual o conhecimento que os alunos possuem acerca do gênero é sondado.

Na terceira aula, realiza-se a leitura do restante da estória e trabalha-se a interpretação do texto, trazendo o conhecimento prévio do aluno e associando-o à realidade. Já nessa etapa, o professor deve chamar a atenção dos alunos para as falas das personagens e o efeito de causam. Após essa etapa, passa-se à produção inicial.

---

6. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SnX8t4BTjlw.

7. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/297448750374816062/.

8. A experiência docente tem demonstrado que os alunos não cumprem com as tarefas para casa; portanto, a leitura será feita, principalmente, em sala de aula.

9. Disponível em: http://www.gargantadaserpente.com/coral/contos/apoe_coracao.shtml.

Produção inicial

Para a produção inicial, pede-se que os alunos recontem a estória de forma escrita, acrescentando falas para as personagens e mudando seu final. Durante a atividade o professor deve orientá-los para as características que foram abordadas nas conversas em sala de aula sobre o gênero. O material é recolhido pelo professor para fins de análise. (A leitura da segunda parte do texto e a produção inicial, constituem as aulas 3 e 4).

Módulo I

Uma vez que essa proposta trata da retextualização, aborda-se de forma minuciosa, na quinta e sextas aulas, as características do gênero com o auxílio de uma tabela. O professor ministra uma aula sobre o gênero através de slides ou com uma folha impressa que contenha um resumo do que pretende abordar. Deste modo, reflete-se sobre o uso social do gênero, seu contexto de produção e elementos mais característicos como tema, forma composicional e o estilo, abordando a função das falas das personagens na estória. Durante a análise, o professor retoma as interpretações dos alunos, mostrando como elas se justificam no texto e outros efeitos de sentido que não foram percebidos.

Na sexta aula, trabalham-se os discursos direto e indireto presentes na estória. Assim, põem-se em slides as características de cada tipo de discurso e sua função nas narrativas. Além disso, entrega-se uma tabela que resume as características e funções desse aspecto gramatical contendo, inclusive, os elementos linguísticos que entram na construção das falas (pontuação, por exemplo). Em seguida, entrega-se uma segunda tabela para ser preenchida com as falas das personagens. Esse momento os ajudará a aprender a distinguir os tipos de discurso, pois eles deverão selecionar as falas separando-as na tabela entre discurso direto e discurso indireto. Então, procede-se a uma análise minuciosa de cada fala, na qual é chamada a atenção dos alunos para os verbos *dicendi* presentes nos discursos, para o uso do presente e do passado (passam-se discursos diretos em indiretos e vice-versa).

Como o conto trabalhado não contém muitas falas, leva-se nas 7ª e 8ª aulas, um capítulo sem falas, do livro Memórias Póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis[10] para que os alunos criem um diálogo a partir dos elementos gráficos, usando como base uma tirinha da turma da Mônica[11]. Aproveita-se para observar como deve ser a entonação das personagens, analisando a forma com que os elementos gráficos ditam o andamento da interação entre personagens no capítulo sem falas. Depois, pede-se que dois voluntários leiam o texto adequando sua entonação de acordo com o indicado nas pontuações.

Para facilitar o entendimento do aluno sobre discurso direto e indireto, propõe-se um jogo. Assim, a turma é dividida em dois grupos que sentam em lados opostos na sala e disputam um prêmio (uma caixa de chocolates, por exemplo). O professor explica que fará uma série de perguntas e que, para respondê-las, cada grupo deve mandar um representante (que se posiciona frente a seu oponente, separado por uma mesa).

As perguntas são escolhidas e lidas, pelo professor, por meio de sorteio (estão em pedaços de papel dobrados). Responde primeiro o aluno que estando com uma das mãos nas costas e outra perto da orelha, acerte uma marca sobre a mesa. As perguntas são referentes aos processos envolvidos no uso e elaboração de discursos. A equipe que mais acertar leva o prêmio. Para cada pergunta muda-se de representante. Antes do início do jogo, o professor apresenta as regras:

10. Disponível em: http://memorias2em.blogspot.com.br/2008/11/capitulo-lv-o-velho-dilogo-de-ado-e-eva.html

11. Disponível em: http://alfabetizandocommonicaeturma.blogspot.com.br/2010/07/historias-em-quadrinhos.html

1. Um representante não pode responder outra pergunta se houver integrantes de seu grupo que ainda não respondeu;

2. Cada acerto vale um ponto;

3. Se um integrante, de quaisquer grupos, assoprar a resposta, entrega o ponto automaticamente ao grupo oponente;

4. Caso o representante não saiba responder a pergunta, passa-se a vez para o oponente; caso ele também não saiba, a vez retorna para o representante que foi mais rápido em acertar a marca; que, desta vez, pode consultar os colegas de grupo;

5. É permitida a consulta apenas do conto ou do diálogo construído do jogo.

Em caso de ninguém saber responder algum questionamento, o professor responde, mostrando como chegar à resposta a partir da análise do texto. Desta maneira, observa-se se o problema foi minimizado a partir do desempenho e interação entre os alunos durante o jogo.

Módulo II

Na 9ª e 10ª aulas, fornece-se um novo texto aos alunos – uma notícia[12]. Após a leitura e interpretação (momento em que é feita uma ponte com a realidade do aluno), promove-se a análise do novo gênero com o auxílio da mesma tabela usada para a análise do conto. Durante a análise, retoma-se a interpretação, reconstruindo os sentidos e buscando a desnaturalização dos fatos no cotidiano do aluno.

12. Disponível em: http://www.jornaldacidade.net/noticia-leitura/66/78066/idoso-e-agredido-dentro-de-casa-filho-e-o-principal-suspeito.html#.WfX1hGhSzIU

Módulo III

Nas aulas de número 11 e 12, propõe-se a leitura de uma segunda notícia[13]. Primeiro, os alunos fazem uma leitura individual com o auxílio de dicionários para sanar quaisquer dúvidas em relação ao vocabulário; depois, promove-se uma roda de leitura[14] de um texto jurídico para que os alunos expressem sua interpretação, guiados pelo professor. O próximo passo é analisá-lo com a mesma tabela usada para os dois textos anteriores. Então, faz-se um paralelo entre o conteúdo dos três gêneros estudados e a sociedade, refletindo sobre os comportamentos que perpetuam tais práticas.

Na segunda aula, o professor apresenta a proposta de escrita de retextualização dessa notícia em um conto, usando as tabelas de análise do gênero para guiá-los sobre o que deve ser alterado. Antes do início da produção escrita, o docente apresenta em um slide mostrando a importância de planejar a escrita, apresentando os aspectos do texto que devem ser pensados. O restante da aula é destinado ao planejamento, etapa em que o professor orienta os estudantes para que não ocorram incoerências na estória.

Módulo IV

As duas aulas seguintes são destinadas à produção escrita e a uma revisão inicial do texto. O professor leva o material para analisar (13ª e 14ª).

Módulo V

Após analisar os textos, o professor coleta alguns problemas detectados na retextualização para mostrar aos estudantes problemas que precisam melhorar.

---

13. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/tabloide/ultimas-noticias/tabloidea-nas/2016/12/09/australiano-tem-casa-demolida-por-engano-a-certa-era-a-do-vizinho.htm.

14. A interpretação coletiva, neste caso, justifica-se porque o texto é da esfera jurídica e, portanto, múltiplas e variadas interpretações não são adequadas. O que pode variar é a opinião dos discentes sobre o funcionamento e valorização da lei em contexto social.

Em um primeiro momento, deixa-se que os próprios alunos identifiquem esses problemas em seus textos, caso isso não aconteça, o professor interfere. Feito isso, os alunos iniciam a reescrita. Mais uma vez o professor recolhe os textos para análise (15ª e 16ª aulas).

Módulo VI

A primeira aula destina-se à correção de problemas na adequação do texto, tanto para fins de reescrita quando para a editoração. Depois de cumpridas essa etapa, dá-se a sequência didática por encerrada, passando-se à avaliação. (17ª e 18ª aulas).

Avaliação

A avaliação estava acontecendo à medida que o professor percebia as dificuldades dos alunos no decorrer da aplicação da sequência e concretiza-se na forma de análise das produções finais. A maior ou menor adequação da retextualização, efetuada entre diferentes gêneros, mostra o desempenho dos alunos e habilidades desenvolvidas.

Considerações finais

A partir da presente proposta de intervenção é possível desenvolver nos alunos o conhecimento acerca do funcionamento e circulação de diversos gêneros textuais. Além disso, a comparação que é feita com outros tipos de gêneros deixa mais clara para o aluno a variedade deles na sociedade. Isso amplia a visão para reconhecer outros tipos de texto, além dos que foram aqui abordados, pois os mecanismos de análise de textos permitem que o indivíduo adote estratégias de exploração de gêneros, mesmo em contextos que nãos os da sala de aula.

As atividades e produções escritas servem de indicadores para que o professor altere a sequência e observe, em momentos distintos da aplicação, a efetividade da proposta. Ainda, abordar os mecanismos de compreensão facilita uma interpretação por parte do aluno que se embase no próprio texto, diminuindo a possibilidade de fuga ao tema quando da interpretação/produção escrita em outros contextos da vida pessoal do indivíduo, bem como perceber a gramática em funcionamento nos textos.

Há, também, a perspectiva de desnaturalizar atitudes cotidianas. O que se constitui em uma valiosa contribuição para a formação cidadã dos alunos, promovendo mudança de atitude, capacidade crítica/reflexiva e tomada de atitude para buscar direitos, bem como cumprir com deveres. Em suma, esta sequência didática possui variados elementos que combinados resultam tanto na diminuição de problema de leitura identificado em uma turma quanto no enriquecimento cultural.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. Retextualização. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris.; SOUSA, R. M. de. Introdução. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (org.). *Por que a escola não ensina gramática assim*? São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais*, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 2017. *Base nacional comum curricular*, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz. Antonio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Maria Helena de M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2011.

PASSARELLI, Lilian Maria G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

POE, Edgar Allan. O coração denunciador. In: _____. *Contos de imaginação e mistério*. São Paulo: Tordesilhas, 2012.
ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Galaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

SESSÃO TEMÁTICA

RETRATOS DO ENSINO DA ESCRITA: O LUGAR DA LEITURA NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO

CLÁUDIA MARTINS MOREIRA[1] (UNEB)

Introdução

Diversas são as motivações que levam um pesquisador a escolher seu objeto de investigação: os acordos construídos no interior da universidade, as lacunas deixadas em pesquisas anteriores (suas ou de outrem), a inquietação diante da realidade que o circunda, que o chama à ação. Para uma linguista aplicada que atua diretamente na formação de professores em serviço, para uma pesquisadora cujo trabalho está voltado para atender às necessidades pragmáticas advindas da sala de aula, a definição de um objeto de investigação está inevitavelmente vinculada a uma realidade que clama por soluções urgentes, a um problema que grita, à inquietação diante de vozes que silenciam quando deveriam falar. Diante disso, cabe-nos a tarefa de ajudar a construir caminhos na escola.

Dois fatos centrais motivam-me a pesquisar e escrever sobre o ensino na leitura nos termos que aqui irei expor: os resultados das avaliações nacionais e internacionais acerca do desempenho em leitura dos estudantes brasileiros e o desempenho incipiente em leitura dos sujeitos que me cercam nos espaços de trabalho.

Ainda que seja crítica ao papel exagerado que se tem dado no Brasil aos dados numéricos e à preocupação que nos atinge mais em avaliar e dar satisfação aos órgãos internacionais, sem nem mesmo em dar atenção aos problemas que estão diante de nós, no nosso espaço acadêmico, com nossos alunos, com os pro-

1. Doutora em Letras, UNEB, Professora Titular de Linguística e Língua Portuguesa da UNEB. Pesquisadora na área de Aquisição da Leitura e da Escrita.

blemas educacionais do nosso quinhão, não posso ignorar os números do PISA e da ANA acerca do baixo desempenho em leitura dos brasileiros quando vejo que esses números correspondem à minha realidade circundante.

Dessa forma, se tomarmos os dados do último PISA[2] - 2015, veremos que metade dos estudantes brasileiros ficou com desempenho abaixo da média na avaliação de letramento em leitura. No caso específico de Ilhéus, município onde esta pesquisa foi realizada, pelos últimos dados da ANA[3] - 2013-2014, observa-se que 42,41% dos estudantes que se encontravam no ano de conclusão do ciclo de alfabetização das escolas públicas de Ilhéus foram classificados no nível 1 na escala de proficiência em leitura. A escala de proficiência da ANA divide-se em quatro níveis. Em virtude da necessidade de síntese deste artigo, não me detalharei nos demais níveis. Todavia, para que se possa entender melhor essa interpretação, é necessário entender que as crianças classificadas no nível 1 de proficiência correspondem àquelas que conseguem, no máximo, ler palavras com estruturas silábicas simples e complexas. Conclui-se, portanto, pelos últimos dados da ANA: quase metade das crianças que finalizam o ciclo básico de alfabetização em Ilhéus não consegue ler e entender pequenos textos como bilhetes, receitas, entre outros, gêneros esses que costumam ser trabalhados durante essa fase; ou seja, limitam-se à leitura de palavras isoladas, sem a confirmação de que a compreendam.

A partir desses dados, e motivada pela metodologia que tenho escolhido para investigar os caminhos da pesquisa em leitura, propus-me a analisar os instrumentos didáticos utilizados pelos professores, visando compreender como a leitura tem sido levada a cabo nas aulas de alfabetização no município de Ilhéus, quais concepções de leitura e ensino da leitura podem ser reveladas a partir des-

---

2. O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. (Fonte: http://inep.gov.br/pisa).

3. ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização - um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação. (Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188).

ses instrumentos, quais parecem ser os entraves a um ensino mais eficaz da leitura nas séries iniciais no caso específico de Ilhéus.

Acredito ainda que os resultados a serem trazidos por esta pesquisa podem ser generalizados a outros municípios do estado a Bahia ou até mesmo do Brasil, uma vez que o desempenho preocupante de Ilhéus em leitura reflete os resultados da maioria esmagadora dos municípios nacionais; além disso, os programas nacionais que regulam o ensino das séries iniciais são os que mais abrangem o Brasil como um todo (PNAIC, Proletramento, PACTO etc), o que pressupõe que grande parte dos municípios do território nacional segue aos mesmos princípios que orientam as práticas educativas no Ensino Fundamental.

Procedimentos de investigação

Há alguns anos, venho me dedicando aos instrumentos e mediadores em pesquisa e ensino, por acreditar que são os elementos mais fidedignos para, no que tange à pesquisa, entendermos e intuirmos sobre as escolhas teóricas e ideológicas dos autores (as quais são muitas vezes forjadas no discurso acadêmico). Tal concepção também me motivou a propor instrumentos que melhor atendiam ao escopo da pesquisa que se pretende desenvolver, evitando-se a utilização de recursos que não coadunam com a proposição de uma determinada pesquisa (MOREIRA, 1999; 2009).

No ensino, investigar um determinado problema de pesquisa a partir dos instrumentos utilizados pelos atores deste ensino, abordagem que inauguro nesta pesquisa, tem sido extremamente produtivo, pelos seguintes aspectos:

a) como os instrumentos são construídos à revelia da pesquisadora, e anteriores à pesquisa, não há interferência do objeto de estudo sobre o produto analisado;

b) diferentemente da análise de uma aula ou mesmo de uma entrevista, o informante não tem controle sobre o objeto de investigação, não podendo, por exemplo, forjar uma situação artificial, produzida para atender aos critérios da pesquisa;

c) a investigação de documentos facilita a aprovação da pesquisa pelo conselho de ética, visto que são produtos escritos, geralmente elaborados coletivamente e sem uma autoria subjetiva, assim, não se expõem os profissionais envolvidos naquela produção;

d) mais do que isso, atende melhor ao critério da ética, uma vez que não se interfere na situação natural da sala de aula, aspecto que tem sido muito criticado pelos atores das escolas, os quais costumam sentir-se como cobaias dos pesquisadores da universidade;

e) contribui para que os próprios atores escolares reconheçam a importância dos documentos construídos por eles para regular e organizar sua prática, tanto como um recurso poderoso de ensino sistemático quanto como um instrumento de registro e avaliação permanente de seu trabalho.

Para o desenvolvimento desta pesquisa documental, portanto, tomei como aporte metodológico a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), adaptada para os objetivos que aqui pretendo atender. Obtive inicialmente autorização da Secretaria Municipal da Educação do município, através da diretoria de projetos especiais. Para a coleta do material, reuni-me, num primeiro momento, com as diretoras pedagógicas municipais, as quais me forneceram informações gerais sobre a situação do município, as condições de trabalho, a maneira como regulamentam o ensino das séries iniciais. Além disso, neste encontro, foram-me entregues cópias de todo material do PNAIC e do PACTO. Num segundo momento, reuni-me com as supervisoras escolares, em encontro de formação do município, onde expus meu projeto e, juntamente com elas, também definimos quais seriam os instrumentos que serviriam ao meu propósito. Num terceiro momento, pude me reunir com algumas professoras do município, com as quais realizei entrevista visando apenas compreender o contexto dos instrumentos que eu possuía (uma vez que alguns aspectos não ficaram claros referentes a quando, como e para que determinados instrumentos foram elaborados e utilizados). De posse desses instrumentos, procedi uma pré-análise, a partir dos quais foi feita um primeira divisão em duas unidades: 1) documentos oficiais de âmbito nacional (PNAIC, PACTO entre outros); 2) documentos locais produzidos pela equipe do município (supervisores, formadores, professores entre outros).

Conquanto tenha sido evidente que os instrumentos produzidos no âmbito do município seguiam aos princípios das políticas públicas nacionais, decidi trazer para a análise neste artigo apenas a unidade 2, em virtude de que a análise dos documentos oficiais gerariam uma discussão muito mais complexas, com um número muito maior de variáveis a serem contempladas, o que não seria apropriado a um trabalho desta envergadura.

Assim, para os resultados e reflexões que trago neste artigo, os documentos da unidade 2 foram divididos nas seguintes categorias: a) atividades de intervenção: planos de aula, projetos de leitura, material usado em aula (textos, exercícios, jogos); b) atividades avaliativas: atividade de diagnose inicial, atividades de diagnose final, fichas de acompanhamento do desempenho. Após a separação desse material por categorias, procedi à seguinte sequência até obter uma amostra representativa e fidedigna: a) excluí o material repetido; b) selecionei o material de diferentes escolas, com diferentes supervisores, para obter uma amostra mais representativa do município; c) separei o material cuja análise gerou dúvidas quanto ao objetivo da tarefa e seu uso (as quais foram sanadas na entrevista com os professores); d) elenquei os equívocos conceituais e metodológicos que pareciam evidentes em cada material analisado e etiquetei cada um, para que, depois, eu pudesse retomar aos mesmos de forma mais rápida no momento da análise. Ao final, constituí uma amostra mais representativa, mais significativa e menos numerosa, o que permitiu uma análise mais qualitativa e com melhores condições de generalização.

A leitura infantil e a escola

Embora não seja possível lançar, nesta discussão, um debate em torno das diversas áreas que estudam a leitura no Brasil, apontando os pontos de acordos e desacordos, faz-se necessário destacar que a leitura tem sido estudada por pesquisadores das mais diversas áreas das ciências com vieses diversos, que ora entram em acordo, ora dialogam na contradição, ora discordam veementemente. Dessa forma, as pesquisas que abordam o letramento em leitura (ROJO, 1998; SOARES, 2003) pretendem entender os usos da leitura nas diversas esferas sociais e para os mais diversos objetivos. Aborda-se também a leitura, pela psicologia, num viés dirigido às questões de processamento do material escrito, sendo matéria de análise o papel

da memória, as dificuldades de processamento visual ou fonético, a importância da consciência fonológica para os usuários de uma escrita de base fonográfica entre outros (CAPOVILLA, 2002; MORAIS, 1998; CARDOSO-MARTINS, 1995). É de interesse dos linguistas o estudo da interferência do sistema de escrita do português e da língua ambiente sob a maneira como se adquire e se processa um texto escrito (CAGLIARI, 1998; MOREIRA, 2017).

Em todos esses trabalhos, já se considera um consenso a natureza interativa na leitura. Embora alguns autores deem mais evidência à subjetividade do leitor sobre o material escrito, enquanto outros dão mais evidência às características linguísticas do material escrito, já não se discorda que a leitura é o resultado da interação entre um sujeito que constrói conhecimentos e um texto que traz suas convenções, as quais precisam ser aprendidas e apropriadas pelo sujeito. Nessa direção, a teoria de leitura em Kintsch (1974) é o que tomo como referência neste trabalho para, a partir, dele pensar o leitor infantil, o leitor em formação, uma vez que esse autor propõe um modelo de leitura dinâmico e interativo, mas que, ao mesmo tempo, dá relevância ao papel da estrutura textual, ou seja, estuda o aspecto ascendente da leitura, ou *bottom-up*. Esse modelo é, portanto, bastante apropriado para entendermos as características da leitura infantil, a qual, embora também seja interativa, em virtude do domínio limitado que a criança possui do sistema de escrita, caracteriza-se como uma leitura mais ascendente do que a leitura de um sujeito fluente.

Pensar e definir o leitor que aprende a ler, ou seja, o leitor iniciante, diferenciando-o do leitor fluente tem sido um dos fatores nos quais mais insisto nos meus trabalhos (MOREIRA, 1999, 2009, 2011, 2017). Nessa direção, proponho que as estratégias de leitura infantil sejam definidas como estratégias de aquisição da leitura (MOREIRA, 2017), pois se diferenciam substancialmente das estratégias cognitivas de leitura fluente. Também proponho que se pensem os critérios de avaliação de desempenho em leitura na infância sob paradigma diferente dos critérios que se tomam para avaliar a leitura proficiente. Do mesmo modo, pensar o ensino na leitura nas séries iniciais não é apenas pensar uma pedagogia apropriada ao desenvolvimento de habilidades ideais para aprender a ler ainda na infância, evitando-se alguns problemas graves de leitura que impossibilitam muitos sujeitos a construir sentido para o texto autonomamente na idade adulta, é também garantir um tra-

balho mais sistemático com a leitura na escola, diferenciando-o do trabalho com a escritura, ou seja, com o desenvolvimento de boas habilidades do ato de escrever.

Nessa direção é que proponho três níveis básicos de processamento em leitura, níveis esses que se sucedem e se interpenetram numa escala cíclica e interdependente, quais sejam: decifração, compreensão e interpretação.

A *decifração* compreende a leitura pelo processo de decodificação, seja essa decodificação feita no nível das letras, das sílabas ou de partes das palavras até chegar à palavra como um todo. Em leitura, dizemos que quando um leitor lança mão de estratégia de decifração, está se utilizando da rota fonológica de leitura, que consiste em correlacionar as letras aos seus respectivos fonemas, quase sempre através da oralização (há leitores que, ao invés de oralizar, subvocalizam). Defendo que essa fase é necessária e deve ser trabalhada sistematicamente na escola, ao invés de ignorada ou tratada de forma naturalística, considerando-se aspectos linguísticos que tornam a leitura da palavra mais ou menos complexa (como estrutura da sílaba, forma das letras, correlação mais ou menos transparente entre grafema e fonema entre outros) e visando a que esse tipo de processamento seja automatizado (SAMUELS, 1992) progressivamente em direção a uma leitura fluente. O fato de uma palavra ser processada pela via fonológica, ou o leitor utilizar a estratégia de decifração não implica que ele não tenha compreendido o que foi lido, como parece ser algo subentendido em muitos textos que criticam a leitura por decifração: uma leitura pela rota fonológica pode ou não vir acompanhada de compreensão semântica. Assim como uma leitura oral aparentemente fluente pode ser acompanhada de uma compreensão débil.

O segundo nível de leitura é a *compreensão*. Embora, para efeito didático, eu a coloque, numa escala progressiva, como um nível acima da decifração, é importante frisar o que foi dito no parágrafo anterior: no interior de um leitura decifrada, é possível haver compreensão. Compreensão aqui é definida como entendimento de informações localizadas dentro do texto, capacidade de fazer uso dos elementos linguísticos responsáveis pela coerência, coesão e progressividade do texto, como os pronomes, as nominalizações, os sinônimos, as perífrases entre outros (é claro que saber fazer uso não implica que saibam o nome dessas categorias) numa coesão referencial, ou os advérbios, as conjunções, os elementos estruturais como os

parágrafos na coesão sequencial. Implica também no domínio razoável de um vocabulário de leitura entre outros aspectos. A compreensão é dividida em: compreensão lexical (limitada à palavra e sua possível conotação); compreensão local (voltada para as proposições) e compreensão global (entendimento das estruturas maiores, como os esquemas que compõem um determinado gênero, e o texto como um todo). E importante salientar que, diferentemente do ocorre na decifração, em que um processamento pela rota fonológica pode ou não vir acompanhada de compreensão, um processamento pela rota lexical (que usa estratégia de leitura contínua da palavra, sem decifração) pressupõe que o sujeito tenha compreendido pelo menos a palavra lida.

No terceiro nível temos a *interpretação.* Aqui entram mais diretamente as características pragmáticas do leitor, sua capacidade crítica, sua habilidade para ter acesso aos subentendidos, mantendo-se coerente ao texto. Essa capacidade está condicionada evidentemente à habilidade de compreensão. A compreensão é a garantia necessária para que o leitor interprete o texto e não faça uma leitura desviada, de modo a construir outro texto diverso do que está escrito, apropriando-se do texto base apenas como pretexto e usando erroneamente uma estratégia inadequada e não proficiente, definida por Mc Ginitie, entre outros (1987) como estratégia não-acomodativa. O equilíbrio entre uma leitura desviante e uma leitura crítica ponderada é a compreensão. Daí por que defendo que a escola deve investir mais nesse nível, o que, pelo que apresentarei adiante, não parece ser o caso.

Resultados

Em virtude da necessária síntese deste trabalho, apresentarei um apanhado geral sobre a análise feita a partir do material coletado, sem dividi-los em categorias, e sem maiores detalhamentos. Dessa forma, é importante ressaltar, a partir do material analisado, que observo uma evolução de toda a equipe municipal em direção a um trabalho mais sistemático em sala de aula no que tange à leitura. Observo um caminhar conjunto e articulado entre gestão municipal, escolar e professores, lançando mão de estudos em serviço, planejamento coletivo, proposta de projetos de fomento à leitura, embora seja evidente que tais características abundem em algumas escolas e caminhem mais devagar em outras.

Salta aos olhos uma preocupação em garantir momentos específicos para o trabalho com a leitura, diferenciando-os das atividades de escrita, de análise linguística e oralidade. O que também é algo a louvar, uma vez, há alguns anos, o lugar da leitura nas aulas no Brasil era sufocado pelas atividades de escritura; e tal negligência era estimulada por uma visão distorcida de que a escrita é passível de instrução enquanto a leitura ocorre naturalmente, bastando estarem os sujeitos expostos a diferentes gêneros textuais. A propósito dos gêneros textuais, destaco também a preocupação geral de trabalhar com os diferentes gêneros como um ponto-chave para a formação do leitor.

Todavia, não obstante a boa vontade e compromisso com a evolução das crianças no processo geral de alfabetização e a atenção voltada para a leitura, noto alguns movimentos assistemáticos compreendidos a partir dos instrumentos apreciados.

Assim, observo uma confusão evidente entre critérios de avaliação das habilidades de escrita, oralidade e leitura. No que tange ao termo, a palavra "leitura" é usada em muitos sentidos, podendo significar apenas reconhecimento, diferenciação, identificação, entre outros (de imagem, de letras, de sílaba, de palavras, de frase e assim sucessivamente). Com efeito, o uso indiscriminado da palavra leitura para se referir a qualquer tipo de apreensão de um material (muito estimulado no ambiente escolar, mas também ocorrendo no interior de trabalhos científicos) dificulta sobremaneira a que se possa entender a especificidade da leitura e, consequentemente, realizar um trabalho mais contundente em torno dos problemas de leitura que acometem a população de estudantes brasileiros em geral, já largamente atestado pelas avaliações nacionais e internacionais.

Quanto aos diagnósticos, tomam-se os níveis de escrita (pré-silábico, silábico etc.) como referência para definir os níveis de leitura, equívoco que não é exclusivo da equipe pedagógica de Ilhéus. Infelizmente essa concepção encontra-se inclusive em trabalhos científicos da área de alfabetização, ignorando-se as pesquisas de cunho nacional (MOREIRA, 2009, 2011, 2017) e internacional (EHRI, 1987, 1991) que apontam para o fato de que os estágios de escrita e os estágios de leitura não se confundem, são diferenciados. Na mesma direção, confundem-se estratégias de leitura (cognitivas e metacognitivas) com estratégias de ensino da leitura. É necessário esclarecer que o professor não tem acesso direto às estratégias cognitivas. Todo o trabalho a ser realizado só pode intervir no monitoramento da atividade de leitura

(estratégias metacognitivas) para, assim, ajudar o estudante a usar adequadamente as estratégias cognitivas. Ainda quanto à questão das estratégias, não há diferenciação entre estratégias de leitura das estratégias de aquisição da leitura, diferenciação essa necessária para aqueles que atuam com crianças que se encontram no processo de aprendizagem do sistema de escrita.

No que tange aos níveis descritos na seção anterior (decifração, compreensão e interpretação), as atividades de intervenção e avaliação não levam em consideração esses níveis gradativos. Assim, observam-se, por um lado, atividades voltadas para o desenvolvimento (e avaliação) das habilidades de decodificação e, no outro extremo, de interpretação, ignorando os níveis intermediários (compreensão lexical, local e global) que constituem a leitura. Dessa forma, o trabalho no nível da compreensão, apontado como extremamente necessário para a formação de um leitor autônomo e crítico, é praticamente ignorado em termos de intervenção na escola. Observo que sequer existe um entendimento da diferença entre compreensão e interpretação textual. Todavia, embora as atividades de intervenção e avaliação demonstrem uma riqueza de propostas para o desenvolvimento da decifração, às questões de interpretação, embora existam (o que não é o caso da compreensão, que sequer existem), caracterizam-se por uma pobreza de estímulos à construção de sentidos, limitando-se a propostas gerais para qualquer texto: “desenhe a história”, “o que você acha de...”?, “qual a parte que você mais gostou”?

Há alguns outros aspectos que não dizem respeito diretamente à leitura, porém, podem ser um fator interveniente quando se trata de sujeito que está aprendendo a ler, quais sejam, o fato de que as atividades de intervenção trazem caracteres (enfeites) que não têm valor funcional, o que pode mais poluir e confundir do que contribuir para o processo de leitura e compreensão. Noto também a presença de imagens sem valor funcional para a atividade proposta.

Conclusões

A partir dos resultados expostos, observa-se a necessidade urgente da construção de uma pedagogia da leitura que envolva todos os níveis de processamento, desde a decodificação até a leitura crítica, nas séries iniciais do ensino fundamental em Ilhéus.

Ressalte-se que esses resultados têm valor provisório, em virtude de a pesquisa encontrar-se em andamento e ainda haver material a ser analisado, os quais poderão vir a nos dar uma melhor interpretação dos movimentos aqui apresentados de forma mais descritiva.

Os resultados gerais que serão apresentados em fevereiro de 2018, para a equipe pedagógica de Ilhéus, deverão ser discutidos com os meus pares para que possamos, a partir daí, e conjuntamente, construir um trabalho formativo que vislumbre as lacunas apontadas, visando à melhoria da qualidade da leitura dos alunos das séries iniciais da Educação Fundamental em Ilhéus.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAGLIARI, L. Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento*: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 61-86.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização*: método fônico. São Paulo, SP: Memnon, Fapesp, CNPq. 2002.

CARDOSO-MARTINS, C. (org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-127.

EHRI, L. C. Development of the ability to read words. In: BARR, R. et al. (orgs.). *Handbook of reading research*, v. II, New York: Longman, 1991. p. 383-417.

KINTSCH, W. *The representation of meaning in memory*. New Jersey: LEA, 1974.

Mc GINITIE, W. H., MARIA, K., KIMMEL, S. O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades de compreensão da leitura. In: FERREIRO, E., PALACIO, M. G. (coords.) *Os processos de leitura e escrita.* Tradução por M. L. Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 23-38.

MORAIS, J. et al. Alphabetic literacy and psychological structure. Porto Alegre: *Letras de Hoje,* v. 33, n. 4, p. 61-79, 1998.

MOREIRA, C. M. *O uso de estratégias de leitura na fase inicial de aprendizagem da lectoescritura*. 189 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. *O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura*: comparando o percurso de crianças e adultos. 292 p. 2009. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. Construção da escrita infantil: possíveis percursos. SANTOS, C. B; SEIDEL, R. H. (orgs.). *Crítica cultural e educação básica*: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. *A sílaba na alfabetização de crianças e adultos*. Curitiba: Appris, 2017.

ROJO, R. (org.) *Alfabetização e Letramento*: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 7-12. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SAMUELS, S. J.; SCHERMER, N.; REINKING, D. Reading Fluency: Techniques for making decoding automatic. In: SAMUELS, S. J., FARSTRUP, A. E. (eds.) *What research has to say about reading instruction*. 2 ed. Delaware: International Reading Association (IRA), 1992. p. 124-144.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 14-21, mar./abr., 2003.

SESSÃO TEMÁTICA

REVISITANDO A NOÇÃO DE SUJEITO NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARIA GORETTE DA SILVA FERREIRA SAMPAIO[1] (UESB)
GERENICE RIBEIRO DE OLIVEIRA CORTES[2] (UFPE)

Introdução

Em qualquer que seja a abordagem nos estudos linguísticos e/ou sobre estudos de áreas de fronteira, é necessário que situemos algumas questões sobre os fundamentos epistemológicos a partir dos quais se desenvolveu a teoria que adotamos como base de sustentação para as análises realizadas. Ou a teoria, num viés mais formalista, recorta como objeto de análise os aspectos, digamos, mais internos do sistema; ou a teoria recorta fenômenos cujas análises exigem uma abordagem pautada nas relações entre a língua e o sujeito, o social, o pragmático, o discursivo.

Pretendemos refletir sobre como sentido e sujeito são entendidos nos estudos linguísticos. É nossa intenção discutir sobre a importância desses aspectos para a demarcação de estudos. Propomo-nos aqui traçar um breve panorama do caminho no qual essas noções foram se constituindo, abordando algumas teorias significativas que demarcam fronteiras no campo da linguagem. Organizamos o texto de forma a demarcar essas fronteiras.

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. goretteferreira@yahoo.com.br

2. Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora Adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL/Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGLin. cortesgr@gmail.com

Uma abordagem formalista

O estabelecimento dos estudos da língua como objeto particular de estudo de uma ciência só foi possível em virtude da posição de Saussure de objetivar, delimitar um lugar específico, próprio no campo do conhecimento que se afastasse de estudos mais generalistas, no sentido de uma atenção voltada para todos os signos, como a Semiologia. Saussure diferenciou língua de linguagem, circunscrevendo a língua como objeto da ciência linguística, cujo método definido para estudá-la foi o Estruturalismo. Ao diferenciar língua e linguagem, afirmando a Linguística como ciência que estuda somente a língua, o mestre de Genebra processou/produziu um corte epistemológico, do qual resultaram conceitos que fundamentam os estudos na área.

Concebeu a língua como "sistema de signos" em que cada elemento é o que o outro não é, ou seja, cada unidade assume um valor em oposição a outro. Esse valor é definido socialmente, por isso, Saussure definiu a língua como fato social. É na coletividade que a relação entre significante e significado, faces do signo, ganha pertinência. Mesmo sendo possível apenas pensar a língua enquanto sistema de signos no âmbito do coletivo, do social, o aspecto individual, que está para a fala, é imprescindível e inseparável daquele.

Saussure, para demarcar que são diferentes, apesar da inseparabilidade, opõe língua e fala. Essa diferenciação acarreta desdobramentos determinantes, relevantes para o desenvolvimento de teorias linguísticas e as especificidades das áreas nesse campo do saber. Ao recortar a língua e o estudo sincrônico para estudo, Saussure se volta para a observação dos aspectos internos da língua, descrevendo as relações, os valores que cada elemento assume em função de seu lugar no sistema.

Na esteia dos estudos formais, consideramos relevante abordarmos Frege, que, tomando por base postulados da Filosofia e da Lógica, discutiu questões que desencadearam desenvolvimentos produtivos em várias áreas, notadamente na semântica. Frege desenvolveu estudos que introduzem o mundo na relação com a linguagem e análises que têm como princípio o valor de verdade, o que gerou grandes desdobramentos para reflexões posteriores.

O signo em Frege é concebido numa relação entre o sinal, sentido e referência. Os nomes próprios ou sinais são a união de um sentido e uma referência. Ele distin-

gue sentido de referência, afirmando que aquele constitui o modo de apresentação do objeto e esta, a coisa por ele designada, sendo que não se pode ter uma referência que não corresponda a um sentido. Pode haver sentido que não corresponda a uma referência. Para Frege (1978, p. 63), sentido é pré-condição para referência, mas "entender-se um sentido nunca assegura sua referência".

Pode-se dizer, diante disso, que a referência do nome próprio é o objeto que ocupa um lugar no mundo, sendo, portanto, de caráter objetivo, enquanto que a representação é resultado do olhar do falante sobre o objeto, o que a caracteriza como sendo de caráter único e subjetivo. O sentido, por sua vez, está entre a referência e a representação e não tem nem a mesma subjetividade da representação, tendo em vista que é algo compartilhado na língua, nem a objetividade da referência, já que não é o objeto no mundo.

Frege exclui a representação dos estudos semânticos, dado o seu caráter subjetivo. Sobre isso Pêcheux (1975/1997, p. 56-57) afirma que as representações, para Frege, estão ligadas ao sujeito, na medida em que ele é seu portador, aspecto que sugere que as representações não poderiam encontrar no sujeito uma origem qualquer. Há, então, para Frege, uma independência do conhecimento objetivo em relação ao sujeito, afirma Pêcheux. E completa este autor: "Ao dizer que o sujeito não é o portador do objeto de seu pensamento, Frege designa, sem nomeá-lo, 'o processo sem sujeito' [...]" (PÊCHEUX, 1975/1997, p. 75).

A decisão de não tratar da representação marca uma posição de Frege de afastar o sujeito de suas reflexões, o que implica certa visão de interpretação.

Do exposto, podemos depreender que, para essa perspectiva, o sentido é a relação com o mundo. O sentido diz o mundo, que é designado pelo referente, sendo, portanto, este condição para a compreensão do significado. Alcança-se o objeto no mundo, o referente, a partir do seu sentido.

Uma abordagem pragmática

Numa perspectiva pragmática, sem, no entanto, romper com abordagens formalistas, Grice (1982) pontua a necessidade de levar em consideração a natureza da conversação e as condições que a governam. Essas condições envolvem o sujeito, a situação - tempo, espaço. Para o autor, o sentido não está atrelado apenas

às condições de verdade de uma sentença, mas a todas as condições que circundam uma situação comunicativa. Com a atenção voltada para essa questão Grice inaugurou a Pragmática conversacional, defendendo a possibilidade de pensar na relação entre significação, contexto situacional e sujeito falante. A significação se dá justamente na relação entre o dizer e a concretude do dizer, tendo em vista a situação comunicativa.

O falante, portador consciente de sua identidade, elabora um plano comunicativo e o põe em ação numa situação dialógica, no sentido de uma interação face a face. Conforme afirma Guimarães (1995, p. 31), há "uma intenção do locutor em dizer algo para alguém. Retoma-se por este modo de considerar o sujeito, o psicologismo, que Saussure evitou de maneira decisiva".

A intenção, aspecto que caracteriza fortemente a teoria de Grice, é o meio pelo qual o sentido se concretiza, conforme afirma Guimarães (1995, p. 31): "significar é ter a intenção de fazer crer algo ao ouvinte em virtude do reconhecimento desta intenção. Ou seja, a intenção que institui o sentido é tal que se dá a conhecer por si mesma" .

A situação de comunicação adentra na constituição do sentido. São muitos os estudos desenvolvidos que tomam a situação comunicativa como elementos que interferem no sentido.

Linguagem e ação: relação com significação

Como já exposto, nas teorias de base formal, o sentido é a relação da linguagem com as entidades do/no mundo. A linguagem está a serviço de um sujeito que dela se apossa para fazer valer a sua intenção. É a linguagem sendo tomada como espelho do pensamento, como instrumento de comunicação.

Abrindo uma nova perspectiva nos estudos da linguagem, Austin (1998) inaugura a tese de que a linguagem não diz o mundo que a preexiste, que a linguagem não é uma questão de comportamento. A linguagem faz, ou seja, porque diz e/ou ao dizer, o sujeito faz. É a linguagem como ação.

O enunciado é visto na sua relação com o sujeito. Um enunciado será feliz ou infeliz, em termos de processo/produto, se o sujeito que o produzir tiver um amparo social que garanta o seu enunciar. Vemos deslocamentos importantes para a aber-

tura de uma nova forma de pensar linguagem. Primeiro, em relação ao sujeito que enuncia. Não é um sujeito individual, mas social, com papéis definidos socialmente. Alguém só pode falar, por exemplo, que alguém morreu de enfarto, porque, socialmente, é caracterizado como um médico e, como tal, pode diagnosticar a morte. Nesse sentido, o sujeito não é aquele que se apossa da linguagem como algo preexistente a ele, como algo que está a sua espera para que seja captada. Se se fala é porque se tem um papel definido, fala-se para alguém, no caso o paciente, que está numa relação com esse papel social. Tem-se uma relação de dialogia. Segundo, em relação à concepção de linguagem. Até o momento a linguagem foi pensada como sistema, como expressão do pensamento, Austin passa a postulá-la como ação. Enunciar não é constatar, é fazer, e, portanto, enunciado e ação são lados de uma mesma moeda.

Na área dos estudos do texto, teóricos, segundo Koch, citando Heinemann e Viehweger, usavam em suas pesquisas modelos contextuais e modelos comunicativos, sendo que estes últimos se baseavam na Teoria dos atos de Fala, desenvolvida por John L. Austin e, posteriormente, por J.R. Searle acerca da Teoria da Atividade Verbal.

Tendo por base essa direção teórica,

> [...] os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática e semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de *realização de intenções comunicativas e sociais do falante* (HEINEMANN, 1982 apud KOCH, 2004, p. 14, grifos meus).

E continua Koch (2004):

> [...] na metade da década de 70, passa a ser desenvolvido um modelo de base que compreendia a língua como uma *forma específica de comunicação social*, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não lingüísticas) do ser humano. Os impulsos decisivos para esta nova orientação vieram da Psicologia da Linguagem [...] e da Filosofia da Linguagem [...]. Caberia, então, à Lingüística textual a tarefa de provar que [...] se poderia atribuir também aos textos a qualidade de formas de ação verbal (KOCH, 2004, p. 14).

Perspectivas enunciativas

Afastando-se de uma noção estrita de língua como sistema, na qual interessa somente as relações internas, a Teoria da Enunciação começa a levar em consideração elementos que não pertencem, em princípio, ao sistema da língua. Delineando como objeto de estudo o enunciado, os seus defensores estudam por este viés a enunciação, que envolve elementos externos como o locutor (eu) e interlocutor (tu), tempo (agora) e espaço (aqui) nos quais aqueles se situam, afirmando, dessa forma, a necessidade de se levar em conta o ato de produção da linguagem. Rompe-se o limite da frase e passa-se ao discurso, entendido aqui como algo além da frase. Essa perspectiva teórica e analítica traz outra dimensão para os estudos da significação.

Benveniste (1958/2005), fundador da teoria em questão, não se opõe totalmente aos preceitos saussurianos, não nega o conceito de língua de Saussure, mas propõe alargá-lo na medida em que tenta explicar a língua no seu funcionamento, no qual o sujeito é visto como fonte da linguagem. Formula, dessa forma, uma outra noção de sujeito. Não é o sujeito falante, empírico que ele postula.

A subjetividade, vista como "a capacidade do locutor para se propor como 'sujeito'", tem sua constituição no próprio funcionamento da linguagem, que "só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso" (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286). Na língua, há formas específicas para marcar essa subjetividade, defende o autor. Dentre as marcas, Benveniste defende os pronomes como o ponto inicial para a revelação dessa subjetividade.

Ottoni, ao abordar a questão da subjetividade, diz que "o sujeito tem que se apropriar da estrutura (do semiótico) para se identificar como *sujeito* no discurso (no semântico)". Completa o autor que o "aparato lingüístico [revela] a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem" (OTTONI, 1998, p. 47-48).

Dito isso, depreende-se que a significação, então, para Benveniste, está relacionada com a constituição da subjetividade, inerente ao funcionamento da linguagem. Segundo Guimarães (1995, p. 46), o autor incorpora, a partir da distinção que faz entre modo semiótico e semântico, o referente, deixado de fora por Saussure, quando este privilegiou apenas o modo semiótico, em que se priorizava a identificação dos signos e a distintividade dos mesmos. O referente está estritamente ligado à enunciação, na qual é totalmente inconcebível uma semântica de cunho veritativo.

Se se tem que julgar um enunciado em termos de verdade ou falsidade, isso só é possível no decorrer de uma enunciação, não somente com a observação das relações lógicas entre sentenças.

A enunciação é caracterizada como um ato individual, no qual o sujeito se apropria da língua, que fornece as marcas de subjetividade, e coloca-a em funcionamento, tendo em vista que "é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade, que é a do ser, o conceito de 'ego'" (BENVENISTE, 1958/2005, p. 286). Só se é sujeito da linguagem porque a língua fornece as marcas e porque o falante as põe em funcionamento na língua, marcando-se como sujeito.

Guimarães faz uma ressalva ao que postulou Benveniste no tocante à ideia de que, para constituir sentido, basta que o sujeito se aproprie das formas que a língua oferece, no caso as subjetivas. Segundo ele, isso não se dá de uma forma direta como propõe Benveniste, pois, assim colocado, incorre-se na centralidade do sujeito no processo enunciativo, o que, sabemos, constitui um efeito ideológico: "Não se trata de um sujeito psicológico, não se trata de um sujeito pragmático, por exemplo, mas trata-se de um sujeito que tem a capacidade de apropriar-se da língua e semantizar, e fazer significar" (GUIMARÃES, 1995, p. 47). Cabe perguntar se é o sujeito que faz significar, o que constitui o sentido. O sentido se constitui e é constituído num movimento de retomada e atualização constante de enunciações anteriores. Assim, não é o sujeito que está na base dessa constituição. Entre o sujeito e o sentido há a história, há o discurso.

Numa outra vertente dos estudos enunciativos, Bakhtin postula a noção de enunciado assentada no dialogismo. Para ele a unidade da atividade comunicativa é o enunciado. A enunciação linguística é concebida pelo autor como produto da interação verbal e social. Então, se para Benveniste, o sujeito é preso às formas da língua, pois delas se apropriam para significar; para Bakhtin, o sujeito é social.

> A enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação ime-

> diata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (BAKHTIN, 1997, p.121).

Então, podemos apontar que as diferenças teóricas entre Benveniste e Bakhtin advém das distintas concepções de língua que orientam os seus estudos. Aquele introduz o sujeito nos estudos linguísticos, mas é um sujeito *preso* à estrutura da língua, um sujeito individual e centrado; para este o *sujeito* e *enunciação* não se restringem ao aspecto formal e abstrato.

Uma abordagem discursiva

O sentido, pelo que vimos, é pensado numa relação com a língua, conforme algumas áreas, ou é pensada na relação com a enunciação. Se pensado nesta perspectiva, na vertente desenvolvida por Bakhtin, produzimos o sentido observando as relações construídas no contexto verbal e também no contexto extraverbal.

O sentido para a Análise de Discurso (AD) se constitui juntamente com o sujeito, que é uma noção concebida na complexidade da relação entre três campos de saber: história, ideologia e psicanálise. Nesse sentido, o sujeito da AD não é o sujeito da linguística, nem o da ideologia, nem o da psicanálise. Para AD, o linguístico não funciona sem a relação com a memória, a ideologia, a história, e, desse modo, um olhar *apenas* para o sistema não funciona para descrever fenômenos discursivos.

Nessa articulação formações ideológicas e formação discursiva (FD) são fundamentais. Na perspectiva de Michel Pêcheux, as formações discursivas intervêm nas formações ideológicas enquanto seus componentes e "determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma dada conjuntura" (GADET; HAK, 166). É pela/na formação discursiva que os indivíduos são interpelados como sujeitos.

Dessa forma, os sentidos não são resultantes das relações estabelecidas entre as palavras de um sistema linguístico. Os sentidos são produzidos por meio das relações que as palavras ganham no interior de cada formação discursiva, que, vale mencionar, não são homogêneas. E o sujeito, na medida em que está inscrito numa

formação discursiva, cuja constituição não é homogênea, só diz o que essa formação permite dizer, ou seja, os saberes *próprios* dessa FD.

Tomando Althusser como base, Pêcheux defende que o funcionamento da instância ideológica no tocante à reprodução das relações de produção leva à interpelação do sujeito. Pelo processo de interpelação o sujeito é *levado* a *ocupar determinado lugar (o seu lugar)* e levado a fazer parte de uma classe de uma formação social, como se de sua *vontade* fosse. A interpelação produz a ilusão de uma autonomia, do sujeito como origem. Diferentemente, o sujeito pragmático, intencional seria *capaz* de *adequar-se* às diferentes situações *comunicativas*. A partir de suas crenças, conhecimento de mundo, adequaria o seu dizer, conforme o contexto, concebido, nessa perspectiva teórica, como a situação de fala.

Afetado pelo esquecimento, o sujeito rejeita, inconscientemente, tudo que possa remetê-lo ao exterior de sua formação discursiva, que é onde se dá a sua constituição/identificação como sujeito. Conforme Pêcheux, "os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como 'sujeito falante', com a formação discursiva que o assujeita" (Pêcheux 1997 [1975], 167).

Sujeito e sentido se constituem mutuamente e é pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve numa formação discursiva. "A forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira" (PÊCHEUX, 1997[1975], p. 266).

Nos desdobramentos que são desenvolvidos acerca da noção de sujeito, Courtine dá uma grande contribuição quando, após realizar releituras de Pêcheux e Foucault, concebe "posição de sujeito como uma relação determinada que se estabelece entre o sujeito enunciado e o sujeito do saber de uma dada FD. Essa relação é uma relação de identificação cujas modalidades variam, produzindo diferentes efeitos-sujeito no discurso. A descrição de deferentes posições sujeito no interior de uma FD e dos efeitos que estão ligados a ela é o domínio de descrição da forma-sujeito (COURTINE, 2009, p.88).

Considerações finais

Pretendemos traçar um breve histórico sobre como a noção de sujeito foi desenvolvida ao longo dos estudos da linguagem. Conforme exposto, entendemos que todas as teorias contribuíram para que a noção ganhasse novos matizes que propiciam que diferentes análises sejam realizadas.

Referências

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. v 2. Campinas: Pontes, 1991.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.N. -1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

COURTINE, J-J. *Análise do discurso político:* o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

GUIMARÃES, E. 2005. *Os limites do sentido:* um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, SP: Pontes.

NUNES, J. H. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. (orgs.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso*: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 99-104.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

SESSÃO TEMÁTICA

SEMIÓTICA E ENSINO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A LEITURA DE TEXTOS SINCRÉTICOS DO GÊNERO EMBALAGEM

MICHAELLA ARAÚJO FARIAS[1] (UFPB)
JULIANA BARBOSA DOS SANTOS[2] (UFPB)

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir da versão publicada em 1998, recomendam que o ensino de língua deve preparar o estudante para compreender os diversos gêneros presentes na sociedade, sejam eles literários ou não. A Orientação Curricular para o Ensino Médio (OCEM) de 2006 afirma que o ensino médio é um momento de consolidação e aprofundamento das habilidades interpretativas de texto escrito, oral ou composto por outros recursos semióticos.

Os documentos oficiais propõem que o texto deve ser tomado como objeto de ensino da língua em uma perspectiva sociointercionista. Sendo estas interações mediadas por sistemas de linguagem que, segundo o PCN (2000), podem ser classificadas em verbal e não-verbal, tendo por ramificações, de acordo com o objetivo comunicativo, a verbo-visual, audiovisual, áudio-verbo-visual, gestual entre outras. Enquanto que harmonicamente as concepções adotadas pelos PCNs, e OCEM disserta que as tendências linguísticas a partir da década de 1970, concebem o estudo textual não mais fragmentado, mas como uma confluência de mecanismos, recursos e arranjos múltiplos, que resultam na construção de sentidos nos quais estão envolvidos os processos de produção e recepção, na qual atuam locutor e interlo-

1. Mestranda em Linguística, UFPB, bolsista CAPES.

2. Mestranda em Linguística, UFPB, bolsista CAPES.

cutor. Tais documentos ancoram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que disserta em seu artigo primeiro que a educação tem prioritariamente caráter formativo e deve preparar o aluno para dar continuidade aos estudos, a participar ativamente da sociedade e do mundo do trabalho.

Nesta perspectiva o professor deverá se valer de abordagens teórico-metodológicas que abarquem o texto em suas especificidades constitutivas e totalidade significativa. A semiótica discursiva pode ser bastante frutífera para ampliar as estratégias de ensino de leitura de textos que sejam construídos com multiplicidade de materialidades sígnicas. Um exemplo de texto que faze uso de modalidades de linguagem diversas é o rótulo de embalagens.

A embalagem é um gênero que permeia nosso cotidiano nos mais diversos suportes. Tendo por intencionalidade não somente comunicar, mas persuadir, para que o leitor além de interpretar, aceite o que ele expressa, compre um valor ou um produto por exemplo. Faz-se importante o estudo deste gênero pela sua constante presença na vida cotidiana e pela necessidade de formar sujeitos críticos que sejam capazes de ler o mundo e se posicionar diante dele.

Partindo desta perspectiva o presente trabalho se propõe a investigar a influência das cores e formas na interpretação do gênero (rótulo) embalagem, além de propor uma sequência didática para trabalho com esta situação comunicativa, que possa contribuir para ampliar os horizontes de leitura dos estudantes de ensino médio. Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos de Fiorin relacionados ao percurso gerativo de sentido e nas categorias de análise de textos sincréticos desenvolvidas por Lúcia Teixeira, ambos na linha da semiótica discursiva (francesa).

A análise do percurso gerativo tem como objetivo neste estudo investigar o tema adjacente aos rótulos das embalagens e como se dá a produção de sentido. Os estudos de Lúcia Teixeira nos serão frutíferos porque, através da aplicação das categorias de análise (eidética, cromática e topológica) por ela desenvolvidas, será possível estabelecer as correlações entre cor, forma e organização no espaço neste processo de construção. Exposta a teoria, partiremos para análise onde serão expostas algumas considerações e concluiremos com uma proposta de sequência didática.

Perspectiva teórico-metodológica

A Semiótica Discursiva

A linha de pesquisa semiótica discursiva também denominada semiótica francesa ou greimasiana foi desenvolvida por Algirdas J. Greimas. Essa teoria defende a máxima de que o texto deve ser considerado em sua unicidade. As condições gerais da semiótica discursiva são:

> Deve ser *gerativa*, ou seja, conceber modelos que apreendam o conteúdo em patamares sucessivos, que vão do mais abstrato ao mais concreto; deve ser *sintagmática*, vale dizer, procurar explicar não unidades lexicais isoladas, mas discursos; deve ser *geral*, isto é, reconhecer que o sentido pode ser manifestado por diferentes planos de expressão (GREIMAS; CORTÈS, 1975, p. 396).

Floch (1986), em complementação à proposta greimasiana, propõe um modelo que tem como base uma soma de procedimentos, no qual inicialmente se observa o plano de conteúdo, o significado, segmentando o texto em sequências discursivas descrições, diálogos, narrativas etc.) ou em sequências denominadas tematicamente (combate, passeio etc.), além de identificar suas estruturas subjacentes, ou seja, os níveis fundamental e narrativo. Segundo Fiorin (2000)[3] é no nível fundamental que estão presentes as oposições de uma categoria semântica, sendo opostos por terem algo em comum, a partir disto estabelece-se a diferença. Não é possível estabelecer por exemplo oposição entre escuro e maleável, tendo em vista que o primeiro diz respeito á luminosidade e o segundo à uma propriedade da matéria. Sendo possível em nu e vestido, civilizado e não civilizado, porque o segundo é a negação do primeiro em ambos exemplos.

Dito que o fundamental aborda a base de construção do texto e representa a camada mais abstrata, passemos ao segundo nível. Não confundamos o nível narrativo com o tipo textual que compreende as narrativas. Narrativo na semiótica condiz

3. Fiorin, Luiz José, Elementos de Análise do Discurso, Editora Contexto, São Paulo, 2000, pg.18

a narratividade, ou seja o atributo que confere ao texto o movimento ou mudança de um estado para o outro. As narrativas mínimas se acomodam à esta característica por meio dos enunciados de estado e de fazer, o primeiro abarca os sujeitos de estado, os quais entram em junção (aquisição) ou em disjunção (privação) com um objeto ou valor. E o segundo, enunciados de fazer são atribuídos aos que explicitam o processo de transformação de um estado inicial ao final. Fiorin (2000) também explicita que sujeito e objeto referem-se a papeis narrativos podendo ser retratados por pessoas, coisas ou animais.

O terceiro nível do percurso narrativo, o discursivo abrange a manifestação do conteúdo ou seja como será organizada as oposições fundamentais e a narratividade. Poder-se-ia dizer que se configura como a cobertura destas estruturas textuais. Após concluir a investigação semionarrativa, amplia-se a observação para o plano de expressão, o significante, a fim de encontrar as correspondências entre plano de conteúdo e suas correlações na expressão. O autor aplicou sua proposta à análise do HQ (história em quadrinhos) belga, Tintim, no qual um dos aspectos percebidos no plano de conteúdo é a recorrência da temática sagrado *versus* profano e sua correlação com o plano de expressão não verbal, verticalidade *versus* horizontalidade. A estas correspondências identificadas na obra, Floch deu o nome de semissimbolismo. Acerca desta observação Floch (*apud* Lúcia Teixeira 2009) explicita que:

> O sistema analisado é um sistema semissimbólico fundado sobre a correlação entre o nível abstrato do conteúdo da HQ (articulado a partir das categorias axiológicas profano *vs.* sagrado) e o nível figurativo deste mesmo conteúdo, organizado de um lado, a partir das categorias verticalidade *vs.* horizontalidade e, de outro lado por meio da estruturação do espaço da montanha. (pg.62)

Esta abordagem teórico-metodológica pode ser aplicada à análise de distintos sistemas de linguagem, visto que possui categorias que possibilitam a adequação para as distintas linguagens, a exemplo da visual, verbal, sonora entre outras. Vamos fazer uso dessa teoria geral de estudo da significação para desenvolver nosso estudo das embalagens escolhidas como *corpus* e construir a sequência didática, na qual culminará este trabalho. Para construção da sequência didática nos basearemos nos postulados de

Textos sincréticos

Segundo Teixeira (2009) o texto é denominado sincrético quando associa linguagens orquestradas em uma unicidade de sentido. Estes textos estão muito presentes em nosso cotidiano, em propagandas televisivas, cartazes de filmes, em *outdoors* e etc.

Tomemos por exemplo de texto sincrético a imagem abaixo.

Figura 1: Embalagem da boneca Baby Alive

Fonte: Arquivo pessoal Juliana Santos (2016)

Para realizar a leitura da obra em sua totalidade, devemos levar em consideração a manifestação realizada através da linguagem verbal e não verbal. Como já dito antes, não existe uma metodologia pronta, acabada, para o estudo de textos sincréticos. No Brasil temos alguns nomes que estudam a teoria geral do texto e da significação, a exemplo da semioticista Lúcia Teixeira, que desenvolveu uma proposta metodológica para estudo desses textos. No próximo tópico esclareceremos a abordagem metodológica, desenvolvida por Teixeira, da qual faremos uso.

Proposta Metodológica

Segundo Teixeira (2009), os textos sincréticos são compostos heterogeneamente. Partindo desse pressuposto, o desafio dos semioticistas é desenvolver modelos metodológicos consistentes, que contemplem a totalidade dos textos em qualquer materialidade. Tomando a proposta defendida por Floch (1986), a semioticista Lúcia Teixeira (2009) desenvolveu uma proposta de análise de textos sincréticos O caminho percorrido pela autora também parte da análise do plano de conteúdo. Teixeira lança mão das categorias de análise postuladas por Floch, aprimorando-as e construindo um método a partir de três categorias de análise do plano da expressão, as quais são cromática, eidética, topológica e matérica.

O estudo da categoria cromática ocupa-se do estudo da influência da cor na produção de sentido por meio da observação dos contrastes a exemplo de puro *vs.* mesclado, brilhante *vs.* opaco, saturado *vs.* não-saturado entre outros, além da justaposição entre eles. A investigação sobre as formas e sua contribuição compõe o que denominamos categoria eidética. Esta ocupa-se das características: côncavo vs. convexo, curvilíneo vs. retilíneo, ascendente vs. descendente que em oposição ou combinadas constituem as formas. A categoria topológica, por sua vez, abrange a organização e disposição no espaço, sendo revelada por intermédio das contraposições: englobante vs. englobado alto vs. baixo central vs. periférico esquerdo vs. direito, etc. Por fim, na categoria matérica as manifestações de corporalidade e materialidade são dadas pelos contrastes ou sua combinação, a exemplo de pinceladas contidas vs. soltas descendentes vs. ascendentes, diluídas vs. pastosas, rarefeitas vs. saturadas.

Sincretismo no rótulo de embalagens de bonecas

A semiótica considera que as diversas linguagens se entrecruzam em um texto e formam um sentido único. Tomando como ponto de partida esta máxima e os pressupostos da semiótica discursiva descritos no tópico anterior, estabeleceremos uma proposta de leitura dos textos a fim de auxiliar o professor na aplicação da sequência didática.

Figura 2 – Coleção Niños

Fonte: Arquivo pessoal Juliana Santos (2016)

Observa-se o uso de duas materialidades, verbal e não verbal em ambas as embalagens. É importante ressaltar que tomamos embalagem enquanto suporte do gênero rótulo. Tendo em vista que as informações que são postas na caixa/embalagem é que compõe o conteúdo textual a ser lido.

Em uma primeira leitura, mesmo os olhares mais desatentos notariam a referência realizada a um bebê real. Cabe-nos questionar que tipo de imagem de comprador é projetada nos argumentos postos e que papéis interpostos às bonecas por meio da linguagem verbo visual. Ao aplicarmos o prisma do percurso gerativo de sentido, podemos inferir que a boneca apresentada na figura 2 nos remete a uma maior dependência de um sujeito externo. As informações contidas nos rótulos fornecem pistas sobre a imagem de boneca, a qual o sujeito comprador compactuará ou não no ato da decisão de compra. Tais temas implícitos constituem a oposição do nível fundamental do percurso gerativo de sentido. Podemos estabelecer as categorias dependência e independência. No nível narrativo podemos estabelecer que o sujeito ao entrar em conjunção com o objeto/valor boneca também entrará em conjunção com o dever de cuidar. No plano de expressão, ou seja, no nível da manifestação, identificamos as correspondências expostas na tabela abaixo.

Tabela 1 – planos de expressão e conteúdo

	Coleção Niños	**Ladybug**
Plano de expressão	Horizontalidade	Verticalidade
Plano de conteúdo	Expressa a passividade/ necessidade de cuidados de uma pessoa externa.	Expressa o protagonismo da boneca/personagem com relação ao mundo.

Fonte: Tabela criada pelas autoras (2017)

Percebe-se a partir da leitura da tabela acima que o plano de conteúdo converge com o plano de expressão. Na próxima seção apresentaremos uma proposta de como o professor, munido desses conhecimentos, pode trabalhar a leitura de textos sincréticos mesmo sem mencionar explicitamente as categorias de análise e planos de expressão e conteúdo aqui discutidos.

Proposta de sequência didática

A sequência didática será composta por três aulas. Terá por objetivo desenvolver a habilidade de leitura do gênero embalagem de boneca e dos textos verbo-visuais de diversas tipologias e gêneros. Os recursos a serem utilizados são: material multimídia (TV, data show e computadores), fotos das embalagens impressas e lousa.

Sequência didática

Objetivo geral: conscientizar-se a respeito da relevância e utililização de embalagens por meio do gênero embalagem de bonecas e da linguagem (verbal e não verbal) contidas nelas.

Objetivos específicos:

- Familiarizar-se com o gênero emabalagem de bonecas.
- Desenvolver a habilidade de leitura em textos sicréticos/multimodais.
- Atentar para os 'implícitos' nas embalagens.

- Produzir e apresentar uma análise de uma embalagem ressaltando as características aprendidas durante as aulas.

Conteúdos

- Gênero Rótulo de embalagem de bonecas (fotos)
- Implícitos
- Texto verbal e não verbal

Recursos didáticos

- Fotos de embalagens de bonecas
- Notebook
- Projetor
- Celular (as fotos podem ser vistas nos celulares dos alunos)
- Papel (caso as fotos sejam impressas

Momento 1:
Introduzindo e problematizando as embalagens

O professor deve começar a aula com exercícios de pré-leitura. Para isso, o professor deve estimular uma discussão a respeito do papel/função dos rótulos de embalagens dos produtos. Questionando se e como eles interferem na decisão da compra. E de que maneira interferem no consumo, na sociedade e na nossa relação com o mercado? Ao fim dessa discussão, o professor deve apresentar diversas embalagens de bonecas aos alunos. Ao disponibilizar algumas fotos de embalagens de bonecas, o mediador deve estimular os alunos com perguntas como: quem cria/promove estes rótulos/embalagens? Qual é o público-alvo dessas embalagens? Qual é a função dos rótulos de embalagens? Existe um tema? Você entende o que é linguagem verbal e linguagem não-verbal? Como a imagem de crianças é usada nas embalagens? Com essas perguntas espera-se que o estudante entenda que todo texto possui um destinador e um destinatário e que serve sempre a um propósito. Ao aprender a distinguir entre linguagem verbal e não verbal, o aluno compreenderá, também, o papel que ambas exercem em um texto.

Momento 2
Apresentação da análise entre duas embalagens de bonecas

Neste momento o professor deve selecionar duas fotos de embalagens para estimular a leitura do texto verbal e não verbal. O mediador deve esclarecer que ambos recursos são estratégias que corroboram para intencionalidade do texto.

O professor pode começar explorando o texto verbal da Coleção Niños (Figura 2), por exemplo, na qual lê-se “aperte aqui e escute os sonzinhos de um bebê!”, “Tem cheirinho de bebê”, “Seu peso é igual de um bebê de verdade”. Nesse caso, faz-se necessário questionar os alunos a respeito das palavras usadas no diminutivo como “sonzinhos”, “cheirinho”. Qual é o efeito de sentido que essas palavras causam e por que o uso delas parece adequado para a Coleção Niños? Seria possível usar das mesmas estratégias linguísticas na embalagem da Ladybug (Figura 3) que é uma super-heroína?

Ao analisar o texto verbal da embalagem da Ladybug, torna-se explicito a diferença, pois há escrito apenas “acompanha um ioiô para você brincar com a Ladybug”. As diferenças são significativas pois as funções das bonecas são completamente diferentes. Enquanto o bebê traz consigo a ideia de cuidar e de maternidade, a super-heroína traz a proposta de aventura.

Figura 3 - Ladybug

Fonte: Arquivo pessoal Juliana Santos (2016)

Quanto ao texto não verbal, na Coleção Niños, temos cores suaves como rosa e azul claros. Há também a imagem de uma menina real brincando com a boneca, além disso, há um bebe de verdade na margem inferior da embalagem. Essas imagens reforçam a ideia de que a boneca parece um bebê de verdade e complementam a frase "Seu peso é igual de um bebê de verdade". Na embalagem da Ladybug, por sua vez, as cores são quentes, o vermelho predomina. Há uma imagem da Ladybug como ela é representada no desenho animado do qual ela mesma é a protagonista. A Ladybug é uma boneca temática, surgiu de um desenho animado e, sendo assim, é relevante questionar os alunos a respeito de outros personagens de desenho animado que também se tornaram brinquedos e os possíveis motivos para que isso aconteça.

Momento 3: Produção e apresentação de uma análise de embalagem

Este é o último momento da sequência didática, é nele que os alunos serão os principais atores. Eles terão a oportunidade de mostrar o que aprenderam e quais dúvidas ainda persistem, por isso o professor deve estar atento ao processo de produção dos alunos. Eles devem fazer uma análise baseada em todas as informações aprendidas nas aulas anteriores. Sendo assim, o professor precisa disponibilizar mais fotos de embalagens e permitir que cada aluno escolha uma. O professor deve estimulá-los a dar sua opinião baseada na análise do texto verbal e do texto não verbal presentes na embalagem escolhida pelo aluno. Para esquematização desta atividade, recomendamos sugerir o preenchimento de uma tabela de correspondências como o modelo abaixo (Tabela 1).

Por fim, um ambiente de solidariedade e respeito deve ser estimulado para que os alunos apresentem suas análises para os colegas de turma.

Tabela 2 – modelo de esquematização de análise

Modelo/coleção/boneca	Linguagem verbal	Linguagem não verbal

Fonte: tabela criada pelas autoras (2017)

Considerações finais

Percebeu-se ao decorrer das reflexões para escrita deste trabalho e na elaboração da sequência didática aqui apresentada que a teoria geral da enunciação apresenta-se como uma proposta teórico-metodológica que pode ser uma opção para o estudo das várias configurações textuais.

O trabalho com estas teorias é um desafio estimulante pela sua riqueza e vastidão de caminhos a serem percorridos. Acreditamos que o desenvolvimento da proposta metodológica aqui exposta pode ser aplicada ao contexto escolar e, assim, promover a sensibilização do olhar para o plano de expressão tanto quanto para as categorias de análise, formando, desta forma, leitores mais eficientes e críticos.

Esperamos que este artigo contribua para a disseminação da semiótica ao mesmo tempo em que estimule o surgimento de outras aplicações desta fundamentação para a prática do professor e para expansão do universo de leitura dos estudantes.

Referências

FIORIN, José Luiz. *Elementos da análise do discurso*, 9 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

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. 174p.

TEIXEIRA, LÚCIA. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, A. C. M. A e TEIXEIRA, Lucia (Orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. pp. 41-77.

SESSÃO TEMÁTICA

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES E ENSINO DE GÊNERO TEXTUAL: RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTO A CURTA-METRAGEM

VANUSIA MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA[1] (UFS)
DENISE PORTO CARDOSO[2] (UFS)

Introdução

Reflexões acerca de como desenvolver ensino-aprendizagem de gênero textual por meio da retextualização de um gênero textual a outro guiaram-nos a produzir este texto[3] que tem como objetivo discutir o ensino de gênero textual por meio de uma sequência de atividades que oportunizam a retextualização do gênero textual conto para um curta-metragem.

Na sequência citada, Oliveira (2015) propõe três processos ao sugerir as estratégias de retextualização. No processo inicial, ocorre o estudo do texto do gênero-fonte - um conto; no segundo, a produção textual do gênero-produto e, no terceiro, a divulgação da retextualização.

Os princípios da sequência de atividades estão baseados nas concepções político-pedagógicas de Dell'Isola (2007) acerca de como analisar e produzir um gênero textual a partir de outro e na sequência didática básica para letramento literário de Cosson (2006).

---

1. Mestra pelo Mestrado Profissional em Letras/UFS; Professora do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela.

2. Doutora pela PUC/RJ; Professora Associada da UFS

3. Este trabalho é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada *Estratégias de retextualização: de conto a curta-metragem em prática escolar* (OLIVEIRA, 2015).

Essas atividades estão alicerçadas, nos estudos de Cosson ,2014 (sobre letramento literário); de Marcuschi, 2002, 2008 (sobre gênero textual) de Moisés, 2004 (conto) e de Napolitano, 2011 (curta-metragem) e à *Oficina TV Escola de produção de vídeos (*BRASIL, 2017). Também embasam esta proposta, os estudos de Rojo (2012) acerca de multiletramento e multimodalidade e Santaella (2005) sobre múltiplas semioses[4].

Inicialmente, relacionaremos ensino de gênero textual e sequência de atividades, Em seguida, descreveremos a sequência elaborada à luz da conjuntura apresentada. E, por fim, descreveremos/analisaremos a produção do texto que corresponde ao gênero-produto, ou seja, ao resultado do processo de retextualização de um gênero para outro.

Cientes de que a leitura literária, por vezes, é vista como uma "pedra no meio do caminho"[5], discutiremos que, superados os "obstáculos", a interpretação do texto literário, além de viabilizar a fruição por conta do labor estético do texto, pode ser o grão "na água do alguidar"[6], ou seja, a fonte para a produção de um texto de outro gênero.

Ensino de gênero textual por meio de sequência de atividades

O olhar sobre o ensino do texto em aulas de Língua Portuguesa vem sendo ampliado.

Este olhar foi enriquecido, então, com estudos e pesquisas acerca de aspectos semânticos, fatores contextuais, situações comunicativas e processos mentais.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1998), direcionou o olhar para o estudo do texto por meio do viés de práticas de ensino-aprendizagem voltadas à abordagem do gênero textual. Por comungarmos com tal pers-

4. O termo Semiose foi introduzido pelo filósofo, cientista e matemático Charles S. Pierce (1839-1914). A Semiótica estuda como os signos contribuem para a construção dos sentidos (PIERCE apud SANTAELLA, 2005).

5. As reflexões acerca da prática de leitura literária na escola dialogam com o poema *No meio do caminho* de Carlos Drummond de Andrade.

6. As reflexões acerca da prática de escrita de um gênero textual tendo outro como base dialogam com o poema *Catar feijão* de João Cabral de Melo Neto.

pectiva metodológica, nosso texto dialoga com Marcuschi (2002, 2008). Este autor não desconsidera os estudos gramaticais, priorizados inicialmente, mas os enxerga enquanto a serviço da análise/construção textual e não um fim em si mesmos. Também não exclui o ensino de tipologia textual, entretanto, ressalta que a tipologia está inserida no gênero textual. Assim sendo, resumir o estudo ou a produção de texto apenas aos estudos gramaticais e/ou à sua tipologia é amputar a compreensão do todo que tanto constitui a leitura quanto a escrita.

A partir de pesquisas calcadas em **gêneros discursivos**, "**tipos relativamente estáveis** de enunciados", elaborados conforme "cada campo de utilização da língua" (BAKHTIN, 2010 [1952-1953-2003], p. 262), e no interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999); Marcuschi defende a

> ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual [...]. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua (MARCUSCHI, 2002, p. 22).

Por isso considera os **gêneros textuais** como

> 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).

Seguindo esta linha de raciocínio, Oliveira (2015) elaborou uma sequência de atividades com uma finalidade pedagógica. Eis o principal embasamento:

Cosson (2006) propõe um conjunto de atividades para letramento literário, o qual denomina de **sequências exemplares** e as classifica em **básica** e **expandida**. A sequência de atividades em análise neste artigo segue as orientações da sequência **básica**. O quadro a seguir sintetiza a proposta de Cosson.

Quadro 1 – Adaptação da sequência básica de Cosson (2006)

MOMENTOS				
Motivação	Introdução	Leitura	Interpretação Fases	
			Interna	Externa
Desenvolvimento de ações que instiguem, no aluno, o desejo de ler o texto.	Aplicação de estratégias para que a obra seja recebida de maneira positiva.	Mediação da interação entre o discente e o texto literário.	Mediação da construção de sentido a partir da análise das peças de construção textual que integram a tessitura da obra literária estudada até que se possa ter a apreensão global do texto.	Divulgação do registro da interpretação que, ao ser materializada e compartilhada, amplia o que foi construído, proporcionando o crescimento coletivo.

Fonte: Oliveira (2015, p. 72).

Conforme se percebe, as atividades estão distribuídas em quatro momentos que perpassam o desejo de ler o texto, a recepção da obra, a leitura do texto literário e a interpretação que está distribuída em duas fases: a análise da obra e a divulgação da análise.

Já Dell'Isola (2007, p. 38), propõe **tarefas** voltadas à retextualização de um gênero textual escrito para outro gênero textual escrito, "fazendo os ajustes necessários para a transformação de gênero de modo a evidenciar a transposição do conteúdo de um texto para outro, executando a mudança de gênero." Ela explicita que os textos atendem a "finalidades definidas" e que a estrutura deles está, intrinsecamente, relacionada a "uma infinidade de fatores que vão desde as escolhas linguísticas até os suportes físicos que os sustentarão" (DELL'ISOLA, 2007, p. 39).

São sete tarefas. Seis delas distribuídas, pela autora, em duas etapas (DELL'ISOLA, 2007, p. 41ss). À primeira etapa correspondem as que envolvem o **estudo do texto do gênero-fonte**: **leitura** de textos de diferentes gêneros e no suporte em que foram divulgados; **compreensão** do texto, bem como **identificação do gê-**

nero a que pertence o texto estudado, tendo como base as abordagens das duas primeiras tarefas. À segunda, correspondem as tarefas direcionadas à **produção do texto do gênero-produto**: **retextualização**: produção escrita de um texto cujo gênero textual seja diferente do gênero do texto-fonte; **conferência**, o conteúdo do texto retextualizado deve integrar, ainda que parcialmente, o do texto-fonte, bem como "**identificação**: no novo texto, das características do **gênero-produto** da retextualização" (p. 42). Após a finalização das etapas, a autora propõe a **reescrita** do texto final, para que esteja conforme as orientações ministradas durante a execução das tarefas. Observemos os detalhes metodológicos da sequência proposta neste artigo.

O passo a passo para encadeamento das ações: No meio do caminho tinha um conto...

A sequência que estamos discutindo propõe o estudo de, no mínimo, dois gêneros textuais. O primeiro deles é escolhido pela professora e estudado durante o processo inicial, quando há a prática de leitura; e o segundo pela equipe[7] que elabora estratégias para a produção da retextualização durante o processo intermediário. No processo final, evidentemente, há a divulgação do gênero textual produzido.

A sugestão é que, no processo inicial, se analise um *conto* (MOISÉS, 2004). Não só por conta do labor estético e do fato de que a abertura a várias possibilidades de leitura enriquece as opções de retextualização mas também por se tratar de uma narrativa curta o que oportuniza um período maior de dedicação à produção do gênero-produto. Selecionado o gênero que será a fonte de leitura, é necessário escolher um texto que seja exemplar dele. Na proposição descrita, o conto analisado é *Lugar na missa* (CARVALHO, 2008) que trata da gravidez na adolescência, preconceito e relacionamento familiar.

Verifiquemos como as tarefas e a sequência básica estão imbricadas no processo de execução das atividades de retextualização.

7. Assim como Oliveira (2015, p. 23), denominamos *turma* todos os estudantes participantes da mediação da aplicação da sequência; *equipe*, estudantes e professora e *grupo* os pequenos grupos formados na turma.

Quadro 2 - Processos de retextualização: correlação entre as tarefas (DELL'ISOLA, 2007) e a sequência básica (COSSON, 2006)

PROCESSO INICIAL	PROCESSO INTERMEDIÁRIO TRANSIÇÃO	PROCESSO FINAL
Estudo do texto do gênero-fonte: leitura, compreensão e identificação do gênero do texto fonte.	Produção textual do gênero-produto: retextualização, conferência, identificação das características do gênero escolhido, reescrita.	Divulgação da retextualização
Motivação, introdução, leitura e interpretação (fase interna)	Preparação para o momento externo da interpretação: estratégias de retextualização	Interpretação (fase externa)

Fonte: Adaptação feita a partir de Oliveira (2015).

Este quadro sintetiza o diálogo entre as tarefas e a sequência básica. A **motivação** está dividida em dois momentos: preparação para uma reunião com os responsáveis pelos discentes - os estudantes participam ativamente desta ação também - e execução da mesma. Durante a reunião, não é necessário um aprofundamento acerca de gêneros textuais, todavia é preciso tecer alguns esclarecimentos acerca desta abordagem, visto que os/as responsáveis precisam entender a proposta antes de assinar (ou não) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que também é explicitado.

A **introdução** é o momento em que o suporte, veículo no qual o texto foi divulgado, é analisado com os discentes. Na mediação executada por Oliveira (2015), o livro de contos *Água de cabaça* foi apresentado aos estudantes, visto que *Lugar na missa* foi publicado nele.

Quanto à **leitura**, a sugestão é que o próprio professor leia o texto,[8] enquanto os estudantes a acompanham. O estudo do vocabulário, a identificação do

8. Os PCN defendem que "a leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores" (BRASIL, 1998, p. 73).

gênero do texto-fonte, bem como da composição do conto estudado ocorrem durante este momento.

O processo inicial está centrado, portanto, no gênero literário conto, ou seja, no letramento literário. É preciso estar atento ao fato de que o desenvolvimento das habilidades de construção de sentidos do texto literário pelo leitor decorre da construção de sentido por meio da experiência estética (ROSENBLAT, 1994 apud COSSON, 2014).

No quarto momento deste processo, ocorre a **fase interna da interpretação** que é a análise do texto-fonte. Oliveira (2015) sugere a elaboração de perguntas feitas por duplas de estudantes sob orientação da professora. Tais questionamentos serão respondidos por outra dupla, escolhida mediante sorteio. Quem irá comentar a resposta será a dupla que elaborou a questão. À professora, cabe mediar a execução da atividade, conduzindo os estudantes a observar que "o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele" (COSSON, 2006, p. 65), ou seja, a apreensão do mundo ficcional criado por palavras deverá estar calcada na análise do conto estudado. A sugestão é que seis horas/aula sejam ministradas no decorrer deste processo.

Analisadas as "pedras no caminho", é chegada a hora de utilizá-las como alicerce para a produção textual que ocorre no processo intermediário**, preparação para a fase externa da interpretação***,* correspondente ao período de transição de um gênero para outro. Afinal,

> os profissionais da linguagem precisam compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais, a intertextualidade de gêneros e o hibridismo, evidenciando que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais e a 'realidade' social (DELL'ISOLA, 2007, pp. 40-41).

Conforme Oliveira (2015), no início do processo intermediário, é esclarecido aos estudantes que todos eles e a professora configuram uma equipe. Também se esclarece o papel mediador da professora que, como tal, oportuniza o poder de escolha e decisão dos discentes ao viabilizar que a equipe possa sugerir e escolher para que gênero o texto do gênero-fonte será retextualizado, bem como que estratégias serão

executadas para que se obtenha êxito ao executar as tarefas: retextualização, conferência, identificação das características do gênero escolhido e reescrita.

Como isso ocorre? Os integrantes da equipe propõem gêneros para o qual o texto será retextualizado. Após a escolha, ocorre a pesquisa do gênero selecionado bem como socialização da pesquisa à turma. Estratégias começam a ser propostas com o intuito de se obter êxito na retextualização, bem como a verificação da função de cada membro da equipe para a produção do gênero escolhido. As funções (por exemplo, escritor, desenhista ou orador) dependerão do gênero selecionado. Oliveira (2015) sugere que a turma seja dividida em grupos e que, sempre que possível, o próprio estudante escolha de que grupo fará parte a partir da função com que poderá contribuir mais. As estratégias são executadas, e o novo texto produzido. Após a produção, a equipe verifica se o conteúdo do texto do gênero-produto está inserido, mesmo que em parte, no conteúdo do texto do gênero-fonte; bem como se o texto produzido possui as características e a estrutura do gênero escolhido para ser o produto da retextualização. Ocorre, por conseguinte, a reescrita da produção.

No processo final*,* **fase externa da interpretação**, ocorre a divulgação do texto produzido, ou seja, do gênero-produto. Afinal, é importante que os textos dos estudantes sejam divulgados, inclusive, para que possam servir de fonte a outras produções. A proposição é que ocorra em duas horas/aula, uma vez que o que acontecerá neste processo já terá sido agilizado durante o processo intermediário. Na primeira aula, haverá a socialização do texto produzido; na segunda; a avaliação das atividades bem como da participação do discente e da professora durante a mediação da aplicação da sequência.

Por ser uma proposta interativa/colaborativa, não há como prever o tempo destinado ao processo intermediário - visto que dependerá do direcionamento dado pela equipe à execução da sequência - nem o que será divulgado no processo final. O cronograma deve ser, portanto, flexível. Esta sequência possui, evidentemente, lacunas. Mas são, justamente, tais lacunas que oportunizam o exercício da cidadania, visto que requerem tomada de decisão e responsabilidade acerca do resultado decorrente do posicionamento assumido.

Dependendo do gênero escolhido, podem-se produzir dois gêneros ao invés de um. Foi o que ocorreu quando Oliveira (2015) mediou a execução da sequência em

uma turma do oitavo ano no Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela.[9] Em consonância com o viés da abordagem deste artigo, no próximo capítulo, centraremos nossa descrição/análise nesta mediação com foco no processo intermediário: produção textual de um gênero a partir de outro.

De conto a curta-metragem: *Rebeldia inocente*, a isca e o risco multimodal

Concluído o processo inicial referente à prática de leitura do texto do gênero-fonte, inicia-se o processo intermediário correspondente à prática de produção textual, ou seja, a retextualização de um gênero para outro. Cientes de que

> interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução (BRAIL, 1998, pp. 20-21);

Observemos como se processou a produção textual da equipe citada.

Em 3h/aula, houve a escolha do gênero para o qual o conto *Lugar na missa* seria retextualizado. Para tanto, Oliveira (2015) destacou que ao se analisar/produzir gênero textual, observa-se o que dizer, quem diz, de onde, em que momento, por que, para quem, de que maneira, em que local será feito o registro do dito e em que local esse dito circulará, visto que tanto quem produz o texto quanto quem o recebe participam de uma comunidade linguística (MARCUSCHI, 2008).

Foi pedido aos estudantes que pesquisassem gêneros textuais para os quais gostariam de retextualizar o conto analisado, preferencialmente, gêneros que eles não tivessem estudado de forma aprofundada ainda, para que a troca/construção do conhecimento fosse mais enriquecida.

Na aula seguinte, houve a escolha do gênero textual. Dentre as alternativas sugeridas pela professora, estavam poema, programa de rádio, história em quadrinho e miniconto multimodal; os estudantes sugeriram música e vídeo. Colocou-se em

9. Turma na qual Vanusia Oliveira já ministrava aulas, em Aracaju/SE.

votação e a opção selecionada foi fazer um vídeo que narrasse a história do conto. Os estudantes precisaram pesquisar, destarte, como seria a produção de um vídeo caseiro em que o argumento, a ideia básica, seria o conteúdo de *Lugar na missa*. A equipe decidiu que uma câmera e os *Smartphones* seriam os recursos utilizados. Além disso, a professora criou um grupo no aplicativo *WhatsApp,* para otimizar a comunicação.

Ao estudar como produzir um vídeo, a equipe constatou que o resultado da produção seria um **curta-metragem** e que antes da produção do texto/filme citado seria necessário produzir um **roteiro de cinema**, visto que este é o gênero textual que orienta o que e como as falas dos personagens são ditas, de que maneira cada ator deve agir e em que local cada cena acontece.

A professora encaminhou a discussão - com abordagens adequadas ao nível da turma e sem se ater muito, uma vez que aprofundaria esta discussão nos momentos de produção - de forma que os estudantes percebessem que tanto o conto quanto o curta-metragem são textos artísticos que objetivam, principalmente, despertar a emoção, bem como a reflexão acerca de variados temas. Entretanto, enquanto no conto encontramos apenas uma modalidade de linguagem que é a escrita; no curta-metragem há a hibridização de outras modalidades à escrita: a sonora e a visual por exemplo. Como se precisava elaborar um texto/filme, era necessário sintetizar e sistematizar algumas informações essenciais à composição do material: um curta-metragem em que o amálgama de **personagens**, **diálogos**, **montagem**, **plano**, **figurino**, **cenário**, **trilha sonora** e **fotografia** (NAPOLITANO, 2012; BRASIL, 2017) contasse uma história que teria como base o texto *Lugar na missa*.

Em seguida, outras discussões foram encaminhadas. Por exemplo, tanto o conto quanto o curta-metragem possuíam um só conflito, reduzidos tempo e espaço e não havia muita complexidade na construção das personagens. Além disso, a linguagem é concisa em ambas as produções. Entretanto no conto *Lugar na missa* não havia diálogo, o discurso era indireto ou indireto livre. Já na produção do curta-metragem a partir deste conto as personagens deveriam ganhar forma e voz; a voz do narrador, áudio; o espaço, imagem; os movimentos, encenação. Seria necessário observar, também, se haveria ou não um fundo musical, bem como os ângulos de filmagem.

Também se observou o fato de o suporte do conto poder ser jornal, revista, livro ou endereços virtuais, por exemplo, blogues; já o do curta-metragem seria tela de cinema, DVD ou endereço virtual, a exemplo, *You Tube* e *Vimeo, LLC*.

Em seguida, verificou-se como cada um contribuiria para a produção textual coletiva tanto do roteiro de cinema quanto do curta-metragem. Eis a correlação função/grupo: roteirista (grupo 1), diretor (grupo 2), ator (grupo 3) figurinista (grupo 4), cenógrafo (grupo 5), editor (grupo 6) e cinegrafista. Afinal, **"letramento** é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2010. p. 72, destaque nosso). Nos momentos em que vários estudantes quiseram ocupar a mesma função, houve votação, para que tudo fosse decidido coletivamente.

A primeira produção foi a do roteiro de cinema e ocorreu em 7h/aula presenciais e 2 atividades extraclasses. Antes do início da primeira aula acerca de roteiro de cinema, a professora entregara uma apostila com informações sucintas sobre este gênero textual, bem como pedira aos estudantes que acessassem o site *Roteiro de cinema* e analisassem o curta-metragem *O ano que meus pais saíram de férias*, observando a produção do texto. Essas fontes foram a base para o estudo acerca de como produzir roteiro de cinema que ocorreu nas duas primeiras aulas e envolveu a equipe num debate em que comentavam acerca das principais características de um roteiro, seus elementos essenciais, o significado de algumas palavras, como ele é escrito, qual a sua finalidade.

Na aula seguinte (1h/aula), a equipe trouxe o conto *Lugar na missa* e o material acerca da produção de roteiro. O objetivo foi verificar como adaptar o conto citado a roteiro de cinema, observando que ambos contam uma história em que constam narrador, personagens, ação, tempo e espaço; contudo enquanto aquele tem como finalidade a intenção estética cujas particularidades levam-nos a produzir sentido, este tem como principal finalidade instruir quem pretende produzir um filme acerca de onde e como a cena deve ser executada, falas, gestos, por conta disso possui, inclusive, um vocabulário que lhe é próprio.

Em atividade extraclasse, o passo posterior foi a produção do roteiro feita, evidentemente, pelas roteiristas (grupo 1). Nas duas aulas seguintes, as roteiristas trouxeram o texto produzido. Uma cópia fora entregue aos grupos que, inicialmen-

te, analisaram a produção, e a seguir socializaram suas ponderações. Isso feito as roteiristas concluíram a refacção e a professora entregou cópias, antes da primeira aula dedicada à auto(avaliação)/refacção do roteiro, à equipe, para que observassem com calma e trouxessem o material já comentado, para a produção do texto final. Em 2h/aula o texto final foi concluído e os atores (grupo 3) tiveram seus papéis definidos.

A multimodalidade (ROJO, 2012) foi a isca, visto que escolheram produzir um vídeo. Roteiro de cinema pronto, era agora mister o risco multimodal, para que o curta-metragem fosse produzido. Os estudantes foram instigados a perceberem que este gênero também conta uma história, mas, diferente dos dois primeiros gêneros estudados – o conto e o roteiro de cinema-, o risco não era apenas com a palavra escrita. Era necessário "riscar" misturando imagem, som, movimento, palavra escrita, para formar o texto/filme.

O passo inicial foi o ensaio. A equipe sentou em círculo, e diretores e atores, com a contribuição de todos, ensaiavam falas e movimentos. Por fim houve um ensaio extraclasse. Diretores (grupo 1) e atores (grupo 2) reuniam-se fora da escola para ensaiar. Fora estipulado um prazo para que eles memorizassem as falas e os movimentos.

A professora aproveitou este período de atividades extraclasses para resolver as pendências: produção do texto a ser assinado pelos responsáveis, autorizando os estudantes a gravarem as cenas fora da escola e do termo, liberando a gravação na locação; conversa com figurinistas e cenógrafos (grupos 4 e 5), para verificar se estavam atentos às suas funções, bem como providenciou o meio de transporte para os dias da gravação. Nestes dias, a professora acompanhou os estudantes.

Os diretores acompanhavam tudo intervindo atentamente. O cinegrafista também. Figurinistas e cenógrafos, na maioria das vezes, estavam de prontidão. Quando alguém esquecia algo, um dos colegas reclamava, e a gravação voltava a prosseguir normalmente. O fato de as decisões terem sido tomadas em conjunto desde o início facilitou o momento de gravação.

Destarte, o risco multimodal assumiu a forma de curta-metragem: texto/filme no qual o amálgama de signos contribui para a construção dos sentidos, ou seja, é o seu "grão mais vivo", visto que é necessário analisar a fusão de todas as semioses (SANTAELLA, 2005) constituintes do texto para a construção do sentido.

Considerações finais

Desenvolver atividades que têm como base o letramento literário, por vezes, é visto como algo desafiador. Mas é interessante frisar que, durante um bom tempo, o que se estudou na escola foram, justamente, os gêneros literários e que essa foi a base para o início dos estudos acerca dos gêneros discursivos e, por conseguinte, textuais.

Esta proposta comprova que mediar uma sequência de atividades que oportuniza a leitura e a escrita por meio de estratégias de retextualização do gênero textual literário conto a outro escolhido por estudantes em mediação com a professora oportuniza um caminho enriquecedor de troca. Os resultados foram significativos e puderam ser comprovados não só no desenvolvimento de habilidades de construção de sentidos do texto pelos estudantes, bem como no de escrita. "É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo" (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Com essa prática, tencionamos contribuir com educadores e pesquisadores de áreas afins que almejem desenvolver pesquisas voltadas ao ensino de gênero textual por meio de estratégias de retextualização.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. _____. In: *Estética da criação verbal.* Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010[1952-1953-2003]. p. 261-306.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 1998.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARVALHO, V. S. Lugar na missa. In: _____. *Água de cabaça.* Curitiba: Juruá, 2008. p. 149-152.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário.* São Paulo: Contexto, 2014.

DELL'ISOLA. R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários.* São Paulo: Cultrix, 2004.
NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula.* 5 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
OLIVEIRA, V. M. S. *Estratégias de retextualização*: de conto a curta-metragem em prática escolar. 2015. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento*: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. 3 ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.
SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Sites

ANDRADE, C. D. *No meio do caminho*. 1928. Disponível em: <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>. Acesso em: 4 abr. 2017.
ASSOCIAÇÃO DOS ROTEIRISTAS; AUTORES DE CINEMA. *Roteiro de cinema***.** Disponível em: <http://www.roteirodecinema.com.br/roteiros.htm>. Acesso em: 4 abr. 2017.
MELO NETO, J. C. *Catar feijão.* 1965. Disponível em: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/catar-feijao-joao-cabral-de-melo-neto/>. Acesso em: 4 abr. 2017.

Vídeos

BRASIL. Ministério da Educação. *Oficina TV Escola de produção de vídeos.* Brasília: MEC/Curta Histórias. Disponível em: <http://curtahistorias.mec.gov.br/images/pdf/dicas_producao_videos.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.
REBELDIA inocente. Direção: Vanusia Oliveira. 4min. Disponível em: <https://vimeo.com/133104352>. Acesso em: 28 nov. 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

SINCRONIA DOS GESTOS NA FALA DE UMA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN: BREVE DESCRIÇÃO

THAÍS FERREIRA BRITO[1] (UESB)
MARIAN OLIVEIRA[2] (UESB)

Introdução

Ao comunicar-se, em um ato de fala, um indivíduo pode lançar mão de gestos e expressões, corporais e faciais, de forma simultânea, para melhor expressar o que está sendo dito. As pessoas gesticulam em vários momentos e situações do cotidiano, de forma não aleatória, embora inconsciente e não proposital.

A gesticulação faz parte da comunicação não verbal e pode envolver diversas partes do corpo do falante ao realizar ações e expressar sentimentos, atitudes e ideias. Alguns autores têm admitido a existência de integração entre gestos e fala na comunicação de uma mensagem (CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012). Nesse sentido, os gestos não representariam apenas um papel acessório e alternativo da fala, mas sim, uma manifestação do próprio pensamento do falante (VEZALI, 2012).

Os gestos e sua relação com a fala são estudados desde a antiguidade, em seus mais variados tipos e classificações, incluindo os manuais. Os gestos das mãos podem ser considerados como um tipo de manifestação do próprio pensamento de quem os realiza, configurando-se como uma forma de organização mental do que está sendo expresso (PEREIRA, 2010).

McNeill (1985; 1992) classificou os gestos manuais, em quatro tipos: *icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados*. O gesto do tipo *icônico* expressa acontecimentos, ob-

1. Mestranda em Linguística, PPGLin – UESB.

2. Professora Orientadora da pesquisa, Doutora em Linguística, PPGlin – UESB.

jetos e ações com características físicas, fornecendo informações complementares sobre os mesmos. Os *metafóricos* representam ideias do mundo mental e acompanham abstrações. O *dêitico* tem função de esclarecer, apontar e detalhar, seguindo advérbios de lugar (aqui, ali) e pronomes demonstrativos e pessoais (isto, aquela; eu, ele). Por fim, o *ritmado* está relacionado a padrões de ritmo que podem enfatizar certas palavras com a utilização de batidas com os dedos, por exemplo. (MC NEILL, 1985; 1992)

Considerando isto, a pessoa com síndrome de Down (SD) pode apresentar comprometimento cognitivo e atrasos no desenvolvimento global, inclusive, na linguagem, em decorrência de alterações genéticas no cromossomo 21 desses indivíduos (READ; DONNAI, 2008). Essa condição genética pode, entre outras coisas, comprometer o desenvolvimento cognitivo e a fala do indivíduo em vários níveis linguísticos (OLIVEIRA ET AL, 2017).

Partindo das dificuldades linguísticas da pessoa com SD e sua relação com a gestualidade, Almeida e Limongi (2010) fizeram levantamento de pesquisas que apontam a predominância do uso dos gestos em detrimento da linguagem verbal, como linguagem alternativa, por esses falantes. Contudo, outros estudos têm apontado o efeito oposto: de que essas pessoas apresentariam um repertório reduzido da gestualidade na comunicação (RANGEL; RIBAS, 2011).

Assim, temos a hipótese de que, devido ao comprometimento cognitivo e de fala, essas pessoas apresentariam economia no uso e dificuldades em estabelecer sincronia entre gestos – fala. Pretende-se, neste trabalho, descrever o uso dos gestos e verificar a sua sincronia com a fala, considerando a classificação de McNeill (1992), em vídeos protagonizados por uma pessoa com SD.

Metodologia

Para este trabalho, foi feita uma busca no canal de *internet YouTube*, por vídeos protagonizados por pessoas com síndrome de Down. O conteúdo dos vídeos não foi previamente definido, podendo ser de entrevista, entretenimento etc.

Nessa busca, foram encontrados vídeos caseiros de um canal de entretenimento, protagonizado por uma pessoa de 22 anos, do sexo feminino, com SD, chamada aqui de C.B. A jovem em questão é considerada a primeira *YouTuber* com síndrome

de Down do país. Um *YouTuber* é alguém que tem um canal no site *YouTube* e posta, com certa frequência, vídeos com diferentes tipos de conteúdo, desde teor jornalístico aos temas de entretenimento. C.B posta vídeos em seu canal com frequência quinzenal ou mensal e os produz com a ajuda de familiares e amigos. Os vídeos são caseiros, com duração mínima de 2 minutos e máxima de 10 minutos, e reproduzem desde paródias de músicas famosas, temas populares na internet a relatos de aspectos da sua vida pessoal.

Do total de vídeos encontrados, foram selecionados 05 (cinco) vídeos e desses 05 (cinco), foi selecionado o trecho de abertura de cada um, totalizando 05 (cinco) trechos de fala. O procedimento de seleção do trecho foi baseado na busca de uma fala em que fosse possível verificar a ocorrência e a quantidade de gestos e a sincronia com a fala. Os vídeos analisados têm duração entre 02 minutos e 40 segundos e 07 minutos e 24 segundos.

Para tanto, de cada um dos 05 (cinco) diferentes vídeos foi selecionado um mesmo trecho de fala. Trata-se do trecho utilizado, pela blogueira na abertura do canal, na abordagem inicial com o público. O trecho analisado era recorrente nos diferentes vídeos e tinha a seguinte formulação: "Olá, especiais da minha vida! Sou eu, C. B. Bem-vindos ao meu canal. [Tá] tudo bem com vocês, [tá] tudo bem comigo?".

Todos os 05 (cinco) trechos selecionados foram assistidos, por três vezes, para que fosse feita a descrição de todos os movimentos realizados pelas mãos e braços de C.B. Além de observar a sincronia com determinada frase e palavra, foram descritas e contadas as ações realizadas. Como base para a análise e descrição, foi utilizada a classificação de gestos manuais de McNeill (1985; 1992).

Resultados e discussões

De acordo com a análise, considerando o conteúdo de entretenimento, verificou-se nos trechos selecionados dos 05 (cinco) vídeos, a ocorrência de fala e gestos simultaneamente. Partindo da classificação dos gestos manuais de McNeill (1992) foi identificado o uso dos tipos metafóricos e dêiticos.

Os quadros abaixo apresentam a descrição dos gestos, indicando os tipos de gestos, a ocorrência, a descrição da ação dos braços e mãos, os trechos a que se referem e sua sincronia em cada vídeo. O quadro 1 descreve os gestos executados

no vídeo 01 - “Cacai responde #5: Estou Solteira?”, o quadro 2 é referente ao vídeo 02 - “Cacai responde #6: Dia Internacional da síndrome de Down.”, o quadro 3 descreve o vídeo “Rico vs Pobre #1”, o quadro 4 apresenta os gestos do vídeo “Rico vs Pobre #2” e o quadro 5 traz a descrição do vídeo “Rico vs Pobre #3 - Férias”.

Quadro 1: Descrição da ocorrência e tipo de gestos usados durante a fala de C.B. do Vídeo “Cacai responde #5: Estou Solteira?”.

Vídeo 01	Duração do trecho	Gestos	Ação / Ocorrências	Trecho/Fala	Sincronia
“Cacai Responde #5: Estou solteira?”	0:24 a 0:32 (6 segundos)	Metafóricos	Abre os braços esticados, na diagonal, com as palmas das mãos abertas para frente.	“Olá, especiais da minha vida!”	Sincrônico com “Olá” e se estende até “vida”.
			Abre os braços esticados com as palmas das mãos para cima.	“Bem-vindos ao meu canal.”	Sincrônico com “Bem-vindos”.
		Dêiticos	Faz movimento circular com os dedos indicadores e aponta com o indicador direito para a câmera.	“[Tá] tudo bem com vocês?”	Sincrônico com “vocês”.
			Faz movimento circular com os dedos indicadores e aponta com o indicador direito para si.	“[Tá] tudo bem comigo?”	Sincrônico com “comigo”.
			Aponta com as duas mãos, utilizando todos os dedos.	“Sou eu, C. B.”	Sincrônico com “eu”.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2: Descrição da ocorrência e tipo de gestos usados durante a fala de C.B. do Vídeo "Cacai responde #6: Dia Internacional da síndrome de Down."

Vídeo 02	Duração do trecho	Gestos	Ação / Ocorrências	Trecho/Fala	Sincronia
"Cacai responde #6: Dia internacional da síndrome de Down?"	0:20 a 0:28 (8 segundos)	Metafóricos	Abre os braços esticados, na diagonal, com as palmas das mãos abertas para frente	"Olá, especiais da minha vida!"	Sincrônico com "Olá" e se estende até "vida".
			Abre os braços esticados com as palmas das mãos para cima.	"Bem-vindos ao meu canal."	Sincrônico com "Bem-vindos".
		Dêiticos	Faz movimento circular com os dedos indicadores e aponta com o indicador esquerdo para a câmera.	"[Tá] tudo bem com vocês?"	Sincrônico com "vocês".
			Faz movimento circular com as mãos, aponta para si com a esquerda e coloca a mão direita atrás do pescoço.	"[Tá] tudo bem comigo?"	Sincrônico com "comigo".
			Aponta com as duas mãos, utilizando os indicadores para si.	"Sou eu, C. B."	Sincrônico com "eu".

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3: Descrição da ocorrência e tipo de gestos usados durante a fala de C.B. do Vídeo "Rico vs Pobre #1".

Vídeo 03	Duração do trecho	Gestos	Ação / Ocorrências	Trecho/Fala	Sincronia
"Rico vs pobre #1"	0:00 a 0:06 (6 segundos)	Metafóricos	Abre os braços esticados com as palmas das mãos abertas para frente	"Olá, especiais da minha vida!"	Sincrônico com "Olá" e se estende até "vida".
			Abre os braços esticados com as palmas das mãos para cima.	"Bem-vindos ao meu canal."	Sincrônico com "Bem-vindos".
		Dêiticos	Aponta com o indicador direito para a câmera.	"[Tá] tudo bem com vocês?"	Sincrônico com "vocês".
			Aponta com o indicador direito para si.	"[Tá] tudo bem comigo?"	Sincrônico com "comigo".
			Aponta com as duas mãos, utilizando os indicadores para si.	"Sou eu, C. B."	Sincrônico com "eu".

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4: Descrição da ocorrência e tipo de gestos usados durante a fala de C.B. do Vídeo "Rico vs Pobre #2".

Vídeo 04	Duração do trecho	Gestos	Ação / Ocorrências	Trecho/Fala	Sincronia
"Rico vs pobre #2"	0:00 a 0:008 (8 segundos)	Metafóricos	Abre os braços esticados com as palmas das mãos abertas para frente	"Olá, especiais da minha vida!"	Sincrônico com "Olá" e se estende até "vida".
			Abre os braços esticados com as palmas das mãos para cima, balançando os ombros.	"Bem-vindos ao meu canal."	Sincrônico com "Bem-vindos".
		Dêiticos	Faz movimento circular com os dedos indicadores e aponta com o indicador direito para a câmera.	"[Tá] tudo bem com vocês?"	Sincrônico com "vocês".
			Faz movimento circular com os dedos indicadores e aponta com o indicador direito para si.	"[Tá] tudo bem comigo?"	Sincrônico com "comigo".
			Aponta com as duas mãos, utilizando os indicadores para si.	"Sou eu, C. B."	Sincrônico com "eu".

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5: Descrição da ocorrência e tipo de gestos usados durante a fala de C.B. do Vídeo "Rico vs Pobre #3 - Férias".

Vídeo 05	Duração do trecho	Gestos	Ação / Ocorrências	Trecho/Fala	Sincronia
"Rico vs pobre #3 – Férias"	0:01 a 0:09 (8 segundos)	Metafóricos	Abre os braços esticados com as palmas das mãos abertas para frente	"Olá, especiais da minha vida!"	Sincrônico com "Olá" e se estende até "vida".
			Abre os braços esticados com as palmas das mãos para cima de forma breve.	"Bem-vindos ao meu canal."	Sincrônico com "Bem-vindos".
		Dêiticos	Faz movimento circular com os dedos indicadores e ponta com o indicador esquerdo para a câmera.	"[Tá] tudo bem com vocês?"	Sincrônico com "vocês".
			Faz movimento circular com os dedos indicadores e aponta com os mesmos para si.	"[Tá] tudo bem comigo?"	Sincrônico com "comigo".
			Aponta com as duas mãos, utilizando os indicadores para si.	"Sou eu, C. B."	Sincrônico com "eu".

Fonte: Elaboração própria.

Conforme o que mostram os quadros 1,2,3,4 e 5, C.B. utilizou gestos do tipo *dêitico,* apontando sincronicamente quando pronunciados os pronomes pessoais "vocês", "comigo" e "eu". C.B. aponta com os dedos indicadores na direção da câmera em sincronia com "[Tá] tudo bem com vocês?" em todos os vídeos, mas faz esse movimento com a mão direita nos vídeos 01,03 e 04 e com a mão esquerda nos vídeos 02 e 05.

No trecho "[Tá] tudo bem comigo?" algumas variações foram observadas. Nos vídeos 01, 03 e 04 aponta para si com o indicador direito, no vídeo 02, aponta para si com a mão esquerda e coloca a mão direita atrás do pescoço e no 05, utiliza as duas mãos nesse movimento.

O gesto do tipo dêitico costuma ter papel indicativo, mostrando um objeto ou fato. Considerando isto, os dêiticos podem ser considerados gestos mais fáceis de executar, devido à menor exigência cognitiva e de memória (ALMEIDA; LIMONGI, 2010). A necessidade de menor esforço para execução pode explicar a preferência de uso deste tipo de gesto pelas pessoas em geral e pelo sujeito analisado.

Foram executados também, de acordo com os quadros, gestos *metafóricos,* realizados com abertura dos braços, utilizando as palmas das mãos viradas para cima, refere-se à ênfase na saudação "bem-vinda". No trecho "Olá, especiais da minha vida!", ocorre a abertura dos braços com as palmas das mãos viradas para frente. Esses gestos ocorreram em todos os vídeos da mesma forma, exceto no vídeo 04, em que C.B. adicionou um movimento nos ombros, balançando-os brevemente.

Esses gestos teriam a função de cumprimentar os expectadores e podem ser considerados metafóricos pelo seu caráter convencional e simbólico. Ou seja, esse gesto não está estritamente ligado à descrição do evento, mas tem papel apenas representativo. Apesar de ser um tipo que exige um nível de capacidade de abstração maior, o sujeito conseguiu executar a combinação de gestos e palavras sincronicamente.

Os gestos *ritmados* e *icônicos* não ocorrem no trecho analisado. As imagens abaixo, retiradas dos vídeos analisados, ilustram os gestos metafóricos e dêiticos descritos nos quadros e os respectivos trechos de fala.

Imagem 1 – Vídeo 01: “Cacai responde #5: Estou Solteira?”

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=YYP24BWgXYk&t=31s

Imagem 2 - Vídeo 02: “Cacai responde 36: Dia Internacional da síndrome de Down.”

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=28nq5dCm8I8&t=27s.

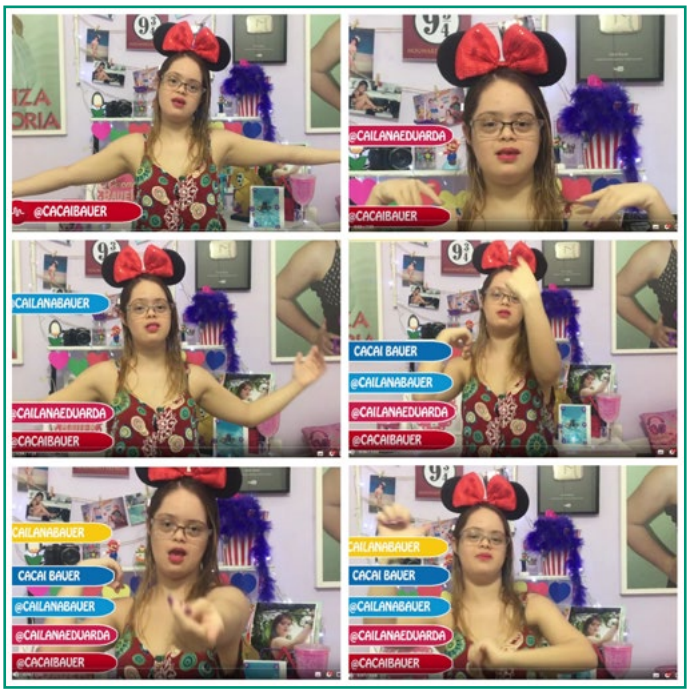
Imagem 3 – Vídeo 03: “Rico vs Pobre #1”

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=352ISEJYsTk.

Imagem 4 – Vídeo 04: “Rico vs Pobre #2”.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=iTB5bnE6ejE&t=1s.

Imagem 5 – Vídeo 05: “Rico vs Pobre #3 – Férias”



Fonte: https ://www.youtube.com/watch?v=nxVbo6MGHao&t=16s.

Nos 5 vídeos, C.B. executou gestos e fala, de forma similar, apresentando algumas pequenas variações entre um vídeo e outro, mas essas alterações apresentadas não parecem comprometer o significado e a comunicação do trecho. Nos vídeos 01 e 03, a blogueira excuta os gestos mais brevemente, com duração do bordão de 06 segundos, enquanto que nos outros vídeos, a duração foi de 08 segundos.

A semelhança na execução de cada trecho, entre um vídeo e outro, mostra que a frase analisada funciona como um bordão, uma expressão continuamente repetida, utilizada especificamente para a sua apresentação nos vídeos do canal. A sincronia de gestos e fala, dessa forma, provavelmente, são previamente ensaiadas. Assim, o uso variado e sincrônico dos gestos manuais e fala poderia ocorrer de forma diferente, caso fosse analisado um trecho de fala espontânea.

Considerações finais

De forma geral, os resultados sugerem que a pessoa com síndrome de Down é capaz de realizar uma fala sincrônica com gestos que completam ou ilustram o que é dito. Porém, em determinados vídeos a execução dos gestos foi breve. A preferência de uso dos tipos do *metafórico* e *dêitico* pode ser justificar pela ligação com o próprio conteúdo das frases.

É importante ressaltar, contudo, que o trecho analisado é possivelmente ensaiado e que o resultado poderia ser diferente em uma execução espontânea. Por aparentar ser ensaiado, o uso dos gestos parece ter um caráter artificial e uma execução mecânica, como se não tivessem sido, de fato, internalizados pelo sujeito. Assim, não houve economia no uso dos gestos no trecho, mas houve realização breve dos mesmos.

Deve se considerar, entretanto, que as pessoas com SD podem apresentar mais dificuldades nesta execução do que outras pessoas sem a síndrome. Para analisar melhor a desenvoltura no uso de gestos por essa jovem e para esclarecer tais pontos, seria necessária uma análise mais detalhada com o uso de um software específico e a análise da fala espontânea do sujeito.

Referências

ALMEIDA, F. C. F.; LIMONGI, S. C. O. O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15 (3), 458-464. 2010.

BAUER, C. Imagem do Vídeo "Rico vs Pobre #1". YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=352ISEJYsTk>. Acesso em 14 de outubro de 2017.

BAUER, C. Imagem do Vídeo "Rico vs Pobre #2". YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iTB5bnE6ejE&t=1s>. Acesso em 14 de outubro de 2017.

BAUER, C. Imagem do Vídeo "Rico vs Pobre #3 Férias". YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nxVbo6MGHao&t=16s>. Acesso em 14 de outubro de 2017.

BAUER, C. Imagem do Vídeo "Cacai responde #5: Estou Solteira?". YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YYP24BWgXYk&t=31s>. Acesso em 14 de outubro de 2017.

BAUER, C. Imagem do Vídeo “Cacai responde 36: Dia Internacional da síndrome de Down”. YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=28nq5dCm8I8&t=27s >. Acesso em 14 de outubro de 2017.

CAVALCANTE, M.C.B; BRANDÃO, L.W.P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 54(1):55-66, 2012.

MCNEILL, D. *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

OLIVEIRA, M.; PACHECO V.; PEREIRA-SOUZA, L. P. Processos fonológicos na fala de sujeitos com síndrome de Down: uma interpretação via geometria de traços e teoria métrica da silaba. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, pp. 461-480 - mai./ago. 2017.

PEREIRA, A. Aspectos históricos da referência espacial do gesto. VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes. 2010. *Anais...* 2010.

RANGEL, D; RIBAS, L. Características da linguagem na Síndrome de Down: Implicações para comunicação. *Revista Conhecimento Online*. Set; 2(4): 1- 12. 2011.

READ, A.; DONNAI, D. *Genética clínica:* uma nova abordagem. Artmed. Porto Alegre: 425 pp, 2008.

VEZALI, P. O corpo: considerações acerca da relação entre fala e gesto. *ILINX* - Revista do LUME, v. 2, n. 1, 2012.

SESSÃO TEMÁTICA

SOBRE A ANTONÍMIA EM UMA ABORDAGEM SEMÂNTICA LÉXICO-CULTURAL: PROPOSTA DE ATIVIDADES

MARIANA LINS ESCARPINETE[1] (UFPB)

Introdução

É consensual que a ciência Semântica, no rol das teorias linguísticas, é matéria que não deve ser descartada no processo de ensino-aprendizagem escolar, uma vez que promove, com eficiência, o entendimento da língua margeado pelo uso. Nessa certeza, convém afirmar que sua apicabilidade no ensino deve ser uma constante desde o início da vida escolar, a partir da Educação Infantil, sendo efetivado de forma sistemática no Ensino Fundamental I, especificamente, em se tratando do último ano do ciclo (5º ano).

No amparo desse fato, a proposta para este trabalho é lançar uma reflexão que favoreça um ensino de Língua Portuguesa sob a égide da Semântica, em particular, de base lexical e cultural. Defende-se, para tanto, que, saber fazer as escolhas de sentido, "significar", é fundamental para a comunicação, e o ensino tem a função de proporcionar não apenas a ampliação vocabular (no caso do foco nas séries iniciais), sobretudo, o entendimento de que a língua é lugar de probabilidades de uso e de significação em diferentes contextos. Nesse sentido, extrapolando a discussão, o estudo aqui proposto versa sobre a importância do ensino pautado nos aspectos de significação da língua desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, adunando às questões de natureza lexical o caráter de língua culturalmente influenciada e influenciadora do pensamento, conceito esse basilar para a Semântica Cultural de Ferrarezi Jr (2010, 2013). De modo mais objetivo, nosso trabalho tem gêneses na inquietação sobre como o léxico é tratado no ensino de Língua Portuguesa, em es-

1. Mestre em Liguística e doutoranda em Linguística pelo PROLING, UFPB.

pecial quando pensamos no público inicial do processo de formalização do conhecimento, as crianças. Através dessa inquietação-matriz, partindo daí, com o intuito de favorecer o devido tratamento para as relações lexicais, relacionando a cultura (sob o domínio linguístico de delimitação) nesse intento.

Tais objetivos emergem do entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa, nas séries iniciais do ensino, deve ser pautado na perspectiva de sistematização/formalização de um conhecimento de língua já falada, com vias a ampliação vocabular, multiforme uso das palavras com seus variados sentidos em contextos próprios. Conforme mencionado, uma vez do foco ser delimitado pelas questões referentes ao léxico e à cultura, considera-se que o mais adequado seja direcionado às séries iniciais, lugar determinante da aquisição formal do léxico com vias ao direcionamento às práticas de leitura e escrita coerentes. Pensando nessa progressão na construção do conhecimento linguístico, a adesão ao Ensino Fundamental (EF) I ganha força e justificativa, pois é aí que se deveria evidenciar os aspectos de significação como adequados para a efetiva aprendizagem da língua. Dentre as séries de composição, optou-se pelas questões voltados para o 5º ano por considerarmos que todo o conhecimento linguístico formalizado para esse período escolar já foi estabelecido, sendo aí trabalhado com maior abrangência de textos, de conceitos e nomenclaturas.

Ainda pormenorizando as questões-chave deste trabalho, cabe relevar o conteúdo da discussão, a semântica. Acredita-se que com o ensino pautado na reflexão sobre os aspectos de significação da língua, elevamos o entendimento dos alunos, uma vez que se trata de formalizar algo que é próprio do falante, proporcionando o contato com o que se usa, com que é da realidade comunicativa do aluno. Em face disso, o ensino da Língua Portuguesa não deve descartar os elementos que dão sentido a própria língua (como as relações lexicais, os processos de categorização - tão recorrentes e importantes para a competência escrita -, ou ainda as ambiguidades também rotineiras e ricas nas práticas discursivas), limitando-se a uma metalinguagem de cunho gramatical ou mesmo ao trabalho com o texto sem considerar o conteúdo.

Portanto, a semântica lexical é matéria que deve estar em pauta nesse ensino, não necessariamente enquanto um tópico metalinguístico, ou seja, nomenclatura por nomenclatura, mas como forma de se refletir sobre a língua em uso, sobretu-

do nessa série, em que se preconiza a questão da ampliação vocabular, o uso do dicionário, tudo isso em prol do processo de alfabetização e desenvolvimento da competência leitora e escrita da criança. Compreende-se que a decodificação das palavras faz parte do processo, mas o seu conteúdo [significação] é fundamental para a efetivação dessa leitura e escrita. Logo, os aspectos referentes à Semântica Lexical são demasiado importantes nesse processo.

Assim, quando o aluno entra no 1º ano do EF, com 6 (seis) anos de idade, ele é direcionado a um conhecimento mais superficial das palavras, letras, sons, sílabas. Quando se chega ao fim desse ciclo de alfabetização – considerando o processo como um todo -, o aluno, com 8 (oito) anos, já tem, em hipótese, condições suficientes para entender por menores da língua que estão imbricados na comunicação/interação e impressos nas relações lexicais, por exemplo. Nessa fase, estimula-se o conhecimento do significado das palavras em prol da expansão vocabular da criança, tornando-a cada vez mais apta enquanto leitor e falante proativo, o que acaba por ser bastante explorado nas referências didáticas para esse nível de ensino, indo ao encontro do que o professor Luciano Oliveira assevera.

> Parte importante de nossa competência comunicativa, mais especificamente de nossa competência gramatical, é nosso vocabulário. Quanto mais palavras conhecemos, mais fácil se torna o desenvolvimento de nossa capacidade de leitura e de escrita. (OLIVEIRA, 2010, p. 195)

A partir daí, ampliaremos nossas postulações quanto ao aspecto semântico de abordagem para o ensino, inserindo a contribuição da Semântica Cultural – interinfluência entre linguagem, pensamento e cultura – nesse processo. Logo, a ideia é promover a intersecção de teorias em prol de uma abordagem Léxico-Cultural para o ensino de Língua Portuguesa, em que, sumariamente, assume-se que as palavras são dotadas de sentidos previstos nelas mesmas, mas atribuídos em contextos de especialização [possibilidades 'restritas']. Toda essa discussão teórica será mais bem descrita na seção que se segue.

Semântica lexical e cutural: a antonímia em foco

Tanto a Semântica Lexical quanto a Cultural apresentam a relação lexical da antonímia, descrevendo-a, exemplificando-a e definindo-a. A seguir veremos qual o entendimento deste tópico linguístico para estas duas concepções teóricas que, apesar de destoarem no quesito, em síntese, onde "habita" os vários sentidos de uma palavra, não são excludentes, a contrário, salvo guardada as proporções, podem ser complementares na tarefa de tornar o ensino-aprendizagem de língua, no campo da semântica, bem mais produtivo e eficiente.

A Semântica Lexical nasce em berço Estruturalista e surge no entendimento saussuriano de língua vista em si e por si. Ou seja, essa teoria se vale da língua e não do mundo que a rodeia, pois sua observação jaz na própria manifestação linguística em forma de léxico, cujo significado se estabelece em processo de relação entre palavras. "Portanto, cada palavra de uma língua tem seu conteúdo semântico influenciado pelo conteúdo semântico de das outras palavras dessa língua, e todas as palavras, por se relacionares entre si, fazem da língua um sistema estruturado" (OLIVEIRA, 2008, p.60).

Essa perspectiva de pensamento está pautada em um tipo de Semântica a que Heronides Moura (2006) diz ser fruto, exatamente, de uma tradição semiológica, de preocupação intralinguística, que "analisa a significação na língua natural como um sistema de regras sobre o tipo de relação que as palavras mantêm entre si" (p. 60). Ainda para enfatizar essa raiz saussuriana no estudo da Semântica Lexical, Tamba (2206) afirma que o fato da língua, em detrimento à fala, ser o objeto de estudo da linguística dessa base, leva à semântica a concepção que as palavras são mais como "simples denominações, cujo sentido é tributário de conceitos ou objetos preexistentes, mas como os elementos ou termos de um sistema de relações lexicais, de onde eles extraem sua significação diferencial ou valor" (p.21).

A partir de agora partimos para uma descrição acerca da teoria Semântica de abordagem Cultural bastante recente e incipiente, apesar de suas referências historicamente aceitas e difundidas.

De certo, há muito se discute sobre a inter-relação de língua e cultura, bem como dos elementos que a rodeiam, como pensamento e sociedade, constituindo-se como porções que possibilitam a completude do que seria a cultura em abran-

gência conceitual. Na verdade, o entendimento é de que existe uma relação indissociável entre tais elementos muito antes da linguística se estabelecer como ciência, pois esse era o tema corrente das discussões sociológicas e antropológicas, o que possibilita as bases de construção da ciência linguística. A partir de Saussure essas discussões ganham direcionamento linguístico, evidenciando a língua como objeto dessa atenção.

O fato é que a língua é um recurso da linguagem, é um fenômeno que possibilita que o ser humano seja intercomunicativo, interativo e social; é fruto da necessidade de se estabelecer meios de socialização, de compartilhar e transmitir pensamento. Saussure já argumentava que a língua era social pelo seu caráter de aquisição no âmbito das convenções estabelecidas socialmente e não (apenas) pelo fato de ser possibilitada pela interação com seus participantes.

Antes de falarmos das questões referentes ao léxico na abordagem cultural enquanto teoria propriamente dita, é imprescindível descrever a relevância em se tratar da cultura (na sua concepção mais genérica), destacando, para tanto, seu papel de interferência na constituição da língua. Em outras palavras, os conhecimentos lexicais apreendidos informalmente e os aprendidos sistematicamente são regidos por uma lógica cultural cristalizada no próprio léxico, o que se perpetua em tantas outras teorias semânticas que não se pode desconsiderar a influência direta ou não do aspecto social/humano/cultural na base de suas acepções, o que pode ser resumido nas palavras de Seabra.

> Considerando a dimensão social da língua, podemos ver, no léxico, o patrimônio cultural de uma comunidade. Transmitidos de geração a geração como signos operacionais, é através dos nomes que o homem exerce a sua capacidade de exprimir sentimentos e ideias, de cristalizar conceitos. Assim, o patrimônio lexical de uma língua constitui um arquivo que armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade, refletindo percepções e experiências multiseculares de um povo, podendo, por isso, ser considerado testemunho de uma época (SEABRA, 2015, p.73)

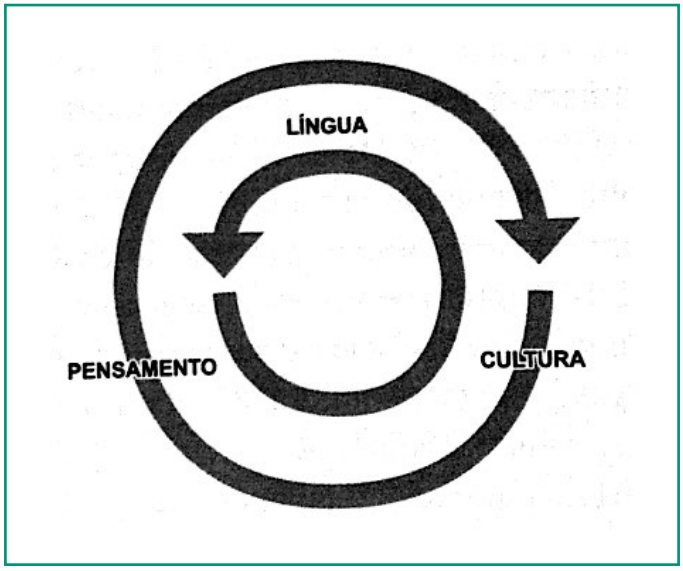
Sabe-se que a cultura influencia a linguagem que influencia e transforma a cultura que, por sua vez, fixa-se e sistematiza no pensamento. Essa concepção é basilar e construída pela Semântica Cultural, mas todo esse processo é difuso, cíclico e retroalimentado de um infinito sem fronteiras. Franz Boas, antropólogo, acreditava que era possível conhecer uma cultura aprendendo uma língua. Segundo essa assertiva, é meramente possível dizer que, na medida em que o falante nativo – criança em aquisição – vai aprendendo sua língua, ele é levado a conhecer sua cultura.

Em acordo com a abordagem Semântica Cultural, há o conceito de cultura apresentado por Leroy (2014) que diz respeito a algo inerente, constituinte da linguagem humana, sendo um aspecto que não se desvincula de tal. Ainda, mais detalhadamente, Leroy (apud Ministério da Educação, 2010: 4), diz que:

> No que se refere à questão cultura, entende-se por cultural experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em um contexto e, como tal, são influenciados por sua bibliografia e pelo contexto social e histórico no qual são inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuições de valores, representações de si próprio e do outro, modos de se relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos.

O fato é que a cultura não deve ser vista, apenas, como uma fonte de conhecimento sobre o povo, a identidade histórica, transmissão de valores do país. Deve-se expandir essa fronteira, com uma concepção que ganha corpo nas postulações de uma Semântica Cultural formalizada por Ferrarezi Junior (2013). Insere-se aqui a ideia de uma cultura que englobe, além desses fatores descritos, as representações da mente, do pensamento, traduzidas na linguagem. Isto é, o léxico que compõe o arcabouço da língua ganha significação no uso, sendo modelado por questões históricas, antropológicas, conceituais de um povo, manifestado no pensamento do indivíduo e transferido para os sentidos que damos às palavras. Assim, sendo a linguagem constituída social e culturalmente, os dados desse comportamento linguístico social são fundamentais para uma apreciação de ordem semântica.

Concluímos que a cultura para o autor da abordagem, Ferrarezi Jr, não deve ser considerada "totalmente externa ao sistema" (ibidem p. 72), pois se revela como um fator que determina o linguístico, e ainda, "hoje, sabemos, entre outras coisas, que a cultura de uma comunidade não apenas interfere na atribuição de sentidos a uma palavra, mas interfere até na própria estrutura gramatical da língua que ali é falada" (FERRAREZI, 2013, p. 73). A ideia requerida, aqui, é a representada pelo seguinte esquema:



Fonte: Ferrarezi, 2013, p. 75

Dito de modo mais específico, a cultura, segundo o conceito dicionarizado, interfere na cultura enquanto conceito modalizado para a relação com a linguagem. O homem se relaciona com o mundo e com os seus mundos gerando cultura, que, por sua vez, modifica a linguagem, tornando-se, esta última, como que espelho desta cultura, representada por expressões, palavras, enunciados, contextos variados. Em outras palavras, "trata-se de uma relação indissociável, uma interinfuência: nosso pensamento, nossa cultura já estabelecida e a língua que falamos, em que todos os elementos influenciam e alimentam os demais enquanto se retroalimentam(...)", ilustrando, por assim dizer, o caráter cíclico do esquema acima.

Antes de requerer atenção às reflexões sobre a antonímia, é importante ressaltar que a escolha por essa relação lexical se deu uma vez não ser muito frequente sua inserção nos conteúdos normalmente abordados no ensino. Além disso, consi-

deramos um desperdício, pois destinar atenção à antonímia em sala de aula é levar o aluno ao conhecimento de uma estratégia tão rica e constante na comunicação.

Os princípios de concepção sobre a antonímia possuem a mesma lógica da sinonímia: a não existência de antônimos perfeitos e a necessidade da interpretação em contexto. Para a antonímia, o que ocorre um intercâmbio de itens lexicais pela lógica da "oposição" entre os sentidos guiados pelo contexto, uma que "nela, significados contrários são estabelecidos por meio do léxico" (PIETROFORTE e LOPES, 2011, p.1 27).

O que ocorre é uma incompatibilidade de sentidos estabelecidos não pela relação entre forma e sentido, como no caso da sinonímia, mas sim pelo nível do referente apontado pela palavra. Por exemplo: quando estabelecemos a relação entre bonito/feio como par opositivo, não podemos partir de uma concepção mecanicista do processo de inter-relação linguisticamente marcada, desconsiderando a questão contextual.

A escolha do léxico no processo associativo de opostos é determinante quando se considera um contexto semântico de comunicação, bem como os diversos usos de uma palavra, não cabendo, portanto, estabelecer uma lista memorizada com os antônimos, para correlacionar palavras, desvalorizando a situação comunicacional posta em prática, conforme nos adverte Ilari e Geraldi.

> A relação que fundamente essas incompatibilidades é a de antonímia, um termo que tem sido aplicado a pares de palavras como branco/preto; colorido/incolor; bom/mau; chegar/partir; abrir/fechar; nascer/morrer; todo/nenhum. (...) Nesse sentido, há muito pouco de aproveitável em definições tradicionais, como aquelas que falam em "contrário" ou "oposto". De fato, "nascer" e "morrer" não exprimem exatamente ações contrárias: representam antes os dois momentos extremos do processo de viver: quem nasce "começa a viver" e quem morre "termina de viver". (ILARI & GERALDI, 1987, p. 54)

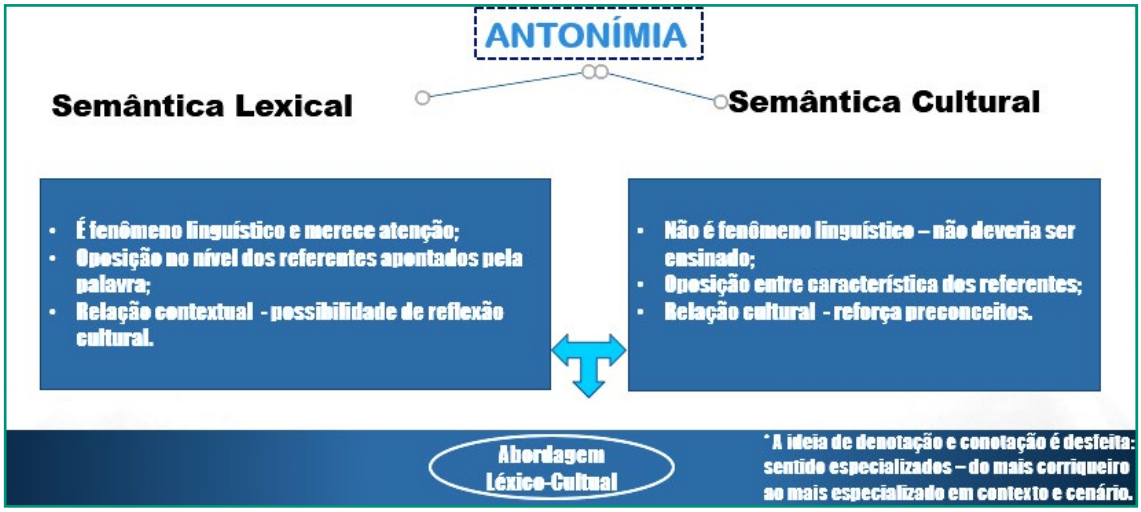
A antonímia pode ser vista, inicialmente, em seu aspecto de complementaridade, em que a negação de uma palavra implica a afirmação da outra e, na mesa lógica, a afirmação de uma implica a negação de outra. Lyons (1979) nos apresenta como elemento de oposição estabelecida por complementaridade os pares solteiro/casado e macho/fêmea, em que essa relação é visível. Dito de outro modo,

> A complementaridade pode ser encarada como um caso especial de incompatibilidade que se estabelece entre conjuntos de dois termos. A afirmação de um membro de um conjunto de termos incompatíveis implica a negação de cada um dos outros membros do conjunto considerados em separado. (LYONS, 1979, p. 489-490)

Também possui a antonímia a característica de, na sua relação de oposição de sentidos, estabelecer critérios de gradação. Consideraremos aqui tanto os aspectos de comparação concernente à magnitude das coisas, maior / menor, até o a existência de um "meio-termo" na construção da oposição, isto é, o caráter gradativo, considerando, assim, o sentido mediano.

Para a Semântica Cultural, o fenômeno destoante é a antonímia, que se configura como forma de se consolidar preconceitos, uma vez que, de acordo com a SCC, não se trata de um fenômeno linguístico, mas referencial, extralinguístico. A oposição é feita entre características dos referentes e não dos sentidos das palavras. O que entra em harmonia com a semântica lexical, pois também se considera a relevância do referente na construção desses sentidos, mas isso não o descaracteriza como matéria de observação linguística, pois o léxico compreende tais possibilidades. Menos ainda deve ser excluído do rol de conteúdos escolares, podendo ser uma operação utilizada como recurso para se desestabilizar o preconceito, uma vez que entendemos que conflitos dessa natureza são resolvidos levando à reflexão e não quando deixamos de abordar o tema. Esse direcionamento reflexivo é viés de destaque nos documentos oficiais, por sinal, os chamados temas transversais que devem ser inseridos em sala de aula.

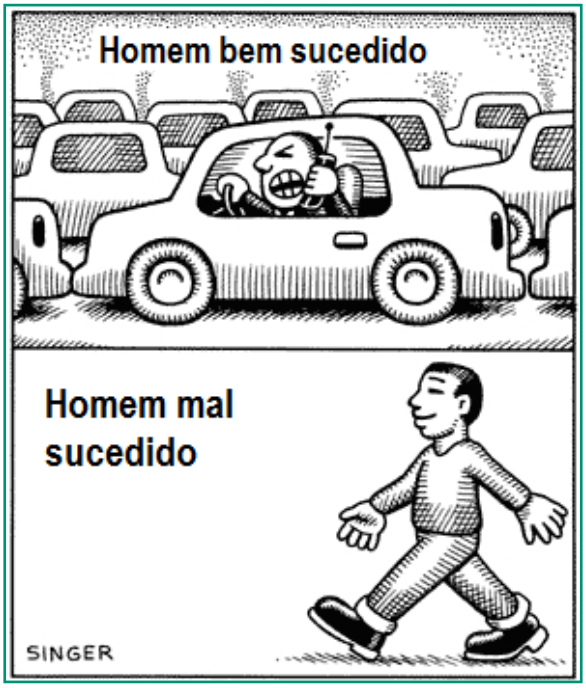
Diante do que ventilamos, com efeito de clarificar o que cada abordagem semântica admite enquanto fenômeno linguístico, montamos um quadro autoexplicativo que fornece, sumariamente, as intersecções que propomos para a realização de uma semântica, digamos, inclusiva, para usar um termo bem avaliado no momento.



Fonte: produzido pelo autor

Atividades: a antonímia sob o enfoque léxico-cultual

Nessa seção, a fim de possibilitar o entendimento das questões que aqui serão propostas, importa descrever que, por uma delimitação de espaço de produção desse artigo, propomos duas atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula de Língua Portuguesa não como instrumento exclusivo e acabado e perfeito em forma de questões cujo foco é a abordagem léxico-cultural. Contudo, o interesse é traçar um entendimento norteador de um trabalho que conceba em essência a cultura e o léxico conforme veremos em sequência.



Fonte: https://jeffcovey.net/1999/07/09/simplicity/ (tradução nossa)

1. A partir da leitura da charge responda as seguintes questões:

a. Analise o texto não verbal e mostre quais elementos têm na cena de cima e não têm na cena de baixo?

b. Explique a diferença entre os personagens da charge. Há uma oposição entre eles?

c. Observe o texto verbal e explique o porquê de o personagem da cena de cima ser descrito como “bem-sucedido” e o da cena de baixo como “malsucedido”.

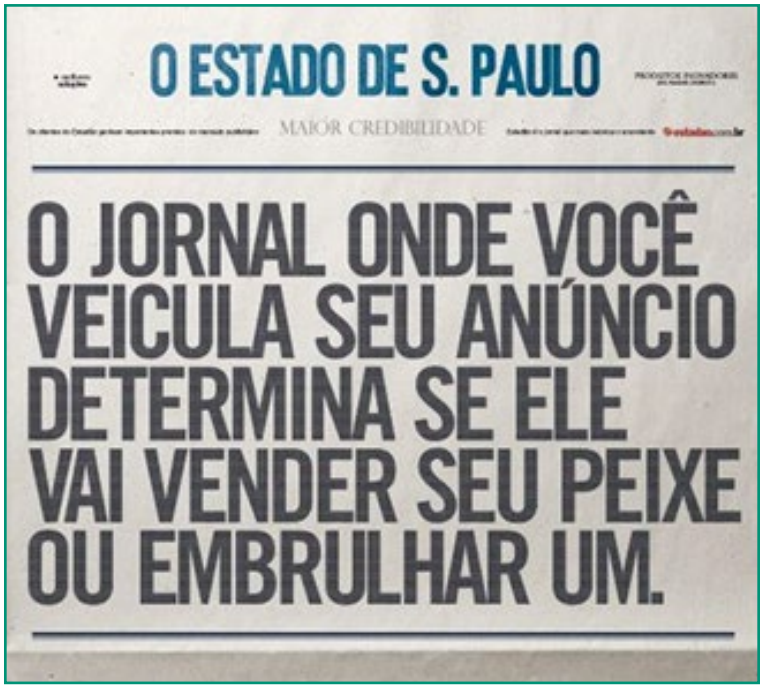
d. Para você o que é ser bem-sucedido na vida?

e. A oposição estabelecida na charge gera estranheza? Explique.

f. Qual a crítica feita pelo autor?

g. Dê exemplos do que é ser bem-sucedido atualmente e diga se você concorda e porquê.

Nessa atividade primeira, temos claramente a intenção de promover o entendimento gradativo da charge, não apenas no seu aspecto de gênero, sobretudo levar a criança ao entendimento de que a crítica nela evidenciada se faz no escopo da cultura de um povo manifestada em sua língua. Logo, apesar de ser trabalhado um aspecto que, para muitos, é visto na esteira da interpretação, o objetivo é entender que os vários sentidos que damos a essa expressão é fruto de uma cultura que modela essa língua e a faz também cultura. O mesmo ocorre na segunda atividade, cujo entendimento e efetivação da função comunicativa desse gênero é balizado pelo expresso na língua e como, em tudo isso, a relação da antonímia se apresenta como recurso de reconhecimento, até interpretação da propaganda.



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/239042692704636653/

1. Observe o anúncio publicitário e responda ao que se pede:

a. O que você entende pela expressão “vender seu peixe”?

b. O que você entende por “embrulhar um” (peixe)?

c. É comum que peixe seja embrulhado com jornal? Em que locais isso é mais comum? Você conhece essa prática? Pesquise e responda

d. O sentido de peixe é igual nas duas expressões? Explique

e. Pelo texto do anúncio, qual o jornal bom e qual o jornal ruim: o que serve para vender serviços ou o que serve para embrulhar o alimento peixe?
f. Há uma oposição entre as duas expressões (“vender seu peixe” - “embrulhar um” (peixe))? Porque?
g. Pelo anúncio, qual o nome do jornal que melhor veicula seu anúncio?

Considerações finais

A partir das postulações elencadas, podemos concluir, preliminarmente, que a eficiência do trato com as questões de uso da língua é evidenciada a partir de um ensino que proporcione a interação com os aspectos de significação da língua, com o recorte semântico de abordagem dos aspectos linguísticos.

Em ambos os casos propostos, prima-se pela não utilização de metalinguagem teórica, evitando-se considerar os fenômenos semânticos em nomenclaturas. O caminho leva ao entendimento do fenômeno, fazendo com que o aluno perceba que a língua possui estratégias para promover substituições de palavras em caráter de oposição de sentido, selecionado em contexto, desfazendo a ideia comum da equivalência antonímica, sendo este um recurso bastante evidenciado nas atividades. Por fim, expondo que tratar do assunto é fundamental para que preconceitos sejam formados.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. BASSO, Renato (orgs.). *Semântica, semânticas*. São Paulo: Contexto, 2013.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica.* São Paulo: Ática, 1987.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Nacional, Edusp, 1979.

OLIVEIRA, Luciano A. *Manual de semântica*. Petrópolis: Vozes, 2008.

PERUZZO, Léo Júnior. TREVISOL, Marcelo. SCHONS, André. *Linguagem e pensamento*: da estrutura ao funcionamento nos processos de aprendizagem. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-351-05.pdf, p.2767-2775.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Língua, cultura, léxico. In: Sobral, Gilberto Nazareno Telles; Lopes, Norma da Silva; Ramos, Jânia Martins. *Linguagem, sociedade e discurso.* São Paulo: Blucher, 2015.

TAMBA, Irène. *A semântica*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SESSÃO TEMÁTICA

UM DEBATE METODOLÓGICO PARA ESTUDOS MULTIMODAIS E ANÁLISE DE AUDIOVISUAL

LARISSA DE PINHO CAVALCANTI[1] (UFRPE)

As teorias e os princípios da multimodalidade

Até meados da década de 1990, a investigação de sentidos gerados por semioses não verbais pode ser definida como exclusividade de áreas como design, artes plásticas, história da arte ou musicologia. Na linguística, mesmo os estudos que consideravam aspectos contextuais e informações não verbais tendiam a olhar semioses além do verbal apenas como "acessórios" cujos sentidos apoiavam ou se propunham de modo independente ao mobilizado pelos conteúdos verbais. A evolução tecnológica e a diversificação das práticas comunicativas reconfigurou o cenário das comunicações no século XXI a ponto de tornar-se evidente a insuficiência de estudos linguisticamente orientados exclusivamente para o material verbal (escrito ou falado) para dar conta dos diferentes sentidos gerados por textos digitais ou audiovisuais.

Nesse contexto surgem os estudos de multimodalidade como uma expansão de horizontes para as práticas investigativas da linguística. Naturalmente, textos e interações sempre foram multimodais, o que muda com a perspectiva da multimodalidade é a emergência de um campo de pesquisas que se beneficia ao mesmo tempo das novas possibilidades de interação e das tecnologias digitais que expandem os métodos de observação, registro e análise de dados. Nesse sentido, a pesquisa multimodal preocupa-se menos com a predominância deste ou daquele modo no processo comunicativo, voltando-se para como os diversos modos são configurados e disponibilizados para os propósitos de um evento comunicativo situado no tempo e no espaço.

---

1. Doutora em Linguística (UFPE), Profa Assistente (UFRPE-UAST); contato: laracvanti@gmail.com.

Foram os trabalhos de Kress e van Leewen (1996) e posteriormente Hodge e Kress (1998), que primeiro se voltarem para outras semioses como objetos legítimos de estudo e vieram a fundar a semiótica social. A partir dos princípios descritivos da semiótica social, surge a análise do discurso multimodal, proposta por O'Halloran (2004), cujo foco é compreender quais e como os recursos são realizados em contextos sociais para propósitos específicos. Já com base etnográfica, há os estudos de Scollon e Scollon (2003) e, posteriormente, por Norris (2004), denominados de análise multimodal interacional. Com perspectivas tão diversas, é preciso atentar que estudos de multimodalidade propriamente ditos respeitam os seguintes princípios (JEWITT, 2016):

1. A língua como elemento de um conjunto multimodal divide com outros modos o poder de gerar sentido.
2. A seleção e configuração de modos faz com que os significados produzidos sejam mais que "a soma das partes".
3. Os modos são modelados socialmente e culturalmente, de maneira que seus recursos materiais carregam profundas orientações históricas e sociais das sociedades e suas culturas para cada signo e podem ser usados para trabalhos semióticos específicos.
4. O contexto e das demandas e interesses dos atores sociais influenciam a escolha dos modos para realização de processos específicos na geração de sentido em um evento comunicativo.

A relação entre princípios linguísticos e as outras semioses também é repensada nos estudos multimodais, não porque se estende às demais semioses os parâmetros e as funções desenvolvidas em diversas áreas da linguística, mas porque nelas há regras e elementos também descritos nos estudos da linguagem. Além disso, devemos considerar a insuficiência de categorias linguísticas para estudar as possibilidades de geração de sentidos de outras modalidades como um indicativo de que diferentes modos possuem qualidades próprias e limitações diferentes. Dessa maneira, entendemos "o que eles têm em comum e o que é diferente entre eles" (JEWITT, 2016, p.23) de modo a definir o que são aspectos semióticos gerais e o que

são particulares de cada modo, dando ênfase às modelações sociais e culturais nos usos de cada modo.

A partir dessas noções gerais, os estudos em multimodalidade têm se caracterizado como um contínuo entre investigações que se dedicam ao estudo de modos específicos como a fala, a música ou o gesto e, mais recentemente, aquelas que olham para expansões semânticas na integração de texto e imagem, fala e gesto. Por outro lado, o próprio corpus das pesquisas multimodais é predominantemente estático, com ênfase nos textos didáticos ou midiáticos impressos.

Diante do exposto, é evidente a necessidade de ferramentas de análise para estudos multimodais que contemplem não somente a descrição dos modos em seus propósitos específicos, mas que permitam discutir, à luz de questões sociais, os significados gerados a partir de suas várias relações. Nosso trabalho envolve a apresentação de duas tais propostas que se voltam para um material ainda pouco explorado nas pesquisas multimodais: o material audiovisual narrativo. Para isso, todavia, precisamos entender como surgem os estudos sobre materiais audiovisuais e como as perspectivas multimodais têm contribuído para os mesmos.

Multimodalidade e a imagem em movimento

Quando as primeiras imagens em movimento foram produzidas e apresentadas para uma audiência, sua recepção foi pouco calorosa e perpassada por ceticismo, principalmente pelos críticos culturais que as viam como intromissões indesejadas no mundo cultural definido pela grande tradição literária. Ainda, essas primeiras sessões de audiovisual não apresentavam uma função claramente definida, nem para produtores nem para consumidores. Para Metz (1974) em seu estudo sobre linguagem cinematográfica, a concatenação de imagens em uma sequência inteligível é, primordialmente, o cerne da geração de sentidos no audiovisual. Para esse autor, o produto fílmico é reduzido a sua visualidade apenas, de modo que todas as unidades que distingue para estudo são localizadas no filme.

Posteriormente, outros autores desenvolveram suas próprias perspectivas de análise, como é o caso de Jacques Aumont, quem conceitua quatro “correntes” de análise fílmica, e Francesco Casetti, que sistematiza códigos tecnológicos, visuais,

gráficos, sonoros e de montagem (ROCKENBACH, 2017). Todavia, o foco dessas análises reside em sua grande parte no que é construído para ser visto na tela, em detrimento do que é construído com o modo sonoro e, dificilmente, ligado ao diálogo posto em cena. Uma tendência contrária aos estudos mais estritos da linguística, concentrados nos discursos e representações articulados através da palavra e associado durante a análise ao modo visual.

Para estudos multimodais, assumir uma ou outra posição significa salientar um modo em detrimento dos demais presentes na geração de sentidos audiovisual – incoerente com os princípios discutidos anteriormente. De outro modo, uma análise do audiovisual não pode tomar o filme como gênero de base para categorias e procedimentos, isto é, a análise de audiovisual deve ser flexível o suficiente para dar conta de propagandas de televisão, os gêneros narrativos (novela, séries, minisséries), programas de auditório, os *vlogs*, em suma, qualquer produção realizada com tecnologias de gravação e edição.

Naturalmente, nenhuma proposta de análise de audiovisual será completa, independentemente do número de categorias e códigos desenvolvidos para tal. Por isso, o importante é mostrar todos os modos do evento comunicativo e como esses se interconectam durante a interação. Nosso objetivo é, então, apresentar duas estruturas de análise multimodal de materiais audiovisuais, comentá-las em suas vantagens e desvantagens, levando ao pesquisador brasileiro conhecimento dessas opções para suas pesquisas.

Transcrição multimodal

A primeira proposta de transcrição e análise multimodal é chamada de transcrição multimodal e foi desenvolvida por Baldry e Thibault (2006) como um modelo teórico e uma abordagem analítica que é tanto funcional quanto centrada nos significados, especificamente para textos inseridos ou projetados em alguma superfície tecnológica (como a tela do computador, da televisão ou, ainda, a página impressa). Ressalvamos que o corpus dos autores é restrito a propagandas de televisão em virtude da curta duração e fácil acesso em plataformas digitais, sem levar em conta gêneros narrativos ou interativos.

Ao se concentrarem nos textos audiovisuais (como filmes, propagandas, notícias, séries de televisão etc.), os autores os caracterizam como dinâmicos e multimodais no sentido que se desenvolvem no tempo e exibem constelações variáveis e diferentes de som, imagem, gesto, texto e língua (BALDRY; THIBAULT, 2006, p.48). A análise desses textos vai além do estudo de agrupamentos de modos, para o qual é necessária uma relação fixa entre os recursos, uma vez que esses formatos envolvem sequências dinâmicas de integração de recursos (as fases). Assim, a sua proposta de transcrição multimodal captura os elementos do audiovisual de modo a reconstruir e salientar seus sentidos – mesmo que seja possível sua aplicação para qualquer forma de discurso multimodal.

Uma observação a ser feita sobre os estudos de transcrição multimodais, tal como propostos por Baldry e Thibault (2006) é o uso de conceitos e unidades de análise própria, dos quais salientamos as fases e subfases, os agrupamentos (clusters), os níveis escalares e o princípio de integração de recursos. Para melhor compreendermos a estrutura da transcrição multimodal, nos dedicaremos brevemente a esses elementos em destaque.

Para Baldry e Thibault (2006), os textos compreendidos multimodalmente integram seleções de diferentes recursos semióticos em sua organização, de modo que os modos não ocorrem em isolamento em um texto, mas são combinados e integrados para formar um complexo que não pode ser explicado como a "soma dos significados de cada uma de suas partes". Com isso, é possível entender o efeito que a interação de recursos de pequena escala pode ter sobre os altos níveis escalares de observação e interpretação de sentidos (BALDRY; THIBAULT, 2006, p. 18-19), implicando em uma economia cognitiva.

Uma vez que as unidades de pequena escala não podem ser unidas umas às outras para então se derivar o significado do texto todo, Baldry e Thibault (2006) irão alegar que as diferentes unidades nas diferentes escalas possuem seu papel em gerar os sentidos do texto todo ao mesmo tempo em que fazem sua contribuição específica. Com isso, o sentido geral do texto depende das diversas formas nas quais as unidades se relacionam sem que haja distribuição uniforme para os sentidos gerados.

As unidades mais importantes na transcrição multimodal para a análise de audiovisuais são as fases. Nos trabalhos de Baldry e Thibault (2001, 2005) as fases

foram usadas com unidades para textos multimodais dinâmicos, permitindo segmentar um texto em trechos com alto nível de consistência e homogeneidade metafuncional em função da seleção de vários sistemas semióticos. Cabe, portanto, à transcrição revelar os padrões de uso de escolhas de diferentes sistemas no desenvolvimento do texto e mostrar a relação entre unidades menores como as tomadas (*shots*) e as intermediárias (as próprias fases) e as maiores (as macrofases).

De modo geral, a transcrição multimodal é organizada em seis colunas de informação: (1) tempo (2) espaço visual (3) imagem (4) ação cinésica (5) trilha sonora e (6) interpretação multifuncional. A primeira coluna, do tempo, diz respeito à sequência temporal do material analisado, isto é, a marcação em segundos da gravação, seguindo o disposto por um dado software de reprodução de vídeos.

A segunda e a terceira coluna dizem respeito ao que é visto pelo telespectador: a imagem propriamente dita e sua descrição, respectivamente. A unidade de base para a coleta das imagens é a tomada, a partir da qual são selecionados frames na faixa visual relevante. Ainda no que diz respeito à leitura da imagem, Bauldry e Thibault (2006, p.189) irão defender o uso de notações para indicar a técnica de transição entre tomadas (!) para cortes, (<) *fade-out* e (>) *fade-in*, por exemplo.

A coluna três apresenta uma série de anotações dos aspectos visuais relevantes à análise. Para isso, os autores usam uma série de códigos que envolvem a descrição da câmera em função de sua posição (dinâmica ou estática), a distância (para qual os autores usam códigos como VCS para *very close shot* ou VLS para *very long shot*, a saliência visual (VS), etc. Este é sem dúvida um dos aspectos mais elaborados da proposta – ainda que possa causar confusão para o leitor que não memorize todas as siglas usadas durante a transcrição.

A coluna quatro, chamada de ação cinésica, diz respeito aos movimentos do corpo, agrupando diferentes arranjos espaços-temporais dos participantes do evento discursivo. É difícil de alegar e sustentar que a ação corporal tenha um único significado fixo ou estabelecido sem qualquer relação com outros movimentos ou, até, de outras modalidades. Para transcrever as relações entre movimentos dos participantes em tela, portanto, são utilizadas três notações básicas: simultaneidade [...], sequencialidade ( ) e relação dialógica de movimentos ^.

A coluna cinco abrange a música, a fala e os sons considerados na construção do audiovisual como um único modo. Baldry e Thibault (2006, p.180) irão argumen-

tar que não há predominância da língua enquanto modo semiótico e, apesar das diferenças, essas produções sonoras possuem aspectos em comum que criam uma base para sua integração semiótica. Baldry e Thibault (2006, p.216-217) também prescrevem códigos para características das produções dos sons, a exemplo de ênfases (*), prolongamentos (**) ou pausas (//PAUSA) para a fala e (pp), (n), (ff) para diferenças de volume na música.

Por fim, a coluna seis, trata da interpretação multifuncional, ou seja, uma tentativa de descrever as multifunções de todos os atos semióticos. Todavia, os autores lembram que a proposta da coluna seis não é ser exaustivamente detalhada, apenas fornecer observações sobre a saliência metafuncional de um modo semiótico empregada em uma dada fase ou subfase. Para isso, recorrem à notação INT (interpessoal), TXT (textual) e LOG (lógica) (BALDRY; THIBAULT, 2006, p.222).

A transcrição multimodal foi uma das primeiras propostas dentro dos estudos multimodais e se voltar para gêneros audiovisuais, outros estudos mais recentes já a utilizaram na investigação materiais fílmicos. A seguir, descrevemos a segunda proposta desse trabalho, a Teoria Kineicônica.

A teoria kineicônica

A segunda proposta de transcrição e análise multimodal, orientada para gêneros audiovisuais, foi elaborada por Burn e Parker (2003; 2010) a partir da compreensão da imagem em movimento de um conjunto combinatório e integrador de modos, porém limitada pela nomenclatura 'fílmico' ou 'cinematográfico'. Diante dessa realidade, os autores adotam o nome kineicônico, uma junção das palavras gregas para movimento e imagem, buscando abranger todos os elementos que se unem a partir da imagem em movimento e, também, pontuando a relevância das práticas de filmagem e edição como promotoras de convenções específicas para textos audiovisuais.

É a partir da reorientação promovida pelas técnicas de filmagem e edição que Burn e Parker (2013) e Burn (2013) irão distinguir os modos orquestradores (os sistemas estruturadores de espaço e tempo) e contribuintes (movimento, luz, figurino, objetos, cenários, etc.), uma vez que nessa perspectiva, a multimodalidade diz respeito a como filmar e editar estruturam os materiais e sistemas de significação das

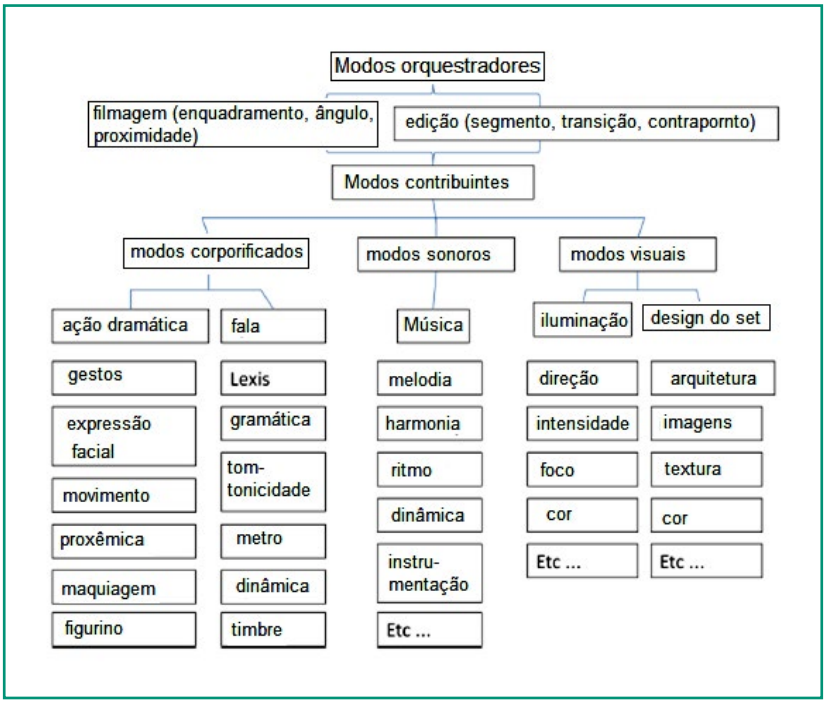
artes visuais em relações de complementação, reiteração, antecipação ou contradição, por exemplo.

Para que tais relações sejam estabelecidas, os autores distinguem três princípios norteadores da análise: o agrupamento, o limite e a conjunção. O agrupamento diz respeito ao que é incluso em um conjunto multimodal ou, como definem, "ver a floresta pelas árvores", o que, naturalmente, cria um limite com outros agrupamentos e gera relações de conjunção com agrupamentos adjacentes (BURN; PARKER, 2003, p.8-9). A descrição de agrupamentos recorre a sistemas de análise já desenvolvidos (tais como o léxico-gramatical), mesmo que alguns agrupamentos possuam esparsas descrições, como agrupamento de gestos, luzes, atores ou agrupamentos de imagens e sons.

Burn e Parker (2003, p.11) observam que esses princípios irão operar de modo diferente em cada modo e através de diferentes modos, de maneira que a temporalidade pode ser construída a partir de uma configuração de imagens, porém ser elaborada de outro modo na concatenação de tempos verbais (BURN; PARKER, 2003, p.11). Por isso, a Teoria Kineicônica se divide em dois grandes focos: a relação metamodal entre modos orquestradores e contribuintes e o cronotopo kineicônico.

A relação metamodal enfatiza o "aninhamento" de modos dentro de modos, olhando, em particular, para as relações de adjacência e para o fator cultural implicado nessa organização. Em sua organização visual da relação entre modos orquestradores e contribuintes, Burn (2013) irá mostrar que cada modo é, de fato, um sistema mais ou menos independente de recursos geradores de sentido, salientando, porém, que ao contrário dos modos contribuintes, os orquestradores (filmagem e edição) só produzem sentido em função da organização espacial e temporal da imagem em movimento. Por isso, o autor defende que estes sejam entendidos como metamodos, ao passo que os modos contribuintes, na junção de seus recursos sejam os modos "lexicais", geradores de sentido.

Figura 3. Hierarquia de modos orquestradores e contribuintes



Fonte: adaptado de Burn (2013)

A hierarquia apresentada por Burn (2013, p. 8) ajuda a visualizar como os modos contribuintes se organizam em função dos recursos de que dispõem e como elemento dos modos orquestradores. Todavia, o autor salienta que o diferencial da análise multimodal é seu olhar para como os modos trabalham juntos, ou seja, não se trata de decompor modos semióticos maiores em elementos cada vez menores, mas de entender os recursos que conjuntamente produzem determinados efeitos de sentido.

Como forma de aproximar o leitor da proposta de categorização e análise do material audiovisual, Burn (2013) recorre ao filme Hamlet (1948) de Laurence Olivier. Para isso organiza os modos contribuintes, selecionando como categorias de análise a fala, a imagem, a música, a ação, e orquestradores, da esquerda para a direita, respectivamente. Ainda, o autor fornece ao leitor a contextualização da cena analisada, e traz a partitura da trilha sonora de William Walton para a cena – escolha que pode prejudicar a própria leitura dos dados transcritos, em função da especialização necessária ou, ainda, da impossibilidade de se acessar a partitura.

Após dispor os dados de cada modo selecionado para análise, Burn (2013, p.11-12) procede a considerar como seu desenvolvimento individual para a sequência fílmica gera efeitos de sentido e como as escolhas em relação a cada modo se orga-

nizam para os fins da direção. Além disso, o autor observa como a interação entre os diferentes modos contribuem para reforçar ou adicionar significados e construir núcleos temáticos do filme. Ressalvamos que isso não implica em sua construção harmônica, ou seja, os significados podem ser contraditórios entre si.

Um segundo aspecto importante para a Teoria Kineicônica é a relação entre os eixos temporais e espaciais. Como Burn (2013, p.15) explica, quando pausamos uma reprodução audiovisual, o eixo temporal é suspenso e, com isso, temos acesso a um frame e a partir do mesmo condições de analisar modos visuais que contribuem para o arranjo audiovisual, com o cenário, a luz, o figurino e certas funções da posição e da angulação da câmera – em detrimento dos modos de ação dramática e fala.

A análise de modos a partir da suspensão do movimento (contraditório com a natureza do audiovisual) é para Burn (2013) livre de prejuízos para a integração dos eixos espaciais e temporais, uma vez que abre espaço para reflexões críticas dos usos dos modos visuais. Na verdade, é após essa reflexão que o autor propõe a integração da lógica do espaço (a disposição das coisas e pessoas, seu deslocamento) com a lógica do tempo (movimento, ritmo, duração).

Considerações finais

A pesquisa multimodal é de natureza eclética tanto em perspectivas teóricas quanto em recursos analíticos, o que ao mesmo tempo incita produção de conhecimentos cada vez mais diversificados, interdisciplinares e aprofundados, também oferece o risco de inconsistência de dados ou, até, de confusão metodológica. Há muito a ser estabelecido tanto no que diz respeito às teporas quanto às práticas de transcrição, e análise – principalmente para *corpus* audiovisual.

Como mostramos, o registro, a transcrição e a análise de *corpus* audiovisuais ainda está em estágio embrionário, caracterizado pela ambição de uma estrutura de análise que abranja todos os modos envolvidos ou que se estenda para diferentes artefatos audiovisuais. No primeiro caso, essas mesmas propostas falham por desconsiderar a natureza da pesquisa, levando ao excesso de modos para transcrição, como é o caso da transcrição multimodal que faz o uso de códigos específicos para cada modo, em uma leitura descritiva e pouco fluida e amalgama modos diferentes em uma única visão de análise.

Já no segundo caso, da teoria kineicônica, é possível que a hierarquização dos modos desrespeite a integração dos mesmos no desenvolvimento audiovisual e sua saliência seja equivocada na própria transcrição. Ainda, por tentar expandir o uso da teoria tanto para filmes quanto objetos digitais, nem sempre se faz uso de recursos acessíveis a todos os leitores: como é a partitura para notações musicais. Além disso, a própria integração espaço-tempo é menos importante para *corpora* já construído, recebendo maior ênfase nas pesquisas que acompanham o processo de produção.

Por fim, fazemos duas ressalvas quanto à tentativa de transcrever dados audiovisuais para forma de página: esse processo é naturalmente uma abstração textual ou gráfica de um evento multimodal que se desenvolve em vários eixos, por isso, que seja limitado parece natural e não justifica a ambição analítica de algumas propostas de pesquisa. Por outro lado, falta, também, leituras críticas em seus conteúdos ideológicos dos dados que são analisados, isto é, a pesquisa multimodal precisa sair da esfera da descrição em si própria para alcançar outro conjunto de significados que situam a análise histórica e socialmente.

Referências

BALDRY, A.P; THIBAULT, P. J. Towards Multimodal Corpora. In: Aston, G. and Burnard, L. (eds.), *Corpora in the description and teaching of English*. Bologna: CLUEB, 2001. pp. 87-102.

_____. Multimodal transcription and text analysis. In: HASAN, R., MATTHIESSEN, C. e WEBSTER, J. (eds.), *Continuing discourse on language.* London and New York: Equinox, 2005. p. 174-176.

_____. *Multimodal transcription analysis*: a multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course. Londres: Equinox Publishing, 2006.

BURN, A. e PARKER, D. Tiger's Big Plan: Multimodality and the moving image. In: KRESS, G and JEWITT, C (Eds.) *Multimodal literacies*. New York: Peter Lang, 2003.

BURN, A. *The kineikonic mode*: towards a multimodal approach to moving image media. Londres: National Centre for Research Methods Working Paper. 2013. Disponível em: <http://eprints.ncrm.ac.uk/3085/1/KINEIKONIC_MODE.pdf> Acesso em: 16 ago. 2016.

HODGE, R. KRESS, G. *Social semiotics*. Nova Iorque: Cornell University Press, 1998.

KRESS, G e VAN LEEUWEN, T. *Reading images*: the grammar of visual design. Londres: Routledge, 1996.

JEWITT, C., BEZEMER, J. e O'HALLORAN, K. *Introducing multimodality.* Nova York Routledge, 2016.

METZ, Christian. Some points in the semiotics of the cinema. In: _____. *Film language*: a semiotics of the cinema, Chicago: University of Chicago UP, 1974. Disponível em: <http://academic.uprm.edu/mleonard/theorydocs/readings/Metz%20on%20film%20language.pdf> Acesso em: 26 abr. 2016.

NORRIS, Sigrid. *Analyzing multimodal interaction*: a methodological framework. Londres, Routledge, 2004.

O'HALLORAN, K. Visual semiotics in film. In: O'Halloran (ed.) *Multimodal discourse analysis*: systemic functional perspectives, Nova Iorque: Continuum, 2004.

ROCKENBACH, F. L. Como realizar uma análise fílmica? *Revista Moviement***.** Abril de 2017. Disponível em: https://revistamoviement.net/como-fazer-uma-analise-filmica-96f1e7e6cc74 acesso em: 22 set. 2017.

SCOLLON, Ron e SCOLLON, Susie. *Discourses in place*: language in the material world. Nova Iorque: Routledge, 2003.

SESSÃO TEMÁTICA

UM ESTUDO SOBRE O DISCURSO DE SEBASTIÃO SALGADO: NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS QUE EXPRESSAM DIGNIDADE

DENISE MARQUES CARNEIRO NEVES[1] (UNEB)

Introdução

Se às coisas atribuímos sentido de acordo com o tempo, o lugar e os costumes, é preciso observar que esse sentido está particularmente ligado à linguagem e aos discursos. Assim, neste texto, propõe-se analisar o discurso do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado no filme-documentário *O Sal da Terra* e no livro *Da minha terra à Terra*. Afirmando que sempre busca respeitar o que fotografa, porque compreende e registra a dignidade de cada pessoa, cada grupo, inclusive de animais, Salgado reconhece e enfatiza suas experiências pessoais, assumindo um lugar de fala específico: sujeito que percebe o outro e se solidariza com as questões individuais e sociais historicamente associadas à esperança e ao direito de viver em um mundo melhor.

É costume de alguns fotógrafos assumirem que seus trabalhos representam testemunho de uma visão particular de mundo ou ainda uma forma de ver e compreender a vida. Que função essa fala articula com o público? Independente do momento em que se apreciam as narrativas e as fotografias de Salgado, é importante buscar referência no interesse de Foucault pelo que alguém disse em dado momento, ao falar de análise do discurso:

1. Mestranda em Estudo de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, Brasil; denisemcneves2014@gmail.com.

> Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou campo político, ou às instituições (FOUCAULT, 2015, p. 249-250).

Os discursos de Salgado, tomados como acontecimentos, não se isolam ao momento de produção e de divulgação dos seus trabalhos. Funcionam como enunciados que perpassam o tempo e o espaço, registrando o desejo de um fotógrafo de defender a vida com dignidade, mas também revelando discursos de tantas outras pessoas.

Fabris (2007, p.38) lembra que, para fotografar, Sebastião Salgado vive "por certo período com os sujeitos", adotando, portanto, um método lento de trabalho; nesse contexto, ele aproxima-se das pessoas, busca compreender emoções e valores culturais. Fabris considera que assim o fotógrafo faz do ato fotográfico um ato de interpretação, visto que a imagem regista seu ponto de vista.

> Sem ser pressionado pela instantaneidade da reportagem televisiva, esse tipo de fotógrafo persegue um objetivo preciso: divulgar seu testemunho para mudar o mundo, para evitar que coisas semelhantes aconteçam no futuro. Para atingir esse objetivo, o fotógrafo "interessado" confere certa beleza ao horror para que ele se torne inesquecível, para que a imagem possa sobreviver. Afirma seu olhar sobre o mundo (FABRIS, 2007, p. 38).

O discurso de Salgado articula experiências e valores formados ao longo da vida, discurso que motiva o fotógrafo em todas as etapas de realização dos seus trabalhos, do planejamento às exposições. O discurso e suas fotografias traduzem sua vontade de mostrar a destruição, a exploração e a crueldade existentes no planeta, sem deixar, no entanto, de registrar a ternura, a diversidade cultural, a existência singular de seres que constituem o mundo. É a voz de tantos outros que também enunciam sobre essas questões.

Se o desejo aproxima o ser humano do conhecimento e quase sempre vem associado a conflito e desentendimento, uma vez que faz o indivíduo sair do lugar, assim é que se compreende o quanto o fotógrafo Sebastião Salgado ampliou seu conhecimento na condição de aventureiro e viajante envolvido na realização de trabalhos fotográficos como *Outras Américas, Trabalhadores*, *Êxodos* e *Gênesis*. Nesse sentido, convém refletir como as imagens fotográficas de Salgado estruturam seu lugar de fala e suas experiências individuais, tendo em vista a representação discursiva ideológica referenciada na valorização da dignidade que o fotógrafo declara compreender, respeitar e registrar quando se dedica a contar histórias de vida no planeta Terra por meio de fotografias.

O discurso de militante: a favor da diversidade cultural, contra a exploração, contra a devastação, a favor da vida

Tratar os discursos como conjuntos de acontecimentos discursivos, como propõe Foucault, implica considerar que não são homogêneos, mas descontínuos e, por isso, "rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis" (FOUCAULT, 2014, p. 55). Como se efetivam de forma material e independem da sucessão de instantes, os discursos constituem-se de limites, regularidades, mesmo em situação de casualidade.

Em contexto de discursos favoráveis à globalização, ele realizou, entre tantos trabalhos, *Outras Américas*, interessado em dar visibilidade à América Latina; fotografou *Trabalhadores*, demonstrando que pessoas estavam sendo esmagadas por uma nova economia; *Êxodos* registra pessoas que procuravam sobreviver a essa economia; *Gênesis* sinaliza que ainda é possível viver neste mundo, uma crença fundamental para a vida do fotógrafo, que declara ter ficado abalado com as atrocidades que presenciou até concluir *Êxodos*.

A realização dos trabalhos fotográficos de Salgado demandou, entre outros elementos, tempo, disposição e recursos financeiros. Seu discurso deixa transparecer relativa dificuldade para abandonar a carreira promissora de economista a fim de dedicar-se à fotografia, assumindo-se um aventureiro, alguém que se identificou com o ofício de fotógrafo, atividade que lhe conferiu reconhecimento mundial. Aproveitando as boas relações estabelecidas como economista, pode se dedicar

às longas viagens; sempre esteve disponível, contando com o apoio da família, e disposto, interessado em fotografar lugares e pessoas nos mais diferentes e longínquos lugares, mas o fotógrafo não narra detalhes de como custeou tudo. Subentende-se que as empresas de fotografia para as quais trabalhava financiavam parte de suas viagens. Então seu lugar de fala é de quem teve condições relativas de trabalho, o que certamente favoreceu a imersão em certas culturas por período razoável e, consequentemente, o registro de imagens tão singulares.

Segundo Foucault (2014, p. 8-9),

> em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade.

Nesse sentido, à luz do pensamento foucaultiano, as fotografias em preto e branco e as narrativas de Salgado atendem à formação de discursos a favor da vida, divulgando a riqueza cultural e identitária da América Latina (*Outras Américas*), questionando, pelas evidências das imagens fotográficas, por que o mundo do trabalho é desigual e explorador (*Trabalhadores*), por que o ser humano é obrigado a sair se suas casas, como errante sem direito a fixar-se em um lugar identitário (Êxodos); em *Gênesis*, sobressai o discurso de cuidado com o meio ambiente, de maneira de que se estabeleça uma relação de respeito à natureza, o discurso de que o ser humano é apenas um dos elementos que a constituem. Sua marca, no entanto, não é de ativista, mas de testemunho social.

As fotografias de Salgado atraem os olhares dos espectadores, falam por si mesmas. Em um misto de apropriação, unificação e subjetivação, proporcionam o encontro do olhar do outro com o do fotógrafo. Organizadas e oferecidas ao público em livros e exposições, divulgadas nos mais diferentes meios, são apresentadas com o discurso de quem tem vontade de mostrar ao mundo o que não pode ser esquecido. O sentimento de desassossego proferido pelo fotógrafo ganha força ao aliar-se à imagem fotográfica que eterniza o que foi captado em fração de segundos por câmeras: em *Trabalhadores* e *Êxodos*, a desarmonia do espaço; em *Gênesis*, a aura de espaço intocado pelo ser humano ou, pelo menos, conservado como no princípio dos tempos.

Foram realizados diversos trabalhos, sempre a partir de viagens, muitas vezes solitárias, por vários lugares, durante longo tempo. Cada trabalho ele afirma ter concebido e posteriormente organizado com sua esposa Lélia Wanick Salgado, a quem credita boa parte do sucesso alcançado. Um dos seus discursos é de que a relação com Lélia, marcada também por muitas dificuldades, sustenta-o e lhe confere força e disposição para realizar os trabalhos. Sobressai o interesse de Salgado em reconhecer a influência e o valor da esposa: em relação a ela, Salgado enuncia respeito, amor, admiração e reconhecimento, admitindo o quanto foi essencial tê-la como companheira.

Ao intitular cada trabalho, Salgado e Lélia expressam outros discursos, cada um representando a influência de uma época, ou mesmo de um lugar de fala. Por exemplo, *Outras Américas* traduz a voz de um militante a favor do reconhecimento e valorização da diversidade cultural da América Latina; um discurso que enaltece essa região do planeta para reforçar uma luta no sentido de conferir-lhe visibilidade e importância no cenário mundial, o que se pode associar aos movimentos populares em defesa da democracia em boa parte da América do Sul, discurso que ganha adeptos desde a década de 1960. Militantes desses grupos, Salgado e Lélia deixam indícios de, nesse trabalho, dar voz aos latino-americanos que acreditam na importância de não sucumbir à hegemonia da cultura dos Estados Unidos da América.

Em *Trabalhadores* Salgado apresenta um discurso engajado. Como ele diz, as imagens foram produzidas por um ex-economista, um ex-estudante de economia marxista. Em outras palavras, pode-se supor que as escolhas sobre o que fotografar e reunir em livro perpassam pela compreensão dos processos de produção de riquezas mundo afora, pela consciência de que o trabalho tem sua história referenciada nas práticas de trabalho manual, o que levou o ser humano ao desenvolvimento da tecnologia. Apresentam também a percepção de que muitos trabalhadores vivem subjugados, explorados, transformados em aventureiros em busca do trabalho onde era oferecido. Para a realização de *Trabalhadores*, Salgado, portanto, demonstra sua sensibilidade em captar o real mediado pelo conhecimento adquirido ao estudar e trabalhar na área de economia. O que ele diz, o que mostra em imagens traduz um discurso de quem percebe as mazelas sociais advindas do trabalho que explora o trabalhador e o esmaga: condições precárias de moradia, instrução e alimentação, privação dos recursos elementares como iluminação, higiene: “Para

sobreviver, alguns roubavam das terras que um dia haviam sido suas. De agricultores que trabalhavam nas minas, eles se transformavam na periferia das cidades em ladrões da noite nas suas antigas propriedades" (SALGADO, 2014, p. 76).

Para Foucault (apud HALL, 2016, p. 80), o discurso constroi o assunto. "Ele define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros." Nessa percepção, o discurso de Salgado traz à tona o que muitas vezes outros discursos pretendem fazer esquecer ou calar. Já distantes do momento de produção, as fotografias de *Trabalhadores*, no entanto, reavivam a história do mundo do trabalho e se associam a inúmeras narrativas e imagens de trabalhadores explorados e degradados, necessariamente não os mesmos, que ainda existem no planeta.

Como Foucault afirma (2014, p. 17), a vontade de verdade apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional chega a exercer pressão e certo poder de coerção sobre outros discursos, lembrando "como a literatura ocidental teve de buscar apoio, durante séculos, no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também – em suma, no discurso verdadeiro". Por extensão, em se tratando de luta de classes, porque a ideologia marxista influenciou Salgado durante uma fase da vida, percebe-se que as fotografias de *Trabalhadores* podem embasar e reforçar discursos contrários à exploração do trabalho humano, ao tempo em que sinalizam o tom de verdade dos mesmos, pelo menos para os adeptos dessas ideias.

Em *Êxodos*, o discurso de Salgado manifesta opinião coerente com o que estudou e viu, uma percepção de que o mundo é constituído de entrelaçamento de ideias e práticas e que todos podem contribuir para melhorar ou degradar os espaços de vivência: "Pensava que todos deviam conhecer aquilo. Ninguém tem o direito de se proteger das tragédias de seu tempo, porque somos todos responsáveis, de certo modo, pelo que acontece na sociedade em que escolhemos viver" (SALGADO, 2014, p. 93).

Nesse discurso não cabe a compreensão de que viver é cuidar somente das questões individuais. Bem típico da geração de jovens que marcou os anos de 1950 a 1970, uma luta individual se expande como luta coletiva, uma marca dos militantes desse período, como Sebastião Salgado o foi. Contra o imperialismo, contra a

exploração de muitos por poucos que só fazem ampliar suas riquezas, ainda sobrevive o discurso de que

> Deveríamos todos admitir que a sociedade de consumo da qual participamos explora e pauperiza enormemente os habitantes do planeta. Todos deveriam se manter informados – por meio do rádio, da televisão, acompanhando a imprensa, vendo fotografias – a respeito das tragédias provocadas pelas desigualdades entre o Norte e o Sul, das calamidades em série geradas por ela. Este é o nosso mundo, precisamos assumi-lo (SALGADO, 2014, p. 93-94).

Uma das fortes motivações para realizar *Êxodos* foi identitária. Salgado sempre se considerou migrante; durante o regime militar iniciado em 1964 no Brasil, ele viveu o exílio, fora obrigado a deixar o país. A noção de deslocamento, de errância sempre esteve presente em sua vida. Antes, deixara a fazenda dos pais em Aimorés (ES) para estudar. Explicando as viagens que realizou, Salgado reconhece-se um aventureiro, um migrante devido a sua história de vida, ora forçado a buscar novos espaços de vivência, ora pretendendo conhecer e registrar culturas e situações de vida que na sua opinião não podem ser esquecidas. O fotógrafo demonstra que os africanos e europeus refugiados de guerra retratados saíram de lugares definidos como identitários, relacionais e históricos (AUGÉ, 2012, p. 73), passando por não lugares, isto é, espaços não identitários, nem relacionais, nem históricos, o que sugere sofrimento e perda de individualidade. “O espaço do não lugar não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude.” (AUGÉ, 2012, p.95). Salgado registrou seres humanos privados de liberdade, sendo impedidos de fixar-se, de estabelecer relações afetivas e sociais que favoreçam a existência do ser humano na interação com o outro e com o espaço que escolhe. Durante seis anos, fotografou deslocamentos humanos motivados por fatores religiosos, econômicos, políticos e climáticos na África, na Ásia e Europa, tentando “mostrar a necessidade de refundarmos a família humana sobre as bases da solidariedade e da partilha” (SALGADO, 2014, p. 78).

Em *Gênesis*, último trabalho de Sebastião Salgado, o fotógrafo assume-se um ser confiante na reversão da degradação ambiental do planeta Terra. Mais uma vez,

experiências individuais o motivaram a registrar imagens de ambientes naturais do planeta não transformados pela ação humana. Ao escolher imagens desses locais para representar essa referência, seu discurso pode ser interpretado como ingênuo, utópico, vez que tais imagens comprovam a falta de interesse do ser humano, pelo menos até hoje, no sentido de transformar essas paisagens para produzir riquezas de acordo com o sistema capitalista. As imagens são belas, detêm o olhar do espectador, mas reforçam a certeza de que representam zonas preservadas não porque o discurso ambientalista convence sobre a importância de se respeitar e preservar a natureza, mas porque são de difícil acesso ou exigem tecnologias e modos de viver ainda não adotados por grande número de pessoas, já ocupadas em usufruir regiões mais acessíveis.

E assim, em ambiente de cultura audiovisual, Salgado consegue se consagrar como fotógrafo que causa impacto, que trata a fotografia como linguagem mais ampla, De fotógrafo humano e social, ele transforma-se em fotógrafo de paisagens, animais, pois se reconhece em cada elemento da natureza.

Lugar de fala e representação discursiva

Uma das poucas certezas que abraçam o sujeito do mundo contemporâneo é que não existe uma verdade. Como nada é absoluto, a verdade se produz historicamente, sofre influências e pressões de seu tempo. A verdade não é a mesma no decorrer dos tempos. O discurso que defende o bem-estar coletivo, por exemplo, parece não ganhar mais simpatizantes e adeptos. O direito à vida digna, que para alguns parece inalienável, necessário para evitar muitas mazelas sociais, surge como meritocracia em alguns discursos, é apontado como garantia de privilégios de classes e grupos econômicos, políticos, sociais. Como se vê, a verdade está sujeita a pressões de seu tempo.

Após *Êxodos*, ao afirmar "Fiquei doente da alma, sem acreditar em mais nada" (O Sal da Terra, 2014), Salgado, questionando seu papel como fotógrafo social e seu papel como testemunha da condição humana, assume o lugar de quem chora pelo que viu, demonstrando sua impotência perante as levas de africanos refugiados, famintos, loucos pela fome e sofrimento, enfim, assassinados. Que lugar de fala é esse?

Lugar de indivíduo que pretende um mundo justo e fraterno, logo um indivíduo que procurou envolver-se com o que o incomoda.

Quando perguntado sobre o que constitui uma boa foto, Salgado procura demonstrar seriedade e respeito pelo que faz: "a fotografia é minha imagem. O fotógrafo está ali para ficar quieto, quaisquer que sejam as situações, ele está ali para ver e fotografar. É através da fotografia que trabalho, que me expresso. É através dela que vivo" (SALGADO, 2014, p. 93).

Percebe-se, então, o discurso de alteridade assumido por Sebastião Salgado, o cidadão que se constitui com o outro e não alheio ao que acontece ao seu redor. A formação discursiva de Salgado remete a uma geração engajada em compreender a vida e lutar por igualdade, democracia, dignidade.

Associada a integridade e respeitabilidade, a definição de dignidade certamente se torna consensual. Em fotografias de Salgado essa noção é perceptível: desde a mulher negra que olha firme e com ternura para a criança sentada em seu colo em meio ao flagelo da fome e da doença que domina refugiados de guerra absurda na Tanzânia, aos registros de rostos envelhecidos pelo sofrimento, ao olhar firme e compreensivo de garimpeiro na precariedade do trabalho em Serra Pelada, ou mesmo o olhar de tartaruga, Salgado acredita ter captado a expressão da dignidade. Seu discurso enriquece-se à medida que garante não ter invadido o ambiente fotografado, mas ter convivido no mesmo ambiente e por isso sabe dimensionar o quanto de respeito conseguiu demonstrar por quem luta, a fim de alcançar os objetivos pretendidos: seja superar a guerra e chegar a um lugar decente, seja encontrar o minério precioso que ofereceria conforto material e realização de sonhos e planos.

Percebe-se que o lugar de fala de Sebastião Salgado é o de quem escolheu estar nos ambientes fotografados por um período, não é o de quem faz parte da cultura; é um lugar de fala de quem domina a técnica fotográfica e que também entende de relações de identidade e de poder. Em *O Sal da Terra* ele assume-se como fotógrafo que registra os instantes em imagens, exercitando o respeito a tudo. Explica que a força do retrato é que em cada fração de segundo se pode compreender um pouco da vida da pessoa fotografada. Os olhos contam muito sobre todas elas, a expressão do rosto também, assim quando se faz um retrato, ambos participam: quem tira a foto e a pessoa que oferece a foto ao fotógrafo.

Acreditando que “Somos nós – na sociedade, dentro das culturas humanas – que fazemos as coisas terem sentido, que lhes damos significado.” (HALL, 2016, p. 108), destaca-se a formação cidadã de Sebastião Salgado, que não esconde suas origens e experiências. Seu amor pela fotografia leva-o a considerar que a imagem captada vai além da fração de segundo, contemplando, por conseguinte, uma história completa; seus discursos de cidadão engajado motivam sua existência e talvez, quem sabe, motivam outras pessoas por meio da fotografia, a qual eterniza percepções de um fotógrafo.

Considerações finais

Na cultura visual, a imagem substitui a palavra, produz um real, então é necessário observar elementos e intenções que marcam todo o processo de representação desse real. São realizados recortes e seleções do que é conveniente para quem produz e para o público. Julga-se, em todas as etapas de produção de um trabalho fotográfico, o que pode emocionar, informar, suscitar outras reflexões, o que e como tocar as pessoas.

Segundo Hall (2016, p. 31), “Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos.” Assim, pode-se afirmar que através dos tempos e lugares diversos, as pessoas selecionam, desenvolvem e propagam os discursos que convêm, contribuindo para a manutenção, reformulação ou substituição de modos de viver.

Salgado afirma que suas fotografias foram captadas na espontaneidade durante períodos em que se dedicou a conhecer os lugares, as pessoas, as culturas. Suas narrativas enunciam preocupação com o outro, com a vida em sociedade, com o planeta, conferindo-lhe uma imagem de sujeito que atrai olhares para a diversidade de culturas, ao tempo em que alerta para consequências do exercício de poderes opressores, mas também para a possibilidade de reversão do planeta. A expressão da linguagem de Sebastião Salgado, portanto, cumpre sua função de despertar para a importância da constituição de si por meio da alteridade. Ramos (2010, p. 2), sob a ótica de Bakhtin, ressalta que os discursos acontecem em situação de dialogismo,

na existência do outro; na interação e no embate entre a palavra de um e de outro, os discursos se constroem:

> Assim, por ser o sujeito constituído historicamente e ocupar diversas posições enunciativas, ele faz emergir seu discurso a partir do outro, mas também se manifesta ativamente, ou seja, produz seu conhecimento por meio de seu ponto de vista, atuando também como construtor do seu discurso (RAMOS, 2010, p. 9)

Percebe-se que Salgado retoma outros discursos que atravessam os temas das suas fotografias; muitos deles explicam por que e como o fotógrafo se deparou com mazelas sociais e políticas, as quais cumprem sua função mantenedora de sistemas de exploração e desrespeito ao ser humano. Salgado usa discursos muitas vezes ilustrativos, como em *Gênesis*, não procura analisar nem denuncia os responsáveis pela ordem econômica que gera muitas das situações que fotografou. Como Foucault afirma:

> [...] pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos que "se dizem" no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 2014, p. 21).

Não se percebe no discurso de Sebastião Salgado a intenção de conscientizar o outro, como se detivesse o saber e o poder de verdade. Busca mostrar a quem não conhece traços das realidades que ele fotografou; assim, seu discurso é no sentido de defender a fotografia como uma forma de conhecimento. Como suas imagens fotográficas causam impacto em quem as vê, isso leva ao conhecimento, o que é difícil de se esquecer. Poder-se-ia dizer que, na acepção foucaultiana, Salgado seria um intelectual politizado com base em duas coisas: 'sua posição intelectual na sociedade burguesa, no sistema da produção capitalista, na ideologia que ela produz ou impõe (...); e seu discurso, enquanto revelava uma certa verdade, enquanto descobria relações políticas ali onde não se as percebia." (FOUCAULT, 2015, p. 37).

Como homem que se deixou influenciar pelas ideias marxistas, Salgado utiliza discursos de empatia pelas tradições, de defesa dos menos favorecidos e de respeito à existência de todos, mas não necessariamente o discurso de quem se julga mais preparado, à frente ou acima dos outros. Nas narrativas aqui analisadas o que percebe é um fotógrafo que se considera como apenas mais um dos elementos que constituem os lugares por onde passou e fotografou. Seus discursos, portanto, não se caracterizam pelo tom da conscientização. Representam a tentativa de reconhecer e respeitar a dignidade dos seres. São discursos de quem se importa com as pessoas, o que impacta bastante e promove reflexões. E tudo leva a crer que as fotografias e esses discursos, entre outros, convenceram a Academia de Belas Artes da França a acolher Sebastião Salgado, no último dia seis de dezembro, como um dos seus integrantes.

Referências

AUGÉ, Marc. *Não lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9 ed. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 2012.

FABRIS, Annateresa. Discutindo a imagem fotográfica. *Domínios da Imagem*, Londrina, v. I, n.1, p. 31-41, nov. 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume IV*: estratégia, poder-saber. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2016.

O Sal da Terra. Direção: Win Wenders e Juliano Ribeiro Salgado. França, Itália, Brasil: Imovision, 2014. Disponível em: https://youtu.be/QLwwfb1iKno?t=41. Acesso em: 3 dez. 2017.

RAMOS, Fátima Maria E. Uma leitura do discurso do outro nos estudos da linguagem. *Revista do GELNE*, Piauí, n. 12, v.1, 2010.

SALGADO, Sebastião. *Da minha terra à Terra*. São Paulo: Paralela, 2014.

SESSÃO TEMÁTICA

UM OLHAR SOBRE A CRÔNICA "MESTIÇA" DO INCA GARCILASO

ÉRICA THEREZA FARIAS ABRÊU[1] (UNEAL)

Introdução

Acredita-se que entre os primeiros séculos depois de Cristo, surge a primeira crônica, no entanto sua origem é incerta. Durante os séculos IX e XIV, o gênero consolida-se como parte integrante da literatura histórica cristã, pois busca engrandecer a nova religião, já durante a formação dos Estados Nacionais, é o gênero responsável por "criar" a história do mundo europeu (REIS, 2006, p.25-26). Para Massaud Moises (2016) é na Espanha de Alfonso X que a crônica se aproxima da historiografia, ainda que tenha "traços da ficção literária". Apesar do professor acreditar que a partir da Renascença, o termo 'crônica' cede espaço história e torna-se dela sinônimo, consideramo-la como tipo discursivo fronteiriço.

Como gênero duplamente fluído, seja entre história e ficção, seja entre memória e história, ela tem sua imagem associada memória, tanto que na história clássica, a deusa que a personifica é Mnemosyne. Esta é irmã de Cronos e mãe das musas, que são frutos da relação de Mnemosyne com o sobrinho, das noves noites resultaram as entidades invocadas por poetas, reis e intelectuais para o contato com as divindades, como relata Hesíodo em Teogonia.

> Fecundada por Zeus Pai, que no panteão hesiódico encarna a Justiça e a Soberania supremas, a Memória gera e dá à luz as palavras cantadas, que na língua do poeta se dizem Musas. Portanto, o canto (as

1. Professora assistente do Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Campus IV e doutoranda em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

> Musas) é nascido da Memória (num sentido psicológico, inclusive) e do mais alto exercício do Poder (num sentido político, inclusive). (TORRANO, 2011, p.16)

Mnemosyne é invocada para que *Léthe* (esquecimento) não se faça presente, vigilante traz a recordação, por meio da razão. Ela ilumina os intelectuais para que a sabedoria não se esvaia e também serve aos poetas, que intuídos por suas filhas esboçam a arte e fazem o aedo presenciar (ouvir-ver-viver) o canto. A Teogonia, poema de Hesíodo, foi composta durante o período em que a grafia ainda não era usada pelos gregos, ou seja, era uma sociedade oral, (o que ocorrerá quando da formação da pólis) e que por isto que aquela sociedade tem na figura do poeta uma espécie de cultor da Memória, pelo qual "o poder da força da palavra se instaura por uma relação quase mágica entre o nome e a coisa nomeada, pela qual o nome traz consigo, uma vez pronunciado, a presença da própria coisa" (TORRANO, 2011, p.17)

Em Teogonia o poeta promove uma relação entre linguagem e ser, na qual a primeira é "uma força múltipla e numinosa" que tem o poder de "trazer à Presença o não-presente, coisas passadas e futuras. A linguagem e poder são associadas pela capacidade das Musas promoverem a revelação e/ou o esquecimento, pois representam um "poder de presença e presentificação" (idem, p.29). É assim que a Memória promove, dentro desta alegoria, o transito entre as forças do domínio do visível e do invisível, sendo "em cada mo(vi)mento de cada ente" e decidindo sobre o ocultamento do Oblívio e a luz da Presença", sendo assim tem a função de "nomear-presentificar-gloriar tanto quanto a de deixar cair no Oblívio e assim ser coberto pelo noturno" (Ibidem, p.67-68)

Dentro desta leitura vemos como a relação entre linguagem-ser e linguagem -poder tece uma relação imbricada e nos propõe uma concepção de tempo na qual se dissolvida a questão da mensuração, perde-se assim as ideias de causa e efeito e concomitância e simultaneidade. A forma representar o tempo reflete um traço cultural, pois "o histórico representa para nós modernos uma realidade última", desta forma, durante o canto uníssono das Musas, o presente acontecia, o futuro também poderia estar ou mesmo o símil ao futuro ou ao passado.

Os ciclos do *Krónos*: o desejo de durar no tempo e a inscrição da/na história

O círculo temporal fundado pelas Musas, ao dançar e ao movimentar os momentos do tempo, mostram como o homem desejava durar, passando longe dos rios do esquecimento. É assim que das nove Musas, Clío surge como a proclamadora, a tomada por musa da História e pela qual as realizações humanas eram divulgadas e celebradas. Em geral, sua representação esta ligada ao rolo de pergaminho e a um conjunto de tabuas para a escrita.

Uma das motivações da crônica medieval é presentificar as grandes obras dos Estados Nacionais através das ações de seus reis. É assim que quando tratamos de deslindar os caminhos deste gênero temos que buscar a importância que a retratação dos mo(vi)mentos por ele descritos, dando o destaque a sucessão das dinastias ou mesmo das obras começadas pelos antigos. O cronista dentro deste cenário adquire destaque, saindo do papel de mero relator/escrevente para aquele de instaura o nome – ou o numinoso – do rei na história de um povo.

Ao contrario do poema de Hesíodo, em que o tempo é remodelado no tocante a natureza de sua medição, nos séculos XIV e XV há necessidade fazer-se registrar o período, a origem e as obras dos homens. O que demanda a saída do invisível para o visível, ou seja, a entrada na memória e na história, via uso da linguagem escrita que, por conseguinte, representava o poder/ser da monarquia.

Reflexões em torno da crônica

Bakthin (2013) aponta a existência de “gêneros do discurso”, como enunciados que apresentam “tipos relativamente estáveis” na utilização da língua. O filósofo classifica esses em dois campos: o dos gêneros primários, tidos como simples, e como os secundários, que – mais complexos – “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (Bakthin, 2013, p.281). Ainda com relação a classificação levantada, afirma que é na inter-relação entre “os gêneros primários e secundários” e o “ processo histórico de formação dos gêneros secundários” que é

esclarecida a “natureza do enunciado” e que expõe “o difícil problema da correlação entre língua, ideologia e visões de mundo. “ (Idem, p.282)

Desta maneira, podemos ler a crônica como um gênero secundário, dado que sua estrutura esboça a correlação acima citada. Dentro de nosso recorte de estudo, a crônica de Índias – gênero desenvolvido entre o fim da Idade Média e o início da Moderna – é permeada em sua origem e evolução por encontrar-se em áreas de conhecimento distintas, bem como pela manipulação de distintas matérias, que vão do mítico e/ou legendário ao histórico.

Nas diversas etapas da “história do gênero” notamos sua localização numa encruzilhada, em que transpassa alguns limites de maneira fluida, sendo ora mito -história, ora literatura-história, ora literatura-jornalismo. Essa dinâmica faz dela um gênero sem fronteiras ou de livre transito, sendo um “territorio donde combaten con armas iguales la realidad y la imaginación”, como expõe Soto (SOTO, 2011, p.34). Essa formação discursiva apresenta-se de forma variante quanto a estrutura, conteúdo e valoração mostrando que segue em devir histórico e que apresenta uma tradição literária e histórica bem desenvolvida.

Egan (EGAN, 2008, p. 141) indica que a forma discursiva é uma mistura entre modos de não ficção e ficção e que – desde o período clássico – é a fonte de uma fascinação duradoura que a fez progenitora da literatura latino-americana. Apesar das variações formais que pode apresentar, a crônica surge “como relato de las cosas que habían pasado”, é assim que ele desenha sua “hibridez formal” aparecendo como algo novo, dado que “su funcíon y su forma son inseparables”.

O professor expõe ainda que “la crónica es memoria escrita. El autor recuerda y escribe. Es um registro de la vida agotada. Lo que sucede de lo vivido” (SOTO, 2011, p. 52). Daí sua aproximação com a história e com a memória, a crônica “guarda” os fatos. É assim que Alexandre Magno viaja acompanhando de cronistas contratados para registrar seus feitos e penas. Também na Grécia, é que os primeiros historiadores, como, por exemplo, Heródoto e Tucídides, nomeiam-se cronistas, e seus escritos são tidos como as primeiras formas de “fazer historia”, dentro do sentido de relatar o que ocorria.

> o tempo é elemento estrutural da crônica. E é – muito frequentemente – assunto, de vez que o próprio termo 'crônica' se origina, como já vimos, de '*chronos*', tempo. Assim, desde o tempo que passa depressa ao que não passa nunca, do tempo interior, psicológico, ao cronológico, verificável pelos relógios, o tempo, às vezes mágico, às vezes espelho cruel, é matéria da crônica. (BENDER, 1993, p.73)

Soto (2011) procura separar os "três ríos de un mismo manancial", elencando os caminhos e as possíveis singularidades das três possibilidades de crônica: a histórica, a jornalística e a literária. Egan (2008) marca o gênero crônica como "espaço matronal da forma discursiva", sobretudo no período concernente as "Crônicas das Índias". Ao tratar destas, Soto (2011) indica uma possível classificação segundo o escritor, sua nacionalidade e seu caráter profissional – primeiramente como "frailes ávidos de conversiones y soldados de mirada latifundista" e depois como "reposados y funcionariales".

O destino da crônica na América parece ser estendido da conquista até a colonização. Sendo assim o 1571, Felipe II cria o cargo de "cronista maior das Índias" para que houvesse um controle sobre o ocorrido no reino além-mar. Os cronistas tinham como função "averiguar lo que en aquellas partes oviere acaecido, hacer compilar la historia general, moral y particular de los hechos o cosas memorables" além de escrever "bien y fielmente de modo que salga muy bien cierta la historia" (SOTO, 2011, p. 62).

Assim como Linda Egan (2008), Oviedo (2003) indica a crônica como a "expresión substantiva de las letras americanas" e que ela "marca de modo decisivo la evolución literaria hispano-americana". Para Oviedo esta formação discursiva atua como tipo de representação escrita do poder, na qual a "noción de autoridad, en su dos sentidos de sujeto de poder y de productor de textos" é central para entender "la figura del conquistador-cronista o del funcionario-testigo" e que "explica la forma inextricable en que se mezclan la política imperial, las necesidades de la historia y la urgencia narrativa en estos años" (OVIEDO, 2003, p.73-74)

Oviedo (2003) nomeia as Crônicas de Índias de "Crônica Americana" e afirma que esse gênero é de difícil definição, pois versa sobre um heterogêneo conjunto de textos, que apresenta ampla tipologia. Ele indica que além das crônicas propriamente ditas, existem uma quantidade de outras variedades que se vinculam a

primeira. Aparte desta problemática de definição, o estudioso tem um ponto de vista semelhante aos dos outros teóricos acima citados sobre a formação discursiva, dado que esta entre o literário e o histórico, no tocante a sua intenção objetiva ou descritiva e ao relato pessoal.

Outro ponto destacado para o gênero resgatado na América é a "superposición textual", fato pelo qual encontram-se variadas versões são recorridos e recontos de versões anteriores, existindo assim "muchas glosas, parafrasis y verdaderos saqueos de textos ajenos". Desta maneira, a crônica termina por ser "un palimpsesto, una materia aluvional que sumerge en el texto otros textos" (OVIEDO, 2003, p.77). Essas camadas sobre o visto/escrito levam a refletir sobre a condição do escritor - como havia ressaltado Soto (2011) - e a sua intencionalidade, no caso das crônicas americanas, e de como o processo material e espiritual da colonização serviram para matizar os tons impressos nas versões dos fatos.

Uma outra classificação das crônicas, citada por Oviedo (2003), é com relação a posição do autor frente a proximidade do fato relatado. Surge assim a figura do autor-testemunho, existindo dois tipos os cronistas: os "de vistas" e os "de oídas". A forma de contato do autor com o fato modula a credibilidade que ele terá de seus leitores, mas não apenas este fato influi na escritura/leitura da forma discursiva, os recursos linguísticos e retóricos utilizados pelos autores também conduzem a escrita, assim "brindan el elemento humano y subjetivo" (p.78). Outras formas são também usadas para classificação do gênero, a diversidade da intenção, a de extensão e a da transcendência do enfoque e o rigor formal, além da origem racial ou cultural dos seus autores.

Mercedes Serna (2015) aponta uma classificação semelhante a supracitada, sobre a relação do autor-testemunha, marcando a origem desta no livro viagens de Marco Polo. Na leitura realizada por Lima (2014), encontramos o estudo das distintas formas textuais produzidas durante o período da colonização, ele utiliza-se de classificações mais concretas dos que as apresentadas por Soto (2011), para isto utiliza critérios que vão além da origem cultural dos autores para classificar as crônicas. Sendo assim, baseia-se nos estudos de Serna (2015) que procura elencar, como Walter Mignolo (2017), um grande grupo de formações textuais com tipos discursivos distintos. Mignolo (2017) e Serna (2015) apresentam conceitos distintos quanto ao gênero crônica, enquanto a primeira inclui sob este nome uma diversidade de

formas textuais, o estudioso, por seu turno, separa cada formação textual dentro de um tipo discursivo.

Para Bella Josef (1982) a crônica surge na América após uma grande trajetória na Europa. Na Espanha, em particular, a professora aproxima o gênero a uma derivação da épica. Como "obras de imaginação", culminou por ser "uma literatura de ideias liberais", estas eram proibidas pelos dispositivos legais. Não havia ainda, para Josef, "uma arte nacional", sendo assim "os escritores provenientes da metrópole espanhola e uns poucos mestiços" trazem uma literatura em "tom escolástico e erudito". Culminando para a autora como "versão autêntica do processo criador" nas crônicas de viagem, nos documentos históricos e nas relações eclesiásticas" (JOSEF:1982, p.24-25)

Se Soto (2011) marcou o sujeito de escritura entre religiosos e repousados, Josef (1982) não aponta uma classificação direta dos autores. Elenca apenas os cronistas entre "conquistadores e colonizadores" e "missionários". A professora Josef aponta, como figura máxima do gênero no Novo Mundo, o Inca Garcilaso – que, a título de informação, aparece dentro do segundo 'grupo' da professora – no entanto, a obra destacada – os Comentarios Reales, é colocada como crônica histórica, ainda que apresente traços literários.

Dentro desses matizes conceituais, Walter Mignolo (2017) propõe a existência de três tipos discursivos separados, a crônica figura na lista em sua relação com a história (como podemos vislumbrar em outros teóricos). O autor sinaliza que o uso do termo "crônica" ou "história" para nomear a obra indica uma classe de discurso especifico, e que, na verdade, o uso da palavra "história" é usado no sentido de "ver o formular preguntas apremiantes a testigos oculares" e refere-se ao "informe de lo visto o lo aprendido por medio de las preguntas". Este vocábulo não traria dentro de si o componente temporal, daí apresentar a ideia de "anais", para tratar do informe sobre o passado por meio da contemporaneidade.

Sendo assim, lembramos que a "crônica", dentro deste cenário, é denominada como "el informe del passado o la anotación de los acontecimentos del presente, fuertemente estructurados por la secuencia temporal". Dentro desta perspectiva o gênero aproxima-se do usado durante o período medieval, como "una 'lista' organizada sobre las fechas de los acontecimientos que se desean conservar en la memoria" (MIGNOLO, 2017, p.74-75).

No tocante a formação discursiva historiográfica, Mignolo (2017) coloca que o escritor de uma crônica não só tem a obrigação de informar, mas também aceita as finalidades da escrita da história. É assim que quando a formação discursiva existe "de alguna manera dicta la forma y los motivos por los cuales se emprende la actividad de escribir" (p.77). O estudioso ressalta ainda que nos séculos posteriores a 'descoberta' de algumas divisões da história vão desvanecendo os limites e os tipos discursivos por ele estudados vão integrando-se a historiografia (Idem,p.82)

A crônica mestiça do Inca

Os Comentarios Reales, para o Mignolo (2017), indicam os meandros da formação discursiva historiográfica. Nesta obra encontramos as matizações dos tipos historiográficos – histórias gerais, naturais e morais, por exemplo - sobretudo no que diz respeito aos textos elaborados sobre a vida dos indígenas. Esse movimento sinaliza uma necessidade maior de conhecer o regional frente ao geral e a tendência de produzir uma narrativa mais coerente e menos totalizante.

Aurélio Miró-Quesada destaca a questão de que no século XVI ocorre uma aproximação entre narração e a preceptiva historiográfica, por meio dos módulos retóricos. Em suas obras centrais, La Florida e Comentarios Reales o Inca passa tecer considerações sobre o discurso historiográfico e as fábulas e ficções. É assim que para o mestiço, " 'tener el discurso' significa poner la relación en los términos exigidos por la formación discursiva que, en palabras y en concepción de Garcilaso, se manifiesta en la 'impresión de libro'". (MIGNOLO: 2017, p.90)

Os Comentarios Reales surgem dentro dos caminhos da crônica na América. Impulsionado pelo desejo de contar, de dar letra a voz, o nascido Goméz Suaréz de Figueroa, conhecido Garcilaso de La Vega, El Inca, procura a voz calada dos vencidos para narrar sua crônica – com fundamentos no quéchua e por meio de relatos antigos "testigos" da conquista – grande parte de sua obra. Considerada como a obra máxima pelos garcilacistas, a sua crônica histórica foi oferecida ao Velho Mundo no intuito de apresentar o "desconhecido" cenário americano, que até então teria sido mapeado apenas pelo olhar dos cronistas do além-mar.

O Inca procuraria em sua obra magistral refazer, pelo caminho da releitura/re-escritura, a história de um novus locus. O livro é publicado em duas partes, sendo a primeira datada de 1609, com o nome de Primeira parte de los Comentarios Reales. Na qual trata da história, dos costumes e das tradições do Perú Antigo, sobretudo durante o domínio Inca.

Na segunda parte da obra – intitulada Historia General del Perú – de 1617, relata os fatos acontecidos depois da chegada dos europeus nas terras incas, estes momentos são delineados pelos elementos do presente da escrita do mestiço na Espanha. O autor relata a chegada dos espanhóis, as guerras civis ocorridas entre os Almagro e os Pizarro, grupo de conquistadores. Além de expor a resistência dos índios de Vilcacamba, lugar que registrou o ocaso do Império, bem como possivelmente a execução do último Inca.

A obra, em suas duas partes, funciona como um mapa discursivo, no qual o Inca Garcilaso procura representar os diversos espaços-tempos, seja pelo lado dos estrangeiros com a sua leitura de cronistas espanhóis tais como Cieza de León, padre Acosta e Blás Valera, seja pelo "informe" e "testigo" recolhido por entrevista, carta ou conversa com os que presenciaram as cenas que ocorreram no Perú e são por ele descritas na obra.

O mapa discursivo elaborado na crônica mestiça do Inca é o "desenho" de um sujeito cindido que buscava, pela pena – e antes pela espada – representar (e representar-se) de forma harmônica a história dos espanhóis nas terras andinas. A crônica que o Inca tece é uma "caixa de ressonâncias" na qual ecoam diversas vozes. As da leitura do Inca e as que ele recolhe. Um dos eixos estruturantes da crônica na América é a intertextualidade, ela é uma espécie de "contratexto que necesita de un texto previo para existir", dessa forma muito da produção cronística durante o período fui resultado de uma reescrita de uma outra obra.

Na leitura de Serna (2011), a crônica é um tipo textual hibrido pois "en su momento (es) reconocido como texto histórico y hoy como literario" dado que "funciona como un palimpsesto en el que se superponen textualmente distintos planos de la realidad" (SERNA, 2011, p.55). Dentro das inúmeras produções desse tipo textual, a crônica histórica tecida pelo Inca Garcilaso em seus *Comentarios Reales* forma parte do que Chang-Rodríguez (1991) chama de discurso dissidente, que a estudiosa entende como uma prática discursiva que é fruto de um conjunto de vozes sobre os

fatos acontecidos, que, quando interpostos geram inquietantes perguntas ao serem organizadas de acordo com o uso da linguagem e de suas possibilidades retóricas.

> Estas diferentes 'prácticas discursivas' proponen siempre una relación siempre cambiante entre el lector y el escritor que transforma, polemiza y contradice o refleja la distribución del poder en una determinada sociedad. El epíteto 'disidente' caracteriza el resultado de estas indagaciones porque la versión de los hechos ofrecida cuestiona la norma impuesta, ora en su representación 'oficial', ora en su apropiación de los modelos literarios foráneos. (CHANG-RODRIGUEZ, 1991, p.17)

Dentro desta perspectiva, ao estudarmos os *Comentarios Reales* conseguimos observar como o Inca elabora sua história, tanto do período incaico quanto do trecho que compreende a chegada e a conquista dos espanhóis. Nesse processo de construção da história o autor usa a técnica, tão comum para esta forma discursiva de "comento y glosa" das crônicas ditas oficiais – aquelas escritas pelos cronistas contratados pel governo metropolitano para relatar a "história".

Essa reescrita, no Inca, foi mediada por dois filtros ou eixos discursivos: o conhecimento do quéchua, língua falada pela casta dominante durante o império inca, e pela memória oral dos parentes maternos, estes tem sua voz trazida a letra pela lembrança que o autor traz de sua convivência com os parentes quando ainda vivia com os país. Essa "memória/voz" surge no texto para apoiar o argumento de autoridade de Garcilaso diante de outros cronistas, que não possuíam a relação inteira dos fatos, sua intenção era a de (re)escrever o que não tinha sido relatado pelos cronistas anteriores pela da ótica de um nativo.

A consciência idiomática de usar a língua como referente cultural, como aponta Cerrón-Palomino (2013), faz com que o historiador mestiço adote o oficio de tradutor, não só entre as duas línguas/mundos "encontrados" durante a conquista, mas também entre as culturas que elas representam. A frustração que toma o Inca ao ler muitas das crônicas e relações que circulam sobre a América, em especial sobre o Perú, leva-o a escrever sua obra prima, corrigir os equívocos ocorridos pela interpretação errônea, parcial ou distorcida dos fatos históricos a esta podemos estender uma nascente consciência cultural, já que o Inca possuía

Considerações finais

Podemos sinalizar que o mestiço procura, abalizado pelas letras e línguas "estrangeiras", narrar a sua visão da constituição da sociedade americana nascente e dos sujeitos que ali habitavam. Apesar da "harmonia impossível", como nomeia Cornejo-Polar (2003), exposta na escrita dos *Comentarios Reales*, na qual o escritor mestiço tenta equilibrar as visões e as vozes do Novo e do Velho Mundo, tenta por meio de seu o espírito renascentista, propor o equilíbrio as duas partes constituintes de sua "identidade" mestiça, a materna/indígena e a paterna/europeia.

A transgressão do Inca é tomada pelo uso da "forma textual" do colonizador para tratar da (re)leitura de um tema indígena, daí que o texto apareça tensionado entre essas partes. A escrita do Inca surge como espaço assimétrico de opressão e liberdade; o discurso do mestiço acolhe as vozes silenciadas, sinalizando a polifonia do Novo Mundo. Pelas suas letras/histórias, o peruano dá turno a uma outreidade, a dos mestiços que rompem a homogeneização proposta pela cultura dominante metropolitana.

Referências

BHAKTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BENDER, Flora et al. *Crônica*: história, teoria e prática. São Paulo: Scpione, 1993.

CHANG-RODRIGUEZ, Raquel. *El discurso disidente*. Pontificia Universidad Catolica del Perú, Lima, 1991.

CERRON, PALOMINO. *Tras las huellas del Inca Garcilaso*. El lenguaje como herméutica en la compresión del pasado. Boston: CELACP, 2013.

CORNEJO-POLAR, Antonio. Garcilaso: armonia desgarrada. In: *Escribir en el aire*. Peru: Centro de Estudios Literarios Cornejo Polar, 2003.

EGAN, Linda. *Cultura y crónica en México contemporáneo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

JOSEF, Bella. *História da literatura hispano-americana*. Rio de Janeiro: F. Alves, Brasília: INL, 1982.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jaques. *Dicionário temático do Ocidente medieval*. São Paulo: EDUSC, 2002. Volume I e II.

MASSAUD, Moises. A criação literária: prosa II. São Paulo: Cultrix, 2016.

MIGNOLO, Walter. Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista. In: Madrigal, Luis Iñigo. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid: Ediciones Catedra, 2017.
OVIEDO, José Miguel. El primer renacimiento en América. In: *Historia de la literatura hispanoamericana*: de las origenes a la emancipación. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
REIS, Anderson R.; FERNANDES, Luis Estevam de O. A crônica colonial como gênero de documento histórico. *Ideias*, Campinas, v. 2, n. 13, p. 25-41, 2006.
SERNA, Mercedes. *Crônica de Indias*. Antologia. Madrid, Catedra, 2005.
SOTO, Carlos M. *La crónica reina sin corona*. Medelín: Fondo Editorial Universidad, EAFIT, 2011.
TORRANO, Jaa. Estudos e tradução. In: HESIODO. *Teogonia*: a origem dos deuses. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SESSÃO TEMÁTICA

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LETRAMENTOS: A OCORRÊNCIA DE MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

NICÉLIA NUNES AZEVÊDO PEREIRA[1] (UFS)
MARIA LUCIENE DE MOURA[2] (UFS)
LILIAN SANTOS MORGADO DIAS[3] (UFS)

Introdução

Sabemos que a linguagem é o processo pelo qual as pessoas interagem entre si, expressando ideias, sentimentos, opiniões, sendo vista como a forma de agir socialmente de cada indivíduo e que a comunicação ocorre em forma de texto oral e/ou escrito. Porém, suas produções são regidas por regras diferentes, que muitas vezes não são assimiladas facilmente ou respeitadas por alunos em processo de letramento. Em razão disso, observamos que a produção de muitos textos escritos em sala de aula é carregada de marcas da oralidade como: segmentação gráfica, junção de palavras, assimilação ou supressão de fonemas, monotongação, entre outras ocorrências gráficas que não convém à maioria dos gêneros textuais propostos nas escolas.

Essa realidade é vivenciada, sobretudo, no ensino da produção escrita, visto que muitos professores apenas conduzem ações soltas, descontextualizadas e sem objetivo algum, quando tratam da questão da produção textual em sala de aula. Tais ações impossibilitam o processo de desenvolvimento da escrita, já

1. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UFS).

2. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UFS).

3. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UFS).

que não favorecem para o real significado do que vem a ser a produção de texto, sendo, na maioria das vezes, realizadas atividades de escrita em que o aluno não consegue organizar o discurso, estruturar o conteúdo ao propósito comunicativo, selecionar as sequências textuais mais propícias para determinada situação, ou seja, sendo os textos escritos de maneira aleatória e sem objetivo. Portanto, é preciso pontuar que, como afirma Bagno (2007, p. 78):

> [...] as pessoas de um modo geral, podem apresentar dificuldades gráficas independente do seu nível de escolaridade, porém, é conveniente, principalmente ao professor de Língua Portuguesa, tentar
> transmitir esses conhecimentos para os alunos, a fim de contribuir no processo de ensino - aprendizagem, corroborando para que o aluno esteja apto a enfrentar as dificuldades existentes no meio social. Assim, cabe à escola ser um local de interseção entre o saber erudito científico e o senso comum, e isso deve ser empregado em favor do/a estudante e da formação de sua cidadania.

Em geral, as pretensas aulas para a prática de leitura e de escrita acontecem numa frequência insuficiente, num tempo curto e sem propósitos bem definidos, o que tem dificultado a superação dos problemas de letramento. Reforçando esse pensamento, Marcuschi (2008, p**.** 52-53), acrescenta que:

> [...] os textos escolares [...] padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão formando um conjunto de frases soltas e, em outras, as tem em excesso causando enorme volume de repetições tópicas.

A partir do exposto, é pertinente que se volte o olhar para as práticas de letramento em sala de aula, identificando primeiro os problemas reais de escrita e depois buscando-se meios eficazes de se trabalhar com a linguagem em suas múltiplas funções e características na produção textual.

Em razão dessa influência oral na escrita, esse trabalho tem como objetivo principal identificar as marcas da oralidade nos textos dos alunos e analisá-las à luz das teorias na perspectiva da linguagem.

Como se percebe, o desafio atual do ensino da língua materna é promover um ensino/aprendizagem da língua, focado no uso adequado das linguagens nos vários contextos de leitura e escrita. E, quando se trata de produção escrita, o aspecto heterogêneo da língua deve ser levado em consideração para um efetivo aprendizado da modalidade escrita. Para isso, primeiro, é necessário o reconhecimento de que a língua portuguesa é múltipla, mutável e apresenta variações regionais, temporais, etárias, sociais e culturais que devem ser trabalhadas e respeitadas durante o processo de letramento e de aquisição da variante padrão/culta ou formal privilegiada nas escolas, uma vez que:

> A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em "Língua Portuguesa" está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala [...]. (PCN, 1998, p. 29)

Reconhecendo, portanto, que os alunos já são falantes de umas das variedades linguísticas do português e que, por isso, já falam e conhecem o idioma, é que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas deve fornecer bases e estratégias para ampliar esses conhecimentos linguísticos, promovendo a aquisição e domínio da variante padrão, não dominada, como mais um recurso de melhora de sua competência discursiva, contribuindo assim para a formação plena do aluno-cidadão. Com isso, sem desrespeitar ou desvalorizar o que o aluno já tem de conhecimento e facilitando o desenvolvimento da modalidade escrita, conforme as exigências da sociedade, os PCNs assim esclarece:

> Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. (PCN, 1998, p.30)

Entender esse processo é o primeiro passo para aceitar e lidar com as marcas da oralidade nos textos dos alunos das séries inicias, pois são marcas da variante dominada por eles. No entanto, ignorá-las ou tomá-las como adequadas à escrita é um erro gravíssimo que o professor precisa pontuar no processo de ensino/aprendizagem da escrita nas aulas, à medida que se desenvolvem as competências discursivas dos alunos.

Entretanto, como promover um ensino de língua democrático de respeito às variedades sem extrapolar os campos a que cabe cada variedade dentro da fala e da escrita? Que estratégias devem ser estabelecidas para "apagar" os traços ou marcas da oralidade na escrita de textos que exigem o predomínio da língua formal, durante o processo de letramento? Motivado por questões como estas e pela presença constante da oralidade nos textos escritos dos nossos alunos, é que desenvolvemos este trabalho voltado para o levantamento de dados e estudo das marcas da oralidade na escrita, pautando-se na análise das variações linguísticas no processo de letramento.

Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa com alunos do 6º ano do ensino fundamental, do Colégio Estadual Prof. Acrísio Cruz, localizado no município de Aracaju, SE. O interesse por essa temática surgiu a partir de uma situação-problema que foi evidenciada em sala de aula, após a realização de uma atividade de sondagem. Nessa oportunidade, percebemos a influência da oralidade nas produções textuais dos alunos e acreditamos ser pertinente, posteriormente, realizar um estudo que permita o desenvolvimento de estratégias eficazes nos usos sociais da língua, a partir do estudo das variações linguísticas.

A influência da variação linguística no processo de letramento e aquisição da escrita

Em sua dimensão social, o letramento é uma prática social que diz respeito ao uso que as pessoas fazem de suas habilidades de leitura e escrita, em contextos sociais, é "um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico." (SOARES, 2013, p. 33). Então... "[...] ler e escrever com proficiência são competências que não se restringem a decodificar e codificar palavras, mas saber utilizar a leitura e a escrita nas diversas práticas de linguagem presentes na sociedade." (SANTOS; BONIFÁCIO; DAMACENO, 2015, p. 80-81).

Nessa perspectiva, o letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania, pois o indivíduo letrado é capaz de agir nas mais diversas práticas sociais. Usar a linguagem para interagir nas diversas situações cotidianas, ter capacidade para compreender os textos que circulam no meio social, ter um bom desempenho com a produção de textos orais e escritos, são habilidades que vão além de simplesmente ser alfabetizado; implica considerar a leitura e a escrita como ferramentas de construção do saber e pensar a linguagem como prática social e instrumento fundamental para as relações que se constituem entre os sujeitos. Nesse sentido, o processo de interação social da linguagem se materializa na forma de gêneros textuais. Corroborando com esse pensamento, Pereira e Roca, (2009, p. 114) acrescentam que:

> A compreensão da linguagem como um fenômeno interativo e do letramento como prática social da linguagem escrita ou falada nos conduzirá, necessariamente, à abordagem dos gêneros textuais, já que eles se configuram como instrumentos que regulam as atividades humanas.

Assim, para um efetivo exercício da linguagem como prática social, faz-se necessário entender que os indivíduos produzem os enunciados, escolhendo as mais variadas formas de expressões, a partir das quais procuram, em situações concretas de interação, atingir seus propósitos comunicativos. Em outras palavras, assumindo a concepção de linguagem como um lugar de interação, de interlocução

humana, não permitindo mais uma visão imanente de língua, que separa a linguagem de seu uso social em contextos específicos de comunicação. Conforme este processo de interação, é pertinente lembrar, como bem enfatiza Marcuschi, (2008, p. 55) que:

> [...] não trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato da língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico.

Durante o processo de aquisição da escrita, a partir de sete ou oito anos de idade, é que a criança cria hipóteses sobre o que são as palavras. Segundo Ferreiro (apud CAPISTRANO, 2008) nesse contexto, é comum que as crianças já alfabetizadas, mas que tiveram problemas no processo de alfabetização, demonstrem ausência de separabilidade no processo de escrita. No entanto, a ausência de segmentação não tem relação direta com o domínio da escrita alfabética, e sim com o fato de os alunos se pautarem na cadeia falada para produzir a escrita. Além disso, pode-se destacar o processo evolutivo que a língua sofre e de como o aluno se apoia na oralidade quando não detém os conhecimentos necessários para o manejo das regras na escrita.

É muito comum o professor encontrar na produção escrita dos seus alunos, uso de organizadores textuais típicos da fala, tais como “aí, daí, então, daí então,” característicos da oralidade. Assim como o uso de justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão explícita, ou seja, textos sem elementos de ligação ou transição entre as ideias e sem qualquer sinal de pontuação. Além dessas ocorrências, a segmentação gráfica também é observada em muitos casos.

Desta forma, fica evidente que a variação linguística não ocorre apenas no modo de falar das comunidades, dos grupos sociais. Mostra-se também no comportamento de cada indivíduo, de cada falante da língua, à medida que se encontra em um determinado contexto ou situação. Esse tipo de variação é também denominado de variação estilística. Os falantes adequam suas formas de expressão às finalidades específicas, de seu ato enunciativo, isso decorre de uma seleção

dentre o conjunto de formas que constituem o saber linguístico. Para Cardoso (2003, p. 28):

> [...] a língua, falada em um país não é um sistema homogêneo, mas um complexo de variedades determinadas por fatores, regionais e situacionais [...] é necessário entender que a língua sofre mudanças ao decorrer do tempo, por isso não deve ser estudada como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que as falam [...]

É importante ressaltar alguns aspectos sociais, culturais, econômicos, geográficos que compõem as variantes. Conforme Rodrigues (2002): a variante em função do falante pode ser denominada de variação dialetal como variantes espaciais (dialetos geográficos ou diatópicos), variantes de classe social (dialetos sociais ou diastráticos), variantes de grupos de idade (dialetos etários), variantes de sexo (dialetos masculinos e femininos), variantes de gerações (variantes diacrônicas). A variante em função do ouvinte pode ser chamada de registro que passam a ser variantes de grau de formalismo, variantes de três modalidades (falada e escrita) e variantes de sintonia (ajustamento do emissor ao receptor).

Bagno (2007) denomina a variação linguística de monitoramento estilístico, já que em situações de maior ou menor formalidade, por exemplo, exige do falante um determinado controle, uma atenção e um planejamento maior ou menor do seu comportamento em geral e do seu comportamento verbal.

Nesse sentido, Cagliari (2008) afirma que o professor, principalmente o de Língua Portuguesa, precisa ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela tem, e qual o comportamento da sociedade em relação aos usos linguísticos, nas mais diversas situações comunicativas. O aluno ao chegar à escola já é um falante nativo de uma língua, tem um conhecimento básico acerca do português falado, visto que esta é a língua materna. No entanto, cabe ao professor ajudar os alunos a refletirem sobre seus usos, o que por sua vez, permite que estes obtenham um maior domínio da língua na modalidade oral e, por conseguinte, na modalidade escrita.

Assim sendo, o aluno ao chegar à escola e ao aprender a escrever, vai se deparar com uma norma padrão de escrita, e vai perceber que a forma como ele fala

é diferente daquilo que ele está aprendendo em sala de aula. Muitas vezes, ele toma conhecimento de que isso é uma variedade linguística, mas, o que acontece, frequentemente, no cotidiano escolar é levar o aluno a achar que aquela variedade é um erro e deve ser modificada e banida. Pelo contrário, os professores de língua portuguesa precisam mostrar aos alunos as possibilidades de usos da língua, promovendo situações nas quais evidenciem seus usos no dia a dia.

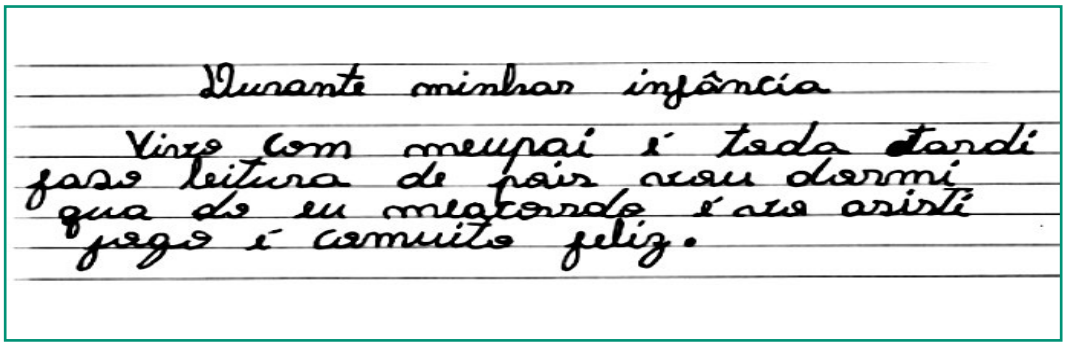
Desse modo, o estudo das variantes linguísticas é importante na prática do professor e do aluno, pois conhecendo essas variantes, o estudante poderá perceber as diferenças entre fala e escrita e poderá compreender que ele deve fazer escolhas ao se expressar. Ao escrever, predominantemente ele deverá escolher a norma padrão, e, ao falar, ele tem variantes linguísticas que poderão ser utilizadas, a depender do contexto e da intenção discursiva, sendo possível, assim, produzir textos coerentes e com linguagem adequada ao gênero e à modalidade a que se propõe.

Método e análise

Para este estudo, adotamos o estudo do caso como instrumento de investigação para a interpretação dos dados. "[...] que se verifica na comparação entre a língua falada e a língua escrita" (BAGNO, 2007, p.46);

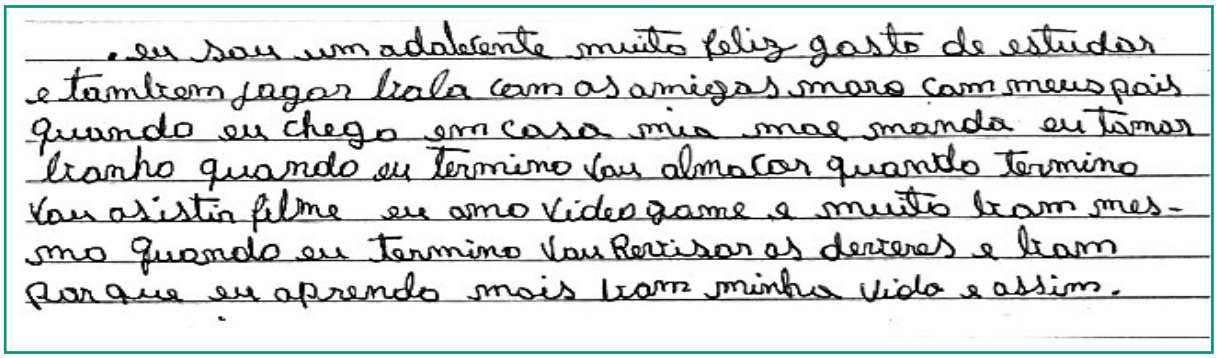
O *corpus* da pesquisa foi gerado com base em dois textos produzidos pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Prof. Acrísio Cruz, localizado na Avenida Maranhão, Bairro Siqueira Campos, Aracaju – SE. Os dados foram coletados por meio de uma atividade de produção de texto, um relato pessoal, em que os alunos relataram sua rotina diária. Tal produção objetivou verificar os marcadores da oralidade que mais se repetiam para compor um diagnóstico. Após essa sondagem, identificamos o uso predominante da variação linguística não padrão nos textos dos alunos, assim como dificuldades em atividades de letramento na escrita. Concluído esse levantamento acerca do nível de linguagem dos alunos, foi realizada a análise dos dados.

Texto 1


Durante minhar infância
Vivo com meupai é toda tardi
faso leitura de pais acau dormi
qua do eu meacordo é ase asisti
jogo é comuito feliz.

No texto acima, observam-se eventos de letramento na escrita, os problemas encontrados são de natureza ortográfica como, por exemplo, a influência da oralidade na escrita tais como, a segmentação gráfica, em que o aluno ora une duas palavras (meupai /meu e pai; meacordo / me acordo; comuito/com muito), ora ele separa as palavras (de pois / depois; qua do/quando). Dessa forma o aluno cria hipótese de escrita por meio da pronúncia. Além desses aspectos, o texto apresenta ainda a troca da conjunção "e" por "i" (i/e); troca de "ç" por "s" em (faso/faço); supressão de segmento do dígrafo "ss"(asisti/assisti); apagamento da marca de infinitivo "r" (dormi/dormir) apócope; monotongação do ditongo na palavra (vo/vou). Percebe-se ainda a falta dos sinais de pontuação.

Texto 2


. eu sou um adolesente muito feliz gosto de estudar
e tambem jogar bola com as amigas saio com meus pais
quando eu chego em casa mia mae manda eu tomar
banho quando eu termino vou almoçar quando termino
vou asistir filme eu amo Video game e muito bom mes-
mo quando eu termino vou Pertisar as deveres e bom
porque eu aprendo mais com minha vida e assim.

No texto 2 nota-se que o aluno tem noção de paragrafação, porém não inicia o texto com letra maiúscula. Embora o texto não apresente o processo de segmentação gráfica, identificamos a falta de conhecimento dos sinais de pontua-

ção, favorecendo assim ao processo de justaposição de enunciados, sem qualquer marcação de pausa ou de elementos coesivos entre os acontecimentos “quando eu chego em casa mia mae manda eu tomar banho quando eu termino vou almocar quando termino...”, como se de fato reproduzisse a fala; repetições de palavras (“quando eu termino...quando termino...quando eu termino...”); apagamento da consoante “s” (adolecente/ adolescente), não faz uso da acentuação gráfica em algumas palavras (tambem/ também) e a 3ª pessoa do verbo ser (e/é) não é evidenciada; desnasalização (mia/minha, mae/mãe); grafia de algumas palavras com “c” no lugar “ç” (almocar/almoçar); supressão de segmento do dígrafo “ss” (asisti/ assisti), evidenciando assim o caráter não monitorado da linguagem oral.

Conclusões

Ao observarmos os textos dessa turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, podemos perceber muitas marcas da oralidade, pois os mesmos ainda desconhecem muitas diferenças entre fala e escrita. As ocorrências revelam que os alunos não conseguiram desvincular a escrita da fala. Apesar do contato direto com a escrita ortográfica, por meio dos materiais didáticos, os educandos não se apropriaram de forma sistemática da escrita padronizada. Seus textos escritos revelam traços dialetais, violação na escrita de sequências de palavras como segmentação gráfica, entre outros.

Nessa perspectiva, Oliveira (2005, p. 42) afirma que:

> A vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a de se poder separar esses problemas segundo a sua natureza. Isto feito, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica.

Diante disso, o professor deve manter uma postura de respeito frente a esses textos, compreendendo que é normal que aconteça esse tipo de fenômeno. Cabe ao professor ir apresentando a variante padrão que norteia o ensino da língua portuguesa nas escolas, variante esta que deve predominar nas produções textuais escritas.

Nos textos produzidos pelos alunos, as marcas da oralidade que mais se destacaram foram: segmentação gráfica, justaposição de enunciados, repetição de continuadores textuais, grafia semelhante aos sons produzidos na oralidade – sem distinção entre letra e fonema –, ausência dos sinais de pontuação, entre outras marcas que ressaltam o caráter fluido e não monitorado da fala do dialeto dominado pelos alunos.

Percebe-se, portanto, a relevância do ensino-aprendizagem das variantes linguísticas em sala de aula, pois conhecendo essas variantes, o estudante poderá perceber as diferenças entre fala e escrita, por exemplo, e poderá compreender que ele deve fazer escolhas no processo de comunicação. Ao escrever, ele deverá escolher a norma padrão, no geral, e ao falar, ele tem variantes linguísticas que poderão ser utilizadas de acordo com o contexto.

Desse modo, refletindo acerca da problemática apresentada, a respeito do uso de enunciados justapostos, de acordo com Koch e Elias (2015, p. 25-26),

> [...] é bastante comum em textos de crianças a produção de enunciados justapostos, sem marcas de conexão explicita, sem elementos de ligação ou transição entre as ideias e, frequentemente, sem qualquer sinal de pontuação.

Koch e Elias (2015, p. 186), acrescentam que esse processo,

> Ocorre quando apenas se colocam enunciados uns ao lado dos outros, com o objetivo de estabelecer entre eles determinadas relações semânticas ou discursivas, sem a presença explícita de uma conjunção.

Com relação à segmentação gráfica, Koch e Elias (2015, p. 28) afirmam que esse fenômeno,

> [...] em textos de criança é feita com base nos vocábulos fonológicos ou aquilo que a criança aprende como tal. O que se nota é que a criança, ao tentar efetuar a segmentação gráfica adequada, acaba, por vezes, caindo no extremo oposto, isto é, picando demais a palavra, ou pelo contrário, emendando vocábulos, conforme a maneira como são pronunciados.

Em razão de tais acontecimentos, constata-se que a escrita da maioria dos alunos apresenta marcas da oralidade, inexistência de sequencialidade textual, desconhecimento da noção de gênero textual, ou seja, sendo uma escrita aleatória. Sendo assim, identificamos a predominância de variações linguísticas nas produções dos alunos, assim como dificuldades em atividades de letramentos.

Considerações finais

Diante dessa proposta de trabalho, é patente a ideia de que o processo de aquisição da língua padrão, exigida normalmente na produção escrita, não acontece repentinamente e apresenta diferentes níveis de complexidade, que devem ser tratados de maneira específica e adotada estratégias que viabilizem tal aquisição.

Nessa pesquisa, percebemos um alto índice da transcrição da fala nas produções escritas. Observamos ainda que muitos “erros ortográficos” no *corpus* coletado são ocasionados por influência da fala, e que os alunos mantêm a fala como padrão para escrita. O que demonstra o conhecimento linguístico prévio do aluno a respeito da língua materna, limitado ao seu dialeto, daí a necessidade de ampliação desses conhecimentos sem desmerecê-lo, durante o processo de letramento, mas utilizando-o como trampolim para o domínio de outras variedades mais privilegiadas.

Com isso, ressaltamos que a escola, e especialmente os professores de Língua Portuguesa, precisam estar preparados para lidar com os problemas básicos da linguagem que permeiam tanto o campo da ortografia, nas séries iniciais, quanto uso das variantes linguísticas, no decorrer do processo de letramento dos alunos, salientando suas funções dentro de cada contexto de uso. Pois é na escola que o aluno deve ter a oportunidade de desenvolver e aprimorar a competência comunicativa, adequando-se aos padrões (ortográficos) exigidos em determinadas situações mais monitoradas.

Referências

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*: língua portuguesa: 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.

CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica*: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

CAPISTRANO, Cristiane Carneiro. *Segmentação na escrita infantil*. Editora Martins Fontes, 2008.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; DAMACENO, Taysa M. dos Santos Souza (Orgs.). *Livro didático*. Gramática, leitura e ensino de língua portuguesa: contribuições para a prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.

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

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

OLIVEIRA, M. A. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. *Linguística aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M.(org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 11-23.

SANTOS, Maristela Felix dos; BONIFÁCIO, Maria Acácia de Lima; DAMACENO, Taysa M. dos Santos Souza. Abordagens para a mediação da leitura e da escrita no livro didático de língua portuguesa. In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; DAMACENO, Taysa M. dos Santos Souza (orgs.). *Livro didático*. Gramática, leitura e ensino de língua portuguesa: contribuições para a prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2015, p. 79-89.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 27 – 46.

Jornada Itinerante

2ª PARADA: UFS/ARACAJU

GELNE 40 anos

REALIZAÇÃO

GELNE

Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste

APOIO

Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

CAPES

CNPq

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Editora Universitária da UFPE

editoracontexto

MERCADO LETRAS

Pontes EDITORES

Parábola

CORTEZ EDITORA

ISBN 978-85-66530-80-3