CLEBER ATAÍDE
[ORGANIZADOR GERAL]

ANDRÉ PEDRO DA SILVA | EMANUEL CORDEIRO DA SILVA
SHERRY MORGANA JUSTINO DE ALMEIDA
THAÍS LUDMILA DA SILVA RANIERI | VALÉRIA SEVERINA GOMES
[ORGANIZAÇÃO]

Estudos linguísticos e literários

caminhos e tendências

VOLUME 1
ARTIGOS DE PROFESSORES

PÁ PALAVRA

CONSELHO EDITORIAL:
Alexandre Cadilhe [UFJF]
Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]
Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]
Carlos Alberto Faraco [UFPR]
Cleber Ataíde [UFRPE]
Clécio Bunzen [UFPE]
Francisco Eduardo Vieira [UFPB]
Irandé Antunes [UFPE]
José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]
Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]
Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]
Marcos Marcionilo [editor]
Vera Menezes [UFMG]

CLEBER ATAÍDE
[ORGANIZADOR GERAL]

ANDRÉ PEDRO DA SILVA | EMANUEL CORDEIRO DA SILVA | SHERRY MORGANA JUSTINO DE ALMEIDA |
THAÍS LUDMILA DA SILVA RANIERI | VALÉRIA SEVERINA GOMES
[ORGANIZAÇÃO]

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS
caminhos e tendências

VOLUME 1
ARTIGOS DE PROFESSORES

PÁ DA PALAVRA

Capa e diagramação: Telma Custódio

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E85

Estudos linguísticos e literários [recurso eletrônico] : caminhos e tendências / organização Cleber Ataíde. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2019.
recurso digital

Formato: ebook
Requisitos do sistema:
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia e índice
ISBN 978-85-68326-40-4 (recurso eletrônico)

1. Linguística - Discursos, ensaios, conferências. 2. Literatura - Discursos, ensaios, conferências. 3. Livros eletrônicos. I. Ataíde, Cleber.

19-60339 CDD: 410
CDU: 81

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439

Direitos reservados à
PÁ DE PALAVRA
[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]
Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga
04270-000 São Paulo, SP
pabx: [11] 5061-9262
home page: www.padepalavra.com.br
e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-85-68326-40-4

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, outubro de 2019.

Sumário

Apresentação 9

ARTIGOS DE LINGUÍSTICA

DIÁLOGOS ENTRE CRÍTICA FILOLÓGICA E LINGUÍSTICA HISTÓRICA: Construindo trilhas para o estudo linguístico de textos históricos..... 11
Eliana Correia Brandão Gonçalves

A MODALIZAÇÃO DELIMITADORA COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NA ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO.....21
Francisca Janete da Silva Adelino

ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO: um olhar sob a perspectiva de Bakhtin..... 30
Francisca Janete da Silva Adelino

UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO OPERADOR 'MAS' NO RESUMO ACADÊMICO: de conjunção adversativa à estrutura ativadora de polifonia 41
Marcos Antônio da Silva e Erivaldo Pereira do Nascimento

UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A UTILIZAÇÃO DO SUFIXO –INHO A PARTIR DA ESTILÍSTICA DE CORPUS 51
Pedro Paulo Nunes da Silva

A ESTILÍSTICA E A LINGUÍSTICA DE CORPUS: abordagens possíveis para uma análise do sufixo –inho em obras de Jorge Amado 62
Pedro Paulo Nunes da Silva

A FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SI E DO SER PROFESSOR 73
José Marcos Ernesto Santana de França

FONOLOGIA DA LIBRAS E MÃO NÃO DOMINANTE: aspectos de iconicidade..... 84
Nídia Nunes Máximo

FORMA E FUNÇÃO NO USO DE ADJETIVOS DEVERBAIS DE PARTICÍPIO PRESENTE EM PERSPECTIVA DIACRÔNICA..... 95
Fernando da Silva Cordeiro

O DISCURSO POLÍTICO DE DONALD TRUMP: uma análise crítica no microblog twitter . 106
José Roberto Alves Barbosa

INSERINDO OS ESTUDOS TERMINOLÓGICOS NA LINGUÍSTICA DO TEXTO: uma proposta desafiadora.....118
Geraldo T. Fernandes

VOZES E ESTILO NO DISCURSO DA CIÊNCIA FARMACÊUTICA: uma análise do léxico no interior da esfera de comunicação..... 129
Geraldo T. Fernandes

O PROCESSO DE TRADUÇÃO-INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS: a questão da fidedignidade 142
Jurandir Ferreira Dias Júnior e Williane Virgínia de Holanda

COMPREENSÃO DE VERBOS PSICOLÓGICOS POR CRIANÇAS EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....153
Ana Paula Martins Alves, Maria Elias Soares e Elisangela Nogueira Teixeira

RECATEGORIZAÇÃO E MULTIMODALIDADE: trabalhando a construção de sentidos de memes verbo-imagéticos.....164
Marcos Helam Alves da Silva

ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS ANIMADOS: a ressignificação do gênero a partir do suporte digital.....175
Francilene Leite Cavalcante (UNICAP/IFAL)

MEMÓRIA E EFEITOS-SENTIDO DE RESISTÊNCIA: hashtag #EleNão.....187
Maria da Conceição Fonseca-Silva e Joseane Silva Bittencourt

O LÉXICO REGIONAL-POPULAR ATRAVÉS DAS FRASEOLOGIAS 195
Maria do Socorro Silva de Aragão

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O SUJEITO SURDO 208
Tayana Dias de Menezes e Rafaela de Medeiros Alves Korossy

RELAÇÕES DE SENTIDO EM CONSTRUÇÕES GRAMATICAIS: homomímia, polissemia e sinonímia em *tiras* da Mafalda e em livros didáticos em Língua Espanhola..... 218
Eliane Barbosa da Silva

"CREDOOOO! A MISS PIAUI TEM CARA DE EMPREGADINHA":análise das discusivizações sobre a vencedora do concurso Miss Brasil 2017.....226
Josefa Maria dos Santos e Maria Alcione Gonçalves da Costa

PRONOMES PESSOAIS EM TEXTOS ESCRITOS POR PESSOAS SURDAS: peculiaridades e motivações.....234
Gláucia Renata Pereira do Nascimento e Lindilene Maria de Oliveira

SOBRE OS POSSÍVEIS TRAÇOS FUNCIONALISTAS DO PENSAMENTO GRAMATICAL DE JUAN DE VALDÉS NO DIÁLOGO DE LA LENGUA (1535)[1737].....245
Mª del Pilar Roca Escalante

ARTIGOS DE LITERATURA

O BRASIL QUE GRACILIANO SONHOU: a idealização ética e política em *a terra dos meninos pelados* 253
Peterson Martins Alves Araújo e Maria Aparecida Ventura Brandão

"A ESCRITA COMO DESTINO", OS POSSÍVEIS CAMINHOS DO LEITOR-ESCRITOR INCA GARCILASO 266
Erica Thereza Farias Abreu

LEITURA SUBJETIVA: implicação emocional e cognitiva do sujeito leitor 276
Annie Rouxel e Rosiane Xypas

A RELAÇÃO DE NANCY HUSTON COM A LÍNGUA FRANCESA: construção linguística herdada e decidida
THE RELATIONSHIP WITH THE FRENCH LANGUAGE OF NANCY HUSTON: inherited and decided language construction..... 290
Rosiane XYPAS e Constantin XYPAS

RELAÇÕES DE DESIGUALDADE ENTRE GÊNEROS: superioridade x subalternidade na obra Clara dos Anjos de Lima Barreto.....304
Ana Gabriella Ferreira da Silva

CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO CANDIDO PARA A FORMAÇÃO DA CRÍTICA EM TORNO DAS OBRAS DE LIMA BARRETO.....312
Ana Gabriella Ferreira da Silva

IMAGENS ESPACIAIS EM *TODOS OS NOMES*, DE JOSÉ SARAMAGO.....322
Pedro Fernandes de Oliveira Neto

CAMPO SEMÂNTICO-CULTURAL "SAUDADE" NA OBRA DE LUIZ GONZAGA.....330
Sandro Luis de Sousa

CONTOS DE FADAS EM PROPAGANDAS: um papel social 341
Simone de Campos Reis

O VERNÁCULO VISUAL COMO ELEMENTO PRESENTE NAS PRODUÇÕES LITERÁRIAS EM LÍNGUA DE SINAIS.....350
Carlos Antonio Fontenele Mourão e Cristiano José Monteiro

ARTIGOS DE EDUCAÇÃO

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO.....362
Angela Valéria Alves de Lima

O DESAFIO DO ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS: pautas para reflexões sobre aspectos do bilinguismo 373
Wanilda Maria Alves Cavalcanti e Antonio Henrique Coutelo de Moraes

ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE 1º ANO: o ensino da alfabetização em escolas públicas de Aracaju 383
Leonor Scliar Cabral e Mariléia Silva dos Reis

POR QUE (NÃO) TRABALHAR A PALAVRA FALADA NA ESCOLA? 394
Niege Guedes

SISTEMA SCLIAR DE ALFABETIZAÇÃO: uma proposta de ensino da leitura para a promoção da inclusão social em São José da Laje – AL..... 402
Rosiene Omena Bispo

VARIEDADES DO PORTUGUÊS NO CURSO DE LETRAS: questões de política linguística na formação do professor 408
Ewerton Ávila dos Anjos Luna

CONSTRUÇÃO CULTURAL E IDENTIDADE SURDA NO AMBIENTE ESCOLAR: libras e resistência linguística 418
Kylzia Andréa Azevedo Pereira

ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO: uma proposta didática de leituras possíveis da hashtag #ELENÃO 426
Maria Alcione Gonçalves da Costa e Josefa Maria dos Santos

A GRAMÁTICA REFLEXIVA: uma proposta para o ensino de língua portuguesa 437
José Marcos Ernesto Santana de França e Aline Maria Freitas Bussons

A HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA DOS SUJEITOS-LEITORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) MEDIADA PELO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DA COLEÇÃO VIVER, APRENDER 448
Sulanita Bandeira da Cruz Santos

PROFESSORES DE LÍNGUA COMO COORDENADORES DE PROJETOS DE ENSINO: mapeando reconfigurações de sua identidade profissional 458
Jailine Farias e Angélica Maia

O SECRETÁRIO EXECUTIVO COMO AGENTE DE COMUNICAÇÃO INCLUSIVA: estudo em uma instituição de ensino superior 469
Dayane Batista da Silva Araujo e Jurandir Ferreira Dias Júnior

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: respeito às diferenças e promoção da alteridade trabalhando os sentimentos 479
Paula Cobucci

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS DE ATIVIDADES DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE DIDATIZAÇÃO 488
Milene Bazarim e Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

Apresentação

Em 2018, realizamos a 27ª Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE). O evento mais uma vez agregou estudantes, professores e pesquisadores de toda a região Nordeste e demais regiões do país. Com este evento, demos o primeiro passo para uma ação importante para a associação: *a internacionalização da Jornada*. Assim, mais do que ser a 27ª, foi a primeira Jornada Internacional do GELNE. Com esse processo de internacionalização, pudemos compartilhar experiências e socializar nossos trabalhos de pesquisa com profissionais oriundos da Europa e de países vizinhos da América do Sul.

Durante os quatro dias do evento, de 13 a 16 de novembro, contamos com uma diversidade de atividades, entre conferências, mesas-redondas, minicurso, sessões de pôsteres e simpósios, importantes espaços de diálogo e de formação entre os participantes. Os resultados dessas ações podem ser encontrados aqui nesta publicação que busca apresentar, em especial, as pesquisas desenvolvidas na região.

Para uma melhor apreciação, organizamos o *e-book Estudos Linguísticos e Literários – Caminhos e Tendências*, em dois volumes, tendo em vista o número de trabalhos enviados pelos associados. Assim, temos um volume dedicado aos trabalhos de professores e pesquisadores e outro, aos alunos de pós-graduação e de graduação. Cada volume se divide em área de atuação dentro da Linguística, da Literatura e da Educação.

Esta publicação também encerra o ciclo de atividades que foram desenvolvidas ao assumirmos a diretoria da associação entre os biênios 2014-2016 e 2016-2018. Nesses quatro anos, o nosso compromisso se refletiu não somente na organização das jornadas, mas também com a publicação e divulgação de pesquisas que refletem a excelência da produção científica da região Nordeste. Assim, acreditamos ser o GELNE, hoje, uma associação que a cada atividade se fortalece e que nos faz sentir orgulho de sermos parte dela. Diante de tudo isso, resta-nos deixar o convite para a apreciação dos trabalhos que compõem esta publicação.

A todos, uma boa leitura!

CLEBER ATAÍDE

ARTIGOS DE LINGUÍSTICA

DIÁLOGOS ENTRE CRÍTICA FILOLÓGICA E LINGUÍSTICA HISTÓRICA: Construindo trilhas para o estudo linguístico de textos históricos

Eliana Correia Brandão Gonçalves[1]

INTRODUÇÃO

O artigo tem por finalidade apresentar reflexões sobre a pertinência da seleção da e organização de dados linguísticos, por meio de edições elaboradas com o fim de servir à descrição linguística. Nesse viés, situando as trilhas, são destacadas a mediação filológica e os estudos críticos como condição indispensável para o estudo e a análise dos fenômenos scripto-linguísticos e discursivos registrados em textos históricos, datados do século XVIII e XIX, de tipologias textuais diversificadas e que apresentam como recorte temático a questão das guerras, revoltas e seus contextos de violência e resistência. Assim, o trabalho de mediação do editor é crucial para o desenvolvimento de uma análise mais consistente de dados sincrônicos e diacrônicos alicerçados no texto.

Nesse viés, os textos históricos estudados na pesquisa estão disponibilizados em acervos de instituições arquivísticas, nacionais e estrangeiras, como a Biblioteca Nacional, o Arquivo Público do Estado da Bahia e o Arquivo Histórico Ultramarino. Portanto, a partir organização de produtos editoriais e estudos crítico-discursivos, semântico-lexicais, terminológicos e onomásticos, restitui-se a materialidade textual e discursiva, disponibilizando *corpora* de documentos que futuramente possam servir de base para o desenvolvimento de análises linguísticas. Portanto, a partir de Pons Rodríguez (2006), Mattos e Silva (2008), Maia (2012), Marquilhas (2004), Souza (2006), Coseriu (1979), Gonçalves (2017; 2018), entre outros teóricos, será enfatizada a relevância de uma base filológica consistente para o linguista que pretenda tomar por base os textos históricos, visto que para a reconstituição linguística é crucial a sele-

[1] Doutora em Linguística Histórica pela UFBA. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras – Setor de Filologia - UFBA, Professora Permanente do PPGLinC – UFBA, coordenadora do Grupo de Estudos Filológicos e Linguísticos sobre Guerras, Revoltas e Violências e integrante do Grupo de Pesquisa Studia Philologica.

ção quantitativa de *corpora*, a fim de testemunhar o passado da língua, levando-nos a refletir sobre a importância das edições com um cuidado filológico para o estudo histórico da língua portuguesa.

1. DIÁLOGOS ENTRE A FILOLOGIA E A LINGUÍSTICA HISTÓRICA: SITUANDO TRILHAS

A ação de editar textos é uma das atividades filológicas, que leva o filólogo a buscar a tradição textual, por meio de um trabalho colaborativo e continuado, compartilhando as trilhas interpretativas da reconstrução do texto. De acordo com Maia (2012) para organizar dados da língua do passado, o pesquisador prescinde de edições elaboradas com o fim de servir à descrição linguística. Desse modo, para efetivar esse tipo de pesquisa, é preciso criar vínculos entre duas disciplinas, de cunho interpretativo e explicativo, a Filologia, que se ocupa da interpretação dos textos, e a Linguística Histórica, que parte de *corpora* textuais para explicar as mudanças linguísticas em um viés diacrônico, interpretando dados linguísticos fônicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos e discursivos.

Maia (2012, p. 537) ainda destaca a importância da Filologia para o estudo da mudança linguística. Dessa forma, sem a edição da "documentação remanescente do passado" (...) não é possível realizar a "aplicação de qualquer teoria sobre a mudança linguística" (MATTOS E SILVA, 2008, p. 14-15), e, portanto, não se pode fazer Linguística Histórica, visto que os estágios linguísticos de épocas pretéritas são observados de forma indireta pela via textual. Nesse contexto, a Linguística Histórica depende de *corpora* documentados nos textos escritos, de vários gêneros textuais, logo de diversos estilos e estruturas discursivas. Portanto, é necessário atentar para as etapas de transmissão do texto e para a tipologia textual, utilizando edições conservadoras que adotem métodos de transcrição rigorosa e levem em consideração os objetivos da edição, a fim de assegurar a análise de dados linguísticos quantitativos e qualitativos.

Segundo Marquilhas (2004):

> A linguística histórica não se constrói sem fontes, portanto o problema da edição de textos representando fases antigas da língua torna-se crucial nesta disciplina. Além disso, os seus objectivos de compreensão da mudança linguística e de descrição do léxico, da fonologia e das gramáticas do passado obrigam o historiador da língua a seleccionar, sempre que possível, textos que sejam originais, para haver a certeza de que o processo da cópia não gerou a sobreposição de propriedades de diferentes gramáticas (MARQUILHAS, 2004, p. 721).

Essa perspectiva conduz à afirmativa de que para se desenvolver uma pesquisa nesse âmbito, é preciso articular-se com a língua no tempo e com os

aspectos linguísticos, geossociais e políticos, promovendo diálogos multidisciplinares com outras áreas do saber, pois, para Marquilhas (2004, p. 721), o estudioso da língua compondo a sua própria edição escolhe "uma aproximação ao texto adequada à curiosidade científica que tem. Para resolver o problema da decifração, começa por se tornar paleógrafo. No momento de escolher as normas de transcrição, aí se torna crítico textual".

Assim, será possível resgatar parcelas da história, não apenas dos sujeitos, mas dos grupos sociais, o que articula as realidades culturais, favorecendo o conhecimento dos territórios e a sobrevivência do nosso patrimônio cultural escrito, pois a pesquisa com textos históricos não é apenas uma questão do passado e do tempo, mas dos sujeitos e dos grupos sociais no tempo - na relação dialética presente e passado - na história (RICOEUR, 2007). E, nesse caminho, o filólogo em sua práxis editorial cumpre seu papel político e histórico, à medida que traz ao conhecimento de diversos públicos, por meio de edições, aspectos da memória da língua dos textos.

2. A LÍNGUA NOS TEXTOS HISTÓRICOS: PRÁXIS FILOLÓGICA, CONSTITUIÇÃO E ESTUDO DE CORPUS LINGUÍSTICO

Para o filólogo, o texto literário ou não literário é objeto linguístico, cultural, e político. E, em particular, os textos não literários, de cunho histórico, jurídico e eclesiástico, a exemplo daqueles que se encontram em instituições arquivísticas, nacionais e estrangeiras, podem se constituir em *corpora* significativos para o estudo histórico da língua e da cultura. Nesse contexto, é preciso inserir o texto em outro tempo, promovendo, portanto, em outro tempo, uma leitura democrática e acessível dos lugares e dos sujeitos do passado, que por vezes, se perpetuam no presente. E se as vivências do sujeito são perpassadas pela linguagem e pelos discursos, é preciso recontar de outras formas para construir outros sentidos.

Nesse viés, no geral, aqui são considerados três caminhos para o estudo da língua dos textos históricos, a saber: constituir, editar e analisar *corpora*, seguindo suas trilhas interpretativas; adotar vários gêneros textuais ou tipologias documentais, logo diversos estilos e estruturas discursivas; e analisar, interpretar e explicar os dados linguísticos.

Portanto, nas trilhas interpretativas da edição e análise de *corpora*, os gestos de leitura filológica reafirmam a relevância da elaboração de produtos editoriais e da mediação da crítica filológico-linguística para o estudo de textos históricos que permitem, por exemplo, o conhecimento das práticas repressivas e punitivas da administração colonial nos séculos XVIII e XIX. Em particular, a análise documental possibilita o conhecimento indireto das narrativas

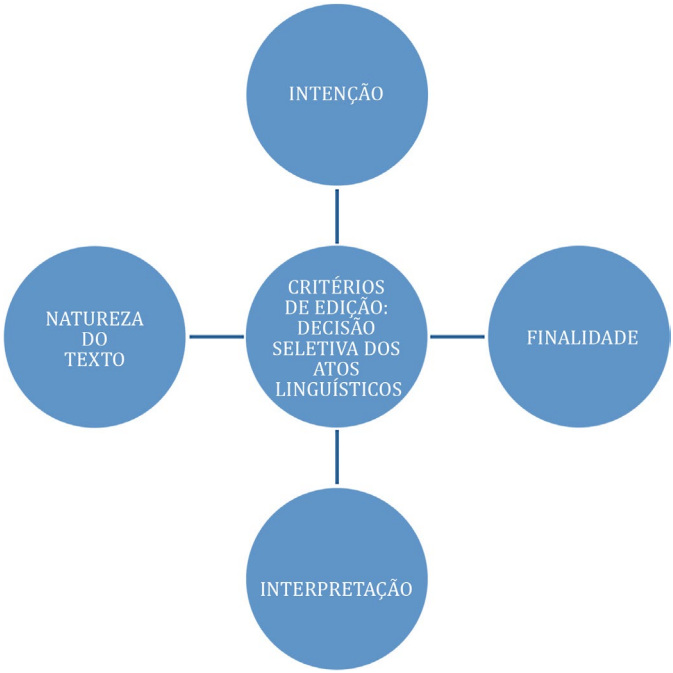
e dos discursos históricos sobre a violência da escravidão e das revoltas na Bahia. Além disso, acompanhando os contextos de composição dos textos, são observadas várias ações que marcaram a história da língua e podem ser rastreadas, a partir do mapeamento, da edição e do estudo de fontes históricas de tipologias documentais diversas.

Para uma abordagem crítico-analítica e linguística do texto, são seguidas as trilhas interpretativas de Petrucci (2003) que considera algumas questões interpretativas sobre o que são os textos, quem os escreveu e para quem, quando e onde foi produzido, quais os objetivos do texto e quais as técnicas utilizadas na execução dos tipos caligráficos, com a finalidade de reavaliar os fragmentos escritos do passado e eliminar os possíveis equívocos de leitura, que podem ser inseridas pela transmissão textual e podem possibilitar equívocos na interpretação linguística. Por outro lado, há vários problemas enfrentados na constituição de *corpora* e na adoção de critérios de edição dos textos históricos, que tematizam sobre guerras, revoltas e contextos de violência na Bahia dos séculos XVIII e XIX, entre os quais a natureza e a finalidade do texto, a questão da pontuação, os aspectos geográficos e sociais das grafias, além da intenção e interpretação do editor.

Ademais, é possível delinear a existência de diversas propostas de práxis filológica (PONS RODRÍGUEZ, 2006; GUZMÁN GUERRA, TEJADA CALLER, 2000), considerando os contextos de produção, circulação e recepção dos textos (CHARTIER, 2007) e dos usos linguísticos e sociais da escrita de forma mais ampla e reflexiva (MATTOS E SILVA, 2008; MAIA, 2012). Assim, no caso da referida pesquisa, a edição preferível para uso linguístico será aquela que mantém o perfil textual, sem modernização, conservando com fidedignidade, por exemplo, a grafia, dado relevante para o estudo dos textos escritos e caracteres próprios dos vários níveis de análise linguística, visto que para a reconstituição do passado linguístico é crucial a seleção quantitativa de *corpora* que testemunhem de forma qualitativa o passado da língua, em suas etapas sincrônicas, com fidedignidade e de forma satisfatória.

Portanto, para a edição semidiplomática dos textos são realizadas transcrições dos textos, utilizando como base as diretrizes sugeridas pela Comissão de estabelecimento de normas para transcrição de documentos manuscritos para a História do Português do Brasil (CAMBRAIA; CUNHA; MEGALE, 1999, p. 23-26), fazendo-se as devidas adaptações ao corpus da pesquisa.

Esquema 1: Caminhos seguidos na adoção dos critérios de transcrição.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Considerando as particularidades e os problemas dos textos, na análise linguística, é preciso avaliar questões como tipologia textual, gênero textual, processo de produção, circulação e recepção dos textos, normas ortográficas utilizadas na época de produção do texto, *usus scribendi*, além da necessidade de recorrência às obras lexicográficas e gramaticais para elucidação de certas unidades lexicais localizadas nos textos. Mas, por vezes, para elucidar os contextos linguísticos e discursivos que figuram no texto histórico, conforme a leitura de Marquilhas (2004), a partir de dados de cartas populares do século XVII, o filólogo-linguista pode seguir caminhos críticos que o conduzirão a diferentes edições que se destinam a públicos diferenciados e que, portanto, desempenham diferentes funções. Por exemplo, será possível optar pela apresentação da edição interpretativa, que é compreendida como edição modernizada de textos com tradição única, também chamada de tradição monotestemunhal.

A edição interpretativa de caráter modernizante tem por objetivo atrair e incluir mais leitores e dar aos mesmos outras opções de leituras, mais fluídas e compreensíveis, não servindo, portanto, para fins de análise diacrônica. Mas ela poderá ser apresentada conjuntamente ao lado de edições conservadoras, a exemplo das edições fac-similar e semidiplomática - também chamada de diplomático-interpretativa ou conservadora - que irão assegurar mais rigor técnico na reprodução do documento ou fixação do texto para fins linguísticos,

destinando-se, portanto, ao público de especialistas, a exemplo de linguistas, que se voltam para a reconstrução da mudança nos seus diversos níveis de análise linguística.

No que diz respeito aos gêneros textuais ou tipologias documentais, Maia (2012, p. 537) atesta a necessidade de uma "consistente infraestrutura filológica e uma sólida preparação por parte do investigador", nas pesquisas diacrônicas, para avaliar aspectos como a autenticidade, a qualidade dos *corpora* e a variabilidade tipológica dos textos que reflitam as variações e mudanças linguísticas e discursivas. Além disso, Maia (2012, p. 538) acrescenta que, para se compor *corpora* editoriais que sirvam para estudar as marcas da variação e da mudança de uma língua, "as edições devem satisfazer as necessidades de uma linguística histórica empírica e, por esse motivo, devem reflectir fielmente as características linguísticas dos manuscritos".

No que diz respeito à documentação histórica e jurídica sobre o Brasil e a Bahia, que apresentam fragmentos discursivos de questões relacionadas às guerras, revoltas e violências, grande parte encontra-se em arquivos estrangeiros, fato que reitera a importância de ações relacionadas às políticas de gestão cultural de documentos constantes nos arquivos estrangeiros, como aquelas desenvolvidas pelo Projeto Resgate (2009)[2], com os documentos do Arquivo Histórico Ultramarino, com o intuito de disponibilizar a documentação histórica, por meio da web, e, portanto, viabilizando o acesso dos documentos aos pesquisadores e aos demais interessados.

Ademais, com políticas de democratização do acesso à memória cultural e por meio de base digital de dados, a Fundação Biblioteca Nacional também é depositária oficial de vários manuscritos referentes à história do Brasil e da Bahia, como a documentação catalogada pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco, em 2009. O Projeto Resgate, inserido no Projeto Memória do Brasil e com aprovação do Plano Luso-Brasileiro de Microfilmagem, reuniu as fontes documentais do antigo Conselho Ultramarino, relativas às antigas capitanias hereditárias do Brasil e constante em Lisboa, no Arquivo Histórico Ultramarino.

Por outro lado, é importante compreender o "contexto jurídico, administrativo e processual em que os documentos sob análise foram criados" (DURANTI, 2015, p. 209; BELLOTTO, 2002) e escritos. Dessa forma, o cenário baiano apresenta várias cenas traduzidas em conflitos armados, defesa de territórios, combates, confrontos, enfim contextos discursivos de violências estruturais, que ficaram documentadas em *corpora* de tipologias textuais diversificadas. Essas tipologias textuais regulavam ou tinham por finalidade regular/monopolizar o

[2] O Projeto Resgate Barão do Rio Branco foi uma ação coordenada pelo Ministério da Cultura do Brasil, por meio de sua Assessoria Especial, em parceria com instituições arquivísticas brasileiras, para preservar e divulgar a documentação histórica brasileira. (PROJETO RESGATE, 2009; HISTÓRIA DIGITAL, 2009)

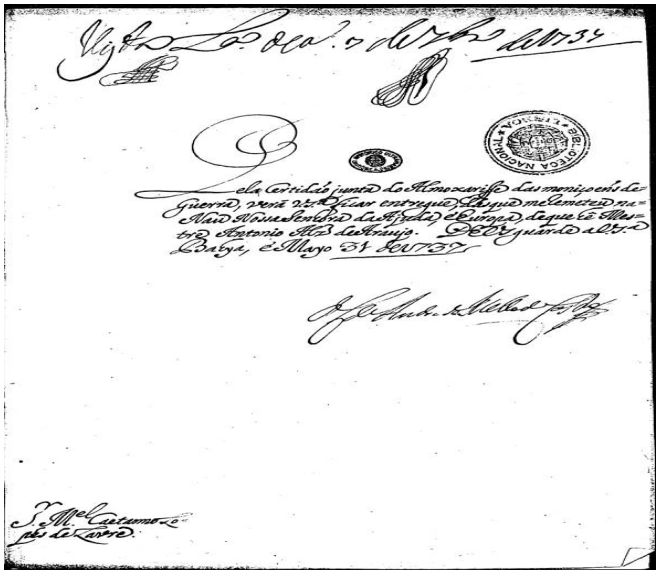
cotidiano da colônia. Elas atestam à história de fenômenos linguísticos, viabilizando uma ampla análise diacrônica que revela uma considerável margem de variação, conforme os gêneros e tipos textuais abarcados na pesquisa, entre os quais podem ser citados: consultas, ofícios, cartas, requerimentos, estatutos, ordens, ordens régias, pareceres, resoluções, provisões, regimentos, requerimentos, mapas, abaixo-assinados, alvarás, avisos, cartas, decretos e despachos.

Para tanto Maia (2012) afirma:

> Sempre que o investigador pretenda tirar conclusões sobre a língua de uma determinada sincronia pretérita ou sobre a história de um determinado fenómeno da mudança ao longo da trajectória temporal da língua, deve basear-se num "*corpus*" textual rico, não só quanto à sua amplitude como à diversidade de tipologia das fontes escritas abrangidas, uma vez que os textos correspondentes às diferentes constelações comunicativas oferecem uma distinta natureza concepcional. A base documental de uma pesquisa diacrónica do tipo acima referido deve abranger um amplo leque de géneros textuais e, portanto, de estilos e estruturas discursivas (MAIA, 2012, p. 538-539).

Nesse contexto, de tipologia textual e estrutura discursiva, apresenta-se como exemplo a Carta do Conselho Ultramarino, datada de 31 de maio de 1737, do vice Rei e capitão geral do estado do Brasil, André de Melo e Castro, informando ao Secretário do Conselho Ultramarino, Manuel Caetano Lopes, o recebimento das munições de guerra que remeteu da nau Nossa Senhora da Ajuda e Europa de que é Mestre, António Álvares de Araújo (AHU_ACL_CU_005, Cx. 59, D. 5041, de 1737. In: *PROJETO RESGATE*, 2009).

Figura 1 – Fac-símile do Manuscrito - Carta - 1737



Fonte: Biblioteca Nacional Digital – Texto de domínio público
Disponível em: https://bit.ly/2DN3pMK.

Vale ressaltar que se munindo de outros operadores de leitura crítica, o procedimento metodológico do filólogo-linguista será de descrever e analisar os caracteres do suporte, os instrumentos utilizados na escrita, as diversas mãos que tornaram possíveis a composição do texto, por meio de diversos tipos caligráficos, a variação interna, os aspectos scripto-linguísticos, a pontuação, os signos abreviativos, as assinaturas, a presença de marcas institucionais, no suporte da escrita, posteriores à produção do texto, a exemplo de carimbos, e os usos linguísticos que circularam nos textos.

Dessa forma, na análise dos dados linguísticos, os pesquisadores da língua, considerando os diversos planos linguísticos, vão depender do que os textos o dizem, para desenvolver o seu trabalho e para fazer afirmações sobre soluções linguísticas, que seus produtores escolheram e pelas que deixaram de escolher. Os textos "falam", eles são indiretamente nossos falantes, pois representam a língua de quem os escreveram (PONS RODRÍGUEZ, 2006), dos informantes (falantes) pretéritos já desaparecidos. Nesse viés, a construção da crítica filológica deve estar baseada e pautada nas fontes textuais. Portanto, considera-se que a história da língua é a história dos fenômenos mostrados pelos textos. Assim, articulando com Pons Rodríguez (2006, p. 9) "es legítimo defender que hacemos, más que historia de la lengua, una historia de la lengua de los textos, un estudio de la historia linguística de los textos, o, más bien, de sus testimonios[3]". Acrescentando o que fazemos é a história dos fenômenos apresentados pelos textos, ou melhor, a história linguístico-discursiva dos textos - testemunhos (GONÇALVES, 2017, 2018).

Desse modo, a língua enquanto objeto histórico é marcada pela permanência e pela continuidade, porquanto estudar as mudanças não significa estudar as "alterações" ou "desvios" (...), mas, ao contrário, estudar a "consolidação de tradições linguísticas, ou seja, o próprio fazimento das línguas" (COSERIU, 1979, p. 236-239; 93-94). Em relação aos aspectos scripto-linguísticos, os textos escritos sobre a Bahia do século XVIII e XIX revelam um período em que a ortografia vigente era a pseudoetimologizante (COUTINHO, 1976). Este período tem suas origens no século XVI e vai até 1904, ano em que se publica a Ortografia Nacional de Gonçalves Viana, "obra que estabeleceu dois sistemas ortográficos simplificados: o português e o luso-brasileiro". (ANDRADE; SANTIAGO-ALMEIDA; BARONAS, 2014, p. 361). Nesses textos são visualizados aspectos scripto-linguísticos referentes ao período pseudoetimológico da língua portuguesa, a exemplo da geminação consonântica amplamente utilizada em vários textos históricos do início do século XIX, como na Resolução de 1822: <danninho> (f. 1r, L. 4); <danno> (f. 1r, L. 6); <Villas> (f. 1r, L. 10; 1v. L. 2); <nelles> (f. 1r, L. 36); <Officiaes> (f. 1r, L. 11, 16); <remettaõ> (f. 1v, L. 4).

[3] Tradução livre: é legítimo defender que fazemos, mais que história da língua, uma história da língua dos textos, um estudo da história linguística dos textos, ou, melhor, de seus testemunhos.

Outros contextos linguísticos podem ainda ser observados na utilização de formas verbais, homógrafas e homófonas, de terceira pessoa do plural para o presente, o pretérito perfeito e o futuro do presente (ANDRADE; SANTIAGO-ALMEIDA; BARONAS, 2014), através da terminação nasal <-aõ>, conforme pode se observar na documentação histórica jurídica, exemplificada também a partir da Resolução de 1822, na qual podem ser observados: comandaõ (f. 1r, L. 11); facaõ (f. 1r, L. 11); reunaõ (f. 1r, L. 13); consintaõ (f. 1r, L. 19); tenhaõ (f. 1r, L. 19); moraõ (f. 1r, L. 19); prenderaõ (f. 1r, L. 24); ficaõ (f. 1r, L. 31); façaõ (f. 1r, L. 34); prendaõ (f. 1v, L. 3); remettaõ (f. 1v, L. 4); tinhaõ (f. 1v, L. 10); seraõ (f. 1v, L. 7) e façaõ (f. 1v, L. 10). A única exceção apresentada no texto é façam (f. 1r, L. 17), apresentando terminação com os grafemas <-am>(f. 1r, L. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em Linguística Histórica é alicerçada pelo trabalho de *corpora* constituído de edições de textos avalizadas pela prática editorial. Esse labor se constitui em trilhas, que conduzem ao texto, estabelecidas e mediadas pelo filólogo de diversas formas, mas sempre com sinalizações, por meio de critérios interpretativos e explicativos, que permitem evocar dados cronológicos scripto-linguísticos e discursivos. Assim, lembrando Telles (2009, p. 2), "o comportamento do editor crítico deve buscar preservar as características do corte sincrônico representado pela língua em que o texto foi vasado".

Portanto, conclui-se afirmando a pertinência de se estudar e editar textos históricos sobre a Bahia de diversos gêneros e tipologias textuais, constantes em acervos nacionais e estrangeiros, para compor edições voltadas para fins de análise da variação e da mudança do português setecentista e oitocentista.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elias Alves de; SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo; BARONAS, Roberto Leiser. *Plano de guerra da Capitania de Matto Grosso*: janeiro de 1800. 2 ed. reimpr. e revisada. Cuiabá: EDUFMT; 2014.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002. (Projeto Como Fazer, v. 8).

CAMBRAIA, C. N.; CUNHA, A. G. da; MEGALE, H. Normas para a transcrição de documentos manuscritos para a história do português do Brasil. In: *A carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 23-26. (Série Diachronica, 1)

CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar:* cultura escrita e literatura. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: EDUNESP, 2007.

COSERIU, Eugenio. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística.* Rio de Janeiro: Presença/ São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979. (Coleção Linguagem, n. 11)

COUTINHO, Ismael Lima. *Gramática Histórica*. 7 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; 1976.

DURANTI, LUCIANA. Diplomática: novos usos para uma antiga ciência (Parte V). *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 196-215, jan./jun. 2015.

GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. A Paleografia na leitura da documentação histórica sobre a Bahia. In: LOSE, Alícia Duhá; SOUZA, Arivaldo Sacramento (Orgs.) *Paleografia e suas interfaces*. 1 ed. Salvador: Memória & Arte: Edufba, 2018, p. 125-142.

_____. Léxico e história: lutas e contextos de violência em documentos da Capitania da Bahia. *Revista da Abralin*: Associação Brasileira de Linguística, volume 16, n. 2, p. 191-218, jan./fev./mar./abril de 2017.

GUZMÁN GUERRA, Antonio; TEJADA CALLER, Paloma. *¿Cómo estudiar filología?* Madrid: Alianza, 2000.

MAIA, Clarinda. Linguística Histórica e Filologia. In: LOBO, Tânia et al. *ROSAE*: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Organizadoras: Salvador: EDUFBA, 2012, p. 533 - 542.

MARQUILHAS, Rita. O preço da ilegibilidade. Nota em defesa das edições interpretativas, seguida da edição de cartas privadas e de cartas testemunhais portuguesas (séc. XVII). In: AGRELO, Ana Isabel Boullón (Ed.). Novi te ex nomine. Estudos filolóxicos ofrecidos ao Prof. Dr. Dieter Kremer. A Corunha: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2004. p. 721-747.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica*: ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola, 2008.

PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura*: primera lección de Paleografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

PONS RODRÍGUEZ, Lola. Introducción: la historia de la lengua y la história de las transmisiones textuales. In: PONS RODRÍGUEZ, Lola. (Ed.) *Historia de la lengua y crítica textual.* Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana/ Vervuert, 2006. p. 9 – 17.

RICOEUR, Paul. *Memória, história e esquecimento.* Tradução de Alain François [et al.] Campinas: EDUNICAMP, 2007.

SOUZA, Maria Clara Paixão. Linguistica Histórica. In: PFEIFFER, Claudia; NUNES, José H. (Orgs.). *Introdução às Ciências da Linguagem:* Linguagem, história e conhecimento. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-48.

TELLES, Célia Marques. A chamada lição conservadora na edição de textos. In: *Scripta Philologica*, Feira de Santana (BA), n. 5, 2009, p. 253–266.

A MODALIZAÇÃO DELIMITADORA COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NA ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO

Francisca Janete da Silva Adelino[4]

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar as ocorrências e o funcionamento da modalização delimitadora no gênero entrevista de seleção de emprego, enquanto elemento que materializa a argumentatividade nesse gênero, cujo conteúdo temático é voltado para a área de recursos humanos e seus desdobramentos para o recrutamento de profissionais que almejam aprovação no processo de seleção.

Assim, buscamos responder às seguintes questões: (i) que modalizadores delimitadores são usados na construção desse gênero? e (ii) como tais modalizadores são mobilizados de modo a construir a argumentatividade nas/das entrevistas? Convém ressaltar, que este trabalho é um recorte de uma investigação realizada no âmbito do nosso doutorado em Linguística, que objetivou, entre outros aspectos, investigar a argumentatividade no gênero acima citado, principalmente através da mobilização de diferentes modalizadores discursivos.

Na nossa pesquisa, tomamos a modalização como uma estratégia semântico-argumentativa e pragmática que permite ao locutor deixar marcas de suas intenções nos enunciados e agir em função do seu interlocutor. Para tanto, partimos da hipótese de que a modalização delimitadora se materializa com assiduidade nesse gênero, permitindo não apenas situar os limites dentre os quais as informações devem ser entendidas, mas também estabelecer uma explícita negociação no processo de orientação do discurso no sentido de indicar determinadas conclusões no gênero entrevista de seleção de emprego.

Segundo Adelino (2016), esse gênero faz parte da esfera empresarial e é utilizado no processo de recrutamento de seleção de pessoal e, nesse processo, este gênero funciona como palco do encontro entre vozes do locutor e do inter-

[4] Doutora em Linguística e professora do (DCSA/UFPB).

locutor, em que o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático são construídos a partir do encontro entre as perguntas e as respostas.

Quanto ao aspecto metodológico, a presente pesquisa assume uma natureza qualitativa, de caráter descritivo e de base interpretativa. O *corpus* é composto por vinte e duas (22) entrevistas, gravadas em um Centro Universitário do Estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal – RN. Para a transcrição do corpus utilizamos as normas do projeto NURC-Brasil.

A seguir, será apresentada uma breve revisão teórica acerca da modalização delimitadora. Logo depois, serão discutidos os achados desta pesquisa, a partir de ocorrências extraídas do *corpus*. Por fim, nas considerações finais, serão destacados alguns resultados considerados relevantes.

1. A MODALIZAÇÃO DELIMITADORA

A modalização delimitadora é a forma que determina os limites para a interpretação do conteúdo de um enunciado. O sentido de um modalizador presente na proposição orienta o ponto de vista do interlocutor, delimitando o campo semântico. Segundo Nascimento e Silva (2012), modalizadores delimitadores estabelecem o ambiente das afirmações ou negações, eles não garantem nem negam a verdade do que se afirma.

Dessa maneira, os delimitadores limitam o que é dito, explicitando a intenção do locutor em opinar sobre parte do que afirma. Além disso, os modalizadores delimitadores apresentam uma força ilocucionária maior, pois a presença desse tipo de modalizador em um enunciado implica uma negociação entre os interlocutores no processo comunicacional. Essa negociação ou acordo entre os interlocutores é fundamental para que possa ocorrer o diálogo, conforme sinalizam Castilho e Castilho (2002).

Em outras palavras, os modalizadores delimitadores situam os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição. Ao mobilizar um modalizador delimitador, o locutor visa construir, em acordo com o interlocutor, um terreno no qual o sentido do conteúdo da proposição deve ser compreendido. Nesse caso, portanto, também podemos inferir que esse tipo de modalizador pode ser usado como recurso argumentativo, tendo em vista que o locutor precisa estabelecer um lugar discursivo para conseguir estabelecer diálogo com o interlocutor no ato comunicacional.

Segundo Castilho e Castilho (2002), os modalizadores delimitadores podem ser representados por predicadores complexos, por exemplo, *digamos que do ponto de vista X, Y.* A partir desse exemplo, podemos tecer duas considerações básicas: primeiro, ao construir uma proposição, o locutor a situa em um

lugar, em um outro ponto de vista que, de início, não é o seu, afastando-se da responsabilidade pelo conteúdo da proposição; segundo, embora o locutor não assuma o conteúdo da proposição, ele é responsável pela construção de um enunciado que marca o ponto de vista de um outro, ou seja, a construção linguística da proposição é, de certa forma, de responsabilidade do locutor, mesmo este assumindo apenas em parte o conteúdo da proposição.

Expandindo a discussão a respeito das ocorrências dos delimitadores, Castilho e Castilho (2002, p. 233) fazem a seguinte afirmação: "Ao restringir o âmbito da informação veiculada pela proposição, os delimitadores geram dois efeitos de sentido: circunscrevem P a uma perspectiva dada pelo falante ou a um determinado domínio do conhecimento, convencionado pela comunidade".

Destaca-se dessas discussões os dois efeitos provocados pelo uso dos modalizadores delimitadores: circunscrever o conteúdo da proposição a uma perspectiva do falante ou lançá-la sobre um determinado domínio. Desse modo, delimitadores como *especificamente, pessoalmente, particularmente,* por exemplo, restringem o domínio do conteúdo da proposição a uma perspectiva do falante. Já delimitadores como *geograficamente, biologicamente, historicamente, economicamente, psicologicamente, linguisticamente* delimitam o conteúdo proposicional a um campo do conhecimento, a um saber enciclopédico.

Em Silva (2007, p. 59), encontramos um posicionamento discordante do apresentado por Castilho e Castilho (2002). A autora assevera que os modalizadores delimitadores "poderão estar sendo atingidos por outro tipo de modalidade, embora não se possa indicar com certeza um afastamento ou comprometimento total ou mesmo parcial do locutor em relação ao não-dito". Enfatiza ainda que "a tentativa de se ocultar algo ou de não lhe fazer referência pode, ainda, conduzir a uma forma de se acentuar o que não está evidenciado pela modalidade expressa – marcada pelo delimitador"

Nessa mesma perspectiva, encontram-se também os estudos empreendidos por Nascimento e Silva (2012, p. 90). Os autores discordam em parte de Castilho e Castilho ao defenderem a ideia de que "os delimitadores não garantem nem negam o valor de verdade do que se diz, mas sim estabelecem as condições, o ambiente das informações e os das negações". Assim, percebemos que Nascimento e Silva (2012) não consideram este tipo de modalizador pertencente ao campo das modalizações epistêmicas, e sim como um tipo de modalizador à parte, que funcionam também como negociador na articulação argumentativa com o interlocutor.

Adentrando esse debate, estes últimos autores afirmam que o uso do modalizador delimitador indica uma limitação sobre o que se diz, sobre o que se informa, "deixando explícita a intenção do locutor em agir apenas sobre uma parte do que afirma". Desse modo, nas palavras desses pesquisadores, os mo-

dalizadores delimitadores são "elementos linguísticos que agem como negociadores na articulação argumentativa com o interlocutor, o que será guiado pelo locutor a partir de sua intenção, atendendo ao seu próprio interesse discursivo". Assim, esse tipo de modalizador sinaliza parâmetros de compreensão daquilo que se está dizendo (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 90).

Diante das discussões aqui empreendidas, nos filiamos ao posicionamento de Silva (2007) e de Nascimento e Silva (2012) a respeito dos delimitadores e assumimos, portanto, que estes serão classificados em nossas análises como modalizadores à parte, ou seja, serão estudados fora do campo das modalidades epistêmicas.

Após esse breve apanhado teórico conceitual, no tópico seguinte, apresentamos o *corpus* deste estudo, focalizando no uso dos modalizadores delimitadores na construção argumentativa do gênero entrevistas de seleção de emprego.

2. ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA DA MODALIZAÇÃO DELIMITADORA (MDL) NA CONSTRUÇÃO DE ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO

Nas análises empreendidas, a modalização delimitadora estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição. Nesse caso, há um comprometimento parcial por parte do locutor com o que está sendo enunciado. Os trechos a seguir mostram como ocorre esse tipo de mobilização.

MDL28[5]- EE03[6]

> L1[7] [...] como é que funciona hoje a escola técnica aqui? ela ainda está funcionando SÓ nesse prédio né? aqui nesse nesse campus e só à tarde... a gente tá com uma a... assim bem apertado em termos de espaço... por isso a gente SÓ está explorando o horário da tarde...

Nesse trecho extraído da EE03, os argumentos de L1 sobre o local e horário de funcionamento da escola técnica são basicamente todos modalizados por expressões delimitadoras. Podemos perceber, logo no início do enunciado, que L1 parte de uma pergunta retórica e usa o elemento dêitico[8] *aqui,* que indica lugar, mas que nesse contexto traz também uma noção delimitadora, pois L1

[5] Modalizador Delimitador, trecho 28.
[6] Entrevista de Seleção de Emprego 03.
[7] É o entrevistador responsável por conduzir a entrevista.
[8] Os dêiticos conforme conceitua Cervoni (1989) [...] "são as palavras que designam, dentro do enunciado, os elementos constitutivos de toda enunciação, que são o locutor, o alocutário, o lugar e o tempo da enunciação" (p. 23).

está se referindo ao funcionamento da escola técnica vinculada ao PRONATEC nível médio e não à escola técnica de nível superior que oferece cursos para formação profissional, que funciona na unidade III da Unixy. Isso significa que a palavra *aqui* adquire dupla função, além de elemento dêitico de lugar, nesse contexto, é um elemento delimitador.

Continuando sua argumentação, L1 enfatiza: "[...] *SÓ nesse prédio* né*?*[...]*"* para deixar claro que nos demais seis prédios da instituição não há turmas dos cursos técnicos e ainda "[...] *aqui nesse nesse campus e só à tarde...* [...]" considerando que as outras unidades são utilizadas pelo ensino fundamental, médio, faculdades das diversas áreas e pós-graduação e que, por isso, "[...] *em termos de espaço*...[...]" a estrutura física da Unixy está "[...] *assim bem apertado...*[...]" motivo pelo qual "[...] a gente *SÓ* está explorando o horário da tarde...". Nos demais horários, tanto do turno matutino quanto noturno, no atual cenário, não é possível ofertar cursos técnicos devido ao fato de a estrutura física já se encontrar toda comprometida com os demais cursos; e isso fica evidente em todo o enunciado não só pelo efeito das delimitações aplicadas por L1 ao seu discurso, mas também por meio da entonação marcada na palavra *SÓ* para enfatizar que o funcionamento da ETEC é somente naquele prédio e no horário da tarde. Portanto, nesse exemplo, as expressões em destaque delimitam o campo de atuação do sentido do enunciado.

MDL34-EE03

> L2[9] não... eu procuro fazer semanal... né? porque tem aquele... a ementa que ele nos dá... e semanalmente... você tem que... porque você tem duas turmas uma ou outra não é o mesmo perfil... então... você tem que tá ajustando semanalmente e buscando coisas novas entendeu? pra não cair na rotina né?

No trecho MDL34, L2 desenvolve sua argumentação no sentido de enfatizar o período em que costuma fazer o planejamento pedagógico das suas disciplinas. Para tanto, faz uso do modalizador em destaque em dois momentos do enunciado. Primeiramente, delimita o enunciado ao afirmar que adota a prática de planejar as aulas *semanalmente* e justifica que essa escolha se dá em função da diversidade do perfil das turmas.

Em seguida, dando continuidade ao discurso, repete o mesmo advérbio *semanalmente* para explicar a necessidade de ajuste frequente no planejamento, visando inserir novos conteúdos para tornar as aulas dinâmicas e atualizadas. Por meio desse modalizador, L2 estabelece o período que é adotado para planejar as suas aulas, sinalizando que não faz isso mensalmente ou semestralmente, por exemplo, mas sim *semanalmente*.

[9] É o entrevistado que concorre a vaga de professor na Unixy.

Logo, L2 apresenta forte engajamento com o dito e ainda se responsabiliza pelo conteúdo do enunciado por ele especificado, embora apresente ideias repetitivas, mas que dão ênfase à ideia central que é a prática semanal do planejamento pedagógico. Além disso, deixa implícito que se preocupa com a aprendizagem dos alunos ao afirmar que busca *coisas novas* com o intuito de não deixar as suas aulas monótonas. Por isso, costuma fazer o planejamento semanal das suas aulas (ADELINO, 2016).

MDL46-EE05

> [...] L2 bom... na verdade... eu só dô aula nos finais de semana e é pelo interior... então... um dos motivos que me fez inclusive me inscrever... não só aqui como está procurando pela internet... é porque estou Llvre a semana inteira...

Como se percebe nesse trecho da EE05, L2 faz uso dos modalizadores *só* e *nos finais de semana* e por meio destes estabelece uma negociação com L1 para argumentar que dispõe de tempo de segunda a sexta, em todos os turnos, para assumir a disciplina de Negociação e Compras no curso técnico de Logística da escola técnica da Unixy, caso seja aprovado no processo seletivo. Assim, ao usar os modalizadores delimitadores em destaque, L2 deixa claro que somente desenvolve suas atividades docentes na outra instituição, em que possui vínculo empregatício, exclusivamente, aos sábados e domingos e que, portanto, está totalmente disponível para trabalhar durante a semana.

A função argumentativa exercida por esses delimitadores nesse enunciado é a de estabelecer as condições para que ocorram as negociações das informações veiculadas entre os interlocutores. Tais modalizadores, atuam, ainda como "elementos linguísticos que agem como negociadores na articulação argumentativa com o interlocutor, o qual será guiado pelo locutor a partir de sua intenção, atendendo ao seu próprio interesse discursivo" (NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 90).

MDL51-EE05

> L1 [...] é:: o que mais?... bom... remuneração da escola técnica... ela é diferenciada de todo o resto da instituição... justamente por ser vinculada ao Pronatec... programa do governo... e ela é meio que PAdrão ( ) essa... nas instituições privadas... AQUI... a gente paga pro professor a hora aula bruta de treze reais e noventa e um centavos... POrém... esse valor ele acaba se ampliando porque existe um FAtor de correção desse valor... que a gente utiliza mensalmente pra:: de cinco vírgula vinte e cinco... esse fator é multiplicado pela hora aula... e serve justamente pra remunerar o professor... porque ele planeja a aula... corrigi provas... não está em sala de aula... mas... tá trabalhando assim mesmo... então... esse ajuste acontece... então... esses treze e noventa e um acaba mais do que isso...

Como pode ser visto nesse trecho da EE05, L1 discorre sobre o valor da hora aula paga pela Unixy especificamente aos professores que ministram aula na escola técnica. Podemos verificar a influência dos delimitadores em destaque quanto ao direcionamento dos argumentos de L1 para justificar que a remuneração dos docentes das escolas técnicas vinculados ao PRONATEC não é a mesma para os docentes dos outros níveis de ensino. Para tanto, L1 faz uso primeiramente dos delimitadores – *nas instituições privadas* e *AQUI* – para informar o valor bruto da hora aula e frisar que essa prática restringe-se às universidades privadas e mais especificamente a Unixy – *AQUI*.

Em seguida, faz uso do delimitador *mensalmente* para complementar a informação de que, além do valor "[...] de treze reais e noventa e um centavos... [...]", existe ainda um acréscimo, "[...] um FAtor de correção [...]", que é utilizado todos os meses para compensar as atividades desenvolvidas extra sala de aula e, assim, corrigir o valor da hora aula do professor da escola técnica.

Portanto, percebemos nesse trecho uma estratégia argumentativa, pois as expressões em destaque delimitam o campo de atuação do sentido do enunciado. Vale ressaltar que o elemento dêitico que indica lugar *AQUI* funcionou em nosso *corpus,* em alguns trechos, como modalizador delimitador, pois em tais trechos imprime a noção de limites para negociação entre os locutores.

MDL72-EE09

> L2 [...] assim... não atuei nunca na minha área de especialização... que é enfermagem do trabalho... eu saí pra pegar... relembrar às coisas... não chegar lá... né? porque a gente passa sem pegar um tempinho... eu saí pra estudar enquanto eles não me chamarem... eles não me chamaram ainda... então... no MOMENTO... a minha disponibilidade é TOda... porque estou sem trabalhar... mas quando me chamarem... aí... eu tenho que ver como é que fica... se vai ser (...).

Nesse trecho da EE09, L2 argumenta sobre a sua disponibilidade de tempo para assumir a disciplina de Ambiente e Condições de Vida e Saúde no curso técnico de Vigilância em Saúde. Ao utilizar a expressão *no MOMENTO*, L2 assegura que está disponível nos três turnos, pois está sem trabalhar, mas não pode garantir que amanhã, por exemplo, estará disponível em todos os horários, pois foi aprovado em um concurso público e está aguardando ser chamado.

Por isso, estrategicamente, utiliza a expressão em destaque para afirmar que pode assumir disciplinas em qualquer turno, mas se responsabiliza por essa disponibilidade total somente naquele momento da entrevista, pois não sabe ainda quando será chamado para assumir o concurso no qual foi aprovado. Por isso, afirma que quando "[...] chamarem... aí... eu tenho que ver como é que fica [...]". Podemos perceber ainda que no final do seu argumento, L2 esta-

belece uma negociação com L1 já prevendo que será necessário futuramente rever os seus horários que por ora estão disponíveis para Unixy, mas que tal disponibilidade total somente estava assegurada para aquele momento. Portanto, a expressão em destaque funciona nesse enunciado como delimitadora por dois aspectos, primeiro pelo próprio sentido da palavra e segundo pela entonação empregada por L2 para reforçar e intensificar o dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar as ocorrências e o funcionamento da modalização delimitadora no gênero entrevista de seleção de emprego, enquanto elemento que materializa a argumentatividade nesse gênero, este trabalho avaliou vinte e duas (22) entrevistas, gravadas em um Centro Universitário do Estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal – RN. Orientou-se pelas seguintes questões: (i) que modalizadores delimitadores são usados na construção desse gênero? e (ii) como tais modalizadores são mobilizados de modo a construir a argumentatividade nas/das entrevistas?

Em resposta à primeira questão, a análise constatou na fala dos entrevistadores (L1), que os modalizadores delimitadores são utilizados para delimitar o campo de atuação do sentido do enunciado e são empregados nos relatos sobre: o período de início e término das aulas da ETEC; o local onde a escola técnica funciona; o turno e horário das aulas; as condições salariais ofertadas pela Unixy; a estrutura física da Unixy; o perfil dos alunos vinculados ao PRONATEC; as demais fases da seleção; a disponibilidade de tempo do candidato; a remuneração paga ao docente da ETEC e a atuação do candidato em outras áreas de ensino da Unixy.

Numa perspectiva mais interpretativa, e considerando a segunda questão da pesquisa, constatou-se o funcionamento argumentativo desses recursos na construção do gênero entrevista de seleção de emprego. Percebe-se que os modalizadores marcam pontos em que o locutor delimita o campo de atuação do sentido do enunciado a respeito do conteúdo temático do gênero em estudo. Nos discursos dos entrevistados (L2) os modalizadores delimitadores são usados, principalmente, para delimitar o campo de atuação do sentido do enunciado a respeito de: disponibilidade de tempo para assumir disciplinas; experiência profissional; período de término das aulas das outras universidades em que atuam como docente; estrutura curricular do curso que atua em outras universidades; didática que costuma adotar em sala de aula; resolução de conflitos em sala de aula; conhecimento que tem a respeito da filosofia da Unixy; contribuições que darão para os alunos da ETEC e planejamento de aula.

Ademais, em alguns trechos, os locutores apresentam forte engajamento com o dito, em outros demonstravam responsabilidade pelo conteúdo do enunciado por eles delimitado, às vezes, procuravam instituir condições para estabelecer negociações das informações veiculadas, ora estabeleciam limites e as condições sob as quais o enunciado deveria ser considerado e, ainda, expressavam certeza alicerçada no conhecimento compartilhado entre o entrevistador e entrevistado. A estratégia de uso desse tipo de modalizador, na maioria das vezes, faz menção a uma restrição, isto é, os locutores delimitam o campo de atuação do enunciado, de um aspecto do conteúdo do enunciado, por exemplo, com relação ao espaço físico e ao horário de funcionamento da ETEC.

Foram identificadas (cento e quarenta e cinco) 145 ocorrências de modalizadores delimitadores nessa investigação. A alta incidência desse fenômeno no *corpus* estudado pode ser explicada a partir da própria natureza do gênero discursivo entrevista de seleção de emprego em que os interlocutores, numa troca dialógica, mantêm uma negociação no processo comunicacional. Essa negociação, ou acordo entre os interlocutores, é fundamental para que possa transcorrer o diálogo, nesse evento social.

REFERÊNCIAS

ADELINO, F. J. S. *Na trilha dos modalizadores: perscrutando os jogos argumentativos no gênero entrevista de seleção de emprego*. Tese de Doutorado. 332f. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

CASTILHO, Ataliba Teixeira; CASTILHO, Célia Moraes. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do Português Falado*. vol. 2. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. p. 199-247.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da Modalização. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *A redação comercial oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2012. p. 63-100.

SILVA, Joseli Maria da. *A subjetividade linguisticamente marcada em pareceres técnicos e jurídicos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2007.

ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO: um olhar sob a perspectiva de Bakhtin

Francisca Janete da Silva Adelino[10]

INTRODUÇÃO

A concepção de gênero adotada neste trabalho é a bakhtiniana segundo a qual os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, que são delimitados a partir de três elementos caracterizadores, a saber: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo linguístico, sendo este último entendido como a seleção operada nos recursos da língua: recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Esses três elementos compõem, de maneira indissoluta, o enunciado. Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo analisar o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo linguístico do gênero discursivo entrevista de seleção de emprego, no intuito de identificar alguns elementos linguístico-discursivos que são característicos do gênero.

O delineamento metodológico constitui-se de uma pesquisa teórica e documental de caráter descritivo e interpretativo. O *corpus* é composto de duas entrevistas de seleção de emprego gravadas em áudio, durante o processo de recrutamento e seleção de professores, que foi realizado em um centro universitário do estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal – RN. Assim, buscou-se, realizar uma análise interpretativa em conformidade com os aspectos teóricos desenvolvidos neste estudo, por meio dos seguintes procedimentos: a) transcrição das entrevistas seguindo as normas adotadas pelo projeto NURC-Brasil; b) leitura das entrevistas; c) mapeamento do *corpus* como um todo e definição de códigos de identificação: L1 (entrevistador), L2 (entrevistado), EE01 (entrevista de seleção de emprego 1) e EE02 (entrevista de seleção de emprego 2).

Vale ressaltar que decidimos fazer a análise do *corpus* e a discussão dos resultados concomitantemente à resenha teórica. Dessa forma, o estilo linguístico, o conteúdo temático e a estrutura composicional das entrevistas de seleção de emprego, assim como os aspectos característicos desse gênero, são exemplificados, discutidos e interpretados ao longo da resenha teórica. Sen-

[10] Doutora em Linguística e professora do CCAE/DCSA/UFPB.

do assim, apresenta-se a noção de gênero discursivo postulada por Bakhtin (2011) porque este considera os gêneros em uma perspectiva sociointeracionista. Ademais, o presente trabalho está dividido em três partes. Nesta parte introdutória, buscamos situar o leitor sobre em que consiste o objeto de estudo sob o qual se encontra esta investigação. Focamos no ponto de vista através do qual ele foi apreciado, apresentamos o objetivo e as considerações metodológicas. Na segunda parte, fazemos uma reflexão sobre o gênero entrevista de seleção de emprego, desenvolvemos a análise do *corpus* e discorremos sobre os resultados. Por fim, nas considerações finais, são relacionados alguns pontos dos achados da pesquisa.

1. GÊNERO ENTREVISTA DE SELEÇÃO DE EMPREGO

Na noção de gênero discursivo proposta por Bakhtin (2011), a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. Nesse sentido, o autor define os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação humana. Assim, o enunciado é o resultado da interação entre sujeitos sócio-históricos e compreende aspectos verbais e não verbais. De outro modo, o enunciado é sempre considerado em termos de resposta a outros enunciados, é um elo na corrente da comunicação e reflete e refrata as condições comunicativas.

Esse autor considera os aspectos individuais e sociais, sempre vinculados a uma situação concreta de uso, na qual os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação. Logo, a verdadeira natureza da linguagem encontra-se na interação socioverbal, em que o homem é essencialmente social e a linguagem é ideológica. Desse modo, cada esfera do uso da língua potencializa seus próprios gêneros, determinando as formas genéricas e relativamente estáveis de manifestação dos discursos.

Os gêneros compreendem uma variedade inesgotável. São diversos porque diversas são as esferas de atividade humana, que produzem uma infinidade de gêneros. Diante da diversidade de gêneros discursivos, esse autor, de uma forma geral, não se preocupa em classificá-los tipologicamente, talvez justamente pela infinidade, riqueza e variedade de enunciados/textos. Entretanto, ele propõe uma classificação ou divisão entre gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos).

Os gêneros primários são enunciados nascidos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea, tais como os gêneros da vida cotidiana, como a réplica do diálogo, o bate-papo e a piada. Esses gêneros enquadram-se numa esfera discursiva imediata e nas relações sociais mais diretas. Entretanto, deve-se tomar o devido cuidado de não associar, ingenuamente, os gêneros primá-

rios à oralidade e nem os secundários à escrita, porque existe uma interdependência entre essa classificação, ou seja, há gêneros primários escritos, como o diário, e gêneros secundários orais, como a palestra, a conferência, a aula etc.

Os gêneros secundários, por sua vez, surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito). Bakhtin (2011, p. 263) enfatiza que "no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata". De acordo com Adelino e Nascimento (2017) a entrevista de seleção de emprego, mais particularmente, pode ser considerada como pertencente ao grupo dos gêneros secundários, considerando que tal gênero organiza uma situação complexa e mais institucionalizada. Além disso, o gênero entrevista de seleção de emprego pode incorporar e reelaborar gêneros primários como, por exemplo, o diálogo informal.

Esse aspecto será exemplificado a seguir no recorte inicial da Entrevista de seleção de emprego (EE02) em que o entrevistador, doravante (L1), faz algumas perguntas ao entrevistado, doravante (L2).

Exemplo 1 - Entrevista de Seleção de Emprego (EE02)

> L1 boa tarde... sou a professora Maria... coordenadora do curso técnico em logística... bom... Pedro... você se inscreveu em três disciplinas... administração de recursos materiais e patrimoniais... negociação... e logística internacional... ok... você já tem experiência em curso técnico né?((riu)) L2 é... graças a Deus... L1 certo... eu vou perguntar... uma coisa que eu não sei na verdade... tua experiência profissional é em que? L2 como tudo começou? L1 é... além da docência? L2 bancário bancário... trabalhava como bancário... relacionamento né? gerente de relacionamento e depois comecei com com cobrança... depois fui chefe de cadastro e depois cheguei a ser gerente de de empresas... gerente de uma turma né? certo? nós dávamos o nome de gerente de relacionamentos... e depois... o mercado se fechou...você com quarenta e cinco anos... bancário não dá mais certo né? ainda fiz entrevista no Safra e o cara achou que um de vinte anos se enquadraria melhor pela pela idade né? e aí eu parti só pra parte de docência... entende?

Para efeito de análise, foquemos exclusivamente na fala do entrevistado. São perceptíveis os traços dos enunciados nascidos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea. Embora esteja em uma situação marcada pelo formalismo e pelas regras que regem a esfera acadêmica, L2 se apropria dos traços que marcam os gêneros da vida cotidiana como a réplica do diálogo. Observa-se o uso do marcador conversacional de final de segmentos tópicos "né", a repetição do marcador de narrativa "depois", a presença de gírias "o cara achou", forte apelo ao acordo do interlocutor (L1) por meio de marcadores conversacionais de concordância "certo?" e "entende?".

Percebe-se que a entrevista de seleção de emprego, por ser oral, é atravessada pelos traços da fala cotidiana, daqueles gêneros que se enquadram numa esfera discursiva imediata e nas relações sociais mais diretas. Outro aspecto importante é que há uma interdependência dos gêneros e o que os distingue é a ligação com as esferas de uso da linguagem e a forma de elaboração. Desse modo, para cada esfera de produção, de circulação e de recepção de discursos, existem gêneros apropriados. Ainda, sobre a natureza múltipla dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011) afirma que os gêneros possuem três elementos básicos, quais sejam: o estilo, o conteúdo temático e a construção composicional. Esses elementos formam uma unidade orgânica e constituem a unidade de sentido: o enunciado concreto.

O estilo é considerado pelo autor supracitado, como o elemento na unidade de gênero de um enunciado. Nas colocações desse estudioso, todo enunciado, seja ele oral ou escrito, primário ou secundário, ligado a qualquer campo da comunicação discursiva, apresenta traços da individualidade do falante (ou de quem escreve). Em outros termos, todo texto passa a ter um estilo individual. É importante observar que, além do estilo individual, que se manifesta em cada texto (enunciado, em termos bakhtinianos), Bakhtin (2011, p. 266) postula a existência de um estilo linguístico particular para cada gênero discursivo. Conforme o autor, em "[...] cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos". Desse modo, cada gênero discursivo, por ser produzido e circular em determinada esfera de atividade humana, possui um estilo linguístico peculiar (recursos fraseológicos, gramaticais e lexicais) que são próprios dessa esfera. No entanto, é importante considerar que, mesmo dentro da mesma esfera de atividade humana, ocorrerão variações do estilo linguístico de um gênero para outro.

O fragmento da EE02 mencionado anteriormente, por exemplo, mostra que é predominante o uso de construções frasais na interrogativa. E isso ocorre porque o entrevistado lança mão desse recurso para estabelecer e manter o contado com o entrevistador. Assim, ao ser perguntado, por L1, sobre a experiência profissional, L2 responde, fornecendo a informação pedida, mas sempre procurando o acordo de L1 através do uso de marcadores conversacionais "né" e "certo", com o intuito de solicitar a confirmação da sua fala, conforme podemos observar no exemplo apresentado a seguir:

Exemplo 2 - Entrevista de Seleção de Emprego (EE02)

> L2 bancário bancário... trabalhava como bancário... relacionamento né? gerente de relacionamento ... depois fui chefe de cadastro e depois cheguei a ser gerente de de empresas... gerente de uma turma né? certo? L1 beleza... ahn ahn... hoje já que você já atua na docência quais as suas disponibilidades na semana? dias... horários?

L2 atualmente eu não não... não recebi a minha programação do próximo semestre... então tá em aberto... tá tudo em aberto... L1 mas em turnos? você sabe? pode prever o turno em que você pode trabalhar?

L2 eu trabalho hoje pela manhã... tarde e noite... L1 têm turmas todos os turnos... L2 tenho turmas pela manhã e a tarde... e a noite eu concilio... o meu maior empecilho é o mestrado (...) então... é é mais pela manhã... mas mesmo assim... eu consigo algumas brechas da manhã pra poder dá aula... fica a correria mas dá certo se encaixa bem... L1 então hoje você... você teria como me dizer alguma coisa... dias tais eu posso reservar? L2 hoje hoje não... bater o martelo... não... isso é negociável... eu posso... o mestrado por exemplo pode mudar tudo... agora à tarde e à noite eu não tenho a MEnor dificuldade de tempo... hoje...

O uso dos marcadores conversacionais "né" e "certo" é bastante recorrente na entrevista em questão. Logo, os participantes envolvidos, ao mesmo tempo em que seguem um estilo linguístico estabelecido pelo próprio gênero entrevista de seleção de emprego, imprimem também um estilo individual que difere cada entrevista em particular das outras entrevistas realizadas no mesmo local, para o mesmo cargo. Exemplificamos a seguir a introdução e a conclusão da Entrevista de seleção de emprego 01.

Exemplo 3 - Entrevista de Seleção de Emprego (EE01)

Introdução

L1 prof. João... muito bem vindo... L2 obrigado... L1 seja bem vindo... obrigado por dispor seu tempo tamBÉM... é:: estamos... mais mais uma vez... abrindo esse...processo... é:: o objetivo na verdade... é ampliar o nosso quadro... as demandas vão surgindo... e:: no momento abrimos uma seleção nesse edital... pra:: seleção de professores... e:: um deles... e uma e uma área... a área de radiologia veterinária... sou coordenador do curso de radiologia e:: L2 ahn ahn... L1 é um mundo que tá crescendo muito... uma área que está crescendo muito... L2 com certeza...

Conclusão

L1 professor... MUIto obrigado... o senhor tem alguma observação... alguma coisa? L2 não... não... L1 MUIto obrigado... espero... obrigado pela nossa conversa e:: entrarei em contato com o senhor AINda hoje (...) L2 tá bom... L1 para já dá um posicionamento e desejo sucesso para o senhor... L2 obrigado pela oportunidade...

Por ser um gênero que organiza um acontecimento oficial dentro de uma esfera social, a entrevista de seleção de emprego apresenta uma introdução em que o entrevistador oficializa o início do evento, dando boas vindas ao entrevistado e apresentando a instituição da qual ele faz parte e é representante. Com isso, os papéis de cada participante são estabelecidos e um acordo é firmado. Nesse primeiro momento, é fundamental que o entrevistado entre em acordo com o entrevistador. E aquele marca seu acordo com este por meio da expressão "com certeza", possibilitando o desenvolvimento da entrevista. É importante observar que o marcador "com certeza" usado por L2 traz também uma noção de comprometimento.

Do mesmo modo como conduziu a introdução da entrevista de seleção de emprego, o entrevistador sente-se investido de poderes, a ele conferidos pela instituição que representa, para estabelecer uma conclusão para a referida entrevista. Os agradecimentos sinalizam para o entrevistado que a entrevista caminha para o fim. Ao mesmo tempo, ao perguntar se o entrevistado tem "alguma observação", "alguma coisa?", o entrevistador procura concluir na certeza de que tudo aquilo que poderia ser dito, por parte do entrevistado, realmente foi dito. Ao confirmar com um "*não",* o entrevistado assinala o acordo de pôr fim ao enunciado concreto – ao gênero entrevista de seleção de emprego.

Cada enunciado, ou cada réplica, nos dizeres de Bakhtin (2011, p. 275), "por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva". Esses movimentos configuradores do gênero entrevista de seleção de emprego levam-nos a perceber que cada ato de linguagem é produzido tendo em vista um auditório social e o enunciado reflete tais condições. A dupla face é marca da enunciação, pois, de um lado, o enunciado procede de alguém e, de outro lado, ele se dirige para alguém. Cada palavra que constitui a entrevista em questão constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro (Bakhtin & Voloshinov, 2009).

Quanto à conclusibilidade, a entrevista de seleção de emprego apresenta características que marcam seu início e seu término (conclusão). Nesse gênero, encontramos enunciados que são típicos de seu início e outros que sinalizam sua finalização. Observa-se que é o entrevistador (L1) quem possui as prerrogativas para estabelecer limites, ou seja, nesse gênero não é esperado que o entrevistado conduza a entrevista e muito menos que conclua esse evento social (ADELINO, 2016).

Estando ambos acordados sobre o término da entrevista de seleção de emprego, resta ao entrevistador anunciar o fim. Isso é feito por meio de agradecimentos e felicitações, marcando a cordialidade do ato interativo. Os recursos linguísticos destacados e que marcam a introdução e a conclusão da entrevista,

evidentemente, constituem o estilo, ou melhor, referem-se a um modo de apresentação do conteúdo traduzido no plano composicional do gênero por meio da seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

Para Bakhtin (2011, p. 291), "[...] quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom, correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras". O estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

O conteúdo temático está no domínio do sentido que envolve um determinado gênero, pois a diversidade dos gêneros do discurso é infinita, heterogênea. Sendo assim, esse elemento diz respeito às escolhas e propósitos comunicativos do locutor em relação ao assunto abordado, ou seja, a um domínio do objeto e do sentido.

Na perspectiva bakhtiniana, o conteúdo temático tem a ver com a exauribilidade do objeto e do sentido. Para este estudioso, "o objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar *tema* do enunciado". Assim, o objeto ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, conforme assevera (Bakhtin, 2011, p. 281, grifo do autor). Dessa forma, o conteúdo temático de um enunciado concreto representa sempre um recorte, um ponto de vista do locutor diante de um objeto do discurso, ou seja, diante daquilo de que se fala ou escreve.

Esse aspecto do conteúdo temático nos leva a perceber que os enunciados concretos que circulam socialmente apresentam pontos de vista e avaliações sobre determinado tema. Tomemos, por exemplo, a mesma entrevista de seleção de emprego da qual já mostramos a introdução e a conclusão. Diante de tal gênero, a questão é: essa entrevista é sobre o quê? Qual o seu tema? É perceptível que a entrevista de seleção de emprego versa, principalmente, sobre a vida profissional do entrevistado. As perguntas elaboradas pelo entrevistador visam extrair informações sobre a experiência profissional do sujeito entrevistado e, consequentemente, o conteúdo de tal entrevista gira em torno do relato dessas experiências. O fragmento que se segue exemplifica o conteúdo temático da Entrevista de seleção de emprego 01:

Exemplo 4 - Entrevista de Seleção de Emprego (EE01)

> L1 [ ] é formado em medicina veterinária?... L2 sou formado em medicina veterinária... L1 me conte um pouco do senhor... por favor... L2 eu sou formado em medicina veterinária... me formei pela UFESA em 2011 e:: sempre durante a minha vida acadêmica fiz estágio na área de pequenos animais... fiz alguns poucos estágios também com grandes animais mas sempre gostei MAIS da área de pequenos...

então... a gente tinha nos nos nossos estágios... que a gente chama de internato né... a gente passa por todos os setores de um hospital... então passei pela área de cirurgia... pela área clínica... pela área de anestesia... (...) L1 pela área de... radiologia? L2 pela área de radiologia TAMbém.. e... fui fazer o meu mestrado assim que acabei a faculdade na farmacologia né... fui pra São Paulo fazer na USP... fiz o mestrado em farmacologia lá... porque sempre acho importante... a farmacologia é uma ferramenta dinâmica pra você usar na clínica... na cirurgia... pra você usar na inspeção dos produtos de origem animal... enfim... tá atrelado a tudo... é uma área que sempre gostei... também fui prá lá... quando cheguei em São Paulo fiquei trabalhando numa clínica durante pouco tempo MESmo... porque... como eu fui bolsista FAPEC eles pediam exclusividade e aí sempre rolava aquele medo né... de alguém denunciar... aquela coisa... então... eu saí da clínica que eu trabalhava em São Paulo... e aí eu me dediquei só ao mestrado... e aí terminei o meu mestrado e... é... abriu seleção para o curso de veterinária da UNP... fiz a seleção... passei e tô lá também... L1 o senhor é professor do curso de graduação de veterinária da UNP? L2 de graduação... não só de veterinária... mas como o meu mestrado em farmacologia foi na área básica... então... eu ensino disciplinas é:: relacionadas a farmacologia e farmacologia pra enfermagem... pra nutrição... pra outros cursos (...)

É possível perceber nesse exemplo da EE01, que o objetivo de L1 é extrair informações sobre a formação e experiência profissional de L2. A partir daí, L2 passa a fazer um relato de sua vida profissional, começando pela área de formação, estágios, mestrado, professor do curso de graduação de veterinária. Ao relacionar esse trecho à luz do que diz Bakhtin (2011), a temática é construída em torno da vida profissional de L2. Assim, um outro sujeito que assumisse a posição de L1 (entrevistador) apresentaria a vida profissional de L2 (entrevistado) de um ponto de vista diferente. Desse modo, na entrevista de seleção de emprego, a própria vida profissional dos entrevistados se constitui o objeto principal, tema do enunciado concreto – do gênero entrevista de seleção de emprego – e esse tema é construído a partir da interação, do diálogo entre os participantes da entrevista (ADELINO, 2016).

Segundo Bakhtin e Voloshinov (2009, p. 133), "o tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável." Assim, compreende-se que, em cada enunciado, existe um tema que é único, individual, diferente do assunto, por exemplo, que pode ser repetido em enunciados distintos. Logo, os próprios elementos linguísticos juntamente com a situação contextual que envolve a realização da entrevista constroem o tema de cada entrevista de seleção de emprego. Cada entrevista, portanto, tem um tema individual e não reiterável e isso porque os sujeitos que são entrevistados são diferentes, mudando, também, a situação contextual.

Quanto à construção composicional, esta concerne a um tipo de estruturação e de conclusão de um todo do gênero. Bakhtin (2011, p. 282, grifo do autor)

assevera que "falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*". Trata-se, portanto, de aspectos responsáveis pelas semelhanças existentes nos textos de um mesmo gênero. Em outras palavras, é o modo de organizar um determinado texto que caracteriza a sua estrutura composicional.

Conforme se observa nos exemplos apresentados anteriormente, o gênero entrevista de seleção de emprego apresenta estrutura composicional relativamente estável. É construído a partir de uma troca entre perguntas e respostas; apresenta uma introdução com boas-vindas aos entrevistados e uma breve apresentação dos objetivos pelos quais a instituição realiza a seleção; traz na conclusão felicitações, promessa de um retorno breve sobre o resultado da seleção e agradecimentos por parte do entrevistador e entrevistado. Além disso, conforme já comentado, o estilo de linguagem acopla variantes do cotidiano (dos gêneros primários) até aspectos mais formais – como o uso da linguagem acadêmica e empresarial, por exemplo (dos gêneros secundários).

Um aspecto importante, ainda, acerca dos três elementos estudados (estilo, conteúdo temático e estrutura composicional) é que eles "[...] estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação" (Bakhtin, 2011, p. 262). Por estarem estritamente ligados aos campos da comunicação, uma vez que a linguagem organiza as atividades humanas, os gêneros discursivos apresentam grande diversidade, já que também diversos são os campos da atividade humana. Nesse sentido, os gêneros discursivos são formas de organização e de ação humana.

O próprio gênero discursivo não pode, contudo, ser entendido separadamente dos participantes da situação comunicativa em que esse gênero é produzido. Na perspectiva bakhtiniana, uma característica do enunciado concreto é que ele sempre une os participantes da situação comum como *coparticipantes* que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. Vale salientar que a noção de *ouvinte* não é a mesma da perspectiva estruturalista. O ouvinte é entendido aqui como aquele que o próprio locutor leva em conta, a quem um enunciado é orientado e que, por consequência, intrinsecamente determina a estrutura do enunciado. As perguntas que L1 faz durante a entrevista, por exemplo, são elaboradas tendo em vista L2. Mesmo que tenham sido preparadas previamente, como é comum ocorrer nessa situação de interação verbal, tais perguntas são construídas porque L1 leva em conta o outro, L2. É importante destacar que, mesmo durante o processo de troca, as perguntas podem ser reformuladas, dependendo da participação de L2 no próprio processo de interação, em função da atitude responsiva do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a perspectiva bakhtiniana de gênero como "formas relativamente estáveis de enunciados" e, concordando que o enunciado reflete não só as condições específicas, como também as finalidades de cada esfera da atividade humana, prosseguimos com o pensamento do autor, ao dizer que os gêneros discursivos são demarcados a partir do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo verbal.

Ao aplicar esses princípios ao *corpus* investigado, no que diz respeito ao conteúdo temático, percebe-se que a entrevista de seleção de emprego trata de temas relativos à experiência profissional, disponibilidade de tempo, planejamento de aula, remuneração, horário, local das aulas e perfil dos alunos, além de uma introdução cujo objetivo é abrir esse evento social com os cumprimentos e a contextualização do processo seletivo e também de um encerramento composto de agradecimentos e de informações relacionadas às próximas fases do processo seletivo. Cada um desses temas é construído a partir da interação, do diálogo entre os participantes, e todos esses temas têm seus propósitos discursivos.

Quanto à construção composicional, observa-se que a entrevista de seleção de emprego é um gênero que organiza um evento oficial dentro de uma esfera social, coordenado por um representante legal com poderes para conduzir o evento, por meio de questionamentos relativos ao propósito do cargo. A estrutura é relativamente estável, pois as entrevistas analisadas apresentam uma introdução, que marca a abertura do evento, na qual está presente a contextualização do processo seletivo, seguida das perguntas e respostas em torno do objetivo do cargo e, por último, traz uma conclusão que é composta de felicitações, agradecimentos e informes acerca das demais fases da seleção.

Sobre o estilo, nota-se que os locutores fizeram uso da entonação de ênfase; da repetição; de marcadores conversacionais de concordância e de construções frasais na interrogativa. As construções frasais são introduzidas pelos entrevistadores, que são os responsáveis por conduzir desde a introdução até a conclusão da entrevista, caracterizando, assim, a assimetria do gênero, por meio do estabelecimento dos papéis de cada participante. Os entrevistados por sua vez, normalmente apresentam as respostas fornecendo as informações solicitadas, porém, busca-se, na maioria das vezes, o acordo dos entrevistadores por meio do uso de marcadores conversacionais de concordância tais como: "certo" e "entende", com o objetivo de solicitar a confirmação da sua fala.

Desse modo, por meio da interação face a face, das escolhas lexicais dos locutores, o gênero é arquitetado através da participação ativa do entrevistador e do entrevistado e, cada pergunta ou resposta, é construída na interação entre

os participantes, formando assim uma unidade. Portanto, o gênero entrevista de seleção de emprego é um gênero da esfera empresarial ligado ao processo de recrutamento e seleção de pessoal e, nesse processo, este gênero funciona como palco do encontro entre vozes (L1 e L2), em que o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático são construídos a partir do encontro entre as perguntas e as respostas.

REFERÊNCIAS

ADELINO, F. J.S. *Na trilha dos modalizadores: Perscrutando os jogos argumentativos no gênero entrevista de seleção de emprego*. João Pessoa: UFPB, 2016 (Tese de doutorado).

_____; NASCIMENTO, E. P. Gêneros discursivos: Um olhar sobre a entrevista de seleção de emprego sob a perspectiva de Bakhtin. In: *Revista de gestão e secretariado*, São Paulo, v. 8, n. 2, mai.-ago. 2017, p. 107-227.

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

_____; VOLOSHINOV, V. N. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (13a ed.). São Paulo: Hucitec.

UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DO OPERADOR 'MAS' NO RESUMO ACADÊMICO: de conjunção adversativa à estrutura ativadora de polifonia

Marcos Antônio da Silva[11]
Erivaldo Pereira do Nascimento[12]

INTRODUÇÃO

A partir da percepção da relevância quanto à utilização da linguagem pelos indivíduos de uma sociedade, e nos apoiando nos postulados desenvolvidos por Anscombre e Ducrot (1983, 1994), com a Teoria da Argumentação na Língua, quando afirmam que a língua é por natureza argumentativa, intentamos, neste texto, apresentar uma análise semântico-argumentativa do operador 'mas' em quatro resumos acadêmicos. De forma geral, nossos olhares incidirão para o fato de que, quando da produção de um resumo acadêmico, texto percebido e descrito como um gênero "objetivo", o locutor responsável pelo texto deixa marcas de sua subjetividade e põe em cena outros pontos de vista. Dessa maneira, por meio dessas marcas, é arquitetada a argumentatividade almejada pelo locutor do texto, em relação à forma como o texto direcionado ao pretenso leitor deve ser recebido.

Objetivando proporcionar uma leitura mais fluente deste texto, este segue a seguinte estrutura: i) breve discussão sobre a Teoria da Argumentação na Língua e alguns comentários sobre os operadores argumentativos e sobre a noção de polifonia; ii) rápida discussão sobre os gêneros discursivos, mormente o resumo acadêmico; iii) as análises dos quatro resumos e seus respectivos comentários. Por fim, apresentamos as considerações finais seguidas das referências utilizadas para a confecção deste texto.

---

[11] Doutor em Linguística pelo PROLING-UFPB. Docente efetivo de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Murici.
[12] Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e Pós-Doutor pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Professor da UFPB, Campus IV, e filiado ao PROLING e ao PROFLETRAS.

1. SOBRE A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: PALAVRAS NECESSÁRIAS

A obra *L'argumentation dans la langue* foi publicada em 1983 e teve como objetivo apresentar a Teoria da Argumentação na Língua proposta por Jean--Claude Anscombre e Oswald Ducrot. Essa teoria, primordialmente, caracteriza-se por ser não-referencialista, visto que para seus fundadores o significado não tem qualquer relação com seu referente no mundo, mas apenas na relação entre os enunciados.

A Teoria da Argumentação na Língua desenvolvida por Ducrot e colaboradores (1983, 1994) e Ducrot (1987, 1988), dessa forma, estabelece que a argumentação já está inscrita na língua e opõe-se à concepção tradicional de sentido de um enunciado. De acordo com a visão tradicional que se tem (ou se tinha) de sentido, são três os tipos de indicações de sentido de um enunciado apresentados pela perspectiva tradicional, a saber: a) objetivas: que representam a realidade e correspondem ao aspecto denotativo; b) subjetivas: que indicam a atitude do locutor frente à realidade e apresentam um aspecto de conotação; e c) intersubjetivas: que se referem às relações do locutor a quem se dirige. Assim sendo, em um enunciado como "Marcos é inteligente", os três aspectos já estariam contemplados, visto que o objetivo estaria relacionado à descrição de Marcos; o subjetivo teria relação com o fato de o locutor ter alguma espécie de admiração pela inteligência de Marcos e, por fim, o intersubjetivo teria relação com o objetivo do locutor ao apresentar tal enunciado, em função do que almeja do seu interlocutor. Assim, se "Marcos é inteligente!", o seu interlocutor pode "confiar e esperar bons resultados daquilo que for reservado a Marcos".

Ducrot (1988), por sua vez, defende que nas próprias indicações objetivas, mesmo com a essência referencial ou descritiva, já exista uma carga de argumentatividade, pois a própria descrição da realidade ou referenciação se dá através de escolhas dentre as palavras disponíveis na língua. Assim, a atitude do locutor influencia no modo como descreve essa realidade e procura atrair a atenção do interlocutor para o que está sendo dito. Logo, confirmando tal posicionamento do autor, podemos observar que a palavra "inteligente", imputada a Marcos, não apenas o caracteriza, mas funciona de forma argumentativa, dada a orientação argumentativa que dará ao enunciado e que resultará na aceitação daquilo que foi apresentado no conteúdo proposicional.

Ducrot (1988), então, reorganiza as indicações de sentido e afirma que não há neutralidade ao se representar a realidade e que, por isso, os aspectos ditos "objetivos" passam a não existir na sua teoria. O autor unifica, dessa forma, os aspectos subjetivos e intersubjetivos e passa a chamá-los de *valor argumentativo* dos enunciados que, por sua vez, corresponde à orientação dada

pela palavra ao discurso e que determina, ainda, as possibilidades ou impossibilidades de continuação determinadas pelo seu uso.

Ressaltamos, aqui, que os estudos que compreendem a Teoria da Argumentação na Língua compreendem diversas etapas, desde o a publicação de *L'argumentation dans la langue* (1983). No entanto, por motivo de espaço, é impossível traçar todo o panorama perpassado por essa teoria. Ainda assim, é relevante mencionar que a Teoria da Argumentação na Língua é constituída por quatro etapas, a saber: *Descritivismo Radical, Descritivismo Pressuposicional, A argumentação como constituinte da significação* e a *Argumentatividade Radical*. No primeiro momento, é possível dizer que língua e argumentação eram vistas de forma separadas, tendo em vista que tal teoria, em sua base, é de inspiração estruturalista. Para Ducrot (1988), portanto, nesse primeiro momento, a estrutura linguística não guardaria qualquer relação com a argumentação presente no enunciado.

É com a segunda etapa, *Descritivismo Pressuposicional,* que a argumentação é sugerida a partir da relação entre enunciados elaborados com elementos como "pouco" e "um pouco". Nessa segunda etapa, a orientação argumentativa estaria presente na percepção que o leitor teria a partir dos conteúdos proposicionais presentes nos enunciados elaborados com "pouco" ou "um pouco". Logo, entre os enunciados "João dormiu pouco: logo, não pode dirigir." e "João dormiu um pouco: logo pode dirigir." haveria uma orientação argumentativa possibilitada pelas expressões "pouco" e "um pouco", que orientaria o leitor para a produção de conclusões díspares.

Com a terceira etapa, *A argumentação como constituinte da significação,* Ducrot (1988) ressalta que uma possível ideia de quantidade entre "pouco" e "um pouco" deve ser abandonada, tendo em vista que nos dois casos dos enunciados anteriormente apresentados, "João havia dormido". O fato que residia na diferença entre os operadores "pouco" e "um pouco" reside, agora, na orientação argumentativa e, sendo assim, a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, conduzindo, assim, o destinatário para uma e/ou outra direção.

No entanto, ainda que a argumentação na língua já seja percebida totalmente na terceira etapa, Ducrot (1988) continua a apresentação da quarta etapa, *A Argumentatividade Radical,* e afirma que, dentro da própria estrutura da língua, há elementos que funcionam como a ossatura interna dos enunciados. Logo, para esse autor, há expressões na língua que têm um valor argumentativo. A argumentação, dessa forma, estaria inscrita na língua, conforme o autor. Os estudos em relação a essa teoria continuam sendo realizados a partir de outras parcerias, prova disso é a Teoria dos Blocos Semânticos, em conjunto

com Marion Carel. É importante compreender, além dessas breves noções preliminares, outro conceito inserido por Ducrot (1987) nos estudos linguísticos, como é o caso do termo *polifonia*, que será detalhado no próximo tópico, juntamente com algumas informações sobre os operadores argumentativos.

1.1 Os operadores de contraposição e a polifonia de enunciadores

Apoiada nas pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos da Teoria da Argumentação na Língua, Koch (2004) apresenta, ao dedicar-se ao estudo dos operadores argumentativos, expressão cunhada por Ducrot e colaboradores (1994) no interior da Semântica Argumentativa, que há dois tipos de operadores: os do tipo lógico e os do tipo discursivos ou argumentativos. Os operadores do tipo lógico, segundo a autora (2004, p. 35), são aqueles utilizados com a função de ligar "[...] apenas proposições dentro do mesmo enunciado, transformando predicados simples em complexos e dando origem a frases ligadas [...]". Nesse caso, denominam-se operadores do tipo lógico aqueles presentes nas orações subordinadas. Já os operadores do tipo discursivo ou argumentativo são os que aparecem não só entre as orações de um mesmo período, mas também encadeando orações de períodos diferentes ou encadeando parágrafos diferentes. Sobre os operadores de contraposição, a autora (2007) pontua que tais operadores têm por características contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias.

Assim sendo, de acordo com Koch (1999), é pertinente dizer que os operadores têm como função relacionar semanticamente elementos no interior do texto, essenciais para a interpretação do mesmo. Ainda para a pesquisadora, a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. O funcionamento dos operadores argumentativos, quando da produção textual, pode ser percebido, portanto, como um recurso coesivo.

Apoiados nos apontamentos dessa autora, interessar-nos-á, aqui, o operador 'mas' presente no grupo dos operadores que orientam os enunciados para conclusões contrárias. O operador 'mas', além de orientar os enunciados para conclusões contrárias, conforme pontuado por Ducrot (1988), também é responsável por ativar polifonia nos enunciados. O 'mas' pode ser dividido em dois tipos: masPA e masSN. A utilização da dessa distinção é para diferenciar dois comportamentos nessas estruturas: masPA é operador argumentativo e o masSN tem por função retificar uma proposição anteriormente apresentada.

A Teoria Polifônica da Enunciação (TPE) foi desenvolvida para designar os locutores e enunciadores presentes no discurso. O uso de tal termo comprova o desejo de rompimento com a tradição, como já havia rompido no que diz

respeito às indicações de sentido de enunciado. Ducrot (1988), ao propor a TPE, deseja quebrar com a crença na unicidade do sujeito, mostrando que em um mesmo enunciado existem diferentes sujeitos ou pontos de vista que são colocados em cena pelo locutor. O termo polifonia, ressaltamos aqui, foi inicialmente utilizado por Bakhtin (2000), inspirado na composição musical em que várias vozes são superpostas, para caracterizar o Romance de Dostoiewski, no qual a voz do personagem é tão plena como a voz do autor, não havendo, portanto, subordinação.

Alguns conceitos são apresentados por Ducrot (1988) em sua teoria polifônica, a saber: sujeito empírico, locutor e enunciador. O sujeito empírico (SE) é aquele que produz o enunciado. Já o locutor (L) é aquele a quem é atribuída a responsabilidade pelo enunciado. De acordo com o estudioso, há marcas linguísticas que indicam a possibilidade de identificação do locutor (L), a saber: pronomes pessoais (eu, me, mim) ou, em alguns casos, marcas espaciais ou temporais como *aqui, agora*, por exemplo. O enunciador (E), explica o teórico, traz os diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado, ou seja, são perspectivas abstratas.

Outra distinção importante na teoria polifônica da enunciação é entre a *polifonia de enunciadores* e a *polifonia de locutores*. A polifonia de enunciadores ocorre quando o locutor apresenta perspectivas diferentes, ou enunciadores, no enunciado. Os enunciadores são compreendidos como:

> [...] seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles "falam" é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando o seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987, p. 192).

Segundo o referido teórico, o locutor pode se posicionar em relação aos enunciadores de algumas formas: identificando-se, aprovando um ponto de vista ou opondo-se a ele. Tais comportamentos podem ser explicados da seguinte maneira: o locutor se *identifica* com um dos enunciadores, por exemplo, nos casos de asserção, quando o locutor apresenta um ponto de vista e assume esse ponto de vista. Se o locutor apresenta o ponto de vista segundo o qual "Pedro vem", ele se identifica com esse ponto de vista à medida que tem como objetivo impor o ponto de vista desse enunciador, ou seja, o locutor faz admitir a vinda de Pedro. O caso de *aprovação*, conforme o autor (1988, p. 66) mesmo salienta, ocorre quando "[...] o locutor indica que está de acordo com esse enunciado [...]", ainda que para isso esse locutor não queira fazer admitir o ponto de vista apresentado pelo enunciador.

Para Ducrot (1987, p. 193), é o locutor, enquanto responsável pelo enunciado, quem "[...] dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes". Além disso, a posição do locutor pode

se manifestar porque há uma assimilação entre o locutor e pelo menos um dos enunciadores, o que faz com que esse locutor tome um enunciador como representante, implicando, dessa forma, a atualização desse enunciador, ou simplesmente porque o locutor desejou fazer aparecer um dos enunciadores, sem que para isso o locutor se assimile a um determinado enunciador.

Quanto à polifonia de locutores, segundo Ducrot (1987, p. 185), pode ser encontrada no discurso relatado em estilo direto, como, por exemplo, em "João *me* disse: *eu* virei.", no qual há dois locutores, a saber: o locutor L1, que é responsável por todo o enunciado "João me disse: eu virei." e o locutor L2, responsável pelo segmento "eu virei". Assim, Ducrot (1987), ao observar que no enunciado a presença dos pronomes "me" e "eu", pertencentes a locutores distintos, mostra como no mesmo enunciado podem existir várias vozes em cena, responsáveis pelos segmentos no enunciado. Pontuar essas questões sobre polifonia se faz necessário porque o operador 'mas', como será visto nas análises, possibilita a presença de vários pontos de vista nos enunciados.

2. BREVES COMENTÁRIOS SOBRE O RESUMO ACADÊMICO

Bakhtin (2000, p. 279), ao tratar sobre os gêneros do discurso, postula que "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 autor ainda acrescenta que "[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]", os quais recebem a denominação de "gêneros do discurso". Ainda de acordo com esse autor, os gêneros possuem três elementos responsáveis por sua constituição: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional. São considerados "relativamente estáveis" por não apresentarem essa constituição de forma estática. Isso significa dizer que em diferentes contextos a estrutura de um gênero pode ser alterada.

Ancorado nos estudos de Bakhtin (2002), Marcuschi (2008) pontua que é necessário fazer uma distinção entre tipos textuais e gêneros textuais. Enquanto os tipos textuais comportam cerca de meia dúzia de categorias, os gêneros são praticamente infinitos.

Indo em direção a essa infinidade de textos que circulam na sociedade, Silva e Mata (2002) apresentam como principais espécies de resumos produzidos em nossas atividades cotidianas os seguintes tipos: resumo de telenovela, resumo de filme, resumo jornalístico de textos e resumo literário. No meio acadêmico, as autoras afirmam que os principais tipos são: o resumo de tese ou dissertação, o *abstract*, resumo de trabalhos para congressos e o resumo escolar. Para as autoras (2002), o resumo tem a função de persuadir o leitor a ler

o restante do texto e, em se tratando do envio de um resumo para avaliação de pareceristas em um evento/congresso, o autor que deseja ter seu texto aceito deve estar atento a algumas "normas" do evento quanto à elaboração do texto, a saber: objetivo, marco teórico, metodologia, possíveis resultados/discussão e conclusão, estrutura essa que deve ser obedecida, sob o risco de não ter o texto aprovado.

Ressaltamos que consideraremos, aqui, como resumo acadêmico os resumos publicados em revistas e sites especializados ou anais de congressos, que circulam no meio acadêmico. Excluem-se desse grupo os resumos de telenovela, de filmes e outros que não são produzidos na academia.

3. METODOLOGIA E ANÁLISES

A metodologia aplicada na análise dos resumos é de natureza analítico-descritiva. Inicialmente, realizamos a coleta dos resumos em anais de congressos; em seguida deu-se o processo de leitura e seleção dos resumos com o operador 'mas' e, por fim, as análises e a descrição dos operadores. Por motivo de espaço, partes dos resumos foram suprimidas, mas com o cuidado de não prejudicar a compreensão do texto.

Resumo 01:

A proposta deste estudo é de analisar alguns aspectos da variação linguística no estado de Pernambuco, ainda pouco documentada em trabalhos tanto de nível sociolinguístico, quanto dialetológico, mas muito influentes na sociedade. Há muito tempo, pesquisadores do mundo todo estudam as línguas e seu comportamento variável. [...]

No resumo 01, há a presença do masPA que ativa a polifonia de enunciadores por meio dos seguintes pontos de vista:

E1: A proposta deste estudo é de analisar alguns aspectos da variação linguística no estado de Pernambuco, ainda pouco documentada em trabalhos tanto de nível sociolinguístico, quanto dialetológico,

E2: *A variação linguística, em PE, demonstra não ser um assunto relevante*.

E3: **mas** muito influentes na sociedade.

E4: *A variação linguística, em PE, é um assunto relevante.*

Com base em E1, o interlocutor irá concluir que o tema em questão, em PE, "demonstra não ser um assunto relevante". No entanto, ao introduzir a continuidade do enunciado com o operador "mas", em E3, o leitor precisará elaborar outra conclusão, a de que "a variação linguística, em PE, demonstra ser um assunto relevante". Vejamos que E4 e E2 são contrárias. O locutor, assim, rechaça

E2, aprova E3, e se identifica com E1 e E4. É interessante observar que é com E4 que o locutor justifica a importância da pesquisa apresentada no resumo, e por esse motivo sua pesquisa deve ser desenvolvida e, por conseguinte, lida.

Resumo 02:

Tomar como fundo epistêmico as interrelações dialéticas entre os domínios verbal e social e a discursividade dos processos referenciais é procedimento que tem se solidificado nos estudos de referenciação [...]. Realmente, muitos foram os ganhos com essa perspectiva, mas cremos que uma grande parte desses trabalhos ainda necessita dar um tratamento metodológico aos seus objetos teóricos que contemple, de fato, a discursividade [...].

Há no resumo 02, também, os quatro enunciadores, a saber:

E1: Realmente, muitos foram os ganhos com essa perspectiva,

E2: *As pesquisas consideraram a discursividade e a interdiscursividade na referenciação.*

E3: **mas** cremos que uma grande parte desses trabalhos ainda necessita dar um tratamento metodológico aos seus objetos teóricos que contemple, de fato, a discursividade e a intersubjetividade constituintes dos processos de referência.

E4: *Algumas pesquisas não consideraram a discursividade e a interdiscursividade na referenciação.*

O locutor, então, posiciona-se da seguinte maneira: rechaça parcialmente E2, aprova E3 e se identifica com E1 e E4. O rechaço parcial é justificado devido ao fato de que não são todos os trabalhos que parecem dar um tratamento à discursividade, já que uma "grande parte" não dispensa tal tratamento à questão.

Resumo 03:

[...] O pressuposto que fundamenta nossa comunicação exige que compreendamos e interpretemos os fenômenos discursivos do ponto de vista lingüístico e extralinguístico. [...] Nosso trabalho entende que os discursos não se apresentam com sentido estável ou fechados neles mesmos, mas construídos na interlocução entre enunciador e coenunciador.

Podemos observar e seguintes enunciadores no trecho do resumo 03:

E1: *Nosso trabalho entende que os discursos se apresentam com sentido estável ou fechados neles mesmos*.

E2: Nosso trabalho entende que os discursos **não** se apresentam com sentido estável ou fechados neles mesmos,

E3: **mas** construídos na interlocução entre enunciador e coenunciador.

A ocorrência da estrutura *masSN* no texto 03 funciona como operador com função retificadora. O locutor apresenta, com o argumento presente em E2, uma correção ao argumento proferido por um locutor virtual, a saber, o enunciador E1. Já E3, por sua vez, apresenta um novo argumento (conclusão) que encerrará seu posicionamento em relação ao conteúdo exposto, o fato de que os discursos são construídos na interlocução entre enunciador e coenunciador. O locutor, face aos três enunciadores, posiciona-se da seguinte forma: rechaça totalmente E1, aprova e se identifica com E2 e E3. O comportamento de rechaço decorre de o locutor não concordar com esse ponto de vista, entendê-lo como equivocado.

Resumo 04:

Desde o nascimento a criança está imersa num ambiente lingüístico riquíssimo que vai favorecer a aquisição da linguagem e futuro aprendizado da escrita. No caso das crianças surdas, estas são privadas desse ambiente linguístico por falta do impedimento auditivo advindo da surdez. Essas crianças então passam a aprender uma língua de modalidade que não lhe dá o feedback necessário ao processo de compreensão das informações e conhecimentos passados nas relações familiares e educacionais. Muitos surdos brasileiros, 95% dos casos, nascem de famílias ouvintes e estes não adquirem a Língua Brasileira de Sinais Libras como L1, **mas** vão para a escola aprender como L1 a língua portuguesa. [...].

O operador masSN com função retificadora também se faz presente no resumo 04, e ativa três enunciadores:

E1: *Muitos surdos brasileiros, 95% dos casos, nascem de famílias ouvintes e estes adquirem a Língua Brasileira de Sinais Libras como L1.*

E2: Muitos surdos brasileiros, 95% dos casos, nascem de famílias ouvintes e estes não adquirem a Língua Brasileira de Sinais Libras como L1.

E3: **mas** vão para a escola aprender como L1 a língua portuguesa.

O locutor do texto expõe o argumento E2 como forma de retificar o argumento apresentado por E1. Vejamos ainda que E3 é colocado para dar o enunciado o caráter de conclusão e para mostrar o posicionamento do locutor. Para o locutor responsável pelo resumo, os surdos brasileiros aprendem Libras como L1 é na escola. O posicionamento do locutor é o de rechaçar parcialmente E1, identificar-se com E2 e E3 e aprovar esses dois últimos pontos de vista. O rechaço parcial ocorre em decorrência, nesse caso, da sequência "muitos" e "95% dos casos", expressão modalizadora delimitadora. Assim, é possível perceber que E1 não é totalmente negado, tendo em vista que não são todos os surdos brasileiros, mas "muitos deles adquirem Libras como L1". Ressaltamos que a polifonia nos dois casos de masSN não está propriamente no operador, mas na presença da partícula negativa "não".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O funcionamento linguístico discursivo do operador 'mas', nos quatro resumos, demonstrou que o seu uso foge do que é proposto por um pensamento tradicionalista, quando o trata como simples palavra que serve para ligar palavras e orações. As análises revelaram que por meio de elementos como "mas", o locutor traz para o seu texto outros pontos de vista, também chamados de enunciadores, registro da polifonia de enunciadores, e que por meio da exposição desses pontos de vista o locutor apresenta posicionamentos diferentes em relação ao enunciado, seja se identificando, aprovando ou opondo-se aos enunciadores.

Vimos que, apesar de os resumos serem espécies de comunicações com um padrão rígido de normatização e que estabelecem relações interpessoais formais, há, nesses textos, espaço para subjetividade, para a intenção do locutor em produzir uma reação no interlocutor, o que amplia a discussão sobre a neutralidade, impessoalidade e imparcialidade de determinados textos predefinidos como "objetivos".

REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *La argumentación en la lengua.* Versión española de Julia Sevilha e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994 [1983].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Problemas da Poética de Dostoievsky.* Tradução por Paulo Bezerra. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 2002a. Tradução de Problemi poétiki Dostoiévskovo. [2 edição:1997]

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito.* Revisão Técnica da Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP, Pontes, 1987.

_____. *Polifonia e argumentação:* Conferencía del Seminário Teoria de la Argumentación y Analisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem.* 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *A coesão textual.* 7 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *Argumentação e linguagem.* 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

SILVA, J. Q. G.; MATA, M. A. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. In. *Revista Scripta, v.6 n.11, p. 123-133*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002.

UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A UTILIZAÇÃO DO SUFIXO –INHO A PARTIR DA ESTILÍSTICA DE CORPUS

Pedro Paulo Nunes da Silva[13]

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, tenho por objetivo observar o uso que os brasileiros fazem do sufixo *–inho* a partir de textos literários. Dessa maneira, interesso-me pelos aspectos não somente linguísticos, mas também culturais, pois tenho em vista a seguinte afirmação de Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 150):

> No domínio da linguística, para citar um exemplo, esse modo de ser parece refletir-se em nosso pendor acentuado para o emprego dos diminutivos. A terminação *–inho*, aposta às palavras, serve para nos familiarizar mais com as pessoas ou os objetos e, ao mesmo tempo, para lhes dar relevo. É a maneira de fazê-los mais acessíveis aos sentidos e também de aproximá-los do coração. Sabemos como é frequente, entre portugueses, o zombarem de certos abusos desse nosso apego aos diminutivos, abusos tão ridículos para eles quanto o é para nós, muitas vezes, a pieguice lusitana, lacrimosa e amarga. Um estudo atento das nossas formas sintáticas traria, sem dúvida, revelações preciosas a esse respeito.

Com essa citação, pode-se perceber que o uso desse sufixo no Brasil não está somente atrelado à possibilidade linguística de afixar palavras com esse sufixo derivacional de diminutivos em língua portuguesa, porém, a utilização também ocorre por causa de fatores socioculturais que incentivam os brasileiros assim o fazerem, ou seja, estaria também relacionado a um apego emotivo (MONTEIRO, 1991, p. 34): "a frequência de diminutivos na fala de um povo se correlaciona com o seu grau de afetividade, a sua disposição emotiva. Daí, sem dúvida, a explicação para o excesso de diminutivos, tão constante entre [...] brasileiros". Ainda que o sufixo *–inho* não apresente somente a função de afetividade, algo que será melhor exposto posteriormente, questiono-me se tais afirmações sobre a frequência desse sufixo procedem em um dado corpus com a variedade do português brasileiro.

[13] Mestrando em Letras, na linha de pesquisa de Tradução e Cultura, pelo PPGL/UFPB. Especialista em Ensino da Língua Inglesa pela UCAM. Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais pela UFPB. Professor Auxiliar (2018-2019), no Departamento de Mediações Interculturais da UFPB, nas áreas de Tradução e LEA. E-mail: pedrooluap@hotmail.com

Neste estudo, portanto, compilo um corpus composto exclusivamente por textos literários escritos, subdividido em dois subcorpora, contendo cada qual uma variedade do português: um subcorpus com o português europeu e outro com o português brasileiro.

Na primeira seção, o tripé que sustenta esta pesquisa é apresentado de forma a ser percebido a relação mútua que há entre linguística, literatura e sociedade. Na seção 2, apresento a estilística de corpus, uma abordagem recente para a análise de textos literários que surgiu com o advento de novas tecnologias em conjunto com a linguística computacional, mais precisamente, com a linguística de corpus. Na seção 3, exponho sobre os procedimentos metodológicos adotados e, por fim, na quarta seção, analiso os subcorpora e os dados obtidos para esta pesquisa.

1. UM TRIPÉ POSSÍVEL: LINGUÍSTICA, LITERATURA E SOCIEDADE

Com as considerações introdutórias em vista, baseio esta pesquisa em aspectos relacionais que há entre linguística, sociedade e literatura, pois apresento uma análise linguística, com relação ao sufixo *–inho*, em um corpus literário com duas variedades da língua portuguesa, a fim de constatar em qual variedade linguística o uso desse sufixo é mais recorrente. Porém, por que relacionar linguística, literatura e sociedade? No prefácio do livro *Introdução à linguística: objetos teóricos*, José Luiz Fiorin (2015, p. 7) trata da indissociabilidade que há entre linguística, literatura e sociedade:

> Um literato não pode voltar as costas para os estudos linguísticos, porque a literatura é um fato de linguagem; de outro, não pode o linguista ignorar a literatura, porque ela é a arte que se expressa pela palavra; é ela que trabalha a língua em todas as suas possibilidades e nela condensam-se as maneira de ver, de pensar e de sentir de uma dada formação social numa época.

Em vista disso, os elementos que compõem o tripé deste trabalho estão intimamente relacionados, uma vez que a literatura resulta da possibilidade de usar a língua e tudo que a integra para fins artísticos; a linguística propicia, por exemplo, bases teóricas e metodológicas para os estudos literários, dado que a literatura existe por causa da língua(gem); e, por fim, não se pode esquecer que, na língua e na literatura, estão presentes aspectos socioculturais singulares de uma dada comunidade linguística, compreendendo que há uma relação mútua entre a língua, a linguística, a literatura e a sociedade. Neste caso, interesso-me pela comunidade lusófona: sua língua nas variedades do português europeu e brasileiro, sua literatura proveniente do Brasil e de Portugal, e alguns aspectos das sociedades que a constituem.

2. ESTILÍSTICA DE CORPUS

Na busca por aspectos linguístico-culturais de um dado afixo em língua portuguesa, indago-me mais uma vez: se a literatura apresenta, linguisticamente, a sociedade/cultura que a influenciou, como posso realizar uma análise sociolinguístico-literária com relação ao sufixo *–inho*? Para isso, compilo um corpus que contém dois subcorpora com um pouco mais de 1 milhão de palavras cada um. Contudo, não basta a sua composição, mas a abordagem adotada para esta análise. A princípio, duas abordagens são necessárias neste estudo: a linguística de corpus e a estilística literária.

A estilística tem por objetivo analisar o estilo, o qual era "um instrumento pontiagudo [*stilus*] usado pelos antigos para escrever sobre tabuinhas enceradas e daí passou a designar a própria escrita e o modo de escrever" (MARTINS, 2011, pp. 17-18). Ainda que a princípio o estilo esteja relacionado a algum tipo de escrita *sui generis*, não se pode esquecer que "a expressão verbal resulta de uma gama extensa de fatores ou condicionamentos culturais" (MONTEIRO, 2009, p. 42). A estilística literária, ou abordagem estilística em literatura, por sua vez, "consiste, em termos bem amplos, na identificação de fenômenos linguísticos distribuídos por esses campos [sonoro, lexical, semântico e sintático]" (RODRIGUES, 2009, p. 166), sendo a estilística lexical ou estilística da palavra a que é tratada ao longo deste trabalho, pois ela "estuda os aspectos expressivos das palavras ligados aos seus componentes semânticos e morfológicos, os quais, entretanto, não podem ser completamente separados dos aspectos sintáticos e contextuais" (MARTINS, 2011, p. 97). Para este estudo, a análise estilística realizada manualmente torna-se inviável, logo, a linguística de corpus faz-se necessária neste contexto. Em vista disso, Berber Sardinha (2004, p. 3) cita que a linguística de corpus "ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente [...] Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador". Ainda que a estilística tenha precedido a linguística de corpus, ambas podem atuar e já atuam em conjunto de forma a utilizar de suas ferramentas presentes em suas respectivas abordagens de análise. De acordo com Tania M. G. Shepherd e Tony Berber Sardinha (2013, p. 70),

> A última virada linguística dentro da estilística é a linguística de corpus. Os corpora digitais ou digitalizados, especialmente aqueles compostos de textos literários, estão se tornando gradualmente disponíveis tanto na internet quanto na mídia digital. Assim, os insights da linguística de corpus, que se utilizam dessas bases de dados, têm sido incorporados na análise textual interpretativa (tradução minha[14]).

[14] "The latest linguistic turn within Stylistics is that of Corpus linguistics. Digital or digitalized corpora, especially those made up of literary texts have gradually become available either from the internet or from digital media. Thus, Corpus linguistics insights, using these data bases, have been incorporated in interpretative textual analysis" (SHEPHERD; BERBER SARDINHA, 2013, p. 70).

Se a análise é realizada com um corpus literário armazenado eletronicamente e dá-se, simultaneamente, pela estilística literária lexical e pela linguística de corpus, logo, está presente a estilística de corpus. Bettina Fischer-Starcke (2010, p. 1) expõe, no seu estudo sobre análise literária à luz da linguística de corpus, a definição de estilística de corpus por meio de uma indução lógica, ou seja, através de premissas para inferir uma conclusão:

> Estilística é a análise linguística de textos literários. A linguística de corpus é a análise eletrônica de dados da língua. A combinação de ambas as disciplinas é a estilística de corpus: a análise linguística de textos literários armazenados eletronicamente (tradução minha[15]).

A partir da estilística de corpus, na próxima seção, estabeleço os procedimentos metodológicos adotados para analisar o corpus de estudo e seus subcorpora comparáveis.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A compilação do corpus e a sua análise seguiram critérios teórico-metodológicos pré-determinados, de forma a tornar esta pesquisa replicável e verificável (FISHER-STARCKE, 2010) por quem a ler. Assim sendo, para a formação do corpus optei por abordar textos literários em língua portuguesa que incluíssem parâmetros específicos nas variações diatópica, diacrônica, diamésica, diafásica e diagenérica.

A variação diatópica torna-se indispensável para esta pesquisa, pois é por meio de uma análise contrastiva de duas variações linguísticas de regiões geográficas distintas que o estudo se desenvolve, a saber, o português europeu e o português brasileiro, compondo, respectivamente, os seguintes subcorpora: o subcorpus PE e o subcorpus PB. Através desses dois subcorpora comparáveis, é possível responder à pergunta norteadora desta análise: em qual variação linguística da língua portuguesa o uso do sufixo *–inho* é mais proeminente, levando em consideração a frequência e a produtividade desse afixo? A partir desse questionamento, percebo se o uso está atrelado a um fator puramente linguístico e/ou cultural, pois parto de uma abordagem descendente em linguística (estilística) de corpus, ou seja, apresento uma investigação que parte "da crítica que é geralmente feita à [obra literária] para a confrontação da mesma com a linguagem empregada pelo escritor" (ZYNGIER VIANA, SILVEIRA, 2011, pp. 102-103), pois parto da afirmação feita por Sérgio Buarque de Holanda (1995) sobre a utilização que o brasileiro faz do sufixo *–inho* e investigo até

[15] "Stylistics is the linguistic analysis of literary texts. Corpus linguistics is the electronic analysis of language data. The combination of both disciplines is corpus stylistics, the linguistic analysis of electronically stored literary texts" (FISCHER-STARCKE, 2010, p. 1).

que ponto pode ser ratificada tal alegação em um corpus literário. Com relação à variação diacrônica, não há uma análise contrastiva, mas o corpus agrupa um conjunto de obras literárias publicadas nos séculos XX e XXI, precisamente, de 1930 a 2014. Por isso, os subcorpora podem, por exemplo, apresentar grafias distintas para palavras que se usam atualmente, além de escolhas por opções lexicais e expressões idiomáticas relativas às diferentes décadas desse período.

A variação diamésica está relacionada ao tipo textual empregado para a comunicação, ou seja, o texto escrito ou o texto oral. Nesta pesquisa, para averiguar o uso do sufixo *–inho*, parto de um corpus composto somente por dois tipos de textos literários escritos pertencentes ao gênero narrativo: o romance e o conto. Contudo, não realizo uma análise contrastiva entre esses dois subgêneros. Em relação à variação diafásica ou variação estilística está contida no corpus de estudo, pois a expressão de cada autor (idioleto) pertence a um estilo próprio de escrita, todavia, sempre vinculado a um contexto sociocultural e temporal específicos. Executo, de certa forma, uma análise contrastiva com esse tipo de variação linguística, pois além de contrastar no nível diatópico, observo o uso do sufixo *–inho* a partir do estilo do grupo de autores portugueses em contraste com o conjunto de autores brasileiros. Por fim, há a presença da variação diagenérica, embora eu não faça uma averiguação do uso do sufixo *–inho*, distinguindo qual gênero (autoras ou autores) utiliza-se mais do sufixo, essa variação está presente ao longo do corpus por meio de obras de autorias feminina e masculina.

Ao compilar o corpus de estudo, decidi *a priori* usar obras de autores que obtiveram o Prêmio Camões, apenas como meio de restringir numericamente algumas obras e autores, dado o vasto número de autores na comunidade lusófona. Esse prêmio foi criado, em 1988, pelos governos português e brasileiro, sendo considerado a mais importante premiação dedicada a autores de língua portuguesa. Entretanto, não há nele uma representatividade proporcional ao número de escritoras da comunidade lusófona, destarte, tenho em vista a seguinte citação de Rita Terezinha Schmidt (2017, p. 125): "Investigar inclusões e exclusões históricas é uma forma de trazer à visibilidade as relações com a ideologia subjacente às estruturas que definem a natureza do literário e a função da história literária".

O Prêmio Camões premiou, desde a sua primeira cerimônia até 2018, 30 autores de diversas nacionalidades: 12 portugueses, 12 brasileiros, 2 moçambicanos, 2 cabo-verdianos, 1 angolano e 1 luso-angolano. Entre eles, apenas 6 são mulheres, sendo 2 brasileiras: Rachel de Queiroz e Lygia Fagundes Telles, premiadas em 1993 e 2005, respectivamente. Em vista disso, decidi buscar por outras autoras premiadas na comunidade lusófona, uma vez que

> A possibilidade de *interferir* na realidade que nos é legada, interpretando-a e reescrevendo-a à luz de novos conhecimentos, é uma forma de fraturar e desestabilizar a lógica da coerência, da totalização e da verdade instaurada pela racionalidade hegemônica (patriarcal) para devolver à nossa identidade cultural a diferença, a descontinuidade e a heterogeneidade que a constituem (SCHMIDT, 2017, p. 143, grifo meu).

Ao *interferir* na composição dos subcorpora, o resultado final é o que se segue. O subcorpus PE é composto por 7 obras de 5 autoras e 9 obras de 6 autores portugueses, sendo 13 romances e 3 publicações contendo contos. A publicação mais antiga é *As Máscaras do Destino* (1931), de Florbela Espanca, e a mais recente é o romance *A Noite das Mulheres Cantoras* (2011), de Lídia Jorge, por coincidência, são duas obras de autoria feminina. O quadro 1 apresenta as obras literárias presentes no subcorpus PE.

Quadro 1: Obras que compõem o subcorpus PE

AUTORIA	PRÊMIO CAMÕES	OBRA	PUBLICAÇÃO
Agustina Bessa-Luís	2004	A Sibila	1954
António Lobo Antunes	2007	Eu Hei-de Amar uma Pedra	2004
António Lobo Antunes	2007	Memória de Elefante	1979
Eduardo Lourenço	1996	O Labirinto da Saudade	1978
Fernando Pessoa	-	Livro do Desassossego	1982
Florbela Espanca	-	As Máscaras do Destino	1931
Inês Pedrosa	-	Faz-me Falta	2002
Inês Pedrosa	-	Nas Tuas Mãos	1997
José Saramago	1995	Ensaio sobre a cegueira	1995
José Saramago	1995	Levantado do Chão	1980
Lídia Jorge	-	O Dia dos Prodígios	1978
Lídia Jorge	-	A Noite das Mulheres Cantoras	2011
Miguel Torga	1989	Contos da Montanha	1941
Sophia de Mello Breyner Andresen	1999	A menina do Mar	1958
Virgílio Ferreira	1992	Estrela Polar	1962
Virgílio Ferreira	1992	Manhã Submersa	1954

No subcorpus PB, há 8 obras de 5 escritoras e 8 obras de 6 escritores brasileiros, sendo 12 romances e 4 publicações contendo contos. Mais uma vez, coincidentemente, as obras mais antiga e mais recente são de autoria feminina: *O*

Quinze (1930), de Rachel de Queiroz, e *Olhos D'Água* (2014), de Conceição Evaristo. No quadro 2, exponho as obras literárias que compõem o subcorpus PB.

Quadro 2: Obras que compõem o subcorpus PB.

AUTORIA	PRÊMIO CAMÕES	OBRA	PUBLICAÇÃO
Ana Maria Machado	-	A Audácia dessa Mulher	1999
Autran Dourado	2000	Opera dos Mortos	1967
Clarice Lispector	-	Laços de Família	1960
Clarice Lispector	-	Perto do Coração Selvagem	1943
Conceição Evaristo	-	Olhos D'Água	2014
Dalton Trevisan	2012	Novelas Nada Exemplares	1959
João Ubaldo Ribeiro	2008	O Sorriso do Lagarto	1989
João Ubaldo Ribeiro	2008	A Casa dos Budas Ditosos	1999
Jorge Amado	1994	Dona Flor e seus dois Maridos	1966
Jorge Amado	1994	Gabriela, Cravo e Canela	1958
Lygia Fagundes Telles	2005	Ciranda de Pedra	1955
Lygia Fagundes Telles	2005	As Meninas	1973
Rachel de Queiroz	1993	Memorial de Maria Moura	1992
Rachel de Queiroz	1993	O Quinze	1930
Raduan Nassar	2016	Lavoura Arcaica	1975
Rubem Fonseca	2003	Agosto	1990

Para a busca por palavras sufixadas pelo –*inho*, utilizei o software AntConc 3.5.7 (ANTHONY, 2018). Essa ferramenta computacional permite análises linguísticas diversas em corpora armazenados eletronicamente através das diversas funções que o software disponibiliza. Para esta pesquisa, fiz uso, principalmente, do *Word List* na função *Sort by Word End*, ou seja, o AntConc 3.5.7 produz, nessas configurações, uma lista com todas as palavras do corpus de estudo em ordem alfabética invertida, com isso, leva em consideração a ordem alfabética das palavras da direita para a esquerda, o inverso do que ocorreria em um dicionário. No entanto, cabe ao pesquisador analisar a lista de palavras de acordo com os objetivos da sua pesquisa. Para este trabalho, levei em consideração a busca pelo sufixo –*inho* com suas desinências de gênero e número, a saber, –*inho*, –*inhos*, –*inha* e –*inhas*. Como o AntConc 3.5.7 somente investiga grafemas, ou seja, as letras inseridas no seu buscador, tive que primeiro observar as terminações das palavras e suas últimas três ou quatro letras, as quais

contivessem [inho], [inhos], [inha] ou [inhas], em seguida, analisei se eram ou não sufixos derivacionais de diminutivo.

4. UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A UTILIZAÇÃO DO SUFIXO –INHO

O corpus de estudo é composto por 2.238.858 *tokens* e 107.897 *types*[16]. O subcorpus PE tem 1.125.449 *tokens* e 56.685 *types*, representando, respectivamente, 50,27% e 52,54% dos mesmos elementos pertencestes ao corpus de estudo. O subcorpus PB, por sua vez, tem 1.113.409 *tokens* e 51.212 *types*, sendo o equivalente a 49,73% e 47,46%, respectivamente, dos *tokens* e *types* do corpus analisado. Em vista disso, pode-se observar que dei ao subcorpus PE vantagem numérica com relação ao número de *tokens*, para que dessa maneira o subcorpus PB mostre de fato ser ou não aquele que contém a maior frequência e produtividade de palavras sufixadas pelo –*inho*.

Com relação à porcentagem de *types* de cada subcorpus, percebe-se que há uma maior variedade lexical nos textos literários na variedade do português europeu, se comparado ao subcorpus PB. A razão forma-item (*type-token ratio*) comprova essa afirmação, pois quanto maior a porcentagem, maior a variedade lexical. O subcorpus PE tem 5,04% e o subcorpus PB obteve 4,60% nesse cômputo. Ao observar as terminações [inho], [inhos], [inha] e [inhas], levando em consideração que são apenas grafemas, podendo ser partes de um ou mais morfemas, a tabela 1 mostra alguns resultados interessantes que já podem indicar a proeminência do sufixo –*inho* no português brasileiro.

Tabela 1: As terminações [inho], [inhos], [inha] e [inhas] nos subcorpora PE e PB

SUBCORPUS PE				
TERMINAÇÃO	**[inho]**	**[inha]**	**[inhos]**	**[inhas]**
tokens	1914	7647	595	882
types	325	333	169	173
SUBCORPUS PB				
TERMINAÇÃO	**[inho]**	**[inha]**	**[inhos]**	**[inhas]**
tokens	4045	7825	671	807
types	477	488	195	207

[16] Em linguística de corpus, *token* ou item é a contagem de todas as palavras em um dado corpus, levando em consideração a sua totalidade. *Type* ou forma, em contrapartida, é o cômputo das palavras sem considerar a sua repetição ao longo do corpus. Por exemplo, o título deste trabalho contém 15 *tokens*, mas apenas 14 *types*, pois a repetição do artigo "a" não é incluída no cálculo para os *types*.

A terminação [inho] apresenta maior frequência (*tokens*) no subcorpus PB, um pouco mais do que o dobro do seu subcorpus comparável, indicando a maior presença do sufixo –*inho* no português brasileiro. Quanto à terminação [inha], é a que contém o maior valor numérico entre as quatro terminações, pois essa terminação indica não somente palavras sufixadas por –*inha*, mas também palavras como os verbos *tinha* ou *vinha* e os substantivos como *galinha, cozinha* ou *rainha*. Além disso, entre as palavras com essa terminação, está o pronome possessivo *minha*, o qual ocorre 3.347 vezes no subcorpus PE e 1.669 vezes no subcorpus PB. As terminações [inhos] e [inhas], por sua vez, não apresentam dados tão expressivos, entretanto, essas terminações no subcorpus PB indicam, em sua maioria, serem sufixos; algo que não ocorre no português europeu.

No total, o subcorpus PB contém 54,74% de todas os *tokens* com as terminações [inho], [inhos], [inha] e [inhas]. Em relação aos *types* presentes nos dois subcorpora, há maior produtividade no subcorpus PB, pois este contém 1.367 *types* com tais terminações, enquanto que o subcorpus PE obtém apenas 1.000 deles.

Tabela 2: O sufixo –inho com suas desinências de gênero e número

SUBCORPUS PE				
SUFIXO	**–inho**	**–inha**	**–inhos**	**–inhas**
tokens	1058	1156	319	273
types	305	295	156	154
SUBCORPUS PB				
SUFIXO	**–inho**	**–inha**	**–inhos**	**–inhas**
tokens	3376	2184	474	663
types	461	461	182	190

Após averiguar quais terminações eram de fato morfemas que continham os sufixos –*inho*, –*inhos*, –*inha* e –*inhas*, os resultados são os que constam na tabela 2. Com eles, pode-se perceber a maior frequência e produtividade de palavras sufixadas pelo –*inho* e suas desinências no subcorpus com a variedade do português brasileiro, pois 70,47% de todos os *tokens* sufixados estão nessa variação linguística: 6.697 *tokens*. Além disso, é o português do Brasil que detém a maior produtividade de palavras, com 1.294 *types* sufixados pelo –*inho* e suas diferentes desinências de gênero e número, em contrapartida, há 910 *types* sufixados no subcorpus PE.

Ao tratar da forma e das funções do sufixo –*inho*, Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 23) afirmam: "Assim, encontramos correlação entre uma forma

e várias funções, ou entre uma função e várias formas. O uso do sufixo *–inho* ilustra o primeiro caso". A partir dessa premissa, exponho a forma desse sufixo e algumas funções presentes ao longo do corpus analisado por meio de alguns exemplos. Em *O sorriso do lagarto*, de João Ubaldo Ribeiro, há a seguinte passagem: "*Livrinho pequenininho*, leu todo em poucas horas, maravilha", enquanto no substantivo há funções de afetividade e do real valor dimensional do objeto, na segunda palavra, o sufixo indica tanto afeto, quanto intensificação do adjetivo. Lídia Jorge, em *O dia dos prodígios*, escreve: "Ia andando curvada, *pedrinha* aqui, *pedrinha* ali, e vai e dá com aquilo com um dia de parido, todo cheio de formigas e a roer os dedos", com isso, ao fazer referência a "pequenas pedras", decide utilizar-se do sufixo para esse fim, algo que também pode estar atrelado à função de apreço. É interessante notar que, numa comparação entre os subcorpora PE e PB, o uso do diminutivo analítico com adjetivos iniciados pelos grafemas [pequen] é mais frequente na variedade lusitana, com 54,95% de todas as ocorrências do corpus analisado.

Além disso, há muitas palavras sufixadas pelo *–inho* que foram lexicalizadas ou estão em via de lexicalização e dicionarização, por causa do uso em língua portuguesa. Apresento dois exemplos breves: "Eu jamais admitiria ser desvirginada com *camisinha*, jamais!", em *A casa dos budas ditosos*, de João Ubaldo Ribeiro; e "A *figurinha* podia ter vindo em um daqueles envelopes que o irmão, o segundo, às vezes comprava para ela", em *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo. Tanto *figurinha*, quanto *camisinha*, já não tem mais o mesmo valor semântico de "pequena figura" ou "pequena camisa" nesses contextos, mas de fazer referência a "preservativo" e "papel adesivo para coleção em álbuns".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo averiguar os aspectos linguístico-culturais do sufixo *–inho* em duas variedades da língua portuguesa, observando esse morfema na sua forma e função, frequência e produtividade, além do estilo de autores portugueses e brasileiros, pois os dados foram obtidos a partir de um corpus com textos literários nessas duas variações linguísticas.

Constatei que, além da possibilidade de uma forma e diversas funções ocorrerem para esse sufixo derivacional de diminutivos em ambos os subcorpora (PE e PB), dado que esse fenômeno linguístico está presente na língua portuguesa, os estilos dos escritores portugueses e brasileiros estão condicionados por suas respectivas características socioculturais a fazerem o uso do sufixo *–inho* de maneiras distintas, o que reflete na frequência e na produtividade de palavras afixadas pelo *–inho* ao longo do corpus. Com isso, pude observar que, com relação à frequência, quase dois terços (70,47%) de todos os *tokens* sufixados pelo *–inho* estão no subcorpus PB. Além disso, ainda que

o subcorpus PE tenha um repertório lexical superior ao subcorpus PB, pois o *type-token ratio* é superior no português europeu (5,04%), o subcorpus PB apresenta uma produtividade superior de palavras sufixadas pelo –*inho* em relação ao seu subcorpus comparável, o que mostra uma variedade lexical maior com relação a esses vocábulos sufixados no português brasileiro (1294 *types*).

Embora o corpus necessite ser expandido nas mais diversas variações linguísticas (diatópica, diacrônica, diamésica, diafásica, entre outras), os resultados indicam que o uso do sufixo não está apenas relacionado a uma possibilidade linguística, mas a aspectos socioculturais que viabilizam e estimulam o brasileiro a utilizar esse afixo (HOLANDA, 1995; MONTEIRO, 2009). Por ora, no presente estudo, restrinjo-me a indicar o sufixo –*inho* como uma característica linguístico-cultural proeminente, em textos literários, na variedade do português brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, L. *AntConc* (Version 3.5.7) [Computer Software]. Tóquio, Japão: Waseda University, 2014. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

CUNHA, M.; COSTA, M.; CEZARIO, M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M.; OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. (org.). *Linguística funcional: teoria e pratica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIORIN, J. L. Prefácio. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística. I: Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2015.

FISCHER-STARCKE, B. *Corpus Linguistics in Literary Analysis: Jane Austen and her Contemporaries*. Nova York: Continuum, 2010.

MARTINS, N. S. *Introdução à Estilística*. São Paulo: EDUSP, 2011.

MONTEIRO, J. L. *A Estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, M. H. Abordagem estilística. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

SCHMIDT, R. T. Centro e margens: reflexões sobre a historiografia literária. In: *Descentramento/convergências: ensaios de crítica feminista*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017;

SHEPHERD, T. M. G.; BERBER SARDINHA, T. A rough guide to doing corpus stylistics. In: *Matraga*. UERJ, v. 20, n. 32, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2og7V2s>. Acesso em: 27 nov 2018.

ZYNGIER, S., VIANA, V. e SILVEIRA, N. Discurso literário e linguística de corpus: uma visão empírica. In: *Cadernos de Letras.* UFRJ, n.28, jul. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2BCTVml>. Acesso em: 10 ago 2018.

A ESTILÍSTICA E A LINGUÍSTICA DE CORPUS: abordagens possíveis para uma análise do sufixo –inho em obras de Jorge Amado

Pedro Paulo Nunes da Silva[17]

INTRODUÇÃO

Na busca por aspectos linguístico-culturais do sufixo –*inho*, compilei um corpus que contivesse duas variedades linguísticas da língua portuguesa, a saber, o português europeu e o português brasileiro. A partir desses subcorpora, pude constatar em qual variedade linguística há maior predominância e produtividade de palavras sufixadas por esse afixo. Os resultados mostraram que o português brasileiro é o que contém a maior porcentagem de palavras sufixadas pelo sufixo –*inho*.

Ao perceber que o uso do sufixo não está apenas atrelado a um aspecto linguístico, mas também cultural (HOLANDA, 1995), decidi investigar se essa recorrência de palavras afixadas aconteceria em outros autores brasileiros. Por conseguinte, decidi averiguar esse fenômeno nas obras de um autor brasileiro, optando por um escritor nordestino: o baiano Jorge Amado. A busca, por sua vez, concentrou-se em 10 obras amadianas, as quais são pormenorizadas nos procedimentos metodológicos.

Jorge Amado (1912-2001) foi um escritor brasileiro membro da Academia Brasileira de Letras de 1961 até o seu falecimento. Compôs diversas obras, escrevendo ao menos 23 romances, os quais mais conhecidos pelas comunidades nacional e internacional são: *Capitães da areia*, publicado em 1937; *Gabriela, cravo e canela*, de 1958; e *Dona Flor e seus dois maridos*, de 1966. As três obras de Jorge Amado podem ser consideradas suas *magna opera*, dado o reconhecimento, as (re)publicações e as (re)traduções e circulação dessas obras literárias, mas sem olvidar, obviamente, de todos os outros trabalhos literários realizados pelo autor.

[17] Mestrando em Letras, na linha de pesquisa de Tradução e Cultura, pelo PPGL/UFPB. Especialista em Ensino da Língua Inglesa pela UCAM. Bacharel em Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais pela UFPB. Professor Auxiliar (2018-2019), no Departamento de Mediações Interculturais da UFPB, nas áreas de Tradução e LEA. E-mail: pedrooluap@hotmail.com

As obras amadianas foram traduzidas para 41 idiomas, incluindo línguas para as quais poucos escritores brasileiros foram traduzidos, como húngaro, hebraico ou persa. Entretanto, as línguas alemã, francesa e inglesa, que ocupam um espaço privilegiado no Sistema Internacional da Tradução de Johan Heilbron (1999), foram, por exemplo, as que mais receberam obras traduzidas de Jorge Amado, representando, desta forma, o reconhecimento e a consagração do autor no espaço literário. Para isso, tenho em vista o que Pascale Casanova (2002, p. 171, grifo meu) afirma sobre essa aclamação a um autor traduzido:

> A [tradução] considerada a partir de uma 'pequena' língua 'fonte', isto é, como exportação de textos para uma língua literária central, é bem mais que uma simples mudança de língua: é, na realidade, a ascensão à literatura, a obtenção do certificado literário. É essa tradução-consagração que nos interessa aqui.

O que se percebe nessa citação de Casanova é a consagração de obras traduzidas de línguas periféricas em direção a línguas centrais, ou seja, de línguas para as quais mais se traduz para as que menos se traduz, como é o caso do português e do francês, respectivamente. Quando um autor consegue tal mediação tradutória para espaços que não recebem tantas traduções, tal literato consegue não somente uma difusão da sua obra, mas, principalmente, uma consagração. Além disso, segundo o *Index Translationum*[18], um banco de dados online da UNESCO para obras traduzidas no mundo, Jorge Amado é o terceiro escritor mais traduzido na comunidade lusófona, com 421 publicações de traduções, atrás apenas de Paulo Coelho e José Saramago, com 1098 e 534 publicações traduzidas, respectivamente.

Em vista de tamanha representatividade que esse autor nordestino tem nos espaços brasileiro e internacional, esta pesquisa tem por pergunta norteadora o seguinte questionamento: como Jorge Amado utiliza-se dos aspectos linguístico-culturais de palavras sufixadas pelo sufixo *–inho* em suas obras literárias? Neste caso, utilizo-me da estilística literária como abordagem para esta análise, bem como da linguística de corpus, dado que o corpus contém mais de 3 milhões de palavras, composto por três subcorpora: i) o subcorpus que abarca somente autores brasileiros; ii) o subcorpus contendo exclusivamente autores portugueses; e, por fim, iii) o subcorpus formado apenas por obras amadianas. Por meio desses três subcorpora comparáveis, analiso, comparo e respondo como Jorge Amado faz uso de palavras sufixadas pelo *–inho*.

Este trabalho é composto por 4 seções principais, além das considerações introdutórias e finais. Na primeira seção, apresento ponderações sobre o tripé que sustenta esta pesquisa: linguística, literatura e sociedade. Na segunda seção, exponho um pouco sobre uma nova abordagem no estudo de textos li-

[18] Disponível em: http://www.unesco.org/xtrans/ Acesso em: 13 nov 2018.

terários: a estilística de corpus. Em seguida, trato dos procedimentos metodológicos aplicados neste estudo. Por fim, na última seção, a apresentação e a discussão dos resultados são averiguados à luz da base teórico-metodológica adotada.

1. LINGUÍSTICA, LITERATURA E SOCIEDADE

Esta pesquisa engloba três grandes áreas: a linguística, a literatura e a sociedade, portanto, este estudo observa, por meio do seu objeto de estudo, aspectos linguísticos, literários e socioculturais. Posiciono-me desta forma, pois não vejo dissociações entre tais características para a análise ora realizada. Em vista disso, apresento uma afirmação de Marisa Corrêa Silva (2009, p. 177, grifo meu):

> A *literatura* não é um fenômeno independente, nem a obra literária é criada apenas a partir da vontade e da 'inspiração' do artista. Ela é criada dentro de um *contexto*; numa determinada *língua*, dentro de um determinado país e numa determinada época, onde se pensa de uma certa maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse *contexto*.

A partir dessa citação, pode-se observar que uma dada obra literária está estreitamente relacionada a um contexto sociocultural e vinculada a uma língua, portanto, a sociedade, a língua e a literatura convivem de forma a criar uma relação interdependente. Em toda sociedade há algum tipo de literatura, seja ela com textos escritos (romances, contos, crônicas, etc.), seja por meio de textos orais, tais como em cânticos, mitos ou provérbios deixados através da tradição oral, inclusive, algumas sociedades deixaram marcas tão fortes na oralidade que, eventualmente, foram transpostas para textos escritos, como nas sociedades judaica e grega.

Em consonância com a afirmação final de Silva (2009), a sociedade e a sua cultura influenciam a literatura criada em seu âmbito, logo, embora haja aspectos únicos de cada autor, o escritor, enquanto ator social, é influenciado por aquelas duas e cria obras que contêm traços socioculturais específicos de um povo e de outras características que o espaço e o tempo podem determinar.

A comunicação entre as pessoas na sociedade ocorre por meio de uma língua natural, a qual somente os seres humanos podem realizar. A interação social, portanto, depende da língua, e esta necessita daquela. Sendo a literatura também um ato de fala de um ser humano, pode-se concluir que o texto (escrito ou oral) efetua-se na e pela língua, a qual estendo para o termo língua-cultura.

Em vista que o tripé aqui apresentado (sociedade, literatura e língua) guia esta pesquisa, questiono-me: se a literatura apresenta, linguisticamente, a sociedade/cultura que a influenciou, como posso realizar uma análise sociolinguístico-literária com relação ao sufixo *–inho*?

2. ESTILÍSTICA DE CORPUS

A definição de estilística, segundo Nilce Sant'Anna Martins (2011), esclarece que seu foco está na linguagem, sendo o seu objeto de estudo o estilo. Portanto, a partir dessa visão macro, "cabe à estilística estudar as variedades, quer da língua falada, quer da língua escrita, adequadas às diferentes situações e próprias de diferentes classes sócias. [Consequentemente,] estilística é sociolinguística" (MARTINS, 2011, p. 23). Ainda que o estilo indique ser a expressividade da unicidade de um falante/escritor, deve-se ter em conta "que os valores propriamente individuais são extremamente raros, já que a expressão verbal resulta de uma gama extensa de fatores ou condicionamentos culturais" (MONTEIRO, 2009, p. 42).

Para a análise do sufixo –*inho* em obras literárias, utilizo-me da abordagem estilística em literatura (estilística literária) para esse fim. Segundo Milton Hermes Rodrigues (2009, p. 159, grifo meu), essa abordagem é uma das muitas que o pesquisador pode se utilizar para estudos com textos literários:

> O texto literário sujeita-se a vários enfoques, tudo dependendo do gosto e do interesse do analista. A abordagem estilística é um deles, e supõe-se que quem a escolhe possui acuidade e sensibilidade para detectar certas particularidades da linguagem escrita (semânticas, lexicais, sintáticas, sonoras, morfológicas).

Atenho-me, portanto, a uma análise estilísticas com vistas a averiguar aspectos morfológicos em obras amadianas, mais precisamente, no uso da afixação de palavras com o sufixo –*inho*. Entretanto, o corpus analisado, nesta pesquisa, contém mais de 3 milhões de palavras, o que, para a análise que me proponho a fazer, torna-se inviável uma averiguação manual. Dessa maneira, a linguística de corpus faz-se necessária como elemento fundamental para a abordagem metodológica que adoto, uma vez que ela "dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador" (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3). Concluo, portanto, com as considerações iniciais que Bettina Fischer-Starcke (2010, p. 1, tradução minha[19]) expõe no seu estudo sobre linguística de corpus e análise literária:

> Estilística é a análise linguística de textos literários. A linguística de corpus é a análise eletrônica de dados da língua. A combinação de ambas as disciplinas é a estilística de corpus: a análise linguística de textos literários armazenados eletronicamente.

Destarte, as abordagens possíveis (a estilística e a linguística de corpus) para uma análise do sufixo –*inho* em obras de Jorge Amado convertem-se unicamente na estilística de corpus.

---

[19] "Stylistics is the linguistic analysis of literary texts. Corpus linguistics is the electronic analysis of language data. The combination of both disciplines is corpus stylistics, the linguistic analysis of electronically stored literary texts" (FISCHER-STARCKE, 2010, p. 1).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O corpus analisado é composto por três subcorpora comparáveis: o subcorpus do português europeu (subcorpus PE), o subcorpus do português brasileiro (subcorpus PB) e o subcorpus Jorge Amado (subcorpus JA). A compilação dos dois primeiros subcorpora seguiu pré-requisitos que satisfizessem as seguintes exigências: i) autores que tivessem a nacionalidade portuguesa ou brasileira, não aceitando mais de uma cidadania; ii) obras publicadas no século XX ou XXI; iii) o gênero literário das obras deveria ser um dos dois subgêneros narrativos: romance ou conto.

Ainda que haja tais critérios, a comunidade lusófona tem inúmeros escritores, por isso, para poder criar dois subcorpora comparáveis de extensões que não ultrapassassem mais de 1,5 milhão de palavras optei por 16 obras de autores portugueses e 16 obras de autores brasileiros.

O subcorpus PE contém 7 obras de 5 autoras portuguesas e 9 obras de 6 autores portugueses, totalizando 1.125.449 palavras. Os autores escolhidos foram: Miguel Torga, Virgílio Ferreira, José Saramago, Eduardo Lourenço, Sophia de Mello B. Andresen, Augustina Bella-Luís, António Lobo Antunes, Florbela Espanca, Inês Pedrosa, Lídia Jorge e Fernando Pessoa. A publicação mais antiga incluída no subcorpus PE é *As máscaras do destino* (1931), de Florbela Espanca; e a mais recente, *A noite das mulheres cantoras* (2011), de Lídia Jorge. O subcorpus PB tem 8 obras de 5 escritoras brasileiras e 8 obras de 6 escritores brasileiros, abarcando 1.113.409 palavras, pois decidi dar vantagem ao subcorpus que pressupus que não se utilizaria tanto do sufixo *–inho* como elemento linguístico-cultural em sua variedade da língua portuguesa. Os autores escolhidos foram: Rachel de Queiroz, Jorge Amado, Autran Dourado, Rubem Fonseca, Lygia Fagundes Telles, João Ubaldo Ribeiro, Dalton Trevisan, Raduan Nassar, Conceição Evaristo, Clarice Lispector e Ana Maria Machado. A publicação mais antiga incluída no subcorpus PB é *O Quinze* (1930), de Rachel de Queiroz; e a mais recente publicação é *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo.

Na compilação do subcorpus JA, foi necessário seguir apenas os dois últimos requisitos na compilação dos subcorpora anteriores: a data da publicação e a escolha do subgênero narrativo, neste caso, houve a inclusão de romances e memórias. O quadro 1 apresenta as obras amadianas que compõem o terceiro subcorpus.

Quadro 1: Obras amadianas para composição do subcorpus JA

AUTORIA	OBRA	PUBLICAÇÃO
Jorge Amado	Cacau	1933
Jorge Amado	Jubiabá	1935
Jorge Amado	Capitães da Areia	1937

Jorge Amado	Terras do Sem-Fim	1943
Jorge Amado	Seara Vermelha	1946
Jorge Amado	A Morte e a Morte de Quincas Berro d'Água	1959
Jorge Amado	Tenda dos Milagres	1969
Jorge Amado	Teresa Batista Cansada de Guerra	1972
Jorge Amado	Tieta do Agreste	1977
Jorge Amado	Navegação de Cabotagem	1992

Ainda que no subcorpus PB contenha duas obras de Jorge Amado: *Gabriela, cravo e canela* (1958) e *Dona Flor e seus dois maridos* (1966), o subcorpus JA não possui tais obras. O subcorpus JA é o que contém menos palavras (1.081.131), visto que foi dada prioridade para os subcorpora das duas variedades do português (o europeu e o brasileiro). No subcorpus JA, a publicação mais recente é *Navegação de cabotagem* (1992) e a mais antiga é *Cacau* (1933), no total, há 1.081.131 palavras.

Como anteriormente exposto, utilizo a estilística de corpus para esta análise, por conseguinte, a ferramenta computacional utilizada é um software criado por Anthony Laurence (2008): o *AntConc 3.5.7*. Por meio dele, pode-se realizar análises linguísticas de textos armazenados em formato eletrônico, neste caso, realizo a busca pelos sufixos, a princípio, através da inserção dos três ou quatro últimos grafemas que podem compor o sufixo *–inho*, a saber: [inho], [inhos], [inha] e [inhas].

O software não busca por sufixos em específico, mas tão somente por grafemas, cabendo ao pesquisador investigar quais grafemas pertencem a sua investigação, no meu caso, observei se eram ou não morfemas que indicassem ser sufixos derivacionais de diminutivo em *–inho*. Para isso, manuseei a *Word List* na função *Sort by Word End*, ou seja, a criação de uma lista de palavras que levasse em consideração a ordem alfabética das palavras da direita para a esquerda. Ressalto que a busca pelo sufixo *–inho* inclui não somente a sua forma no masculino singular, mas também abrange as suas desinências de gênero e número. Com isso, englobo na busca os sufixos *–inhos*, *–inha* e *–inhas*.

4. O APEGO DO BRASILEIRO PELO SUFIXO –INHO

Segundo Sérgio Buarque de Holanda (1995), em *Raízes do Brasil*, o brasileiro tem uma forte inclinação para o uso do sufixo *–inho*. A fim de constatar tal afirmação por meio da linguística de corpus, comparei os subcorpora PE e PB. Com isso, constatei que 70,47% das palavras sufixadas pelo *–inho* estavam no subcorpus da variedade do português brasileiro e 29,53%, no subcorpus PE.

A proeminência de palavras sufixadas pelo –*inho* no subcorpus PB demonstra que o uso em textos literários de autores brasileiros está intimamente relacionado à capacidade linguística de sufixar palavras (algo que ocorre em ambas as variedades do português, já que estou analisando o mesmo idioma), como também o uso por causa do apego dos brasileiros a esse sufixo, tornando-se em uma característica cultural brasileira o uso recorrente desse afixo. Consequentemente, uma característica linguístico-cultural brasileira.

Com relação ao subcorpus JA, observei a seguinte composição: há 1.081.131 *tokens* e 51.929 *types*[20], representando 32,56% e 54,24% de todo o corpus, respectivamente. A tabela 1 apresenta dados numéricos para a terminação [inho] e para o sufixo –*inho*, por meio dela, pode-se observar o uso que Jorge Amado faz desse afixo.

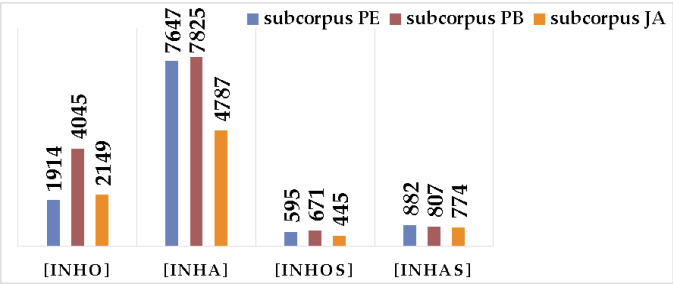
Tabela 1: A terminação [inho] e o sufixo –inho no subcorpus JA

TERMINAÇÃO	[INHO]	[INHA]	[INHOS]	[INHAS]	TOTAL
tokens	2149	4787	445	774	8155
types	241	277	78	85	681

SUFIXO	–inho	–inha	–inhos	–inhas	TOTAL
tokens	1252	1491	158	150	3051
types	229	256	66	72	623

Ao comparar com os outros dois subcorpora, apresento gráficos que contêm os dados dos três subcorpora. Primeiro, exponho os números relativos às terminações [inho], [inha], [inhos] e [inhas].

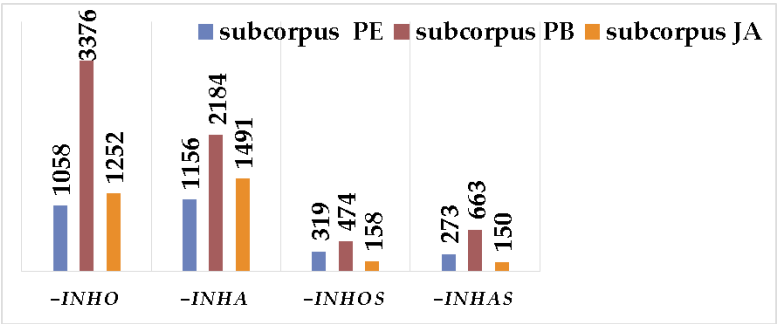
Figura 1: *Tokens* com terminação em [inho]



[20] Em linguística de corpus, *token* ou item é a contagem de todas as palavras em um dado corpus, levando em consideração a sua totalidade. *Type* ou forma, em contrapartida, é o cômputo das palavras sem considerar a sua repetição ao longo do corpus. Por exemplo, o título deste trabalho contém 20 *tokens*, mas apenas 18 *types*, pois a repetição das palavras "a" e "de" não é incluída no cálculo para os *types*.

Os grafemas indicados na figura 1 foram inseridos no *AntConc 3.5.7* para a busca de palavras que terminassem com tais letras, os dados mostram que há maior expressividade numérica na terminação [inha] para os três subcorpora analisados. Isso ocorre, pois essa terminação indica morfemas ou parte de morfemas que compõe, principalmente, substantivos e verbos, por exemplo: substantivos como *linha*, *galinha* ou *vizinha*; verbos no pretérito imperfeito como *tinha* ou *vinha*. Além desses, há uma forte presença do pronome possessivo *minha*, o qual supera a ocorrência de qualquer outra palavra com tais terminações ([inho], [inha], [inhos] e [inhas]) ao longo dos subcorpora. É interessante notar que, com relação à terminação [inho], já há um indicativo do destaque que o sufixo *–inho* tem em textos literários de autores brasileiros, pois, tanto no subcorpus PB, quanto no subcorpus JA, percebe-se que estes subcorpora excedem numericamente tal terminação se comparados ao subcorpus PE. Por sua vez, ao averiguar apenas as palavras afixadas pelos sufixos *–inho*, *–inhos*, *–inha* e *–inhas*, foram observados os seguintes dados na figura 2.

Figura 2: *Tokens* com sufixo *–inho* e suas desinências



O destaque, nos dados da figura 2, está no cômputo de sufixos *–inho* (masculino singular) no subcorpus PB: 3.376 *tokens* sufixados por ele, nenhum outro subcorpus alcança tal dado estatístico, nem mesmo o subcorpus do brasileiro Jorge Amado. Apresento, como exemplo a esse sufixo, o seguinte seguimento textual do subcorpus JA, em *Capitães da areia*, de Jorge Amado: "Na outra noite foram todos com o Sem-Pernas e Volta Seca (e tinham passado o dia fora, ajudando *Nhoz*inho a armar o carrossel) ver o carrossel armado".

Algo semelhante ocorre com o sufixo *–inha*, o qual aparece majoritariamente no subcorpus PB, todavia, o subcorpus JA não apresenta um dado tão destoante, se comparado ao sufixo *–inho*. Para esse sufixo, cito a passagem em *Tereza Batista Cansada de Guerra*, de Jorge Amado: "Faço umas barganhas com Gabi, seu doutor. Quando ela tem novidade me avisa, se gosto compro, troco, alugo, faço qualquer transação. Quando enjoo da *bich*inha, a gente negocia de novo".

O sufixo *–inho* com as desinências de masculino e feminino no plural (*–inhos* e *–inhas*) não são tão frequentes quanto os outros. No subcorpus JA, por

exemplo, esses sufixos são os que menos ocorrem, inclusive, se contrastado aos outros subcorpora comparáveis. Em síntese, o subcorpus PB é o que apresenta maiores frequências para cada sufixo analisado. Quanto aos sufixos *–inhos* e *–inhas*, apresento os seguintes exemplos de obras literárias amadianas: i) *–inhos* em *Jubiabá*: "O Gordo quando acabava estava quase chorando, muito contrito, uns olhos tristes, parecendo mesmo um ceguinho com seis irmãos *cegu*inhos, a mãe doente, o pai aleijado, sem ter comida na casa pobre"; ii) *–inhas* em *Tieta do Agreste*: "Levanta-se lépida e para provar saúde, de camisola de algodão com *flor*inhas azuis bordadas na gola, executa uns passos de dança e mostra a língua para o farmacêutico, o demônio da velha".

Ao observar o sufixo *–inho* e suas desinências na totalidade de cada subcorpus, os seguintes dados são observados: i) subcorpus PE: 2.806 *tokens*; ii) subcorpus PB: 6.697 *tokens*; iii) subcorpus JA: 3.051 *tokens*. Embora o subcorpus JA, representando algumas obras amadianas, não alcance nem a metade do que foi observado no subcorpus da variedade do português brasileiro, o subcorpus JA obtém 8,73% a mais do que o seu subcorpus comparável na variedade do português europeu.

Com os dados das figuras 1 e 2, o corpus analisado contém 32.541 *tokens* com as terminações [inho], [inha], [inhos] e [inhas], o que representa 0,98% de todo o corpus. Dessas terminações, 41,02% estão no subcorpus PB; 33,92% no subcorpus PE; e apenas 25,06% no subcorpus JA.

Em relação ao sufixo *–inho* e suas desinências, há 12.554 *tokens* sufixados pelo *–inho*, sendo, portanto, 0,37% do corpus de estudo. Com relação ao sufixo *–inho* e suas desinências em cada subcorpus, os dados mudam significativamente: 53,35% estão no subcorpus PB; 24,30% no subcorpus JA; e somente 22,35% no subcorpus PE. Destarte, posso afirmar que 50,17% das terminações no subcorpus PB eram sufixos, em contrapartida o subcorpus PE apresentar apenas 25,42%. O subcorpus Jorge Amado apresenta 37,41% das terminações como sendo palavras sufixadas pelo *–inho* e suas desinências.

Assim sendo, o subcorpus Jorge Amado apresenta, tanto em números absolutos, quanto em dados relativos (porcentagem), aspectos quali-quantitativos e linguístico-culturais similares ao que outros autores brasileiros, em seus textos literários, também apresentaram em relação à sufixação de palavras com o *–inho*: o uso frequente desse afixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação e discussão dos resultados, observo que as obras amadianas seguem o estilo único do autor, mas retomo a afirmação de José Lemos Monteiro ao enfatizar "que os valores propriamente individuais são ex-

tremamente raros, já que a expressão verbal resulta de uma gama extensa de fatores ou condicionamentos culturais" (MONTEIRO, 2009, p. 42). Portanto, o estilo de Jorge Amado em seus textos literários não está dissociado da cultura brasileira e, obviamente, das características linguísticas proporcionadas pela língua portuguesa.

Com isso, a presença do sufixo *–inho,* ao longo das dez obras amadianas presentes no subcorpus JA, segue a utilização linguístico-cultural desse afixo pelos brasileiros. Em comparação ao subcorpus PB, as obras amadianas do subcorpus JA não apresentam frequências tão altas, dado o estilo do autor em não se utilizar das funções que esse afixo pode oferecer. Contudo, se comparado ao subcorpus PE, Jorge Amado utiliza-se mais desse sufixo que o grupo de escritores analisados na variedade do português europeu. Jorge Amado, portanto, segue o uso linguístico-cultural brasileiro de utilizar-se de palavras sufixadas por *–inho*, embora seu estilo não seja propenso a mesma proporção do subcorpus do português brasileiro. Portanto, os aspectos estilísticos e socioculturais do país de um escritor são, simultaneamente, o que determinam a escolha por empregar ou não o sufixo *–inho* ao longo de uma obra.

A busca por compreender o uso do sufixo *–inho* como aplicação não somente linguística, mas também cultural, em textos literários, exige que para futuras pesquisas eu deva expandir o corpus na variedade diatópica, incluindo autores moçambicanos e angolanos em subcorpora distintos, por exemplo; na variedade diacrônica, pois o período analisado das obras abrangeu apenas de 1930 a 2014; na variedade diamésica, pois incluí apenas o subgênero narrativo de textos escritos da literatura; e na variedade estilística, ou seja, incluir novos autores, além de expandir o número de obras dos autores já analisados. A ampliação do corpus deve seguir também a comparação de subcorpora, contendo contrastes entre variedades do português e outros autores brasileiros ou portugueses. Com isso, observar, assim como foi nas obras amadianas, a influência do estilo e de aspectos socioculturais de autores em seus textos literários no uso do sufixo *–inho*.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, Laurence. *AntConc (Version 3.5.7)* [Computer Software]. Tóquio, Japão: Waseda University, 2014. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/>. Acesso em: 24 jun. 2018.

CASANOVA, Pascale. *A república mundial das letras*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus.* São Paulo: Manole, 2004.

FISCHER-STARCKE, Bettina. *Corpus Linguistics in Literary Analysis: Jane Austen and her Contemporaries.* Nova York: Continuum, 2010.

HEILBRON, Johan. *Towards a sociology of translation: book translations as a cultural world-system*. Londres: Sage Publications, 1999.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística*. São Paulo: EDUSP, 2011.

MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis: Vozes, 2009.

RODRIGUES, Milton Hermes. Abordagem estilística. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

SILVA, Marisa Corrêa. Crítica sociológica. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contempor*âneas. Maringá: Eduem, 2009.

A FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SI E DO SER PROFESSOR

José Marcos Ernesto Santana de França[21]

INTRODUÇÃO

A formação docente inicial tem sido nos últimos tempos bastante questionada e, por isso, se tornou objeto de pesquisas. A discussão se dá em um momento crítico para as licenciaturas, haja vista que a profissão docente está em descrédito e a procura por cursos de formação de professores está em queda. Essa realidade, quiçá, seja o reflexo de uma série de fatores que tem contribuído para tal estado das licenciaturas e desestímulo dos alunos. Nossa pesquisa, no entanto, abordará e investigará possíveis motivos que podem levar o alunado de Letras a se sentir desestimulado diante da ideia de ser professor.

A motivação desta pesquisa se deu, principalmente, a partir de comentários, queixas e críticas, às vezes ácidas, feitos pelos alunos já de sétimo semestre, em atividade de estágio supervisionado, sobre o curso e a instituição e o desestímulo em ser professor diante das adversidades encontradas na escola e em sala de aula. Na verdade, essas dificuldades já começaram bem antes, quando da procura de uma escola da rede pública que os aceitassem como estagiários, pois houve rejeições, tanto na rede municipal quanto na rede estadual.

Essas questões vieram à tona não em aulas de disciplina de estágio, mas nas aulas da disciplina Linguística Aplicada (LA), da qual sou professor, no sétimo semestre, onde tais questões foram suscitadas mediante provocações motivadas por leituras situadas nessa seara de conhecimento que se propunham (re)discutir, (re)pensar, transgredir, questionar o ensino/aprendizagem, a formação docente e a identidade do profissional de línguas, do ser professor e a sua prática. Assim, dentro do contexto da LA, buscou-se fazer a ponte, traçar uma ligação entre o que se discutia no âmbito dessa disciplina e o estágio de docência que eles estavam iniciando em paralelo, concomitantemente.

---

[21] Doutor em Linguística e professor de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Para esta pesquisa[22], em específico, fizemos um recorte dentro do tema geral da formação de professores e traçamos as seguintes questões: que representações os alunos têm de ser professor? Que representações os alunos têm de si como professor? Para obtermos as respostas a essas perguntas, aplicamos um questionário a dez alunos do sétimo semestre do curso de licenciatura em Letras-Português e com os textos das respostas formarmos um *corpus* de análise. E para a análise, temos como fundamentação os aportes teóricos da: Teoria das Representações Sociais: Moscovici (2015), Marková (2017), Jodelet (1989); da formação docente/de professores (crítico-reflexivo, relação teoria/prática, profissional): Schön (2000), Tardif (2014), Nóvoa (2013); Análise do Discurso (sujeito): Foucault (2007).

Esses autores e suas abordagens teóricas em torno de tais categorias nos ajudarão a tentar entender e explicar a complexa relação que há entre os saberes necessários à formação docente e o seu desempenho como futuro profissional a partir das representações sociais que o aluno tem de si e do ser professor. Em síntese, trata-se de analisar o discurso da formação docente a partir da ótica do sujeito-aluno em formação inicial.

1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SI E DO OUTRO

Neste tópico, apresentamos uma discussão em torno da teoria das representações sociais, pois é sob essa perspectiva teórica que iremos analisar nos textos que compõem o *corpus*, que representações os sujeitos-alunos têm de ser professor e de si como professor. A nossa opção por tal teoria se deu porque

> As representações sociais se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhe concernem (SÊGA, 2000, p. 128).

Como diz o autor: "Em outras palavras, a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção social de nossa realidade" (SÊGA, 2000, pp. 128-9), por isso, muito daquilo que julgamos ser nossa opinião, na verdade, foi construída no seio da coletividade, ou melhor, é a expressão do senso comum, do pensamento coletivo tomado como individual, como pessoal, daí expressões como "na minha opinião", "eu acho", "par mim" quando utilizadas pelo sujeito, tem a intenção de marcar a sua individualidade e se distanciar do que poderia parecer a posição da coletividade, do senso comum.

[22] A pesquisa ainda está em processo. O que expomos, é apenas uma análise preliminar de parte do *corpus* coletado.

É preciso ressaltar, porém, que as representações sociais convergem para as representações de si e do outro. Em Moscovici (2015), a representação social é tratada como um fato psicossocial, daí o sujeito social não está dissociado do sujeito psicológico, pois só se constitui como sujeito de discurso na relação do eu com o outro, pois é justamente no imbricamento desses dois sujeitos que se a relação com o objeto de discurso. Por isso,

> Se, para Durkheim, a relação entre representações individuais e coletivas tomou a forma de uma oposição radical, para Moscovici, o fato de tratar a representação social como uma "elaboração psicológica e social" e de abordar sua formação a partir da triangulação "sujeito-outro-objeto" (1973, 1984, 2000), conduziu ao questionamento sobre o lugar reservado ao sujeito. (JODELET, 2009, p. 680).

Como podemos observar, as representações sociais tomaram uma outra dimensão com a releitura do conceito feita por Moscovici a partir de Durkheim: saindo de um leitura sociológica para uma leitura psicossociológica elevando o sujeito a uma outra categoria.

> Sabemos que o sujeito é (re)constituído de maneira incessante nas e pelas diversas práticas discursivas das quais participa. Não há uma identidade fixa, única, homogênea; há uma organização movente, múltipla e heterogênea, que dará os contornos nada precisos do sujeito inscrito no mundo social. A todo momento, revisitamos os nossos quadros de referência, desestabilizamo-nos, transformamo-nos, reinventamo-nos; não só a nós como sujeitos envolvidos com nossas rotas particulares, mas como membros de um grupo social. (RIBEIRO, 2016, p. 122)

A abordagem em Moscovici (2015) é sobre o sujeito enquanto ser constituído numa posição social o que o aproxima de uma perspectiva foucaultiana:

> [o sujeito é] [...] tratado mais ou menos explicitamente, nas diferentes abordagens, seja como resposta elementar dos agregados que definem uma estrutura de representação, seja como lugar de expressão de uma posição social, seja como portador de significados circulantes no espaço social ou construídos na interação. (JODELET, 2009, p. 680)

Para essa perspectiva, é preciso entender que:

> A representação [social] é sempre a atribuição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém. Ela não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte subjetiva do sujeito, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas. (SÊGA, 2000, p. 129)

Isso faz com que as representações sociais do ser professor passem pelas crenças e experiências de vida e de vivência pelas quais passou o sujeito-aluno.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE E O SER PROFESSOR COMO PROFISSÃO

Em relação ao saber docente, Tardif (2014) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a ativi-

dade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Para esse autor,

> Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma **formação**, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os *saberes dele*. (TARDIF, 2014, p. 16)

Por isso é preciso "[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (TARDIF, 2014, p. 16), na verdade estamos situando o sujeito-professor dentro das representações sociais a que ele está assujeitado, posto que ele não pode estar fora de uma realidade social. Essa realidade social faz parte de sua bagagem cultural e isso influencia o seu olhar sobre o mundo e, portanto, consequentemente, determina suas representações sociais e crenças que norteiam o seu fazer, mas que são constituídas e construídas no coletivo, nas "práticas coletivas".

Ao refletir sobre o processo de formação de professores, o referido autor argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Essa posição assumida por Tardif (2014) põe em xeque a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros. Nesse passo, o autor propõe que docentes e discentes, pesquisadores e educadores unam teoria e prática, sejam todos pesquisadores e sujeitos de conhecimento. Segundo o referido autor, os cursos de formação de professores já expressam a vontade de encontrar "[...] uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas" (TARDIF, 2014, p. 23).

O discurso educacional (pedagógico) permeia o discurso do fazer docente (didático), nesse caso, ressoando como um interdiscurso, dando-lhe suporte teórico. A chamada *pedagogia reflexiva* defende a formação do profissional reflexivo, na perspectiva proposta por Schön (2000). Com a implementação dos termos "conhecer-na-ação" e "reflexão-na-ação", o autor suscita a discussão de que é no ato de fazer-refletir que se aprende. Segundo o autor,

> [...] o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação na ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela. (SCHÖN, 2000, p. 34)

Ou seja, o profissional reflexivo é aquele que se volta para o seu próprio fazer de forma reflexiva no decorrer do processo, da ação, e isso o leva a conhecer na própria ação que faz.

Vemos que há uma preocupação com a "formação pessoal" tendo em vista a aquisição e o domínio de conhecimento, focando o aspecto humano como um ponto central dessa formação atrelado à formação de um sujeito que reflita sobre a ética do seu próprio fazer dentro de uma dimensão que abranja o "contexto cultural, socioeconômico e político". Essa questão passa pela formação do professor enquanto profissional da educação que não se restringe apenas à formação em Letras e do professor de LP. Esse discurso advém de uma formação discursiva da Educação, ou seja, do campo discursivo da Educação que entra como um interdiscurso no discurso da formação do licenciado, em nosso caso, do licenciado em Letras.

Para Nóvoa (1992, p. 12), "A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas." Essa preocupação, digamos oficial, com a "formação pessoal" do futuro professor certamente passa por uma proposta de revisão quanto à formação do professor como um profissional docente. Isso porque, segundo Nóvoa (1992, p. 12),

> A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes.

O que Nóvoa coloca em questão é o fato de que até então não se pensava nessa formação como um "formar-se", ou seja, o sujeito em formação é que deveria pensar em sua própria formação, como um ato reflexivo. Essa mudança de foco, certamente, mudaria a postura do sujeito em formação à medida que ele passasse a perceber-se em um processo que envolve o seu desenvolvimento, a "formação pessoal". Assim, ao sujeito em formação inicial devem ser dadas as condições necessárias para uma formação com bases teórico-científicas sólidas.

3. O QUE É SER PROFESSOR? COM A PALAVRA O FUTURO PROFESSOR

Neste tópico, analisaremos as falas dos sujeitos-alunos. O *corpus* a ser analisado aqui é o resultado das respostas dadas a duas questões específicas do questionário. Ele foi obtido com a aplicação de um questionário[23] a alunos do

[23] Como já observamos, a pesquisa é um pouco mais ampla e está em processo. Em vista disso, fizemos um recorte com os dados preliminares que obtivemos e trazemos para este texto apenas duas das questões que compõem o questionário. Elas são pontuais e atendem a um ponto específico da pesquisa.

sétimo semestre do curso de Letras-Português licenciatura em fase de estágio supervisionado. Nosso objetivo foi sondar qual a imagem que o aluno tinha de ser professor e de si como professor. É o que passaremos a analisar nos textos das respostas dos dez sujeitos-alunos que se predispuseram a responder ao questionário[24].

Qual a imagem que você tem de ser professor?

SA1: *Ser professor nos dias atuais é antes de tudo* **um ato de resistência**, principalmente quando se pensa no Ensino Básico. Tudo parece ir contra, *baixo salário*, *condições de trabalho precárias*, *falta de investimento nas escolas, e bases ideológicas pra lá de conservadoras* se pensarmos em debates atuais que são necessários. A **sociedade** enxergo *o professor como* **um super herói** que deve fazer tudo sozinha, porém enxergo essa questão com um pouco mais de complexidade, o professor não tem condições de fazer sozinho com que a educação dê certo, sem investimentos e a ajuda da sociedade, família e governo, enquanto todos não tiverem essa consciência *ser professor continuará sendo uma profissão que* **carrega nas costas o peso de toda uma sociedade.**

SA2: **Vejo-me** *como alguém que futuramente terá um papel muito importante na sociedade bem como uma grande responsabilidade na tarefa de educar.*

SA3: **Apesar de** *ser uma profissão que atualmente enfrenta grandes desafios, vejo a carreira de professor como uma das mais importantes para a sociedade; segundo o dizer "é a profissão que forma todas as outras profissões".* A **partir de relatos de alguns professores** que já estão nesta profissão há algum tempo **sabe-se que o salário não é compatível com a grande quantidade de trabalho**, que a **precariedade de algumas escolas da educação básica muitas vezes desestimula a prática docente** assim como a **falta de apoio dos familiares dos alunos**, que nem sempre apoiam e ajudam no processo de aprendizagem dos jovens – no caso do ensino fundamental e médio. Logo, vejo *o professor antes de tudo como* **um tipo de herói** que enfrenta todas essas dificuldades a fim de mediar conhecimentos e também transmiti-los.

SA4: **Para mim** ser professor não é apenas chegar na sala e aplicar conteúdos e provas e atividades, o *professor deve* **entender a realidade de cada aluno**, *ele* **deve inspirar o aluno e auxilia-lo no seu desenvolvimento.**

SA5: **Os professores(as) são pessoas fortes, batalhadoras e criativas**, sendo que, *são capazes de conquistar e ser inspiração para alguns alunos*. Por-

[24] A turma (2018.1) era composta de 15 alunos/as, mas apenas 10 deram retorno. Salientamos que, em geral, as turmas dos últimos semestres do curso são reduzidas em relação ao número de ingressos no primeiro semestre. Além disso, outro fato pertinente é que nem todos estavam nivelados com o semestre regular: período de ingresso com período cursado. Em relação aos possíveis desvios gramaticais ou de reação que os textos possam apresentar, esclarecemos que eles foram transcritos *ipsis litteris*.

tanto, a imagem que **tenho** *de ser professor é de* **um profissional forte**, porque *suporta os obstáculos de uma sala de aula todos os dias.*

SA6: A imagem de *alguém que quer passar seus conhecimentos*, um bom exemplo e que *possa mudar a mentalidade dos alunos de maneira positiva*.

AS7: **Vejo** *o professor como um profissional dotado de competências múltiplas*. Uma vez que, o exercício da docência no contexto contemporâneo exige que o docente se adeque as distintas situações que vão surgindo no ambiente escolar. **Apesar de** existir a desvalorização da profissão, o professor continua sendo aquele que forma todas as outras profissões e por isso, de fundamental importância não somente no que diz respeito à escola, mas na sociedade em geral. Pois tudo perpassa pela educação/escola e pela figura do professor.

SA8: *Alguém em quem o aluno deve confiar*, visto que passará para ele diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e que serão de grande importância para a sua carreira profissional.

SA9: *Ser professor* no **meu ponto de vista**, *é ser alguém que vai propagar o conhecimento de algo a alguém*. É aquele que tem cuja responsabilidade em *desenvolver o aprendizado nos indivíduos, dar conhecimento das coisas*.

SA10: *Profissional comprometido com o aprendizado*, buscando melhorias no seu campo de atuação e sempre *querendo o melhor para os alunos*.

Em relação à imagem que os sujeitos-alunos têm de ser professor, o tom predominante é de que ser professor é ser um "herói"/"super-herói"/"forte"/"batalhador"/"resistente" o que remete à imagem do abnegado, do injustiçado, do profissional que exerce a profissão por "amor", como um "sacerdócio" porque os salários são baixos, as condições de trabalho são inadequadas etc., ou seja, há uma representação social, portanto coletiva, de que na atualidade ser professor é uma profissão desvalorizada social e financeiramente: "*ser professor continuará sendo uma profissão que carrega nas costas o peso de toda uma sociedade*"; "*Apesar de existir a desvalorização da profissão, o professor continua sendo aquele que forma todas as outras profissões* […]"; "*sabe-se que o salário não é compatível com a grande quantidade de trabalho, que a precariedade de algumas escolas da educação básica muitas vezes desestimula a prática docente assim como a falta de apoio dos familiares dos alunos[…]*". Essas constatações de adversidades da "vida" de ser professor constroem, portanto, uma representação de uma profissão sofrida e, pelo menos em princípio, pouca ou nada recompensadora.

Como ocorrem em diversas outras passagens dos textos (que estão assinaladas em negrito e itálico), as imagens que os sujeitos-alunos demonstram ter de ser professor advêm do senso comum e não de sua experiência de estudante de um curso de licenciatura em Letras que está em fase de estágio supervisio-

nado e a um semestre de concluí-lo, como na seguinte passagem: "*Ser professor nos dias atuais é antes de tudo* um ato de resistência".

Apesar de usarem o termo "profissional": "Profissional *comprometido com o aprendizado*"; "[...] *um* profissional *dotado de competências múltiplas*"; "*a imagem que tenho de ser professor é de um* profissional *forte*", ele não foi usado para se referir ao profissional da educação, ao trabalhador da educação cujo objeto de trabalho é a educação, portanto, é um trabalhador como outro qualquer sujeito às intempéries (riscos) a que a profissão pode proporcionar, ou seja, não demonstram ter uma visão objetiva do papel político-socioeconômico da profissão. Isso porque predomina uma imagem de caráter mais subjetivo, marcado por uma adjetivação.

O que nos parece, portanto, que essa representação de ser professor um "profissional", expressa pelos sujeitos-alunos, não tem a mesma conotação defendida por Nóvoa (1992) de uma "profissionalidade docente" e está longe da "formação do profissional reflexivo" pretendido por Schön (2000). Antes, prevalece uma representação de profissional idealizado no imaginário e nas crenças do que é ser professor, isto é, a imagem predominante do senso comum de que é "[...] *aquele que forma todas as outras profissões e por isso, de fundamental importância não somente no que diz respeito à escola, mas na sociedade em geral*"; *"é a profissão que forma todas as outras profissões*"; "*a carreira de professor como uma das mais importantes para a sociedade*", ou seja, a carga de responsabilidade que recai sobre o professor é aceita de forma tácita sem qualquer olhar crítico: os destinos de uma sociedade estão nas mãos do professor. Logo, é cultivada de forma até idolatrada uma representação social "românica" de ser professor que se perpetua desde a "professorinha" das primeiras letras.

É pertinente mostrar que a figura do professor é representada como uma profissão fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade e o quanto ele contribui para isso, apesar de todas as dificuldades. Há o reconhecimento, portanto, de que ser professor: "*é ser alguém que vai propagar o conhecimento de algo a alguém*"; "[...] *de fundamental importância não somente no que diz respeito à escola, mas na sociedade em geral*"; "[...] *um profissional dotado de competências múltiplas*". Isso revela que os sujeitos-alunos, apesar dos pesares, guardam uma imagem positiva ainda conservada da profissão, embora esteja dento da perspectiva do senso comum, o que nos diz que os sujeitos-alunos reproduzem aqui as representações sociais do coletivo social sobre o ser professor. As representações individuais que deveriam ser constituídas a partir de sua vivência como estudante do curso de licenciatura em Letras, e já no convívio de sala em decorrência do estágio, não são percebidas, no entanto, como uma construção do sujeito a partir dos conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de formação, sob um ponto de vista técnico.

Como marcas de uma individualidade nas falas dos sujeitos-alunos, encontramos em alguns textos marcas de primeira pessoa, como: vejo-me; *vejo; para mim; tenho; no meu ponto de vista*, que são posicionamentos marcados pelo ponto de vista pessoal, mas que, na verdade, não são construídos na individualidade e sim na coletividade porque não refletem uma tomada de consciência do sujeito do que é ser professor como profissional, como trabalhador da educação; antes é a representação social já cristalizada do coletivo que prevalece.

Você se vê, se identifica como professor?

SA1: **Sim.** Apesar de *saber que é uma profissão árdua, que exigirá muito de mim e que ao longo de minha vida profissional enfrentarei vários percalços, sim, eu me vejo e me identifico enquanto professora*.

SA2: Sinceramente tenho sérias dúvidas *pois,* não era bem a profissão que eu gostaria de seguir.

SA3: **Sim**. A decisão de cursar letras foi tomada ainda quando estava concluindo o ensino médio, porém inicialmente tive algum receio de como iria conseguir lecionar em turmas tão numerosas, se conseguiria ter domínio em sala de aula, entre outras inseguranças que estão sendo combatidas na disciplina de estágio. A melhor maneira de aprender a ser professor é presenciar situações reais em sala de aula.

SA4: **Sim**, apesar de *essa ser uma profissão muito desvalorizada*, eu ainda acredito que a educação pode transformar a vida de uma pessoa. E um bom professor pode ser alguém muito importante na vida do aluno.

SA5: **Sim**, deste de criança *me identifico como professora*, brincava de dar aula: ensinava o conteúdo que estava estudando na escola para os meus ursos, era uma forma boa de aprender o conteúdo também (os matérias que usava para dar aula era uma cerâmica branca e um pincel de quadro branco que o professor jogava no lixo). Fui crescendo e esse desejo de ensinar foi crescendo também, até o momento que entrei na URCA para o curso de Letras, que foi onde comecei a dar aula de língua espanhola, e foi neste momento ou melhor está experiência que tive na sala de aula mostrou que realmente estou no caminho certo, me identifico como professora.

SA6: **Sim**, espero poder conseguir contribuir de alguma forma no desenvolvimento da construção de uma sociedade que estarei a ensinar.

SA7: **Sim**. *Antes não me enxergava muito exercendo o magistério*, no entanto, através das experiências vividas ao longo da graduação e no próprio ambiente escolar, me proporcionaram obter um resultado/resposta concreta e positiva da ação docente, *gerando em mim a identificação*.

SA8: Sim, no entanto *não tenho certeza se seguirei como professora durante toda a minha vida profissional*.

SA9: Ao meu ver, ainda não me encaixei *nesse plano, "Ser professor"* até mesmo o próprio título de renome acadêmico ainda me soa estranho. Mas, conforme a experiência que terei no estágio talvez dê para ter certa nitidez em relação a minha formação como docente em Licenciatura.

É unânime nas falas dos sujeitos-alunos a afirmativa de que se veem, se identificam como professor(a), com exceção dos SA2 ("*Sinceramente tenho sérias dúvidas*") e SA9 ("Ao meu ver, ainda não me encaixei *nesse plano, "Ser professor"*") que negam tal identificação de forma cabal, colocando em dúvida e dizendo não se ver (não se encaixar) nessa figura: ser professor(a). Isso provoca um estranhamento, haja vista que são alunos no sétimo semestre e eles não têm uma imagem de si como professores, o que é preocupante na medida em que os alunos das salas de aulas onde eles(as) atuaram(ão) como estagiários(as) já os veem como professores, pois é assim que eles se referem a quem está na posição, no papel social de quem ensina. Para essa atuação, do sujeito que ensina, invariavelmente não há outra representação social que não seja a de professor e se o sujeito-aluno não se vê, não se identifica com essa imagem, isso pode comprometer o seu desempenho no processo do estágio e, posteriormente, na atuação profissional docente.

No entanto, um aspecto que nos chama a atenção, é o uso das várias disjunções expressas pelos marcadores argumentativos, como: "apesar de" (duas ocorrências) e "*no entanto*" logo após a afirmação (*sim*), o que provoca um contraste marcado pela ressalva de que conhece os dissabores da profissão; pelo circunstancial de dúvida: "*talvez*"; e pelo circunstancial de negação: "*ainda* não *me encaixei nesse plano*", "não *tenho certeza se seguirei como professora*", "não era bem a profissão que eu gostaria de seguir". Em síntese, não há uma total identificação com "ser professor" porque há incertezas em relação a seguir ou não a profissão, pois a provável conclusão do curso não dá essa garantia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho teve como objetivo analisar as representações sociais que alunos do curso de Letras-português de uma universidade pública, cursando o sétimo semestre do curso e em processo de estágio, têm de si em relação a ser professor e do ser professor como profissão.

Diante do exposto, podemos concluir que o *corpus* de análise formado com base nas respostas dos sujeitos-alunos nos permitiu constatar que mesmo já em processo de estágio, nem todos os futuros professores que compõem a turma se veem, se identificam como professores e, além disso, tem uma imagem nega-

tiva do ser professor que quase sempre remetem à imagem do senso-comum: uma profissão dura, injustiçada, mas com uma missão "messiânica". A imagem do ser professor comumente representada pela imagem do "herói"/"super herói", aquele que carrega o peso de transformar a sociedade, o mundo etc., cuja missão é "mudar a sociedade" e formar "outras profissões" é predominante.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007. p. 277-293

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. p. 679-712

_____. *Representações sociais*: um domínio em expansão. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211. Acesso em: 05 out. 2018

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. trad. Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. *Cadernos de Pesquisa*. v. 47 n.163 p. 358-375 jan./mar. 2017

MOSCOVICI, S. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. Disponível em: http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf. Acesso em: 03 out. 2014

RIBEIRO, P. B. Representações identitárias sobre o *métier* do professor no contexto do estágio. *Veredas*: Revista de Estudos Linguísticos, v. 21, p. 383-400, 2017.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*, Porto Alegre, n. 13, julho de 2000. p. 128-133

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FONOLOGIA DA LIBRAS E MÃO NÃO DOMINANTE: aspectos de iconicidade

Nídia Nunes Máximo[25]

INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da LIBRAS ainda são incipientes, pois a língua é recente, tendo sido reconhecida como a língua natural dos sujeitos surdos apenas em 2002, com a lei 10.436/02. A lei reconhece que a LIBRAS tem uma estrutura própria. No entanto, cabe à ciência, especificamente à Linguística, descrever a analisar a estrutura dessa língua.

Fiorin (2010) diz que de maneira geral, a linguagem é composta por sistemas de signos usados para a comunicação. Tal aspecto possibilitou o surgimento de uma ciência que estuda qualquer sistema de signos – a Semiologia para Saussure e Semiótica para Pierce – da qual nos apropriamos de alguns conceitos basilares no tocante à iconicidade e à arbitrariedade das línguas, a fim de que possamos analisar como a mão não dominante (M2) da Libras apresenta aspectos que atestam a sua iconicidade e, consequentemente, sua obrigatoriedade e função específica no sistema fonológico da Libras.

A Linguística, por sua vez, é uma parte dessa ciência geral que estuda a principal modalidade dos sistemas sígnicos – as línguas naturais – como a forma de comunicação mais altamente desenvolvida e de maior uso.

As línguas naturais se situam em uma posição de destaque porque possuem, dentre outras, as propriedades de flexibilidade e adaptabilidade, que permitem expressar conteúdos bem diversificados, como emoções, sentimentos, ordens, perguntas, afirmações, e possibilitam falar do presente, do passado e do futuro.

Diante disso, a Libras deve ser considerada a língua natural dos indivíduos surdos, visto que estes a adquirem espontaneamente em contato com surdos

[25] Mestre em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Libras (NEPEL) e professora de Linguística da UFPE.

adultos. Como língua natural, é papel da Linguística descrever a estrutura dessa língua, pois a gramática é uma parte integrante dessa ciência.

É fundamental, então, descrever a organização interna dos enunciados linguísticos no tocante à sua forma e ao seu significado. Isso abarca os estudos acerca da fonética (estudos dos sons da língua) e fonologia (organização dos sons da língua na pronúncia), morfologia (estudo da estrutura interna da palavra), sintaxe (estudo da maneira como as palavras se organizam para formar frases e outras unidades menores) e semântica (estudo do significado que os usuários da língua atribuem às estruturas sintáticas).

No caso da Libras, a fonética trata da produção e percepção dos sinais em relação aos aspectos anatômicos de percepção visual; e das mãos, braços, pulso, cotovelo, ombros e músculos da face. A descrição fonológica está centrada na mão: configuração, orientação no espaço, locação e movimento, além de tratar das representações fonológicas abstratas contidas no léxico, de conceitos como marcação, condição de dominância e condição de simetria, e sílaba. A morfologia trata das classes de palavras, pluralização, classificadores, concordância verbal e processos de formação dos sinais. A sintaxe espacial mostra como as relações sintáticas (sujeito, verbo e objeto) acontecem nos espaços real, *toke*, sub-rogado; da agentividade; e dos tipos de verbos, os quais influenciam a organização sintática dessa língua. Por fim, a semântica, que trata do campo do significado e dos campos semânticos, os quais, em nossa opinião, estão intimamente relacionados à ontogênese linguística do indivíduo surdo como demonstramos mais a frente.

Dada a importância de descrever os níveis gramaticais da Libras a partir da Linguística descritiva e, considerando que toda descrição não é isenta de teoria, propomo-nos a descrever a estrutura da mão não dominante com a finalidade de mostrar como a iconicidade está presente nessa mão. Para tal, fizemos um recorte de uma pesquisa realizada anteriormente em que analisamos o comportamento fonológico da mão não dominante e sua função no sistema fonológico da Libras. (MÁXIMO, 2016).

1. OS CONCEITOS DE ICONICIDADE: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES

Saussure (2006) argumenta que a língua é um sistema de signos que exprimem ideias e poderia ser comparada à escrita, ao alfabeto dos surdos, aos ritos simbólicos, aos sinais militares e etc. Consequentemente, ele estabelece uma ciência cujo objetivo é estudar a vida dos signos no seio da vida social – a Semiologia. Esta ciência deve, então, mostrar o que são os signos e as leis que regem a organização desses signos na sociedade. A Linguística, por sua vez, é

uma parte da Semiologia e o objetivo da Linguística é estudar a língua como um sistema de signos.

Diante disso, o que é o signo linguístico? Para Saussure, o signo (a palavra em língua portuguesa ou o sinal em LIBRAS) não une uma coisa e uma palavra e sim um conceito e uma imagem acústica. O signo é composto, então, de significado e significante.

O significante é a imagem acústica, que é a imagem mental que temos das palavras com seus respectivos sons. Mesmo que nossa boca não pronuncie uma palavra, nós podemos falar mentalmente com nós mesmos porque nosso cérebro guarda uma imagem acústica das palavras, ou seja, as letras que compõem as palavras e os seus respectivos sons.

O significante é, então, a forma das palavras. É a maneira que encontramos para nos expressar por meio de palavras através de uma língua. E é sensível porque nosso corpo consegue captar os sons por meio da audição.

Nesse sentido, precisamos destacar que quando Saussure (2006) desenvolveu esses conceitos, ele estava focado nas línguas orais auditivas e não considerava, consequentemente, as línguas de sinais como línguas.

No entanto, hoje, podemos nos apropriar de tais conceitos para estudar as línguas de sinais. O significante, na LIBRAS, seria a própria imagem vísuo-espacial do sinal que é materializada nas mãos, no posicionamento do corpo e na expressão do sinalizados e é captada pela visão do seu interlocutor.

O significante é formado pelos cinco parâmetros fonológicos, a saber configuração de mão, movimento, locação, orientação da palma da mão e expressão não manual. A combinação desses cinco parâmetros cria o sinal (o significante) em LIBRAS.

O significado é o conceito, isto é, a ideia mental que carregamos e que nos permite ter uma a compreensão psíquica de uma palavra. É, portanto, abstrato porque não pode ser materializado em sons ou imagens gestuais, visto que é uma substância imaterial, um conteúdo. Dessa forma, o signo linguístico é a união da forma falada ou visual de uma palavra a uma representação da mental da compreensão/entendimento que temos dessa palavra.

Nessa relação entre significante e significado, Saussure (*idem*) defende que o signo é imotivado, ou seja, que não há uma relação natural entre significante a significado. Para ele, isso é denominado de arbitrariedade na língua, que é oposta à iconicidade. Assim, entendemos que a iconicidade, nessa perspectiva, marcaria uma ligação natural entre a imagem-acústica/imagem visual e o conceito.

Na perspectiva de Peirce, o signo está inserido em uma estrutura triádica, composta pelo *representamen* (o signo), o objeto e o interpretante. Para ele, a relação entre o *representamen* e o objeto pode ser mais icônica/simbólica. Podemos trazer como exemplos os hipoícones ou signos icônicos, como imagens, diagramas e metáforas. Isso em uma visão semiótica.

Jakobson, por sua vez, traz o conceito de iconicidade mais ligado à função poética da linguagem, visto que a ele concebe a comunicação em funções da linguagem. Na função poética, a iconicidade seria mais evidente por conta das metáforas que podem ser trabalhadas através da linguagem.

No entanto, vemos algumas limitações nesses conceitos se os aplicarmos à Libras, visto que são ideias criadas para as línguas orais, em um período no qual as línguas de sinais não eram consideradas línguas. Dessa forma, precisamos pensar a iconicidade na Libras, considerando tanto a modalidade vísuo-espacial dessa língua quanto o funcionamento do mapa cognitivo do sujeito surdo.

A partir disso nos questionamos o que seria, de fato, uma relação natural entre significante e significado? Tal naturalidade não estaria condicionada aos aspectos cognitivos que marcam a forma de percepção e interpretação de mundo dos indivíduos? E como os aspectos culturais influenciam a iconiciade? Vamos trabalhar com dois exemplos para instigar as reflexões. Vejamos a imagem abaixo:

Imagem 1. Sinal ÁGUA. Arquivo pessoal, 2016.

Essa imagem mostra o sinal ÁGUA em LIBRAS. Nesse sinal, que é o signo linguístico, o significante é a combinação dos cinco parâmetros fonológicos – configuração de mão em L, ponto de articulação no queixo, orientação da palma da mão para a esquerda, movimento retilíneo e unidirecional do dedo indicador, expressão fácil neutra. O significado é o que entendemos acerca do sinal ÁGUA, que é um líquido que não tem cor nem sabor, é bebido pelos animais e seres humanos, é essencial para a sobrevivência desses organismos vivos, dentre outros significados possíveis. Com a união dos cinco parâmetros ao significado temos, então, o sinal ÁGUA em LIBRAS.

Diante disso, qual é a relação que une significante e significado? Haveria uma relação natural entre eles? Para Saussure, o signo linguístico é arbitrário, ou seja, não há uma associação natural ou direta entre significante e significado. Não há nada na forma da palavra ou do sinal que remeta a ideia mental que temos dessa palavra ou sinal.

Assim, a ideia de "água", por exemplo, não possui qualquer ligação com a sequência de sons A-G-U-A que lhe serve de significante na língua portuguesa. Em LIBRAS, a ideia de "água" não possui relação nenhuma com a sequência de parâmetros fonológicos que compõe o significante. Por isso, há tantas línguas no mundo. Se houvesse alguma associação natural entre significante e significado todos falariam a mesma língua. Porém, a arbitrariedade do signo permite que um mesmo referente do mundo tenha representações linguísticas (palavras e sinais) diferentes em cada língua.

No entanto, essa ideia de arbitrariedade pode ser contrariada através de outros sinais da LIBRAS, como o sinal CASA que pode ser visto na imagem abaixo. Nesse sinal, a forma e o posicionamento das mãos remete ao telhado de uma casa. Assim, vemos que na perspectiva de mundo do indivíduo surdo, esse sinal não é arbitrário e sim icônico.

Imagem 2. Sinal CASA e objeto CASA. Arquivo pessoal, 2016.

Diante disso, trazemos a perspectiva de Givón (2012) acerca da ontogênese linguística a fim de propormos um conceito de iconicidade que consiga dar conta das especificidade visuais e motoras que caracterizam a Libras.

O significado de ontogênese ou ontogenia vem do grego e significa ser, ente, criação. Essa disciplina estuda a origem e o desenvolvimento de um organismo até esse organismo atingir a forma plena. Pensemos em como o espermatozoide encontra o óvulo para que as células se desenvolvam até que o bebê seja plenamente formado. Assim, a ontogênese mostra como se dá a origem do ser humano, por exemplo, e o seu desenvolvimento até que seus órgãos estejam completamente formados e até que atinja a forma plena na vida adulta, visto que o corpo do indivíduo muda desde o nascimento passando pela infância e pela puberdade até a idade adulta.

Apropriando-nos dessa ideia de ontogênese a partir da biologia, a ontogênese linguística visa estudar como a língua nos ajuda desde criança a percebermos e a interpretarmos o mundo a nossa volta. Mais ainda, como a língua contribuiu para a organização da percepção humana na história da evolução dos organismos. Diante disso, perceber e interpretar têm sentidos diferentes. Perceber é identificar um objeto ou uma ação no mundo e interpretar é entender para que serve aquele objeto no mundo ou o que significa aquela ação no mundo. A identificação e a interpretação dos objetos e dos eventos/acontecimentos do mundo são construídas a partir da experiência de cada pessoa. Para exemplificar como se dá a percepção de um objeto concreto do mundo e a sua interpretação, imaginemos uma bolsa de costas.

O fato de conhecer as características físicas de uma bolsa de costas – tem duas alças, tem abertura grande com zíper, tem pequenos bolsos nas laterais, é de material de nylon ou de tecido –, não garante que conheçamos, de fato, uma bolsa de costas como um objeto usado para guardar materiais menores, ou seja, não garante que saibamos para que serve uma bolsa de costas.

Para exemplificarmos a percepção para os eventos do mundo e a sua interpretação, imagine que um homem abre a janela da sua casa, olha para o céu, ergue os braços e mantém essa posição por alguns instantes. Duas pessoas estão passando na rua e presenciam essa cena. A pessoa A diz que o homem está rezando para alguma divindade. A pessoa B discorda e diz que o homem está prateando algum parente querido morreu. De repente, aparece uma pessoa C dizendo que as opiniões de A e de B não estão em desacordo em relação ao evento em si, mas estão em desacordo em relação à interpretação do evento no contexto cultural. O que isso significa?

O evento em si é que um homem (1) abriu a janela da sua casa; (2) olhou para o céu; (3) ergueu os braços e (4) manteve essa posição por alguns instantes. Porém, as interpretações dadas por A e por B são diferentes. Para a pessoa

A, abrir a janela do quarto, olhar para o céu, erguer os braços e manter essa posição significa rezar para alguma divindade enquanto para a pessoa B, abrir a janela do quarto, olhar para o céu, erguer os braços e manter essa posição significa prantear um parente querido que morreu. Esses dois exemplos mostram que a linguagem nos dá evidências/pistas de como um indivíduo interpreta o seu universo. O nosso mapa cognitivo, ou seja, a nossa organização cerebral mostra que interpretamos o universo de indivíduos e de objetos através dos nomes (substantivos) e que interpretamos o universo de ações-eventos através dos verbos. A partir disso, buscamos compreender como a forma de percepção e interpretação do indivíduo surdo pode nos ajudar a propor um conceito de iconicidade para a Libras.

2. A ICONICIDADE NA LIBRAS: A FORMA DO INDIVÍDUO SURDO VER O MUNDO

Nas línguas de sinais, a mão não dominante está associada à condição de dominância, a qual destaca que a articulação manual dos sinais pode ser feita com as duas mãos, em que uma mão realiza o movimento e a outra mão atua como suporte para a primeira mão, diferentemente da condição de simetria, em que as duas mãos apresentam os mesmos parâmetros fonológicos (BATTISON, 1978).

A mão não dominante é um fenômeno fonológico exclusivo das língua de sinais e que não possui fenômeno análogo às línguas orais. Para Nespor e Sandler (1999), a mão não dominante é redundante, possibilitando que ela seja descartada, principalmente quando está sob condição de dominância, pois atuaria apenas como um suporte espacial para a primeira mão, tendo, então, uma função subordinada na hierarquia prosódica.

Nas entrevistas que fizemos com os voluntários na pesquisa anterior (MÁXIMO, 2016) pudemos perceber como a iconicidade é latente na mão não dominante quando solicitamos aos voluntários que fizessem uma frase em que o substantivo é objeto de uma ação e uma frase explicitando características dos substantivos e significados dos sinais.

No primeiro caso, vejamos que a M1 assume a mesma configuração da M2, que no caso de um classificador é utilizado para objetos planos. Quando o voluntário fez a frase “a agenda caiu do armário” podemos ver uma cena em que a agenda é coloca em cima do armário e depois cai no chão.

Imagem 11. Arquivo pessoal, 2016.

Imagem 12. Arquivo pessoal, 2016.

Imagem 13. Arquivo pessoal, 2016.

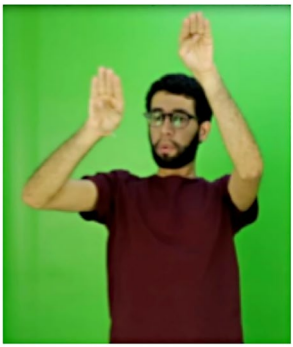


Imagem 14. Arquivo pessoal, 2016.

Imagem 3. Exemplo 1 da iconicidade na Libras. Arquivo pessoal, 2016.

No segundo caso, como vemos abaixo na imagem abaixo, observemos que no sinal ABACATE, a M2 tem formato de semicírculo. Quando pedimos à voluntária que explicasse as características do ABACATE, ela respondeu, dentre outras coisas, que é redondo, como vemos na imagem abaixo. Assim, entendemos que no sinal a M2 tem formato semicircular fazendo referência à forma circular do abacate e a forma que as pessoas comem abacate, cortando-o ao meio e pegando com a colher.

Imagem 4. Exemplo 2 da iconicidade na Libras. Arquivo pessoal, 2016.

Com o sinal ABACAXI também percebemos a iconicidade quando a voluntária explica o que é um abacaxi. Na primeira imagem vemos o sinal abacaxi. Em seguida, ela mostra que o abacaxi tem bordos espinhosos e uma coroa verde em cima do fruto:

Imagem 5. Exemplo 1 da iconicidade na Libras. Arquivo pessoal, 2016.

Brentari (2012) defende que a iconicidade e a fonologia não são incompatíveis, visto que a iconicidade não é oposta à gramática fonológica. Para ela, uma propriedade icônica continua sendo fonológica em função de sua distribuição que é arbitrária e sistemática.

Na descrição da M2 em relação aos parâmetros fonológicos, mostramos a organização sistemática dos sinais em que esta mão está sob condição de dominância (MÁXIMO, 2016). A complexidade que permeia os parâmetros e o comportamento imprevisível da mão não dominante, principalmente, na configuração de mão, corroboram para a arbitrariedade, visto que as combinações desses parâmetros são organizadas sistematicamente, foram convencionalizadas e são aceitas na comunidade surda.

Quanto à obrigatoriedade da M2 nos sinais, os voluntários responderam que a M2 não pode ser retirada, porque prejudica o entendimento do sinal. Vejamos as respostas dos voluntários nos sinais que mostramos a eles a respeito da possibilidade de tirar a M2 e realizar o sinal apenas com uma mão:

- CAFÉ: “não pode tirar a mão porque faz referência ao pires. O sinal não fica claro apenas com uma mão”.
- SENTAR: “não pode tirar. Vai senta aonde? Não tem nada pra sentar”. Nas frases feitas por esse voluntário, ele retirou a M2 quando fez uma frase com classificador em que duas pessoas se sentavam para conversar em LIBRAS. Porém, antes disso ele obrigatoriamente fez o sinal com as duas mãos. Então, quando ele utilizou a estratégia do classificador, retirando a primeira mão para mostrar as duas pessoas sentadas para conversar, o interlocutor já sabe que aquele sinal é o

sinal SENTAR, em que na sua frente é criada uma cena que o permite "ver" duas pessoas sentadas conversando.

- MARCAR: "é impossível tirar! Não dá pra perceber o sinal. A mão faz referência a ter um papel pra colocar os compromissos, lembrar de anotar os compromissos".
- AGENDA: "só com uma mão é impossível porque pode confundir com o sinal AGOSTO. É melhor com as duas mãos porque a agenda tem folhas e etc."
- AFUNDAR: "não tem como tirar! Onde afundou? Precisa mostrar onde pra perceber claramente".

Esses trechos da entrevista mostram que os voluntários não aceitam a retirada da segunda mão. Pelas respostas, entendemos que essa mão é icônica, na maioria dos sinais, porque ela assume a forma de algum objeto que é necessário para a compreensão do significado do sinal. Isso apontaria para o fato de que a iconicidade é um fenômeno, provavelmente, intrínseco à natureza vísuo-espacial da LIBRAS, pois a maneira que as mãos são articuladas e se movimentam contribuem para que visualizemos a forma de um objeto em alguma medida ou uma ação sendo praticada.

Dessa forma, a obrigatoriedade revela o caráter fonológico da M2. De acordo com as respostas dos voluntários, em poucos sinais, como PAGAR, VOLTAR, ACONTECER, ASSINAR, a segunda mão pode ser retirada em um contexto informal, visto que alguns indivíduos surdos têm utilizado apenas esses sinais com uma mão quando precisam se comunicar rapidamente uns com os outros. Mas, eles, normalmente, tendem a articular os sinais sob condição de dominância com as duas mãos.

Nesses casos parece que a iconicidade está mais concentrada na M1. Parece que há níveis de iconicidade em cada uma das mãos. Quando a iconicidade na M2 é mais intensa, então ela não pode ser retirada. Quando a iconicidade na M1 é mais intensa, então a M2 pode ser retirada. Então, quanto maior a iconicidade mais obrigatória a M2 será. No sinal PRÓPRIO, a voluntária respondeu que a M2 pode ser retirada e a M1 passa a ser ancorada no corpo quando a frase se refere ao próprio sinalizador. Quando a frase se refere a uma terceira pessoa, a M2 também pode ser retirada, mas o sinal passar a ter sentido de "DELE". As imagens abaixo mostram o sinal PRÓPRIO, o sinal ancorado no corpo e o sinal sem a mão não dominante quando se refere a terceira pessoa.

Diante disso, propomos que a iconicidade característica intrínseca da Libras atrelada à interpretação que o sujeito surdo faz do mundo, revelando o funcionamento do seu mapa cognitivo. A partir disso, supomos que na Libras há sinais icônicos e sinais arbitrários; que a iconicidade está atrelada à forma

que o indivíduo surdo percebe as referentes do mundo; que a iconicidade varia em níveis, podendo haver sinais mais icônicos do que outros; que a iconicidade possui relação direta com o momento histórico em que o sinal foi criado, refletindo a percepção de mundo (GIVÓN, 2012) que a comunidade surda tinha naquele momento, e possibilitando que o sinal perca sua iconicidade com o passar do tempo, pois aquele grupo que criou o sinal não existe mais, como demonstramos na próxima secção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de Brentari (2012) entendemos que a iconicidade não é incompatível com a fonologia da Libras por conta da distribuição sistemática e arbitrária. Vimos, também que a iconicidade da M2 está atrelada à sua obrigatoriedade, pois a mão assume, na maioria dos casos, a forma do objeto. Além disso destacamos a possibilidade de haver níveis de iconicidade, visto que quanto maior a iconicidade, mais obrigatória a M2 será.

Apropriando-nos da concepção de redundância (NESPOR; SANDLER, 1999), acreditamos que a M2 é redundantemente obrigatória nos sinais em que a iconicidade é mais evidente na M2, visto que os surdos não aceitam que esta mão seja retirada nesses sinais.

Entretanto, discordamos de Nespor e Sandler (1999) de que a M2 teria função subordinada na hierarquia prosódica. É provável que nos sinais em que M2 não é obrigatória ela realmente tenha um papel subordinado. Nos sinais em que ela é obrigatória ela exerce uma função diferente da M1, porque é um suporte embora esta função não seja subordinada porque é uma função essencial. Por isso, ela não pode ser retirada.

REFERÊNCIAS

BRENTARI, Diane. Phonology. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. *Sign Language – an international handbook*. Berlim: Walter de Gruyter, 2012.

GIVÓN, T. *Compreendendo a gramática*. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARINHO, Magot Latt. *Língua de sinais brasileira: proposta de análise articulatória com base no banco de dados LSB-BF*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Linguística. Distrito Federal 2014.

PEIRCE, Charles S.. *Semiótica*. Trad. J. Teixeira Coelho. 2 ed., São Paulo: Perspectiva, 1990.

SAUSSURRE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

SANDLER, W. *The medium and the message: Prosodic interpretation of linguistic content in Israeli Sign Language*. Sign Language Linguistics 2:2. 187-215, 1999.

FORMA E FUNÇÃO NO USO DE ADJETIVOS DEVERBAIS DE PARTICÍPIO PRESENTE EM PERSPECTIVA DIACRÔNICA

Fernando da Silva Cordeiro[26]

INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga o uso de adjetivos deverbais de particípio presente, uma categoria específica de adjetivos licenciada pela construção nominalizadora de particípio presente (CORDEIRO, 2017), que apresentam as seguintes características: i) preservam resquícios da forma verbo-nominal do latim conhecida como particípio presente; ii) são formados pela integração de uma base verbal ao sufixo –*nte*; iii) prestam-se à caracterização de um nome, ao qual se referem em função atributiva ou predicativa. A título de exemplificação, encontram-se abaixo algumas ocorrências retiradas do *corpus* desta pesquisa:

(1) "Poucos dias dep d ' aqui chegar fui acommettido de uma febre *renitente*" (219-2AFPCA-03-07-1901)

(2) "Com effeito telegraphei lhe , pedindo socorro para a Empreza Viação em *permanente* ameaça de liquidação forçada pela falta de pagamento dos juros dos seos debentures" (219-2AFPCA-03-07-1901)

(3) "porque se convencerá dequanto te deve ter valido a convivencia entre aquelles que não viam em ti nem o distribuidor de graças , nem o Governador em perspectiva da emminencia *culminante* n ' este paiz" (274-2JK-22-11-1901)

O interesse por esses adjetivos parte da constatação de Silva (2011) de que há adjetivos possivelmente equivalentes a uma oração relativa, chamados pelo autor de *semirrelativos*, os quais teriam forma semelhante aos particípios presente e passado. Estudos que tratam do particípio presente dão conta de sua recategorização em adjetivo e substantivo (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido, questiona-se essa possível trajetória de mudança e/ou flutuação categorial entre particípio, adjetivo e substantivo e quais funções (semân-

[26] Mestre e doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de Linguística/Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

ticas, pragmáticas e/ou discursivas) esses nomes apresentam no uso, assumindo que há uma relação estrita entre a codificação linguística e as funções que os itens linguísticos exercem nos mais diversos contextos de interação.

O presente trabalho constitui fase inicial de uma pesquisa de doutoramento que tenta caracterizar formal e funcionalmente a construção em estudo. A tarefa, neste momento, é observar prioritariamente aspectos relacionados à configuração sintático-semântica desses adjetivos nos contextos em que ocorrem sob uma perspectiva diacrônica. Cordeiro (2017) analisou tais aspectos no Português Brasileiro (PB) contemporâneo, em dados do final do século XX. Agora, volta-se a dados históricos do PB, elegendo como *corpus* dados provenientes do início do século XX.

Pretende-se, em primeiro lugar, mapear quais bases verbais são semanticamente mais comuns na formação desses nomes. Em seguida, objetiva-se analisar se os adjetivos preservam a moldura sintático-semântica do verbo que lhe serve de base, relacionando a presença (ou não) dos elementos constituintes dessa moldura a motivações de natureza semântico-cognitiva e discursivo-pragmática.

O aporte teórico desta pesquisa é a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) que integra pressupostos teórico-metodológicos do funcionalismo norte-americano e da Linguística Cognitiva (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013). Considera-se haver, pois, uma relação motivada entre a língua e os propósitos comunicativos dos falantes na interação, sendo a gramática, portanto, uma estrutura maleável e sujeita a pressões externas ao sistema. Admite-se ainda a atuação de processos cognitivos de domínio geral, que emergem à superficialidade e determinam sobremaneira os usos linguísticos.

Também se utiliza para as análises o modelo teórico da Gramática de Construções de base cognitivista. Parte-se da premissa de que os adjetivos aqui analisados são licenciados por uma construção. Por construção, compreende-se o pareamento de forma-função em que o significado total não é previsível da soma do significado das partes (GOLDBERG, 1995). A construção trata-se da correspondência simbólica entre um pólo formal, que reúne propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas, e um pólo funcional, composto de propriedades semânticas, pragmáticas e discursivas (CROFT; CRUSE, 2004).

Os dados que compõem o *corpus* são provenientes do Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS). Esse *corpus* é composto principalmente de cartas particulares com valor documental. Mais especificamente, buscou-se analisar as cartas do acervo Severino Vieira, perfazendo um total de 102 cartas, escritas entre os anos de 1901 e 1902, destinadas ao então governado do estado da Bahia.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Linguística Funcional Centrada no Uso é a denominação criada pelo Grupo de Estudos Discurso e Gramática para a vertente dos estudos linguísticos que surge da integração de pressupostos do funcionalismo norte-americano a conceitos e categorias da Linguística Cognitiva. Por ser uma abordagem eminentemente funcionalista, sob a ótica da LFCU, entende-se que "a relação entre forma e função é motivada, o que significa que as estruturas da língua são moldadas em termos dos usos a que servem na interação verbal" (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2014, p. 84). Também é basilar para a LFCU a ideia de que processos cognitivos de domínio geral são determinantes para a estruturação linguística (BYBEE, 2010).

Nesse sentido, a língua(gem) não pode ser vista isoladamente, mas dependente do contexto, dos propósitos comunicativos negociados pelos falantes na interação e de aspectos cognitivos que organizam a nossa experiência com o mundo. Para a LFCU, a gramática é emergente, uma estrutura maleável composta por padrões regulares e estáveis, mas que, sujeita a pressões externas, admite a incorporação de padrões linguísticos alternativos.

Uma vez dependente dos sentidos que são negociados na interação, destaca-se, neste trabalho, a atuação de aspectos sociointeracionais no uso da língua, os quais podem determinar como um determinado item ou expressão linguística pode ser interpretado(a) pelos falantes num dado contexto. Esses aspectos envolvem fatores pertencentes a toda a situação comunicativa no qual uma determinada expressão ocorre: o contexto imediato, a esfera social de interlocução, a identidade dos interlocutores e os papeis sociais que assumem no dado momento, as intenções comunicativas em jogo e a posição intersubjetiva que esses interlocutores assumem entre si. Traugott e Dasher (2005) e Traugott (2012) citam as inferências sugeridas e a (inter)subjetivização como processos que motivam a estruturação linguística.

As inferências sugeridas, com base no que dizem Traugott e Dasher (2005), são implicações pragmáticas decorrentes dos sentidos que um falante pode atribuir e negociar com seu interlocutor para os itens linguísticos, resultando em interpretações diferentes das usuais. Dito de outro modo, empregam-se as expressões em sentidos outros, sugerindo-os e convidando os interlocutores a partilhar do mesmo posicionamento. Ao cumprirem seus propósitos comunicativos os falantes ressignificam, em contextos interacionais específicos, as construções da língua, implicando em uma reanálise semântica e/ou estrutural que pode, com o tempo, acarretar convencionalização e rotinização pela comunidade linguística daquele sentido até então particular.

A intersubjetividade e/ou intersubjetivização depende, por sua vez, do grau de envolvimento do falante com o que ele propõe na interação e como ele se posiciona em relação ao seu interlocutor, implicando estratégias de polidez, informações compartilhadas, estratégias retóricas, etc. Traugott (2012) chama de intersubjetivização o processo pelo qual se desenvolvem marcadores que direcionam a atenção do falante para as suas posições cognitivas e para as identidades sociais do destinatário. A autora trata a intersubjetivização como um caso de polissemia das expressões multifuncionais e, em outro patamar, um processo de mudança semântica, já que tais marcadores passam a codificar suas posições diante do que falam.

Na LFCU, trata-se da semântica das expressões linguísticas também com base na ideia de *frames* interpretativos, estruturação conceptual das nossas experiências com o mundo. Fried (2015) postula que os frames são as cenas subjacentes a uma expressão linguística, ou seja, ao usarmos uma determinada expressão, estamos evocando também enquadramentos cognitivos específicos armazenados na memória.

A estrutura interna do adjetivo deverbal recorre a *frames* relacionados ao verbo-base e esse *frame* concorre para a construção do significado do adjetivo. Por isso, adota-se nesta pesquisa uma categorização semântica de verbos que, de certo modo, refere-se ao grau de atividade e às cenas que lhes subjazem, possibilitando então pensar em *frames* evocados pelos adjetivos segundo as categorias semânticas do verbo que os compõem. O quadro 1 apresenta a classificação de Tavares (2007), tomando por base a proposta de Schlesinger (1995) e Quirk *et al*. (1972), a qual apresenta 11 categorias semântico-pragmáticas de verbos e os eventos que representam no mundo.

Quadro 1: Classificação semântica dos verbos

Categoria	Descrição
Momentâneo	Refere-se à atividade repentina de curta duração: *Saltar, chutar, bater, derrubar, golpear, quebrar (intencional)*
Atividade específica	Evoca uma imagem específica: *Escrever, jogar, beber, desenhar, nadar, andar, sorrir*
Dicendi	Precede a citação ou o discurso direto: *Dizer, falar, responder, ordenar, perguntar*
Atividade difusa	Não evoca uma imagem específica: *Aposentar-se, trabalhar, aprender, mendigar, estudar*
Instância	Posição corporal estática: *Deitar(-se), recostar(-se), sentar(-se), pousar(-se), reclinar(-se)*
Estímulo mental	O sujeito da oração é o estímulo da experiência mental de outrem: *Impressionar, agradar, surpreender, assustar, espantar, aborrecer*

Evento transitório intencional	Indica se o sujeito permanece em certo lugar: *Permanecer, residir, situar, estar (em algum lugar)*
Evento transitório não-intencional	Refere-se a ações não-intencionais*: Morrer, cair, desmaiar, adormecer, acordar, quebrar (não-intencional)*
Processo	Mudança não-intencional sofrida por um corpo (mais ou menos animado): *Deteriorar, crescer, amadurecer, transformar, ferver, congelar*
Experimentação mental	O sujeito da oração é o experienciador: *Adorar, odiar, desejar, pensar, lembrar, entender*
Atenuação	Distanciamento ou suavização da opinião: *Achar, pensar*
Relacional	Representa relações assinaladas pelos homens em seu processo de percepção da realidade: identidade, analogia, comparação, posse, causa, finalidade, consequência, etc.: *Depender de, merecer, precisar, servir como, assemelhar-se, causar, igualar, ter (posse), determinar, faltar (algo), errar, resultar de/em, relacionar-se com, custar*
Sensação corporal	Sensação física: *Machucar-se, doer, ferir, sentir, sofrer*
Existência	*Ter, haver, existir.*
Estado	*Ser, estar*

Fonte: Tavares (2007, p. 101)

Adotando o modelo teórico da Gramática de Construções, defende-se que a língua é uma rede hierarquicamente organizada de construções inter-relacionadas (GOLDBERG, 1995; CROFT; CRUSE, 2004; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; HILPERT, 2014). Como dito anteriormente, a *construção* é o pareamento simbólico de forma e significado em que o sentido construcional não é necessariamente a soma do sentido de suas partes. Todas as unidades da língua são, então, construções, assim como o objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que representam um esquema convencionalizado no qual "propriedades fonológicas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas se encontram integradas" (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 239).

Segundo Traugott e Trousdale (2013), as construções de uma língua diferenciam-se por tamanho (se atômica ou complexa), especificidade fonológica (se mais ou menos especificada) e por tipo de conteúdo que veiculam (se mais lexical ou mais procedural), salientando que há níveis intermediários em cada uma dessas dimensões, isto é, esses níveis são gradientes. Ademais, as construções apresentam níveis diferenciados (e gradientes) de esquematicidade, produtividade e composicionalidade, propriedades de todas as construções.

A esquematicidade refere-se à composição do esquema formal abstrato que representa a construção. Uma construção mais esquemática é mais genérica e aberta, com um número maior de posições (*slots*) não especificadas. Uma

construção menos esquemática é, portanto, mais fechada e mais especificada, composta por um número maior de itens fixos, o que restringe a capacidade da construção de selecionar novos itens para preencher os seus *slots*.

O conceito de produtividade está relacionado à capacidade da construção de se expandir, sancionar novos itens. A produtividade está diretamente relacionada à frequência *type*, que determina as diferentes possibilidades de expressão de um padrão particular (BYBEE, 2010). Uma construção produtiva pode admitir, por exemplo, que um número maior de categorias possa ocupar um determinado *slot* do esquema. Para as construções morfológicas, a produtividade é evidenciada também pelo número *de hapax legomena*, isto é, o número de ocorrências únicas de um *type* específico no *corpus* (HILPERT, 2014).

Já a composicionalidade é a propriedade referente ao grau de transparência do elo forma-significado. Há construções em que o sentido total é mais próximo da soma do sentido das partes, em um grau máximo de transparência, assim como há construções em que o sentido é totalmente opaco em relação ao sentido das partes. Esse conceito relaciona-se ainda ao conceito de analisabilidade, que é a capacidade do falante de reconhecer separadamente as partes que compõem o esquema construcional (BYBEE, 2010).

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa orienta-se por um raciocínio dedutivo, uma vez que se parte de um referencial teórico estabelecido e pesquisas anteriores cujos resultados permitem construir hipóteses sobre o objeto em estudo. Em relação aos objetivos estabelecidos, pode-se dizer que se trata de um estudo descritivo-explicativo, já que visa a detalhar propriedades do objeto em análise e, ao mesmo tempo, fornecer explicações para os fenômenos estudados. Dada a filiação teórica ao paradigma do funcionalismo linguístico, a abordagem é tanto quantitativa quanto qualitativa, uma vez que os dados quantitativos refletem propriedades como frequência de uso e produtividade e há um esforço em interpretar o que os dados coletados, justificando o aspecto qualitativo.

Os dados que constituem o corpus da pesquisa foram coletados no Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS)[27], um empreendimento do Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O corpus é composto de cartas particulares escritas entre 1808 e 2000 e outros documentos que registram amostra significativa da língua escrita formal da região do semiárido no período anteriormente

[27] CORPUS CE-DOHS. Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão Disponível em: www.uefs.br/cedohs. Acesso entre maio e outubro de 2018.

citado. Nesta pesquisa, investigou-se as cartas que compõem o acervo "Cartas a Severino Vieira". Severino Vieira era o governador do estado da Bahia à época e as cartas versam sobre interesses particulares relacionados às esferas da administração pública do período. No total, 43.238 palavras em 102 cartas analisadas.

Explicitam-se a seguir os procedimentos adotados na pesquisa. O primeiro passo foi a coleta carta a carta das ocorrências da construção em estudo. Identificadas as ocorrências quer serviam ao estudo, procedeu-se à tabulação dos dados para uma análise quantitativa e, em seguida, à análise interpretativa de cada ocorrência e do seu contexto, observando prioritariamente a configuração sintático-semântica dos adjetivos e a base semântica do verbo que o compunha.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de adjetivos deverbais de particípio presente no corpus rendeu um total de 99 ocorrências, o que de certo modo evidencia uma baixa frequência de uso da construção nas cartas. A frequência de uso é muito importante para o funcionalismo pois trata-se de um fator responsável pela rotinização de uma dada construção linguística no repertório dos falantes (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013). Contudo, se se considera que esses adjetivos são representativos de 53 *types* diferentes de adjetivos, isto é, 53 adjetivos distintos, pode-se observar uma produtividade relativamente alta.

Como explicitado na fundamentação teórica, a produtividade é relativa à capacidade da construção de recrutar novos itens para seus slots. Quanto maior o número de *types*, possivelmente maior é o uso do esquema da construção para a formação de novos itens. Segundo Hilpert (2014), a produtividade de uma construção morfológica, que é o caso aqui, também pode ser vista no número de *hapax legomena*, ocorrências que aparecem apenas uma vez no corpus. Dos 53 *types* identificados, 33 aparecem apenas uma vez em todo o material analisado. Os dados corroboram então a hipótese de que os falantes utilizam o esquema para novas formações, ampliando o número de verbos que podem ocupar o slot de verbo no esquema [[X]v –*nte*]ADJ. Hilpert (2014) ainda explica que a produtividade alta favorece à representação mental do esquema como um todo, facilitando o acesso cognitivo a ele na formação de novas palavras.

Entre esses dados, percebeu-se, assim como em pesquisas empreendidas anteriormente, ocorrências de adjetivos cuja base verbal não existe no Português Brasileiro (PB), mas existia no latim, conforme consulta a dicionários do latim que atestam sua origem no particípio presente. Esses adjetivos correspon-

dem a 18 *types* de adjetivos encontrados. São palavras como: *elegante*, *inocente*, *consciente*, *suficiente*, *excelente*, *inteligente*, *eloquente*, *expectante* entre outras. Trata-se de uma particularidade da construção a cristalização de algumas formas do particípio presente como adjetivo, algo já discutido por Oliveira e Oliveira (2009), perdendo então analisabilidade, isto é, a capacidade do falante de reconhecer, separadamente, as partes que compõem o esquema (BYBEE, 2010).

Além da frequência de uso desses nomes, já que se pode dizer que são bem corriqueiros na língua, outra hipótese para a permanência dessas formas no PB é o que Hilpert (2014) chamou de associação paradigmática. Quando construções são conectadas por links de subparte, os falantes logo as relacionam como parte de um mesmo grupo, criando uma relação paradigmática entre elas. Os adjetivos anteriormente citados, mesmo não analisáveis, mantêm relação paralela com substantivos como *inteligência*, *eloquência*, *inocência*, *expectativa* e assim por diante. Mesmo que não seja possível para o falante reconhecer um verbo na estrutura interna do adjetivo, essa relação paradigmática ajuda o falante a "preencher o vazio" e atribuir sentido a esse nome.

No que diz respeito à semântica dos adjetivos deverbais de particípio presente, buscou-se identificar quais bases verbais são mais comuns nas formações coletadas. As 35 bases verbais identificadas no Português Brasileiro contemporâneo foram classificadas com base em Tavares (2007), em função do grau de atividade que expressam e, consequentemente, dos *frames* interpretativos possivelmente evocados pela semântica verbal.

O resultado dessa categorização foi ao encontro do que Cordeiro (2017) encontrou em dados do final do século XX. Praticamente as mesmas categorias foram encontradas agora em dados do início do século XX, a saber: *atividade específica*, *atividade difusa*, *estímulo mental*, *evento transitório intencional* e *não-intencional*, *processo*, *experimentação mental*, *relacional*, *existência* e *estado*, sendo os verbos relacionais os mais comuns.

A despeito da hipótese de que os nomes derivados do particípio presente seriam semanticamente mais agentivos e recrutaria bases verbais igualmente mais agentivas, os deverbais de particípio presente selecionam bases de natureza diversa, entre atividades intencionais ou não, eventos e estados, sendo mais comuns verbos que denotam graus de atividade mais baixos. Verbos de grau de atividade mais altos, nas categorias mais acima do quadro apresentado na fundamentação teórica, são menos comuns e quando ocorrem são semanticamente menos especificados quanto à cena evocada (*confiar*, *aceitar*, *brilhar, gerenciar*). Os verbos relacionais, os mais numerosos, denotam a percepção do falante acerca do mundo, codificando relações estáveis de posse e integração (*pertencer; depender*); comparação e identidade (*diferir; assemelhar; equivaler*); consequência (*resultar*), entre outras.

Acerca da configuração sintático-semântica dos adjetivos deverbais nos contextos em que ocorrem revela uma herança parcial da configuração dos verbos que os originam, isto é, a relação verbo-adjetivo é parcialmente composicional. Há casos em que essa relação é transparente e, mesmo no uso do adjetivo, percebe-se a mesma moldura imposta pelo verbo, como nas ocorrências a seguir:

(4) A crise que seffou presentemente a Empreza é *resultante* da que affecta ao Estado (219-2AFPCA-03-07-1901)

(5) Mas desde que foi imposto um Director *residente* em Valença e que nenhum posto toma nos ne-gocios da Empreza , era indispensavel a existencia de um Agente Geral no Joazeiro (219-2AFPCA-03-07-1901)

(6) Se o Estado continuasse a fazer a navegação dos affluentes por sua conta com certeza não cobriria o deficit d'ella *resultante* com sub--venção que contractou com a Empreza (219-2AFPCA-03-07-1901)

Sentidos compartilhados entre os interlocutores podem favorecer ou não à manutenção da moldura sintático-semântica do verbo. Nas ocorrências a seguir, os adjetivos *importante*, *influente* e *independente* embora sejam transitivos no sentido de que podem aparecer acompanhados de complementos, não o são quando empregados com os sentidos pragmaticamente motivados, a saber: *notável*, *prestigiado*, *livre* respectivamente. Observe-se ainda a anteposição do adjetivo *semelhante* altamente marcada por uma valoração do seu referente e do interlocutor, manifestando a posição intersubjetiva do falante.

(7) O lamentavel facto de V.Exa não ter recebido nosso telegramma poderá explicar-se , de dous modos : extravio na repartição dos telegraphos , o que aliás , não é crivel ; ou pouco es-crupulo , da parte da pessoa a quem confiei tão *importante* missão (267-2HCP-28-08-1901)

(8) nessa parte da Patria não conheço autori= dade superior a de V Exa. Governador do maior Estado do Norte do Brazil e politico *influente* e cheio de meritos reaes (294-2MCR-04-09-1902)

(9) o que fiz foi carta enderessada aquelle chefe , ficando como me acho em posição *indepen =dente* (300-2PJO-11-08-1901)

(10) "Causou me a maior surpre-za essa sua revelações, por ser a primeira vez que se aventa *semelhante* idéa" (219-2AFPCA-03-07-1901)

Outros fatores, contudo, podem concorrer para a ausência de correlação total. Santos (2005) menciona a incorporação como fenômeno, em partes, responsável por isso, já que os adjetivos podem incorporar os argumentos por fatores contextuais como o compartilhamento intersubjetivo da informação, tornando a sua expressão não muito relevante num dado contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação sobre o uso de adjetivos deverbais de particípio presente no início do século XX permitiu constatar que, de fato, as funções semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas a que esses nomes se prestam determinam a sua expressão, acarretando ou não elementos da moldura sintático-semântica do verbo que lhe serve de base. Quanto à categoria semântica desses verbos, percebe-se que há uma preferência já atestada por Cordeiro (2017) por verbos menos agentivos, como os *relacionais*, possivelmente devido ao fato de que esses adjetivos denotam a percepção do falante sobre o referente acerca das relações estáveis que este estabelece no mundo com outros seres.

A atuação de processos sociointeracionais também é determinante para a construção do significado dos adjetivos aqui analisados, uma vez que, na negociação de propósitos comunicativos própria da interação, os falantes vão sugerindo sentidos e, assim, orientando o seu interlocutor para uma ou outra interpretação dos termos que usa. Sentidos pragmaticamente motivados e o compartilhamento de informações pelos falantes pode prescindir a expressão de argumentos que compõem a estrutura sintático-semântica interna do adjetivo, uma vez que contextualmente esses argumentos podem não ser relevantes para o que se pretende dizer.

REFERÊNCIAS

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: CUP, 2010.

CORDEIRO, F. S.. *Construção nominalizadora de particípio presente: uma abordagem funcional centrada no uso*. 104f. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

CROFT, W.; CRUSE, A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

FRIED, M. Construction Grammar. In: ALEXIADOU, A.; KISS, T. (Ed.) *Handbook of sintax*. 2. ed. Berlin: Walter de Gruyter, 2015. p. 974-1003.

FURTADO DA CUNHA, M.A. BISPO, E.B.; SILVA, J.R. Linguística funcional centrada no uso. In: CEZARIO, M.M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Orgs.). *Linguística centrada no uso* – uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2013. p. 13-39.

_____. Linguísticca Funcional Centrada no Uso e ensino de português. *Gragoatá*. n. 36. 1 sem. 2014. Niterói: UFF, p. 80-104, 2014.

GOLDBERG, A.E. *Constructions*: a construction grammar approach to argument structure. Originally presented as the author thesis (Ph.D.). California: Unversitiy of California, 1995.

HILPERT, M. Construction Morphology. In: *Construction Grammar and its application to English*. Edimburg: Edimburg Univeristy Press, 2014, p. 74-100.

OLIVEIRA, J.O.N.; OLIVEIRA, M.R. O particípio presente em cartas de Bernardo de Claraval: mudança e conservação na língua portuguesa. In: *Confluência Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. N 35/36 2º semestre de 2008/1º semestre de 2009. Rio de Janeiro, 2009.

ROSÁRIO, I.C.; OLIVEIRA, M.R. Funcionalismo e abordagem constructional da gramática. *Alfa*, São Paulo, 60 (2), 2016, p. 233-259.

SANTOS, A.M.T. *Uma abordagem sociocognitiva da rede de construções agentivos deverbais X-NTE*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.

SILVA, J.R. *Adjetivação e gêneros discursivos: uma proposta de contribuição à leitura e à produção de textos*. Comunicação Individual apresentada no VI Simpósio Internacional de Estudos sobre Gêneros Textuais e Ensino (SIGET). Natal-RN, 2011.

TAVARES, M.A. Os conectores e, aí e então na sala de aula. In: FURTADO DA CUNHA, M.A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2007.

TRAUGOTT, E.C. Intersubjetification and clause periphery. In: BREMS, L. et al. *English Text Constructions*. v. 5. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012.

TRAUGOTT; E.C.; DASHER, R.B. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TRAUGOTT; E.C.; TROUSDALE, G. *Construcionalization and Constructional Changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

O DISCURSO POLÍTICO DE DONALD TRUMP: uma análise crítica no microblog twitter

José Roberto Alves Barbosa[28]

INTRODUÇÃO

Durante o período de candidatura até a tomada de posse da presidência dos Estados Unidos, Donald Trump já se utilizava do Twitter como principal ferramenta para dialogar com seus seguidores e posicionar-se acerca das notícias vinculadas a sua imagem, uma vez que acusava constantemente a imprensa de propagar *fake news* a seu respeito. Nesse artigo, analisaremos criticamente postagens do referido presidente no Twitter, um microblog amplamente utilizado para difundir discursos políticos.

1. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICO (ADC)

Um ponto de partida crucial a respeito da Análise de Discurso Crítica (ADC), desenvolvida por Norman Fairclough, é o entendimento de que esta é um abordagem interdisciplinar, isso porque agrega noções e conceitos tanto dos estudos linguísticos, quanto das ciências sociais, objetivando subsidiar cientificamente pesquisas com engajamento social, mas sem que sejam descartados os aspectos da língua e os agentes que dela fazem uso. É precisamente em decorrência do seu caráter interdisciplinar que a ADC operacionaliza teorias sociais "a fim de compor um quadro teórico-metodológico adequado à perspectiva crítica de linguagem como prática social" (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 23).

Ao usar a linguagem como modo de "interagir e se relacionar, de representar e de identificar(-se) em práticas sociais" o sujeito faz uso de ferramentas, tais como **gênero**, **discurso** e **estilo**, respectivamente, que serão detalhados mais adiante. Por agora, cabe explicar que, desta forma, segundo Fairclough (2003) recaem dois significados distintos ao discurso: como mencionado ante-

[28] Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professor do Departamento de Linguagem e Ciências Humanas (DLCH), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), atuando também no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

riormente, a noção mais abstrata de discurso "como parte irredutível da vida social" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 2), e outra como forma de representar sua visão particular de mundo (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 22).

O termo discurso, nessa perspectiva, possui dois significados distintos e uma concepção não compromete a outra: (1) como momento integrante da vida social e (2) como forma de representar sua visão particular de mundo dentro das práticas sociais. Essa visão particular fica evidente quando observamos alguém se referir ao ato do MST (movimento dos Sem-Terra) como invasão, a fim de depreciar, e outra se referindo ao mesmo ato como ocupação. O problema, explicam Ramalho e Resende (2011), é quando essa visão particular de mundo é disseminada como discurso universal ou a mais correta. "Para a ADC, são objetos de preocupação, portanto, aquelas representações particulares que podem contribuir para a distribuição desigual de poder" (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 26).

A visão de ideologia em uma perspectiva crítica, postulada por Thompson (2002), dialoga constantemente com a ADC. A ideologia, nesta abordagem, é vista precisamente de forma negativa, pois "são construções de práticas a partir de perspectivas particulares que suprimem contradições, antagonismos, dilemas em direção a seus interesses e projetos de dominação."(CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.26). Isto é, serve como ferramenta para sustentar as distribuições desiguais de poder na sociedade. Assim, o primeiro passo para a superação de relações assimétricas de poder, e para a (auto)emancipação daqueles que se encontram em desvantagem, pode estar no desvelamento de ideologias." (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 25).

Para tanto, Thompson (2002) propõe "cinco modos gerais de operação da ideologia, ligados às estratégias típicas de construção simbólica", que serão contextualizados mais adiante, durante o processo de análise linguística-discursiva. Por agora, cabe apenas introduzi-los: (1) Legitimação: onde há a propagação do discurso como legítimo e as relações de dominação são tratadas como aceitas; (2) Dissimulação: Neste modo, as relações de dominação são ocultadas; (3) Unificação: Construção simbólica de identidade coletiva; (4) Fragmentação: Caça à grupos minoritários que representem ameaça às representações ideológicas disseminadas. E, por fim, a (5) Reificação: Retratação de uma situação transitória como permanente e natural.

Como já pontuado, Fairclough (2003) propõe, como ponto inicial, a compreensão das maneiras como o discurso se apresenta em práticas sociais: como (inter)ação, associada a gêneros; como representação, associada a discursos, e como identificação, relacionada a identidades. Nos termos das autoras Ramalho e Resende (2011), nas análises discursivas críticas, "gêneros não são 'tipos textuais fixos", mas, sim, um dos momentos de ordens do discurso, daí serem

definidos como 'gêneros discursivos', e não 'gêneros textuais' (RAMALHO; RESENDE, 2011 p. 58).

Como já discutido anteriormente, ao termo discurso recaem dois significados distintos: "Como substantivo mais abstrato, significa o momento irredutível da prática social associado à linguagem; e como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo" (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 17). Tal representação das nossas experiências e aspectos do mundo está ligada ao significado representacional proposto por Fairclough. O discurso particular, como também já discutido, implica em diferentes estabelecimentos de relações entre os sujeitos discursivos envolvidos. Em outros termos, é equivalente dizer que o discurso varia de acordo com seu contexto de produção.

Uma das categorias analíticas do discurso, dentro da ADC, refere-se à interdiscursividade. Partindo da acepção de que o discurso é variável, é cabível, então, dizer que um mesmo texto, ao ser reproduzido, articula diferentes discursos e gêneros. Essa identificação dentro das análises discursivas críticas pode ser feita de diferentes modos, um destes é através do vocabulário e traços linguísticos presentes no texto. Segundo as autoras Ramalho e Resende (2006), é nessa perspectiva de interdiscursividade que falamos em cooperação e competição presentes no discurso. No caso da competição, há o antagonismo e o protagonismo, em que há a negação de um discurso para que se legitime o outro. Ainda segundo as referentes autoras (2006), podemos também identificar representações ideológicas particulares presentes no discurso, observados através dos julgamentos que os agentes discursivos fazem a respeito de algo ou quem.

O estilo é compreendido como identificamos a nós mesmo, ou em que revelamos nossa identidade no evento discursivo. É o conceito de estilo que constitui a identidade do ator social no texto. Para Ramalho e Resende (2006), essa identidade é constituída em práticas em que se envolvem relações de poder. Segundo Fairclough (2001), foram postuladas três categorias para análise identificacional: avaliação, em que são utilizadas expressões e verbos de caráter avaliativo, como, por exemplo "gostar" e "detestar"; a modalidade, em que o agente positiva o negativa o texto; e, por última categoria, temos a metáfora utilizada como forma de legitimar um discurso particular.

2. DISCURSO POLÍTICO NO TWITTER

O discurso político advém de argumentações organizadas por sujeitos com o objetivo de representar determinada identidade social. Tal discurso é sustentado como forma de persuadir e manipular pessoas utilizando-se de

recursos verbais e visuais de práticas hegemônicas e ideológicas (GRAMSCI, 1988; 1995), em que a sociedade, por sua vez, adquire determinados posicionamentos expostos à ela. A identidade é construída e divulgada por meios que são utilizados conforme sua época. Nos dias atuais, por exemplo, podemos observar as mídias digitais, como a internet e entre outras mídias.

Para Charaudeau (2006), o fenômeno político torna-se complexo por se tratar de algo que envolve diversos fatores. O autor destaca que para a análise do discurso político é preciso observar dois aspectos: primeiro quando o político está fora da governança e, segundo, quando está dentro da governança. Para cada situação ou momento, há um posicionamento distinto e objetivos a serem alcançados. Há quatro tipos de estratégias discursivas que estão à disposição do sujeito para uma dada situação: a palavra de promessa, palavra de decisão, palavra de dissimulação e palavra de justificação.

O discurso político de Trump é oficialmente exposto a partir da sua pré-candidatura à presidência da maior potência mundial: os Estados Unidos. Tal discurso tornou-se cada vez mais ousado causando polêmica tanto antes, em sua pré-candidatura, quanto depois, como presidente. Em seu perfil na rede social Twitter, o presidente frequentemente expõe publicamente seus posicionamentos utilizando-se de estratégias para chamar atenção de seus seguidores e da mídia. O mesmo utiliza-se do perfil como forma de conseguir seus objetivos, mostrando-se ousado e, por muitas vezes, irônico em seus discursos. O discurso político de Trump em sua pré-candidatura obteve da atenção dos críticos. Nos dias atuais, a atenção aumenta com suas postagens inusitadas, onde reforça o mesmo discurso para seus eleitores.

O twitter, enquanto gênero/suporete digital, pode ser compreendido, de acordo com Swales, como "uma classe de eventos comunicativs, cujos membros compartilham um dado conjunto de propósitos comunicativos" (p. 58). Desse modo, podemos assumir que o twitter é tanto um gênero, por possibilitar eventos comunicativos, quanto um suporte, por se tratar de uma plataforma digital, reconhecida para fins comunicativos. Existe uma comunidade discursiva que interage através desse microblog, que determina a base lógica do gênero, inclusive no que tange ao total de caracteres permitidos.

Isso porque de acordo com o próprio site da rede social, o Twitter permite que seus usuários descubram, em tempo real, o que outros internautas pensam e falam ao redor do mundo sobre um determinado assunto. Com seu surgimento em março de 2006, e tendo atualmente Jack Dorsey – um de seus fundadores – como CEO da empresa, a plataforma tem como principal marca a disponibilidade para seus usuários de até 280 (duzentos e oitenta) caracteres em suas postagens, também conhecidos como tweets.

Dois anos antes da criação do protótipo da atual rede social microblogging, Dorsey e dois ex-funcionários da Google (Evan Williams e Biz Stone) saíram da empresa e fundaram a Odeo – website com intuito de oferecer serviços e suporte para podcasting. A ideia de criação do Twitter surgiu durante uma reunião com seus três co-criadores, em paralelo ao projeto da Odeo, com a proposta de criar um serviço de atualizações pessoais, através de mensagens instantâneas, semelhante ao SMS.

Denominado a princípio de Status, o esboço da famosa rede social foi lançado para o grande público em Julho de 2006, tornando-se uma companhia de domínio independente em abril do ano seguinte. Sua popularidade aconteceu durante um evento que trazia, naquele mesmo ano, foco em novas tecnologias interativas, onde seus idealizadores viram o número de tweets diários, que costumavam ser em média de 20 mil, triplicar em função da principal ferramenta ainda disponível no website: O *trending topics* – que mostra os assuntos mais falados no momento. Levando, assim, o prêmio *Web Award* concedido pelos organizadores do festival. As principais ferramentas, desenvolvidas nos primórdios de sua criação, tais como o *Trending Topics* e a disponibilidade de poucos caracteres (tendo aumentado de 140 para 280) disponíveis na plataforma digital, com o adicional de algumas melhorias ao logo dos anos, como, por exemplo, a opção de filtrar por países os assuntos em alta.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Formado em Economia na Escola de Wharton pela Universidade da Pensilvânia, Donald Trump fez grande fortuna no ramo imobiliário, ganhando ainda mais notoriedade após assumir cargo como apresentador no programa de TV "The Apprentice", no qual tinha o poder de demitir os participantes. Sem experiência significante na política e conhecido por declarações polêmicas, o partido Republicano, ainda em 2014, sugeriu que o empresário norte-americano concorresse ao governo de Nova York, mas este recusou. Em julho de 2016, sua candidatura à presidência foi confirmada pelo Partido Republicano, disputando, assim, as eleições naquele mesmo ano contra a candidata do Partido Democrata, Hillary Clinton. Após ter sido eleito como sucessor de Barack Obama, tomou posse no dia 20 de Janeiro de 2017.

O Partido Republicano dos Estados Unidos, conhecido também como GOP (*Grand Old Party*), é considerado como um dos maiores partidos do país, em que um dos seus maiores adversários é o Partido Democrata. Durante a revolução americana, os republicanos têm maior domínio, consequentemente veio este nome para o partido fundado. Durante muitos anos, os republicanos estiveram à frente dos Estados Unidos ganhando muitas eleições, até chegar

os dias atuais com o atual presidente, Donald Trump. A ideologia do partido republicano segue princípios religiosos, cujos valores são baseados na ética judaico-cristã, em sua vertente mais fundamentalista.

A seleção dos *tweets* foi feita através de um processo de agrupamentos por temas, destacando a ideologia predominante nas publicações. Pretendemos, a princípio, fazer uma análise desse gênero digital, identificando suas características recorrentes, e avaliando seu alcance para a prática discursiva. Os textos do Twitter são passíveis de uma análise mais discreta porque se tratam de postagens curtas, de no máximo 280 (duzentos e oitenta) caracteres, restringindo a composição pela determinação prévia do servidor. Após o levantamento dos tweets desse presidente até os dias atuais, e da caracterização desse gênero digital, nos voltaremos para a análise discursiva propriamente dita.

Para tanto, atentamos como critério de escolha a ideologia hegemônica no discurso desse presidente, a fim de promover os EUA, a fim de fazer a *America Great Again* (A América grande novamente), esse que foi justamente seu slogan de campanha. Identificaremos discursos que desempoderam grupos minoritários, com destaque para os imigrantes de países islâmicos. A política neoliberal, bastante presente, tanto na campanha quanto nos primeiros meses de governo de Trump, também será analisada. Nessa análise, identificaremos marcas gramático-textuais-discursivas, com base na Linguística Sistêmica Funcional e da Análise de Discurso Crítica, que descrevam e interpretem o texto em sua prática discursiva.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A avaliação, como categoria analítica, objetiva investigar como o sujeito discursivo se posiciona mediante aspectos do mundo. "Avaliações são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas a processos de identificação particulares. Caso tais processos envolvam posicionamentos ideológicos, podem atuar em favor de projetos de dominação." (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 119). Como notamos na seguinte postagem, realizada no dia 19 de Janeiro de 2018: "*We need the Wall for safety and security of our country. We need the Wall to help stop the massive inflow of drugs from Mexico, now rated the number one most dangerous country in the world. If there is no Wall, there is no Deal!.*"

A postagem no Twitter evidencia o discurso ideológico e posicionamento segregacionista do presidente norte-americano, tendo como sua função de fala a necessidade da construção do muro, apresentando-se no modo imperativo (identificáveis através de expressões tais como "*we need*") e argumentando com dados factuais. Na mesma perspectiva, o tweet postado no dia 23 de fevereiro de 2018: "*MS-13 gang members are being removed by our Great ICE and*

Border Patrol Agents by the thousands, but these killers come back in from El Salvador, and through Mexico, like water. El Salvador just takes out our money and Mexico must help MORE with this problem. We need The Wall."

As declarações do presidente Donald Trump sempre foram marcadas pela polêmica, principalmente pelo posicionamento contrário a imigração, ou pelo menos por um processo de segregação: "*My administration has identified three major priorities for creating a safe, modern and lawful immigration system. Fully securing the border, ending chain migration, and canceling the visa lottery. Congress must secure the immigration system and protect Americans.*" Trump posiciona-se como o criador da solução para o fim da imigração ilegal nos Estados Unidos, porém, as supostas soluções apresentadas são medidas extremas, as quais afetam diretamente milhares de imigrantes que estão há anos ilegalmente no país, em que crianças que estão sendo separadas de seus pais sofrem a dor da perda.

Nos modos gerais de operação de ideologia, propostos por Thompson (1985), a legitimação, que trata da relação de dominação sendo representadas como legítimas, podemos notar no discurso do Trump quando afirma ter identificado prioridades e assim criado um sistema de imigração "seguro", em tal legitimação podemos encontrar uma das estratégias típicas de construção simbólica como a racionalização. Trump usa em seu post uma racionalização, quando há um conjunto, uma cadeia de raciocínio, "um sistema de imigração segura, moderno e legal", tal ordem tenta mostrar todos os atributos de sua possível solução, onde ao final do texto tenta justificar um conjunto de relações, ou seja, proteger fronteiras, terminar a imigração e cancelar loteria de vistos.

O então candidato à presidência utiliza-se também da universalização, mais uma das estratégias típicas de construção simbólica, quando em seu discurso há um determinado interesse, acabar com a imigração ilegal, contudo, com tais soluções apresentadas em seus discursos anteriores, parte dos americanos são contra esses posicionamentos. Trump usa de seu interesse político, ou seja, mostrar que irá acabar com este tipo de imigração, apresentando-se como interesses gerais, tentando expor este assunto como interesse de todos os americanos que possivelmente concordam com o mesmo.

Seus ataques são principalmente direcionados aos mexicanos, pais que faz fronteira com os Estados Unidos. Durante uma conferência de imprensa em sua pré-candidatura, Trump pede ao um de seus seguranças para tirar um determinado jornalista, recusando-se a responder todas as perguntas do jornalista com dupla cidadania (mexicana e americana) Jorge Ramos, sendo uma das perguntas sobre imigração. Anteriormente, em sua conta no Twitter, já havia afirmado que, inclimina o México, como um dos principais responsáveis pelos males na América: "*likewise, billions of dollars gets brought into Mexico through the border. We get the killers, drugs & crime, they get the money*"

Na postagem acima, podemos notar a ênfase do Trump ao declarar que "bilhões de dólares" são levados para o México, assim o mesmo usa de seu discurso ideológico para defender seu posicionamento. Thompson (1985) destaca que um das operações ideológicas é a da fragmentação, destacando um parte do grupo que representa ameaça ao um determinado grupo dominante. É justamente isso que faz Trump, ao responsabilizar o México pela entrada ilegal de pessoas pela fronteira. Os mexicanos, para Donald Trump, é um grande problema, um câncer a ser vencido, um símbolo do mal a ser extirpado. Um dos argumentos do presidente é afirmar que os Estados Unidos paga pelos assassinos, drogas e crimes já cometidos, Nós pegamos os assassinos, drogas e crimes, eles recebem o dinheiro".

Trump usa de duas estratégias típicas de construção simbólica, a primeira é a Racionalização, com uma cadeia de raciocínio "bilhões de dólares são trazidos para o México", para justificar um conjunto de relações "Nós pegamos os assassinos, drogas e crime". A segunda estratégia, é o Expurgo do outro, ou seja trata-se da construção simbólica de um inimigo, quando ao analisarmos diversos discursos do presidente, desde de sua pré-candidatura, uma visão negativa para com os imigrantes, especialmente os mexicanos, tratando-os como uma ameaça real.

O porte armamentista em território norte-americano é um tema que ainda enseja bastante debate. Aos que pedem por sua ilegalidade, possuem como principal argumento os índices crescentes de ataques por atiradores em âmbito escolar. Em sua conta na plataforma digital, o presidente americano se posiciona mediante à um ataque ocorrido em um colégio americano: *"(...) If a potencial 'sicko shooter' knows that a school has a large number of very weapons talented teacher (and others) who will be instantly shooting, the sicko will NEVER attack that school. Cowards won´t go there... problem solved. Must be offensive, defense alone won´t work!"*.

O posicionamento armamentista de Trump não diz respeito apenas a segurança individual. O Partido Republicano, do qual o presidente americano faz parte, sempre adotou uma postura pró-armas, considerando que o lobbing da indústria bélica é bastante forte, sobretudo nos períodos eleitorais. Por essa razão, os partidários republicanos, bem como do armamentismo, tendem a caminhar juntos. Por esse motivo tem sido cada vez mais difícil solucionar esse problema nos Estados Unidos, principalmente os massacres nas escolas. Em um dos seus tweets, o presidente americano, a fim de dar resposta à sociedade sobre um caso de massacre em uma escola americana, sugeriu que os professores deveriam se armar, a fim de se resguardar dos ataques, e de defenderem os alunos da escola.

Um dos discursos usado por Donald Trump é o religioso, a fim de justificar suas opiniões nacionalistas, e a defesa de uma moral cristã. O discurso religio-

so apresentado pelo presidente diz respeito à maneira como se posiciona em relação a cosmovisão cristã. Nesses últimos anos ele tem assumido ser cristão, ainda que essa posição tenha por objetivo principal agradar os eleitores republicanos, que em sua vasta maioria é constituída de evangélicos fundamentalistas. Em sua conta na rede social Twitter, apresenta um posicionamento firme ante as suas possíveis crenças religiosas, como podemos ver em uma de suas publicações no dia 4 de maio às 8 horas da manhã, o mesmo escreve sobre o dia da oração comemorado em seu país: *"#NationalDayOfPrayer*"

Seu posicionamento religioso mostra que o mesmo é consciente de uma determinada data cuja finalidade é a conscientização de um ato religioso. Ao realizar a postagem, Trump tem a aparente finalidade de mostrar sua fé, seu apoio, e um estilo de vida de devoção. O símbolo compartilhar (#) incentiva seus seguidores a compartilhar e comemorar este dia. Após duas horas, às 10 horas da manhã, o mesmo reforça o tema de sua postagem com a seguinte afirmação: "*Today, it was my great honor to celebrate the #NationalDayOfPrayer at the @WhiteHouse, in the Rose Garden!".* A postagem de Trump trata do mesmo tema apresentado acima, cujo o seu posicionamento é reforçado. O discurso tratado é o discurso religioso e em sua interdiscursividade, observamos a forma que o discurso é articulado, palavras como, *great* e *honor* são adjetivos utilizados para demostrar a forma como ele se sente naquele dia.

Há relações semânticas em suas palavras onde gramática predominante é o modo declarativo em sua sentença. Podemos notar de acordo com os modos de operação da ideologia, a Dissimulação trata-se da operação da ideologia e no discurso de Trump onde as relações de dominação são ocultas, não apresentando seu interesse maior, que seria mostrar aos seguidores religiosos que o mesmo crer e obtém de uma vida de devoção e oração a Deus. A Unificação, Trump traz a construção simbólica de identidade coletiva, que neste caso seria a religião cristão. Desde sua candidatura Trump, utiliza-se do discurso religioso a fim de convencer os fies de que ele crê acredita na Bíblia e em tais princípios religiosos. Trump usa desse discurso para ganhar atenção dos religiosos tradicionais.

O discurso religioso cristão, adotado por Donald Trump em seus tweets, é bastante comum no Partido Republicano. Outros presidentes desse mesmo partido assumiram posicionamento evangélico. Os evangélicos associados a essa cosmovisão são geralmente criticados pelos de uma ala mais progressista, atrelado ao Partido Democrata. Isso porque o posicionamento evangélico republicano tende a ser moralista, elegendo uma pauta contrária ao aborto, casamento de pessoas do mesmo sexto, entre outros. Esse discurso tem um forte apelo entre os americanos brancos, que tendem a desconsiderar as minorias e seus direitos civis.

Existem discursos cristão nos Estados Unidos que não se alinham ao posicionamento do Partido Republicano, alguns deles estão diluídos no Partido Democrata. Mas esses são silenciados pela grande mídia, bem como pelos evangélicos fundamentalistas, que costuma rotulá-lo de liberal, ou como aconteceu com Martin Luther King Jr, associá-lo ao comunismo. No entanto, esses evangélicos silenciados são leitores do Novo Testamento, e enfocam muito mais os ensinamentos de Cristo, enquanto que os simpatizantes do Partido Republicano optam por um enfoque no Antigo Testamento, sobretudo para defender que os EUA é a nova nação eleita por Deus.

Durante toda a campanha, em sua pré-candidatura para presidente dos Estados Unidos, Donald Trump utilizou do seguinte tema "*Make AMERICA Great Again*" que significa "Faça a América Grande Novamente". Esta declaração parte do pressuposto de que a América já foi grande uma vez, e que poderá voltar a ser novamente. Esse argumento apela para o saudosismo americano, sobretudo das pessoas mais idosas, que em sua vasta maioria apoiou Trump para presidente. Os mais jovens preferiram apoiar o Democrata socialista Brunie Sunders, e posteriormente, a candidata do Partido Democrata Hillary Clinton.

Como de praxe, Donald Trump se portou como uma nacionalista, um candidato interessado em resolver os problemas do seu país, e esse discurso agradou a maioria dos americanos, que se identificam com os ideais nacionalistas. Em várias ocasiões Trump tem recorrido às cores vermelho e branco, que representam a América, e tirado fotos abraçado com a bandeira americana. Por isso, em uma das suas declarações, assumiu: "*Make no mistake, we are going to put the interest of AMERICAN CITIZENS FIRST! The forgotten men & women will no longer be forgotten*".

Os Estados Unidos são conhecidos pelo patriotismo, por meio do qual alimenta seus pressupostos neocapitalistas. Há muito tempo os ideais colonialistas americanos são difundidos pelo mundo, principalmente na América Latina. O *American Way of Living*, principalmente em sua ideologia capitalista neoliberal tem sido propaganda, através dos meios de comunicação de massa como o caminho para o desenvolvimento. A economia do país tem crescido, inclusive durante o período que Trump é presidente, mas essas conquistas não redundam em benefícios sociais, especialmente para aquelas pessoas mais vulneráveis.

A política do *American citizens first* é uma falácia, pois os que tiram proveito econômico do crescimento são sempre os mais ricos. Trata-se, portanto, de uma operação ideológica, que por meio da eufemização, tenta convencer que todos estão lucrando com o crescimento. Além disso, muitos países estão padecendo com as restrições econômicas impostas pelo governo americanos. Os produtos externos aos Estados Unidos têm sido taxados continuadamente,

de modo a comprometer a produção em outros países, com destaque para a América Latina.

A Unificação, uma das operações da ideologia mostra que no discurso o indivíduo faz uma construção simbólica usando a identidade coletiva. Trump usa de seu patriotismo para mostrar unidade, ou seja, todos os americanos por uma américa grande, todos pelos interesses do povo americano. O mesmo apresenta uma identidade coletiva, onde defende que todos precisam estar em um só propósito, pelo bem da américa onde "Os esquecidos homens e mulheres não serão mais esquecidos".

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar, através da análise de alguns tweets de Donald Trump que seus posicionamentos discursivos são de caráter ideológico hegemônico, a fim de manter os interesses econômicos e colonizadores desse país. Ele tem recorrido ao microblog não apenas para "defender-se" da mídia e das *fake news*, como costuma criticar qualquer notícia que contrarie seus ideais capitalista. É importante destacar que esse presidente é um magnata do mundo dos negócios, entende sobre como lucrar, diante dessa condição de produção, seus discursos são marcados por operações ideológicas, que visam manter os ricos mais ricos, e os pobres cada vez mais pobres.

Para levar adiante sua ideologia, o presidente recorre ao *Twitter*, por meio do qual critica os imigrantes, cerceiam os direitos de religiosos não cristãos, defende a grandeza americana em detrimento de outros países, alimentando preconceito contra grupos minoritários. O discurso político-econômico de Donald Trump, no contexto da sociedade contemporânea, se apresenta como um simulacro de verdade, de uma ideologia que se sustenta ao fazer com que as pessoas acreditem que o mercado é capaz de solucionar os problemas das pessoas, e que o crescimento econômico é revertido em benefícios para a população em geral.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

CHOULIARAKI, L., FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity:* rethinking Critical Discourse Analysis. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse*: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

_____. *Language and power*. London: Longman, 1989.

_____. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____., FAIRCLOUGH, I. *Political discourse analysis*: a method for advanced students. London: Routledge, 2012.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. L. F. B. Neves. 3ª ed. Rio de Janeiro: ForenseUniversitária, 1987.

GRAMSCI, A. *A Gramsci Reader*: selected writings 1916-1935. FORGACS. D. (org.) London: Lawrence and Wishart, 1988.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
_____, MATHIESSEN, M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3rd ed. London: Hodder Arnold, 2004.
LOMBORG, S. *Social media, social genre: making sense of the ordinary*. London: Routledge, 2013.
ORIHUELA, José Luis. Twitter y el boom del microblogging. *Revista Perspectivas del mundo de la comunicación*, nº 43, Nov/dez 2007. Disponível em <http://www.unav.es/fcom/perspectivas/tr ayectoria.html>. Acesso em 28 de maio de 2010.
RAMALHO, V., RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para a crítica)*: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011.
_____. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2009.
SWALES, J. *Genre analysis*: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1985.5
THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1985.

INSERINDO OS ESTUDOS TERMINOLÓGICOS NA LINGUÍSTICA DO TEXTO: uma proposta desafiadora

Geraldo T. Fernandes[29]

Resumo: Entendendo-se a referenciação como um fenômeno da produção de texto, através da qual os sentidos são construídos a partir da interlocução dos sujeitos situados em um contexto sócio-histórico, os discursos nas diversas esferas de atividade humana, como nas linguagens especializadas, estão em um ininterrupto processo de reconstrução de sentidos, com a criação de termos no interior do seu discurso que, como elementos sociocognitivos, perpassam pelos mesmos percursos de construção das palavras nas línguas naturais. Nesse sentido é que se estabelece a interface entre a terminologia, a morfologia e o texto, uma vez que o léxico, com seus processos morfológicos de formação, e o texto formam um *contiuunm* de operações sociocognitivas indissociáveis. Observando-se no discurso das Ciências Farmacêuticas processos morfológicos de composição e derivação para a formação do léxico, neste artigo ousamos analisar como a referenciação acontece no processo de nominalização dos termos da referida esfera discursiva, a partir da investigação em um corpus constituído por um glossário de termos da Farmacotécnica, que está segmentado em campos conceituais. Partindo-se da hipótese de que no discurso técnico-científico da farmacotécnica, diversos tipos de referenciação são utilizados para a formação dos termos, através de recorrência de bases e afixos, o nosso objetivo se fixa em investigar o fenômeno da referenciação na produção do léxico no discurso Terminológico. Alçada a interface entre a Terminologia, a Morfologia e o Texto, tomado então como discurso, a referenciação, como um objeto de estudo da Linguística Textual assume aqui o elemento determinante dessa relação.

Palavras-chaves: Terminologia, Léxico, Texto, Referenciação, Nominalização.

1. DEFININDO ESPAÇO

O percurso das línguas naturais, desde os primórdios da humanidade, contempla um fazer dialético de construções de palavras e termos que vêm

[29] Doutorando em Linguística pela UFPE, Mestre em Linguística pela PUC-SP e UFC. Professor universitário desde 1990.Foi professor efetivo da UFRR, UFC e UERN.

atender a dinâmica da comunicação humana nos universos dos saberes que permeiam a própria existência do homem e esta em relação aos mundos que o cercam. As descobertas, diante das necessidades e evolução das sociedades, fazem emergir novos conceitos, novas técnicas, novos procedimentos, novos aparelhos, novos instrumentos, que só se estabelecem quando nomeados e, assim, vão-se criando, a partir de instrumentos lexicais e gramaticais, novas entradas no léxico das línguas, assimilando, também, novos significados. "(...) A capacidade natural de renovação do léxico de uma língua pela criação, importação e reutilização de palavras já existentes, atribuindo-lhe novos significados, é comum a todas as línguas vivas e ocorre privilegiadamente nas linguagens especializadas como resultado de necessidade denominativas." (ANTUNES; CORREIA, no prelo, apud COLETI, 2012)

De um lado, se temos a capacidade biológica e cognitiva para organizar e dizer o mundo, temos também um suporte linguístico-cognitivo que dar conta das operações complexas para esse entendimento, bem como processos subjacentes a essas atividades. Nesse complexo diapasão, onde se concebe a linguagem como atividade social, histórica e cognitiva, as atividades ou ações praticadas entre os indivíduos é que determinam a cognição e o modo de dizer o mundo. "Se linguagem é *atividade,* parece razoável admitir a atividade como unidade de análise (...) entender no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico e esta relação sempre se acha marcada por uma ação" (Marcuschi, 2004).

Nas diversas esferas discursivas, repertórios vocabulares circulam, dando referenciação aos significados e aos sentidos construídos no interior dessas esferas e na sua relação com o mundo. Nas esferas discursivas das ciências e das tecnologias, como os léxicos das especialidades não compõem uma língua artificial, mas que integram à língua natural e geral, o material linguístico é condicionado ao contexto de comunicação, sócio-históricos situados. Dessa forma, "a linguagem não tem uma semântica imanente, mas ela é um sistema de símbolos indeterminados em vários níveis (sintático, semântico, morfológico e pragmático)" (MARCUSCHI, 2004).

Na esfera das terminologias científicas, as Escolas pioneiras de Terminologia deram um tratamento cognitivista ao fenômeno terminológico somente a partir da década de 50, quando os estudos deixam de ser instrumento de normalização para ser instrumento de comunicação, consolidando, assim, a ciência como disciplina autônoma, com teoria e metodologias próprias , gerando produtos terminológicos de atestada qualidade científica. Se a Terminologia é "A ciência que estuda a estrutura, a formação, o desenvolvimento, o uso e a gestão das terminologias em diferentes domínios" (ISSO 1087,2000), lança-se a novos olhos de análise, abrindo perspectivas de estudo na Linguística do Texto,

quando atravessa as unidades morfológicas, sintáticas e deságua no âmbito da comunicação, da criação de sentidos.

Segundo Cabré (1999), a Terminologia deve ser capaz de explicar a interdisciplinaridade e multimensionalidade dos termos, considerando que um conceito pode participar da estrutura conceitual de disciplinas distintas, conservando, alterando ou matizando suas características e, consequentemente, a diversidade de visões que os especialistas envolvidos têm desses termos. A Teoria da Linguagem, ao explorar as vertentes das Unidades Terminológicas - UTs, descreve as características gramaticais, semânticas, textuais e pragmáticas, analisando o uso que os especialistas fazem dessas UTs, como as situações de uso e o valor que adquirem, bem como a aquisição da linguagem em geral e das terminologias em particular (...) (COLETI, 2012). O ponto de intercessão da Morfologia com a Terminologia se estabelece no léxico, mais especificamente na unidade lexical, e se evidencia pelo surgimento de novas unidades, visto que os neologismos constituem tema central dos estudos da Terminologia e da Morfologia.. Como a unidade mínima significativa da Morfologia são os morfemas, estas estruturas e combinações morfemáticas transpõem para os registros linguísticos de especialidades, permitindo-nos encontrar, além de termos que têm como base unidades da língua corrente, mecanismos de construção de palavras das línguas correntes, também nas unidades terminológicas. "Assim como as unidades léxicas e os morfemas se interceptam, também as palavras e os termos. (...) E esta constatação levou-me a explicar os termos e palavras a partir de uma mesma teoria das unidades léxicas, sem negar a especificidade dos termos, basicamente nos aspectos relativos a sua semântica e seu uso". (CABRÉ, 2005.).

2. CONSTRUINDO RELAÇÕES

Alçando a Linguística Textual, que toma como objeto de estudo o texto, à Morfologia, que tem como objeto de estudo a palavra, no que tange à sua estrutura e meios de formação, evidencia-se as relações de imbricamento entre os dois níveis de análise linguística, quando se foca no âmbito da morfologia, por exemplo, os fenômenos de nominalização por processos de formação de palavras, cujas "motivações e explicações para a criação de novas palavras da língua vêm de outros níveis de organização da linguagem, tais como o texto" (Basílio, 2004, p. 31).

Koch (2004) revisitando os estudos das relações referenciais, notadamente os fenômenos remissivos não correferenciais, como as anáforas associativas e indiretas, percebe que as relações de sentido mobilizam, além de informações cognitivas, certas relações do plano morfológico, em termos de formação

de palavras, e o plano textual, em termos de funcionalidade dessas palavras no texto e, propõe que "a posição de que o processamento textual acontece on-line, simultaneamente, em todos os níveis, ou seja , a postura da LT é processual e holística" (Koch, 2014, p. 12-13).

Sousa e Gonçalves (2018), apoiando-se em Koch, afirmam que "com os estudos sobre a constituição do texto, a LT deixa de conceber a língua como sendo organizada em níveis de módulos independentes, (...) de forma que as relações de sentido de um texto não se restringem único e exclusivamente a um único plano (...) o processamento do texto ocorre de forma interativa e sociocognitivamente, envolvendo todos os níveis de organização da linguagem, de modo que podemos dizer que há diversos fenômenos linguísticos, situados no nível fonológico, morfológico e sintático, por exemplo, que mantém algum nível de dependência com o nível textual".

Heinemann e Viehweger citados por Koch (2014), apontam quatro sistemas que são ativados pelo falante durante o processamento do texto : o linguístico, que comporta o conhecimento gramatical e lexical; o enciclopédico, que envolve o conhecimento de mundo e experiências vivenciadas; o interacional, que se refere às formas de interação pela linguagem; e os modelos textuais globais, que contemplam o conhecimento de textos a partir de determinado gênero ou tipo de textual.

A guindada cognitivista corroborou de forma determinante para uma análise dos referentes textuais numa concepção discursiva, através de negociações construídas no próprio texto, observando-se a instabilidade semântica do léxico na língua, o que possibilita a diversidade de sentidos a serem construídos. Por sua vez, a abordagem sociocognitiva defende que os aspectos sociais, culturais e interacionais sejam também incorporados à compreensão do processamento cognitivo do texto, uma vez que muitos processos cognitivos acontecem na sociedade e não só nos indivíduos. É nessa concepção que a Linguística do Texto bebe na fonte da Morfologia, uma vez que o processo de formação de palavras está em muitos contextos, diretamente atrelado a motivações de níveis de análise do texto, pois a escolha lexical ou de criação de novos vocábulos na língua são consequência de uma construção colaborativa de sentidos entre atores sociais que estão inseridos em esferas discursivas sócio-histórica e culturalmente situadas.

Basílio (2004) afirma veementemente que nos processos de formação de palavras onde há mudança de classe, geralmente, há intervenção de duas funções nas operações morfológicas, a função sintática e a textual. Segundo a autora, é de grande relevância nalisar o funcionamento das palavras no contexto em que estão inseridas, a fim de que se tenha uma análise consistente, pois é no plano textual que as informações morfossemânticas atingem o nível máximo

de funcionalidade e significância. Acrescenta a autora que pela função sintática alteram-se, através de sufixos, as especificações categoriais das bases lexicais o que desencadeia uma função textual ou coesiva, que por meio de estratégias morfológicas de mudança de classe, em consequência de readaptações morfossintática, pode ligar elementos constituintes do texto por um processo de "coesão morfológica" (SOUZA; GONÇALVES, 2018, p. 162), evitando, dessa forma, uma redundância argumentativa.

Os processos de formação de palavras, quer por composição, derivação ou outros favorecem a coesão e a coerência, principalmente, a referenciação e progressão referencial, uma vez que através dos processos morfológicos são construídos e reconstruídos os objetos do discurso, viabilizando a continuidade ou encaminhamento textual. Dessa forma, a terminologia, como subárea da lexicologia, trabalha com o mesmo objeto de análise, a palavra Atravessando todo o percurso teórico e metodológico das análises, entende-se que o léxico, a morfologia, a sintaxe, a semântica e o texto constituem um *continuum* para a construção de sentido nos discursos de qualquer esfera de atividade humana. De um olhar, pode-se direcionar a um *epistemé* teórico que tomem essas instâncias de análise como independentes, mas, de outro, elas se tornam interdependentes para a construção de sentidos dentro de uma esfera discursiva histórico-sócio-culturalmente situada.

3. FORMANDO PALAVRAS E TECENDO REFERENCIAÇÃO

Para compreender a referenciação como uma atividade discursiva que vai muito além da simples representação extensional de referentes do mundo extramental, com uma visão não-referencial da língua e da linguagem, onde se instaura uma instabilidade entre as palavras e as coisas, é preciso que se enxergue um processo sociocognitivo que rege a nossa interação com o mundo, com a qual interpretamos e construimos novos mundos, nesse diálogo com o entorno físico, social e cultural. Nessa perspectiva é que Koch (2003) afirma que "a referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial (...), onde as atividades designadas são vistas como objetos-de-discurso e não como objetos-do-mundo" e adota as postulações de Apothelóz & Reichler–Béguelin (1995) de que "a) a referência diz respeito sobretudo às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve; b) o discurso constrói aquilo à que faz remissão, ao mesmo tempo que é tributário dessa construção; c) eventuais modificações (...) sofridas (...) por um referente, não acarretam necessariamente no discurso uma recategorização lexical, nem o inverso também é verdadeiro; d) o processamento do discurso, sendo realizado por sujeitos ativos é estratégico (...) im-

plica por parte dos interlocutores, a realização de escolhas significativas entre as múltiplas possibilidades que a língua oferece".

A construção de qualquer atividade de escrita ou de fala pressupõe um constante processo de referência a algo já dito ou a dizer através da operação de remissão, fazendo com que o texto progrida a partir do que já foi introduzido. Neste processo contínuo inerente ao texto é que a referenciação consiste na construção dos objetos do discurso. A retomada de um referente inserido na malha textual, categorizado pelo interlocutor, mantem-se no texto por meio de operações cognitivas de ativação ou reativação, podendo ser recategorizado através de algum tipo de avaliação ou julgamento por parte do interlocutor. Fundados nessa percepção é que as escolhas lexicais do falante/ produtor de qualquer texto, em qualquer domínio discursivo, denuncia uma intencionalidade dos envolvidos no processo de interação, já que os referentes são construídos no interior do discurso, a partir das percepções de mundo e ideais comunicativos.

A esse respeito, Koch (2004) classifica os processos de construção de referentes textuais como de forma ancorada e não ancorada. Esta remete à introdução de um objeto de discurso totalmente novo, ocupando, a partir dali, um lugar específico na memória do interlocutor. Evidencia-se, nesta concepção a estreita relação entre o nível morfológico e textual, uma vez que a referenciação se estabelece como uma atividade discursiva de construção de objetos de discurso, onde os sujeitos envolvidos fazem suas escolhas linguísticas ancorados na concretização de suas intenções de sentido. Por sua vez, a ativação ancorada de referentes diz sobre a inserção de um novo objeto de discurso que tem como base alguma informação ou segmento textual já presente no contexto ou no contexto sociocognitivo dos interactantes, implementado por associação ou inferenciação.

Analisando o fenômeno de anáfora associativa, muito reiterado no processo de referenciação nos discursos, Koch(2004) baseia-se em Bauer(2004) para remeter ao que ele chama de "criação lexical em espelho", onde a referenciação se dá por imitação do processo de nominalização por derivação, ou seja, a aplicação de uma RFP- Regra de Formação de Palavras,como é tratado por Rocha (1992), a um item lexical novo, tendo como resultado um mesmo produto. Dessa forma, a autora considera que as nominalizações devem ser "incluídas entre os casos de introdução ancorada de objetos de discurso, já que elas servem para se referir a 'um processo ou estado significado por uma proposição que, anteriormente, não tinha o estatuto de entidade'" (SOUZA; GONÇALVES, 2018). Outro recurso de referenciação é a anáfora indireta, cuja interpretação depende diretamente da inferência que o interlocutor, a partir do cotexto e do seu conhecimento de mundo. Por sua vez, as anáforas diretas retomam o referente já mencionado no texto, a partir de repetições ou sinônimos, não sendo aplicado a ele nenhuma recategorização ou avaliação por parte do interlocutor.

Fundamentando-se em Souza e Gonçalves(2018), a categorização como instrumento da construção de sentidos nos textos, por favorecer a construção dos objetos de discurso, é imprescindível para a nossa interação com o mundo, da mesma forma que , no texto, a categorização como processo cognitivo, favorece a categorização e recategorização dos objetos do discurso, condicionadas às nossas necessidades comunicativas, aos nossos filtros culturais e lugares sociais. Nas diversas esferas de atividades humanas, os textos especializados são ricos em denominações, categorizações e recategorizações realizadas por referenciação que, segundo Morais(2015) apud Souza e Gonçalves (2018), são impregnadas pela intersubjetividade dos falantes, uma vez que cada atividade é fruto de negociação ou acordos entre os interlocutores, sócio-historicamente situados e, por conseguinte, a avaliação e o estabelecimento do ponto de vista do que está em pauta são a elas peculiares.

Com percepção similar, Lima e Feltes (2018) propõem uma interface da Linguística Textual com a Linguística Cognitiva e nos levam a perceber, aprofundando o postulado de que os referentes são entidades materializadas *no* e *pelo* discurso, que os referentes não homologados na superfície do texto têm sua (re)construção sujeita a mecanismos inferenciais mais complexos, ancorados no nível das estruturas e do funcionamento cognitivo, mas sempre guiados pelo sinal linguístico. Baseando-se na concepção prototípica de recategorização de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), as autoras evidenciam a recategorização anafórica correferencial, a qual apresenta elementos concretos na superfície textual e que não se caracteriza por um grau de explicitude absoluto, já que se trata de uma perspectiva cognitivo-discursiva e não apenas textual-discursiva.

Koch(2014), analisa que as anáforas são categorizadas por meio de encapsulamento de estado de coisas, de episódios, de atos de fala, e de conteúdo proposicional. Esses encapsulamentos podem acontecer com nomes deverbais sufixados, que cumprem o papel de encapsular diferentes tipos de segmentos textuais em novas categorizações ou novos objetos do discurso.

As abordagens até aqui expostas fundamentam a estreita relação entre o plano morfológico e o plano textual, a qual passamos a analisar no interior da esfera discursiva da ciência farmacêutica, objeto da nossa investigação.

4. TESTANDO HIPÓTESES E ANALISANDO DADOS

A presente análise dos processos de referenciação na esfera ou domínio discursivo da Ciência Farmacêutica parte da hipótese de que esta se configura como fenômeno similar aos textos da esfera cotidiana, onde a atividade discursiva extrapola uma representação extensional dos referentes, em que não se

assegura uma estabilidade entre as palavras e as coisas, uma vez que se insere processos sociocognitivos e históricos no interior da esfera científica em estudo, evidenciando a interação com o mundo, com outras esferas, o que leva à interpretação e produção de novos mundos no interior do domínio discursivo, motivados por entornos inerentes a ele, face às necessidades de criação de novos discursos, com produção de palavras/termos que atendam às exigências e necessidades da própria ciência que, com o avanço, vai carecendo de nomear, conceituar, categorizar, recategorizar as substâncias, as drogas, os medicamentos. os processos e procedimentos, e os aparelhos e materiais. A criação ou recriação das palavras/termos perpassam por uma avaliação sociocognitiva e histórica que permite estabelecer uma coesão e uma coerência do interior para o exterior da esfera discursiva, através de referenciações mantidas pela nominalização por composição ou derivação, ancorada ou não ancorada, construindo anáforas indiretas, ou ainda anáforas diretas através de repetições ou sinônimos.

4.1 Analisando a referenciação no discurso da ciência farmacêutica a partir do léxico dicionarizado

A referenciação no interior do discurso farmacêutico é observado através do processo de nominalização que ocorre por categorização ou recategorização dos termos, manifesta por composição e derivação sufixal, ou por manutenção da expressão provindo de outros domínios, acrescido ou reorientado semanticamente, a partir de uma avaliação sociocognitiva dos interlocutores, os quais passamos a buscar no *corpus,* objeto da análise:

Encontram-se no dicionário de Farmacotécnica elaborado por Fernandes (1998), intitulado Elementos para uma Sistematização dos Termos da Farmácia: uma abordagem Terminológica, 1.064 termos ou entradas lexicais dispostos em cinco campos semânticos ou conceituais, que constituem uma unidade textual e discursiva, uma vez que o processo de dicionarização mantém fatores de textualidade fundados essencialmente na coerência, coesão, sequenciação e manutenção temática, cujas entradas lexicais constituem em conjunto um discurso, pautado na unicidade temática e conceitual, sócio-histórico e cognitivamente situados.

As entradas lexicais *banha, biscoito, bolo, cera, expressão, espécie, extrato, manteiga de cacau, molhante, óleo, plástico, pó, sabão, suco, tintura, veículo e vidro*, são constituídas de empréstimos do domínio cotidiano que assimilam novos sentidos dentro da esfera da farmácia, construindo uma referenciação por anáfora ancorada do ponto de vista do nível das estruturas e do funcionamento cognitivo, guiados pelo sinal linguístico.

A referenciação anafórica ancorada do ponto de vista do nível da estrutura e do funcionamento cognitivo se observa no discurso farmacêutico através

de palavras/termos de outras esferas de especialidades, como da química, da biologia, da medicina, que são introduzidas na esfera farmacêutica mantendo o conteúdo e ampliando ou assimilando novos sentido, como *carbonização, catagem, contusão, destilação, digestão, esterilização, evaporação, filtração, fusão, glóbulo, óvulo, transporte ativo.*

A sinonímia como mecanismo de referenciação textual é presente no discurso da esfera científica em estudo, por contemplar entradas lexicais que são utilizadas no mesmo contexto discursivo, quer seja para nomear substâncias, drogas, medicamentos, procedimentos e materiais no referido domínio. Observa-se que as relações sinonímicas construídas entre as palavras/termos devem-se a dois fatores: a) expressão de maior ou menor grau de cientificidade, como se ver, por exemplo: *breu cru e alcatrão vegetal; armário de vazio/estufa de vazio;* b) concorrência de prefixos ou sufixos que, como no domínio cotidiano da língua ocorre, demarcando variedades regionais ou sociais, como nos exemplos : *intravenosa/endovenosa; glicíreo/glicerolado.*

Conforme analisamos em itens anteriores, a nominalização por composição ou sufixação são mecanismos de referenciação no texto/´discurso, uma vez que esses processos lexicais fazem remissão anafórica direta ou inderta, ancorada ou não ancorada. O processo de composição, como recurso muito produtivo no léxico da ciência farmacêutica, opera como fator de referenciação dentro da esfera discursiva, quando se analisa que a combinação de palavras/termos nas lexias compostas ou nas lexias complexas constituem uma anáfora ancorada em palavras usadas isoladamente no interior da esfera discursiva, pois com o acréscimo de uma nova palavra na construção das lexias compostas ou lexias complexas vai-se inserindo e construindo novo sentido à palavra já usada, podendo estabilizar-se no domínio discursivo, construindo, no dizer de Potier (1972), as lexias textuais, que são estruturas sintáticas complexas fixas dentro do discurso. Ilustramos como lexias compostas, *alcoóleo, amilopectina, antraquinona, azorrubina, butilenoglicol, cantaxantina, carbowaxe, carboximetilcelulose, cellosolve, clorofórmio, clorohexidena, dietilenoglicol, dimetilacetamida, etinoglicol, fosfoaminolipídio*. Entendemos que além da referenciação que se constrói pela combinação estrutural dos radicais constituintes das lexias compostas, há uma referenciação cognitiva em cada lexia compositada a partir das lexias simples que a constituem.

Da mesma forma, as lexias complexas produzem um efeito de sentido que opera uma referenciação dentro do texto, como anáfora ancorada, já que o funcionamento cognitivo reconstrói os sentidos das palavras bases que introduzem as lexias complexas, como nos exemplos: *ácido glicirretínico, adjuvante para supositório, água destilada aromática, alcoóleo açucarado, algodão medicamentoso, composto sulfanado, estearina de noz de palma, éter sulfúrico, excipiente hidrodispersível, fio de sutura absorvível, fio de sutura não absorvível,*

autoclave de vazio prévio, refrigeração por calor de dissolução, destilação à pressão reduzida.

Assim como se observa nas lexias compostas e complexas uma referenciação por meio de anáforas categorizadas por meio de encapsulamento de estado de coisas, de episódios, de atos de fala, e de conteúdo proposicional, analisamos que esses encapsulamentos acontecem com nomes sufixados, que cumprem o papel de encapsular diferentes tipos de segmentos textuais em novas categorizações ou novos objetos do discurso, a partir de formações que têm base substantiva, adjetiva ou verbal e acrescida de sufixos que são categoriais e possuidores de funções e sentidos, construindo junto á base a que se adjunge novas palavras/termos possibilitando um novo conteúdo estrutural e cognitivo, fazendo referência ao conteúdo prévio já estabelecido pela base. Com base substantiva, encontramos a adjunção dos sufixos –*ato, -ivo, -ito, -ico, -oso, -oide, -ina, -ano, -ura, -ona, -ose, -ite, -ol, -ídeo*, formando novos substantivos e adjetivos como objetos do discurso farmacêutico, como nos exemplos a seguir: *algin-ato, abras-ivo, anfotér-ico, cátiôn-ico, catéqu-ica súlfur-oso, col-oide, conglut-ina,alcoolat-ura; fio de sut-ura, cer´-ideo, glicer-ideo*

As formações deverbais são sufixadas com –*ante, -or, -ada, -vel,* para a construção de palavras/termos, como: *refriger-ante, aglutin-ante, aromatiz-ante, desagreg-ante, desintegr-ante, desioniz-ada, purific-ada,,injetá-vel, compressí-vel.*

5. TECENDO COMENTÁRIOS CONCLUSIVOS

O desafio de analisar o léxico de um domínio de especialidade científica como a ciência farmacêutica numa perspectiva textual e discursiva perpassa um caminho que exige uma conduta eclética nos estudos da linguística, uma vez que contempla desde as estruturas mínimas da língua, enquanto sistema, os morfemas, até chegar à dimensão do discurso que, materializado no texto, abriga processos cognitivos na interação dos interlocutores no interior da esfera discursiva, que se utilizam de gêneros textuais e discursivos com propriedades inerentes para atender às especificidades do domínio científico. Nos processos estruturais que formam o léxico, se evidenciam processos cognitivos para a realização do texto enquanto discurso.

Analisando, neste artigo, a referenciação como uma atividade discursiva e sociocognitiva no domínio da farmácia, identificamos que o processo de nominalização se dá, geralmente, através de anáforas ancoradas, tanto do ponto de vista estrutural como cognitivo. As palavras/termos que são ancoradas nas palavras da esfera cotidiana mantêm o conteúdo estrutural e assimilam novos conteúdos cognitivos dentro da esfera da farmácia. As lexias compostas e complexas são modelos de referenciação através de anáfora ancorada ,

fundada a partir do conteúdo estrutural e cognitivo das lexias simples que as compõem, onde são inseridos novos conteúdos cognitivos. A anáfora ancorada ocorre também através do processo morfológico de sufixação, onde os sufixos possuidores de conteúdo semântico e cognitivo assumem uma função no interior da esfera discursiva. Por fim, a sinonímia, que também ocorre no interior do domínio discursivo, traçam uma relação remissiva entre as palavras/termos envolvidas, bem como denotam maior ou menor cientificidade do termo.

Portanto, as evidências constatadas denunciam que nos gêneros textuais das esferas secundárias, mais precisamente no domínio científico das ciências farmacêuticas, as produções textuais discursivas contemplam os mesmos processos de referenciação das esferas primárias ou cotidianas, o que vem comprovar que as linguagens de especificidades são linguagens naturais, uma vez que perpassam pelos mesmos processos discursivos e cognitivos sócio-historicamente situados.

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, M. *Teoria Lexical*. Série Princípios. Ática, 2004.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación*: elementos para una teoría de base comunicativa y outros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.

_____. La terminologia, uma disciplina em evolución: pasado, presente y algunos elementos futuros. Revista Debate Terminológico. n.1-3, 2005. Disponível em: www.riterm.net/revista/n_1/cabre.pdf

COLETI, J.S. *Base de Dados Morfológicos de Terminologias do português do Brasil*. Descrição e Análise Morfológica com vistas à disponibilização on-line. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

CORREA, M. *Margarita Correa:* depoimento [2006]. Entrevistador: M. G. Krieger. Portugual: [S.n.], 2006. Entrevista concedida a M.G.Krieger.

FERNANDES, G.T. *Elementos para uma sistematização dos termos da Farmácia*: uma abordagem terminológica. Dissertação de Mestrado .Universidade Federal do Ceará, 1998.

KOCH, I.G.V. *O Texto e a construção dos sentidos*. 6ª ed. São Paulo, Contexto, 2003.

_____. *Introdução à Linguística* Textual. São Paulo. Martins fontes, 2004.

_____. *As tramas do texto*. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2014.

KRIEGER, M.G.; FINATTO, M J B. Introdução à Terminologia: teoria e prática. São Paulo: Editora contexto, 2004.

LIMA, S. M. Calixto de; FELTES, H. P. de M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de. (Orgs.). *Referenciação:* teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L..A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo:Contexto,2004.p.263-82

POTTIER, Bernard (1972). *Grammaire de l´espagnol*. Paris: Presses Universitaires de France,

SOUZA, Edson R. F. de; GONÇALVES, Carlos A. Linguística Textual e Morfologia. In: PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (orgs.). *Linguística textual-interfaces e delimitações*. São Paulo:Cortez,2018.

VOZES E ESTILO NO DISCURSO DA CIÊNCIA FARMACÊUTICA: uma análise do léxico no interior da esfera de comunicação

Geraldo T. Fernandes[30]

Resumo: O saber de qualquer conhecimento atinge seu domínio através dos escritos científicos e na produção de termos que desempenham função comunicativa das ciências ou em qualquer esfera de atividade humana. Todas as esferas estão relacionadas com a utilização da língua, uma vez que se efetiva em forma de enunciados concretos, nos quais se manifestam o diálogo entre as diversas esferas de atividade que refletem as condições peculiares e as finalidades de cada esfera. Além do conteúdo temático, evidenciam-se o estilo individual que se manifesta pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais, e a construção composicional, a nossa investigação repousa na busca dos fenômenos linguísticos pelos quais manifestam as diferentes vozes e estilos na esfera de comunicação do discurso das ciências farmacêuticas, extraído de dicionário. Respaldamo-nos na literatura do ciclo bakhtiniano com os estudos sobre vozes ,estilos e apreciação social nos gêneros discursivos que perpassam as esferas de atividade humana.

Palavras-chaves: Vozes, Estilo, Esfera de comunicação, Léxico, Ciências Farmacêuticas.

INTRODUÇÃO

> "As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significante do enunciado, inclusive a palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado do outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro." (BAKHTIN, 2002a, p. 184).

O complexo universo das relações humanas, situados em contextos sócio históricos, perpassam por processos cognitivos ininterruptos de elaboração de

[30] Doutorando em Linguística pela UFPE, Mestre em Linguística pela PUC-SP e UFC. Professor universitário desde 1990.Foi professor efetivo da UFRR, UFC e UERN.

discursos que se materializam em textos, enquanto enunciados concretos.. A criação de palavras nas diversas esferas de atividade humana é uma condição fundamental para a manifestação das atividades discursivas, tanto nas esferas primárias da atividade humana, como nas esferas secundárias, das especialidades. Os diversos processos envolvidos na criação de palavras atravessam desde o nível fonológico, morfológico, sintático e semântico ao pragmático, textual e discursivo, que se inscrevem em entornos socialmente e historicamente situados.

Nas esferas secundárias da atividade humana, mais especificamente nas esferas científicas, esse fazer discursivo se instaura numa relação com o próprio fazer científico que, em constante evolução, face às descobertas de conceitos, objetos, procedimentos, técnicas, materiais, instrumentos, se utiliza de palavras que provêm das esferas primárias, que assimilam novos sentidos no interior da nova atividade de comunicação; como também são criadas novas palavras através de processos morfológicos , como sufixação e composição de lexias simples e complexas.

Como enunciado concreto, as palavras, que subsidiam em parte o discurso, e os diversos e possíveis processos envolvidos na criação lexical estão socialmente e historicamente situadas, pois estas, mesmo vistas como estruturas isoladas, são resultado de interações de mundos e das relações entre eu-tu e tu e o mundo. É nas relações de mundos e nas relações que neles enxergamos: *eu-para-mim*, *eu-para-outro*, *outro-para-mim*, que as vozes dialogam para construir a palavra no interior de uma atividade comunicativa. Um radical, um sufixo, uma palavra carregam consigo vozes de um determinado grupo social situado em um determinado tempo, com formas e valores que o situam na história. Nelas já se encontram ideias comuns, pontos de vista, avaliações alheias, valorações, acentos, tons, posições de outros. A criação de uma nova palavra dentro de uma determinada esfera de comunicação, além de já trazer as sombras alheias, congrega no seu interior também as vozes dos atuais interlocutores, atualizando a atividade discursiva, através das quais vão se reconstruindo e construindo novos sentidos na esfera comunicativa que, por sua vez, constroem um estilo geral a partir dos estilos individuais que também dialogam e se interceptam nos enunciados.

Nesse diapasão, esse artigo se debruça na investigação das vozes e dos estilos que penetram no discurso científico da ciência da farmácia, através do léxico. Tomamos como *corpus* o dicionário elaborado por Fernandes (1998). Analisamos nos processos morfológicos de formação de palavras, como os neologismos semânticos ou empréstimos das esferas primárias, e as nominalizações através de composição e derivação, a manifestação das diversas vozes que atravessam o discurso, através das palavras- enunciados concretos, bem como o estilo geral que se constitui dentro dessa esfera comunicativa, a partir dessas vozes.

Relevante assinalar que, nesta perspectiva de análise, alguns conceitos de caráter formalista se fazem presentes "dialogizando" com as teorias bakhtinianas, uma vez que o objeto de estudo é o léxico, que é um conceito do estruturalismo linguístico. O desafio centra-se, pois, em colocar o formalismo e o funcionalismo em um *continuum*, cujos conceitos se solidarizam para estressar a hipótese primeira da nossa investigação, testando o léxico da farmácia à luz das teorias do ciclo de Bakhtin, com o objetivo de investigar a presença de vozes e estilos no discurso da referida esfera, reconhecendo, assim, a palavra como enunciado concreto. Dessa forma, o uso de termos e conceitos formalistas neste trabalho não traduz numa inconsistência teórica ou metodológica, mas, contrariamente, é nesta interpenetração teórica e metodológica que o nosso trabalho encontra seu objeto de estudo, endossando, assim, "a concepção de que (se) a ciência humana tem método e objeto dialógicos, uma vez que suas ideias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico." (Barros, 1997, p. 30; 2001, p. 26). Neste sentido é que Bakhtin (1997, p. 181-182) propõe que se deva estudar a língua em sua integridade concreta e vida, fazendo uma metalinguística, já que a linguística sozinha não enxerga as relações dialógicas entre os elementos no sistema da língua, como entre as palavras do dicionário, entre os morfemas, entre as unidades sintáticas ou entre os elementos do texto numa perspectiva puramente linguística. Fundamentado na concepção de linguagem e ser é que Bakhtin coloca em destaque o discurso de outrem , já que esta relação tem sido tratada simplesmente numa abordagem formal. Amparados por essa concepção bakhtiniana é que a presente investigação encontra espaço para estender os estudos do léxico da esfera da farmácia para uma abordagem dialógica, buscando vozes e estilos marcados no discurso dos interlocutores, reconhecidos como sujeitos/autores de enunciados concretos, situados em contextos históricos e sociais.

1. DIALOGANDO COM AS CONCEPÇÕES DE BAKHTIN: DIÁLOGO, VOZES, ENUNCIADO, GÊNEROS, ESTILO E ESFERAS DE COMUNICAÇÃO

Bakhtin revisita as concepções de linguagem, subjetivismo abstrato e objetivismo idealista para, refutando, fundamentar a sua teoria dialógica, pois, de um lado, o subjetivismo abstrato, defende o ato de fala como criação individual, onde a enunciação monológica se apresenta através da expressão individual e corresponde a "tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do individuo, exterioriza-se objetivamente para outrem com ajuda de algum código de signos exteriores" (Bakhtin, 2002, p. 111). Esse é o ponto crucial que vem de encontro às concepções bakhtinianas, já que este reconhece como o centro organizador de toda comunicação, de toda expressão,

o exterior, que está situado no meio social que envolve o indivíduo, pois qualquer "enunciação humana, mesmo que realizada por um organismo individual é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extraorgânicas do meio social" (Bakhtin, 2002, p. 121). Do outro lado, o subjetivismo idealista considera o sistema linguístico como uma atividade mental constante dos homens, utilizada para expressar seus pensamentos. As duas concepções são alvos das críticas de Bakhtin, uma vez que considera a interação entre os interlocutores, por meio da enunciação, o princípio fundador da língua, enfatizando, com esta perspectiva, que a situação comunicativa entre os indivíduos socialmente organizados decorre da situação social responsável pela determinação ideológica do grupo social e da época. Assim, na proposta dialógica de Bakhtin, o uso da língua relaciona-se intrinsecamente ao momento sócio-histórico e ideológico em que se dá o ato verbal produzido. O dialogismo para o autor não se limita à interação face a face entre dois indivíduos, numa comunicação em voz alta, mas contempla toda e qualquer comunicação verbal.

Compreendendo que o texto é objeto das Ciências Humanas, o autor aborda duas diferentes concepções do princípio dialógico: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos, definindo, assim, o texto sob três perspectivas: como objeto significante ou de significação; como produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com todos os aspectos que estão aí subentendidos: o contexto, histórico, social, cultural; e, como produto dialógico. Por sua vez, o dialogismo é concebido no circulo de Bakhtin como princípio geral do agir e mesmo do ser: só se age/ se é em relação de contraste com respeito a outros atos de outros sujeitos/ a outros sujeitos. Dessa forma, o vir-a-ser do indivíduo e do sentido está fundado na diferença, na oposição entre o eu e o tu; como princípio de produção dos enunciados/ discursos, mais especificamente do sentido que advém de "diálogos" retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/ discursos; e como forma específica de composição de enunciados/discursos.

Nesse diapasão é que toda enunciação e interação corrobora com o processo de construção de sentidos, ou seja, em todo diálogo se recria novos sentidos já criados em outros diálogos e antecipa diálogos ainda por vir, antecipando novos modos de vida com os jogos da linguagem instaurados pela ressignificação. Aqui são envolvidos o sistema linguístico e os processos cognitivos, que integrados, perpassam para outros níveis além deles.

No sistema linguístico, está a palavra que, quando no seu uso primeiro, já se reveste de sentidos atravessados por diálogos anteriores, até mesmo nas suas estruturas menores, os morfemas, pois estes são produtos e estão inseridos em contextos históricos e sociais. Neste sentido, Bakhtin (2000, p. 313) em Estética da Criação Verbal, afirma que a palavra da língua não é de ninguém, mas também se apresenta para o locutor enquanto palavra do outro, que

pertence ao outro e preenche o eco dos enunciados alheios e "como palavra minha, pois na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade". Observa Barros (1994) que o conceito de enunciado de Bakhtin se aproxima do que hoje se entende como texto; é concebido como matéria linguística e como contexto enunciativo, sendo, portanto, o objeto dos estudos da linguagem.

Bakhtin também trata o dialogismo em outra dimensão que vai além da linguagem, o que denomina de discurso bivocal ou polifônico, onde de cruzam diferentes vozes, diferenciando-se do discurso monovocal. Neste, tem-se um discurso imediato ou plenissignificativo, que nomeia, comunica, enuncia, representa, e o objetificado , que "é igualmente orientado exclusivamente para o seu objeto, mas ele próprio é ao mesmo tempo objeto de outra orientação, a do autor" (Bakhtin, 2002a, p. 189). No discurso bivocal, a voz do autor coexiste com a voz do outro, sem fundir-se com esta, podendo ser de orientação única ou de orientação vária. No primeiro, o autor "usa o discurso de um outro como discurso de um outro" (Bakhtin, 2002a, p. 190); já, no segundo, o autor também utiliza a linguagem do outro, mas o reveste de uma orientação semântica oposta à orientação do outro (Bakhtin, 2002a, p. 194).

Da relação entre o eu e o outro se instaura a noção de interlocução que, para Bakhtin, é dotado de "responsabilidade ativa", que consiste numa resposta concreta deste para a materialização e compreensão do que é "proposto" pelo locutor mediante uma dada "entoação avaliativa"

Observa Faraco (2003, p. 55) que, para Bakhtin, o conceito de discurso se intercepta com o conceito de enunciado e de esfera de atividade humana, uma vez que a forma de uso da língua está condicionada à esfera de atividade em que se realiza, levando, consequentemente, a se instaurar nos seus enunciados as marcas peculiares de tal esfera, no que tange às suas condições específicas e às suas finalidades. Como o enunciado retrata as condições específicas e as finalidades das esferas através do seu conteúdo temático, seu estilo verbal, manifesto na seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais e sua construção composicional, estes se fundem indissoluvelmente no todo do enunciado e são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Essa condensação de elementos faz o enunciado ultrapassar os limites puramente linguísticos e alcançar o contexto de vida dos interlocutores, para estabelecer as relações históricas e sociais quando inseridos na esfera de atividade humana.

As esferas de atividade humana, quer sejam cotidianas ou de especialidades, contemplam uma inter-relação entre os gêneros primários e secundários, denunciando a natureza do enunciado e traçando a correlação entre língua, ideologias e visões de mundo. Como as esferas de atividade humana estão sempre relacionadas com a língua, é através de seleção de recursos lexicais, gramaticais, fraseológicos e da construção composicional que a comunicação se

manifesta nos gêneros e são manipulados de acordo com os participantes de cada situação comunicativa, construindo, ininterruptamente, novos sentidos gerados e transmitidos por vozes personalizadas, que representam, por sua vez, posições éticas e ideológicas retroalimentadas por outras vozes.

Entendendo vozes como palavras no sentido de enunciado, Bakhtin assegura que o mundo que nos rodeia está povoado de vozes de outras pessoas, ou seja, de palavras alheias que orientam o nosso mundo desde o processo de aquisição da fala até à apropriação das culturas. A construção de sentidos a partir de vozes alheias envolve a compreensão do já dito seguido da resposta do nosso interlocutor, uma vez que todas as palavras são direcionadas a alguém e são de alguém; as palavras não existem por conta própria; são sempre construídas por um sujeito em interlocução, dentro de uma determinada esfera discursiva, situada em um determinado contexto social e histórico. Ratificando esse pensamento, Bubnova (2006) argumenta:

> A língua, se não é tudo na vida humana, está em tudo, organicamente integrada ao ato ético bilateral, de modo que se pode falar, entre a infinita variedade dos atos humanos, de ato ação física, ato pensamento, ato sentimento, ato estético ou artístico, ato cognitivo, e de ato enunciado em si. A linguagem está organicamente integrada em todos os tipos de atos. Assim, o sentido da palavra dita se funde e se imbrica com a ação e adquire o poder de uma ação. Do mesmo modo, a palavra escrita conserva este poder de ascendente sobre o mundo e contém elementos persuasivos capazes de provocar a resposta do outro. E esses elementos da palavra escrita estão pensados como elementos do discurso oral traduzido em letra, como traços estruturais que constituem uma voz escrita.

Na concepção bakhtiniana, a linguagem tomada como ação se reveste de uma pluralidade de linguagens sociais e de discursos ideológicos, se assentando como um ambiente dinâmico da pluridiscursividade, e constituindo, dessa forma, um mundo povoado de som do discurso oral, com suas modulações, acentos, entonações que suportam as nuances de sentido social e situcionalmente personalizado. Segundo o autor, cada voz possui sua cronotopia, ou seja, uma raiz espaço-temporal, que lhe concede uma identidade ideológica e social.

Bakhtin concebe voz como opinião, ponto de vista, postura ideológica, cujos sentidos produzidos constituem um diálogo permanente, inacabado. A conversão das relações lógicas e semântico-objetais, que a semântica encontra nas sequencias de sentido produzidas, em dialógica ocorre com a formação da palavra e a sua apropriação por um autor, o que determina o enunciado em uma dada posição. É nesse processo que Bakhtin encontra um problema para a linguística, a reprodução da voz da palavra alheia pela palavra, pois na palavra a duas vozes, há dois pontos de vista, duas opiniões, duas intenções que entram em conflito, constituindo uma reação à palavra alheia, à palavra de outra pessoa, onde o acento, o alheio, a entonação que reproduz a valoração social é o que determina a reprodução da palavra do outro. Nesta perspectiva, assinala o autor:

> Todo membro da coletividade falante enfrenta a palavra não enquanto palavra natural da língua, livre de aspirações e valorações alheias, despovoada de vozes alheias, mas palavra recebida por meio da voz do outro e saturada dessa voz. A palavra chega ao contexto do falante a partir de outro contexto, cheia de sentidos alheios; seu próprio pensamento a encontra já povoada (BAKHTIN,1979b, p. 295).

Outro aspecto de relevância nas teorias bakhtinianas centra-se na relação das estruturas linguísticas e o estilo no interior das esferas de comunicação. Entendendo-se que a gramática e a estilística estão imbricadas em qualquer fato linguístico concreto, esta é parte daquela e, portanto, um fato gramatical e, se enxergado pela ótica do enunciado individual, é um fato estilístico. Embora Bakhtin dê maior evidência, nos estudos do estilo, ao conteúdo temático, deixando as formas composicionais em segundo plano, remete a ela e a seus aspectos e elementos afins como formas típicas de estruturação ou organização geral dos tipos de enunciado, ou ainda como conjunto de restrições às formas de dizer impostas por situações recorrentes e específicas de comunicação dentro de uma esfera específica. Os temas pertinentes a um determinada esfera agregam sentidos ou temas típicos que são específicos ou peculiares a um determinado enunciado que, por sua vez, já pode ter estado presente em outros enunciados pertencentes a um determinado gênero. Nesta perspectiva é que Bakhtin traça a correspondência entre os gêneros e as circunstâncias e os temas de uma comunicação verbal e, consequentemente, a certos pontos de contato típicos entre as significações das palavras e a sua realidade concreta. É exatamente neste ponto onde se instaura a estreita convergência entre as formas composicionais e o estilo, pois quando se adota um gênero dentro de uma esfera, ele comporta formas que determinam um parâmetro de estilos possíveis. O estilo geral se estabelece através de recursos da língua, com estruturas específicas que são acordados entre os interlocutores, no interior dos gêneros e relacionadas com as esferas de comunicação e com as situações de produção dos enunciados. Fundamenta Bakhtin que nem todos os gêneros são sensíveis à mudança e ao estilo do autor, notadamente os gêneros das esferas científicas, porque esses possuem um alto grau de formatação que depende da correlação de forças da esfera da atividade e que estão condicionados aos aspectos gerais e peculiares de produção que caracterizam a constituição de um determinado gênero.

Nesse diapasão de imbricamentos, em que as concepções, os conceitos ,as instâncias se interceptam, o estudo dos gêneros atravessa a instância das esferas e se insere na forma composicional, no estilo e no conteúdo temático. A distinção entre gêneros primários e secundários reclamam sua importância, já que essa tríade comporta aspectos peculiares, bem como há entre eles uma tramitação linguística e cognitiva que recai no âmbito histórico e social. Como os gêneros secundários do discurso são circunscritos por uma comunicação mais complexa, ocorre durante o seu processo de formação uma absorção e transmutação dos gêneros primários que, apropriados por eles, perdem sua relação

imediata com a realidade anterior e, consequentemente, com os enunciados alheios, mantendo apenas sua forma e seu significado no plano do conteúdo. A ligação intrínseca entre o estilo e o gênero evidencia a presença do estilo linguístico ou funcional, como sendo o estilo de um gênero peculiar de uma determinada esfera de atividade e de comunicação humana, pois cada esfera reconhece e se deixa ser conhecida por seus gêneros, atendendo às suas especificidades, aos quais correspondem determinados estilos, já que as esferas geram um dado tipo de gênero e de enunciado, relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico. Reside neste estudo da natureza e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diversas esferas de atividade humana um notável objeto de pesquisa linguística e filológica, uma vez que lida com material linguístico concreto, como a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário (onde se centra o interesse do nosso estudo), a estilística da língua etc.

Bakhtin fundamenta que mesmo a língua dispondo de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos para expressar a posição emotiva e valorativa do locutor, esses são neutros enquanto elemento linguístico valorativa do locutor, "apenas um locutor pode estabelecer essa espécie de relação, ou seja, um juízo de valor a respeito da realidade, que ele realizará mediante um enunciado concreto" Bakhtin (1997, p. 309).

Nesta perspectiva diz o autor:

> As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra *minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade" (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Os dois primeiros aspectos sob os quais são tratadas a palavra denuncia que a expressividade da palavra não é da própria palavra, mas do seu contato com uma realidade efetiva, submetida a um juízo de valor de um autor individual, que se apresenta com um aglomerado de enunciados. Repousando nesta concepção é que passaremos a analisar o léxico da farmácia, situado num dicionário terminológico , no sentido de explorar as vozes e estilos que se instauram através das estruturas composicionais deste léxico.

2. ANALISANDO VOZES E ESTILO NA ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO LÉXICO DA FARMÁCIA

Encontram-se no dicionário de Farmacotécnica elaborado por Fernandes (1998), intitulado Elementos para uma Sistematização dos Termos da Farmá-

cia: uma abordagem Terminológica, 1.064 termos ou entradas lexicais dispostos em cinco campos semânticos ou conceituais, a saber: a) substâncias de emprego medicinal; b) drogas; c) medicamentos; d) processos e procedimentos; e) aparelhos e materiais, constituindo, dessa forma, um gênero discursivo da esfera de comunicação da ciência farmacêutica, uma vez que o processo de dicionarização envolve a organização de conteúdo temático numa dada esfera de comunicação que se apropria de palavras, enquanto enunciado, com escolhas linguísticas peculiares, através das quais se manifesta a expressividade da palavra por parte dos interlocutores no interior da referida esfera.

As palavras/enunciados na esfera da farmácia são atravessadas por vozes de diversas outras esferas de comunicação, mais especificamente da esfera cotidiana e de outras esferas científicas, como a da química, da biologia, da medicina. A partir das seguintes entradas lexicais, dicionarizada, faremos as respectivas considerações.

> BISCOITO s.m. Espécie de forma farmacêutica à base de açúcar e farinha a qual se adicionam substâncias medicamentosas.
> BOLO s.m. Espécie de forma farmacêutica, em regra de peso superior a 1 g e inferior a 50 g destinada ao uso veterinário.
> EXPRESSÃO s.f. Processo de extração de essências que consiste em espremer o material com auxílio de uma esponja (...)utilizado nos laboratórios farmacêuticos e na indústria para preparação de sucos vegetais e óleos.
> ESPÉCIE s.f. Espécie de droga elaborada constituída por mistura de plantas ou partes de plantas secas (...) usada para obtenção de formas mais complexas como macerados, infusos, digestos e cozimentos.
> EXTRATO s.m. Espécie de droga elaborada, obtida pela concentração das soluções resultantes do esgotamento das substâncias medicamentosas (...)
> MANTEIGA DE CACAU s.f. Substância constituída da mistura de gliceríeos diversos com ésteres da glicerina e dos ácidos butírico, acético e fórmico, usada como intermédio para supositório.
> MOLHANTE s.m Substância com propriedades tensioativas, usadas na fabricação de comprimidos, para aumentar a velocidade de desagregação dos mesmos, que se embolam facilmente pela água.
> PLÁSTICO s.m. Grupo de resinas sintéticas de elevado peso molecular, que no processo de fabrico passaram por estado plástico, sendo suscetíveis de serem moldados.
> TINTURA s.f. Substância aromatizante e criadora de sabão, obtida por esgotamento de uma droga seca em álcool de concentração variável.
> VEÍCULO s.m. Espécie de intermédio que possui poder dissolvente para um ou mais dos constituintes de uma fórmula de pílula.
> VIDRO s.m. Substância inorgânica, amarga, homogênea, insolúvel em água, constituída por um líquido fundente que solidifica à temperatura ordinária.
> (FERNANDES, 1998)

Podemos observar que as palavras que constituem as entradas lexicais acima provêm da esfera cotidiana e, por essa razão, carregam vozes de interlocutores de outra esfera e assimilam novos sentidos dentro da esfera farmacêutica. Entendendo-se voz como opinião, ponto de vista, postura ideológica,

cujos sentidos produzidos constituem um diálogo permanente, observa-se que há na passagem da esfera cotidiana para a esfera farmacêutica uma perda de elementos semânticos e ganho de outros para atenderem às especificidades da esfera farmacêutica. Como é notória a relação lógica e semântica entre essas palavras na esfera cotidiana e na esfera farmacêutica, é também a invasão de novos sentidos face à apreciação das palavras aos olhos dos interlocutores da nova esfera. Os exemplos testemunham que a formação das novas palavras resulta da conversão das relações lógicas e semântico-objetais quando apropriadas por um autor para fixar sua posição no enunciado. Assim analisa-se que essa transposição de palavras do gênero primário para o gênero secundário na esfera de comunicação da farmácia caracteriza um estilo geral da esfera, em face as peculiaridades da especificidade da referida ciência e sua relação com as substâncias e procedimentos da esfera de comunicação cotidiana.

Vozes da esfera da biologia, da química e da medicina são bem presentes na esfera da farmácia, isso se deve à aproximação de conteúdo temático das esferas, bem como os seus estilos. Observa-se nestas palavras/enunciados processos semânticos cognitvos idênticos aos que ocorreram no grupo anterior; porém, como as esferas que emitiram vozes estão numa "macroesfera" onde se situa a esfera da farmácia, as relações lógico-semânticas se mantêm quase por completas quando apropriada pelos interlocutores da esfera da farmácia.

> CARBONIZAÇÃO s.f. Processo pelo qual se provocam decomposições de substâncias vegetais ou animais submetendo-as a temperaturas elevadas.
> CATAGEM s.f. Processo manual de separação de substâncias.
> CONTUSÃO s.f. Processo de divisão grosseira que permite reduzir os corpos sólidos a fragmentos pequenos (...) aplicado a substâncias secas e duras, como raízes, cascas, sementes e folhas secas submetidas a ação de um solvente qualquer.
> DESTILAÇÃO s.f. Processo que tem por fim separar as substâncias voláteis das que não o são ou separar os constituintes de uma mistura líquida, cujos componentes tenham pontos de ebulição diferentes.
> DIGESTÃO s.f. Processo extrativo em que a droga é posta em contato com o solvente por tempo variável à temperatura de 35 a 40º.
> GLÓBULO s.m. Espécie de grandes cápsulas moles contendo quantidades de princípios medicamentosos sólidos ou líquidos, superiores a 0,5 g.
> ÓVULO s.m. Espécie de preparação farmacêutica de forma ovóide, de consistência sólida, destinada a ser introduzida na vagina.
> TRANSPORTE ATIVO s.m Processo que consiste na passagem de uma substância dissolvida através da membrana semipermeável, partindo de uma região de baixa concentração para outra de elevada concentração (FERNANDES, 1998).

Outro processo de formação de palavras no interior da esfera de comunicação da farmácia é a sinonímia de palavras, onde atravessam vozes da esfera cotidiana, como na relação entre as palavras "espírito"/ "alcoolatos"; "breu cru"/"alcatrão" Nas primeiras palavras há voz da esfera cotidiana que, no in-

terior da esfera, assume o mesmo sentido que a segunda, porém, se observa nessa relação uma maior apreciação científica, ou seja, a palavra “alcoolatos” e “alcatrão” assimilam, por apreciação dos interlocutores maior teor semântico de cientificidade. Há ocorrência de palavras sinônimas que carregam o mesmo grau de cientificidade, que atendem às condições da especificidade, cujo uso está condicionado à apreciação dos interlocutores dentro de contextos sociais diversos, como é a ocorrência de pares sinônimos “levorreína/ adrenalina”; “agente anfotérico/agente anfólito”. Encontra-se também a sinonímia das palavras a partir da concorrência de prefixos ou sufixos que, como no domínio cotidiano da língua, ocorre expressando vozes regionais ou sociais, como nos exemplos : intravenosa/endovenosa; glicíreo/glicerolado.

A estrutura composicional do gênero da esfera farmacêutica denuncia um estilo geral a partir dos processos de derivação e composição. O estilo é marcado por sufixos derivacionais bem recorrentes dentro da referida esfera de comunicação, que por sua vez, representam as vozes expressas em outras esferas. Com base substantiva, encontramos a adjunção dos sufixos –ato, -ivo, -ito, -ico, -oso, -oide, -ina, -ano, -ura, -ona, -ose, -ite, -ol, -ídeo, formando novos substantivos e adjetivos como objetos do discurso farmacêutico, como nos exemplos a seguir: algin-ato, abras-ivo cátiôn-ico, catéqu-ica, antiescruful-oso, alcal-oide, circum-ina, alcoolat-ura; fio de sut-ura; carbit-ol, cer´-ideo, glicer-ideo. As formações deverbais são sufixadas com –ante, -or, -ada, -vel, para a construção de palavras/termos, como: desagreg-ante, destil-ada, injetá-vel, compressí-vel.

O processo de composição, como recurso muito recorrente no léxico da ciência farmacêutica, opera como fator de identidade ou estilo geral dentro da esfera de comunicação, quando se analisa que a combinação de palavras nas lexias compostas ou nas lexias complexas constituem uma combinação de vozes de diversas esferas e da própria esfera que, quando formam as lexias compostas e complexas se apropriam de novos sentidos, exteriorizando a expressão dos interlocutores dentro da esfera e configurando um estilo próprio e geral. Ilustramos como lexias compostas, alcoóleo, amilopectina, antraquinona, azorrubina, butilenoglicol, cantaxantina, carbowaxe, carboximetilcelulose, cellosolve, clorohexidena, dietilenoglicol, dimetilacetamida.

Da mesma forma, as lexias complexas são palavras de estrutura frasal, onde cada nova palavra já dita passa por uma nova apreciação e avaliação dos interlocutores, contemplando as vozes alheias que perpassam toda a formação, como nos exemplos: adjuvante para supositório; água destilada aromática, alcoóleo açucarado; algodão cardado, composto sulfanado, estearina de noz de palma; éter de petróleo, excipiente hidrodispersível, fio de sutura não absorvível; autoclave de parede dupla, refrigeração por aumento de calor sensível, refrigeração por calor de dissolução, destilação com o vapor d’água, destilação em corrente de vapor..

As lexias compostas e complexas na esfera farmacêutica são, pois, enunciados concretos que convergem vozes alheias e configuram um estilo próprio e geral no interior da esfera da farmácia. Observa-se que as palavras que compõem as lexias são palavras que já dialogam no seu interior vozes alheias, apreciações, avaliações e que, quando apropriadas pelos interlocutores para atender a novas funções dentro dos gêneros, acumulam os sentidos já construídos acrescidos dos novos sentidos que, dialogando entre si, produzem um sentido específico dentro no interior da esfera; não como um somatório de sentidos, mas, é um sentido novo que se constrói.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções do ciclo de Bakhtin fomentam análises no âmbito da linguagem que revisitam as análises no interior do sistema, mas que transborda com outras perspectivas outrora não imaginada. Os estudos lexicológicos e terminológicos sediavam uma normatização das palavras enquanto estruturas autônomas, independentes, isoladas dos contextos e de entornos sociais e históricos, bem como da sua existência como acontecimento, como enunciado, evocado por um sujeito, autor, que expressa vozes de outros, que se constrói a partir da relação do eu com o tu, que constrói sentidos diversos condicionado à esfera de comunicação que se insere em um dado momento da história.

Na esfera de comunicação da ciência farmacêutica, reúne uma trama de recursos linguísticos, cognitivos, ideológicos, assentados no seu conteúdo temático e estrutura composicional que denuncia um estilo geral e próprio. A estrutura composicional contempla diversos processos de formação de palavras-enunciados concretos- que fazem dialogar vozes alheias da esfera primária e de outras esferas secundárias de comunicação. As palavras da esfera primária, quando apropriadas pelos interlocutores na nova esfera, são atravessados por outras vozes e apreciações e avaliações ganhando novos sentidos para atender às finalidades no interior da esfera. As relações sinonímicas que contemplam processos cognitivos e ideológicos expressam vozes alheias de diversas esferas, assim como as estruturas mínimas, como prefixos e sufixos, além das composições simples e complexas. O universo de processos envolvidos na formação das palavras, enquanto enunciados concretos, forjam um estilo geral e próprio na esfera, que a identifica como tal.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martins Fontes: São Paulo, 1987.

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

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. .

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, R. Grupo: *a afirmação de um simulacro*. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – PUC/SP. São Paulo, 1994.

BARROS, M. E. B. de. *A transformação do cotidiano*: vias de formação do educador – a experiência da administração de Vitória. Vitória: EDUFES, 1997.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo e Bakhtin. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli. In*: Revista Acta Poética* 27, nº 1. Ciudad do México, DF, 2006.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo*: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERNANDES, G.T. *Elementos para uma sistematização dos termos da Farmácia: uma abordagem terminológica*. Dissertação de Mestrado .Universidade Federal do Ceará, 1998.

O PROCESSO DE TRADUÇÃO-INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS: a questão da fidedignidade

Jurandir Ferreira Dias Júnior[31]
Williane Virgínia de Holanda[32]

INTRODUÇÃO

Os estudos que emergem na academia têm contribuído significativamente para o entendimento e melhoria da vida das pessoas. Com isto, ela cumpre com seu papel de pragmatizar e democratizar o conhecimento nela produzido. A inclusão de pessoas, por exemplo, é um campo da ciência que bastante tem conquistado espaço e vitórias, principalmente, para as pessoas com deficiência.

Em meio a isto, a nossa prática de Tradução-Interpretação em Libras, o trabalho com os surdos, a proximidade com os estudos linguísticos foram decisivos para a escolha deste tema a que nos propusemos enveredar. Desse modo, os esforços envidados foram bastante válidos, uma vez que trouxeram ganhos consideráveis para nossa prática junto aos surdos, como também para tantos outros tradutores- intérpretes.

Este nosso trabalho, com efeito, trata da prática dos Tradutores-Intérpretes de Libras (TILS), que visam à inclusão plena dos surdos, sendo isto o cerne do nossa pesquisa: a forma de interpretação por eles desempenhada.

Para isso, realizamos uma pesquisa etnográfica, adotando os seguintes passos: disponibilização para os participantes do texto bíblico da narrativa da instituição da eucaristia; filmagem em Libras, enquanto o texto era lido em Língua Portuguesa; visita aos textos filmados; transcrição e análise dos mesmos textos. Ao todo, coletamos 04 (quatro) textos com 04 (quatro) TILS diferentes, sendo 02 (dois) participantes engajados em grupos eclesiais de surdos católicos, denominados de Pastoral do Surdo e outros 02 (dois) participantes não

[31] Professor Doutor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Libras - NEPEL
[32] Profa. Esp. Do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Libras - NEPEL

engajados para observar o nível de entrosamento dos TILS com o texto proposto, a fim de ter, inclusive, os subsídios necessários para nossa análise.

1. A TRADUÇÃO

A necessidade humana de interação e comunicação além de suas fronteiras linguísticas faz com que o indivíduo se veja diante de situações que demandem a presença de idiomas diversos. Daí surgem outras necessidades: como entender a língua do outro? Como se expressar na língua do outro? Como pode ocorrer, neste contexto, o pleno evento comunicativo? Neste cenário, a tradução emerge como um processo de mediação entre os interactantes na conjunção enunciativa.

A palavra 'tradução' vem do latim *traducere*, que significa conduzir alguém pela mão de um lado para outro lado ou para outro lugar. Segundo Paulo Rónai, o ato de tradução é sempre uma alusão metafórica a uma condução locativa. Para este mesmo autor, então:

> O sujeito deste verbo é o tradutor, o objeto direto, o autor do original a quem o tradutor introduz num ambiente novo [...] Mas a imagem pode ser entendida também de outra maneira, considerando-se que é ao leitor que o tradutor pega pela mão para levá-lo para outro meio linguístico que não o seu (1976, p. 3-4).

Neste sentido, a tradução torna-se algo de grande valia, uma vez percebidas as urgências do homem em diversas situações e contextos de sua interação no mundo em que vive. Isso se torna mais evidente no mundo globalizado em que vivemos, cujas fronteiras se aproximam cada vez mais, bem como os limites que, praticamente, somem, criando sociedade poliglotas.

Umberto Eco, sobre o processo de tradução, chama a atenção para outros elementos que se agregam ao fenômeno linguístico:

> uma tradução não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas, ou duas enciclopédias. Um tradutor não deve levar em conta somente as regras estritamente linguísticas, mas também os elementos culturais, no sentido mais amplo do termo (2007, p. 190).

É preciso, portanto, que um tradutor tenha conhecimentos amplos da cultura da língua que traduz, a fim de que dê conta de questões que vão além da competência bilíngue que se faz presente. Há uma gama de estudos sobre os diversos tipos existentes de tradução sobre os quais trataremos no subitem a seguir.

1.1 Tipos de Tradução

Segundo Roman Jakobson (1975), há três tipos de tradução, sobre as quais apresentamos breves palavras a seguir:

a) "Tradução intralingual, ou *reformulação*, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos verbais dentro da mesma língua" (JAKOBSON, 1975, p. 64).

b) "Tradução interlingual, ou *tradução propriamente dita*, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua (JAKOBSON, 1975, p. 64).

Existem, segundo Dryden *apud* Brilhante (2007, p. 24) três tipos principais da tradução interlingual:

1. Metáfrase, que seria a "tradução a de um autor, observando palavra por palavra, e linha por linha, de uma língua para outra".
2. Paráfrase, que seria a "tradução em que o autor é mantido ao alcance dos nossos olhos, porém suas palavras não são seguidas tão estritamente quanto seu sentido, que também pode ser ampliado, mas não alterado.
3. Imitação, que seria a tradução em que "o tradutor assume a liberdade, não somente de variar as palavras e os sentidos, mas também de abandoná-los quando achar oportuno, retirando somente a ideia geral do original, atuando de maneira livre a seu bel-prazer".

Para Dyden, a *Metáfrase* não é a melhor opção tradutora, pois não há compatibilidade de uma língua para outra no nível da literalidade e da qualidade. A *Imitação*, por sua vez, pode ser utilizado em alguns casos, principalmente em traduções de poemas ou textos, cujas forma e cadência lhes sejam características necessárias, isso não significa dizer que o tradutor deva se preocupar com as palavras e métrica originais. Com efeito, a *Paráfrase*, seria a modalidade mais indicada por Dryden, uma vez que esta manteria um meio termo no produto final.

Outro elemento importante ainda mencionado por Dryden seria o conhecimento, por parte do tradutor, acerca da vida e estilo do autor do texto que pretende traduzir. Isso daria mais segurança e fidelidade ao seu trabalho, já que elementos exteriores ao texto são preponderantes para sua composição no contexto linguístico inserido.

Sobre essa questão, o francês Etienne Dolet (cf. JAKOBSON, 1975) afirma que cinco princípios devem ser observados por um tradutor em seu ofício: 1. entender perfeitamente o sentido e a matéria do autor a ser traduzido; 2. conhecer bem a língua do autor que ele traduz, bem como a língua para a qual ele pretende traduzir; 3. não traduzir palavra por palavra; 4. utilizar palavras de uso corrente; e 5. observar a harmonia do discurso.

Percebe-se um destaque atribuído ao sentido que o tradutor precisa apresentar no produto final de seu ofício tradutório. Com isso, não se afirma que a

forma deva ser desprezada, mas esta não deve se sobrepor ao sentido, ratificando o que fora discorrido nas palavras de Dryden anteriormente.

a) "Tradução intersemiótica, ou *transmutação,* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais (JAKOBSON, 1975, p. 64).

O mesmo autor caracteriza esse tipo de tradução como a transmutação de um sistema de signos para outro sistema, sendo um verbal e outro não verbal, ou vice-versa. Um bom exemplo seria, portanto, a ilustração de um livro, a adaptação de um romance para o teatro, a performance de uma obra literária para a dança.

Essas modalidades de tradução intralingual, interlingual e intersemiótica podem ocorrer de três formas, conforme trata Guerini (2008, p. 26-27):

1ª - tradução automática: quando algum recurso tecnológico desempenha o ato de traduzir sem a intervenção direta do homem, ainda que tenha sido por ele criado. Atualmente, os programas tradutores estão fazendo trabalhos muito bons, mas não chegam à excelência, uma vez que um idioma porta elementos culturais que vão além de dimensão lexical.

2ª - tradução simultânea: quando o tradutor reproduz a versão na língua alvo no mesmo momento de produção, havendo um breve tempo de atraso que não leva mais que quatro segundos. Essa forma exige um bom conhecimento de ambas as línguas por parte do tradutor.

3ª - tradução consecutiva: quando o tradutor ouve trechos do texto a ser traduzido e logo depois produz o seu próprio texto, ficando um pouco mais livre a não seguir necessariamente a ordem do autor, mas devendo, obviamente, ser fiel ao texto na língua fonte.

Já que, neste trabalho, propomo-nos a tratar do Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, ater-nos-emos na segunda e terceira formas de tradução, no nosso caso, interpretação, conforme faremos a distinção na seção a seguir.

2. TRADUÇÃO X INTERPRETAÇÃO

Chamava-se comumente de intérprete aquele que fazia tanto tradução oral como tradução escrita, no entanto, a partir do século XII, esse termo passou a designar estritamente aquele que fazia tradução oral, já o termo tradutor passou a ser empregado para os que traduziam na modalidade escrita. Neste caso, o intérprete atua nas modalidades oral ou gestual das línguas, utilizando-se da forma simultânea ou consecutiva, por sua vez, o tradutor, ao atuar com a modalidade escrita da língua, dispõe de mais recursos como dicionários, livros diversos, glossários, internet etc.

A interpretação, diferentemente da tradução, requer mais rapidez e habilidade no momento de sua execução uma vez que ocorre no mesmo contexto de produção de texto na língua fonte. Se a interpretação é feita por simultaneidade, o evento traduzido não sofre alteração de tempo por deixá-lo mais delongado. Nesta forma de interpretação, no caso de uma versão oral, o intérprete pode se alocar numa cabine e, de lá, falará num microfone para que os ouvintes recebam o texto final por meio de receptores e fones de ouvidos. Por outro lado, no caso de verter o texto fonte para a Libras, o intérprete se posicionará num local visível para que os usuários desta língua lhe tenham acesso sem barreiras ou obstáculos. O mesmo se aplica quando a interpretação ocorre da Libras para a Língua Portuguesa falada. Neste caso, aquele que produz seu texto em Libras deve ser bem visualizado, já o intérprete, geralmente, faz uso de um microfone para falar na língua-alvo, no nosso caso, o Português.

Em se tratando de haver interpretação na modalidade consecutiva, na maioria dos casos, o intérprete se posiciona ao lado daquele que profere fala para, nos intervalos concedidos, fazer sua versão para a língua alvo. No caso do uso da Libras, a modalidade consecutiva é mais empregada quando a língua de sinais é vertida para o Português, mas quase nunca o contrário.

Segundo Guerini (2008, p. 28), está sendo uma prática bastante recorrente o contato prévio do intérprete com o texto a ser interpretado. Isso facilita o ofício, possibilitando que haja uma melhor interpretação, bem como minimizando os prejuízos que possam vir a acontecer no evento interpretativo.

Certamente que tanto o tradutor com o intérprete colocam-se em situações limítrofes entre culturas diferentes já que se alocam entre códigos linguísticos distintos, neste caso, referimo-nos à tradução *interlingual*. Tudo leva a crer que isso demande deles um raciocínio rápido e adequado, uma vez que nenhuma tradução/interpretação apresente correspondência perfeita entre os signos transpostos de uma língua para outra.

Ainda hoje é muito comum que as pessoas usem os termos *tradutor* e *intérprete* indistintamente, o que pode gerar um descontentamento entre aqueles que desempenham esses ofícios diversos. O que não se pode negar é a presença da subjetividade do tradutor/intérprete naquilo que fazem. Sobre esse tema trataremos na sequência deste nosso trabalho.

3. A FIDELIDADE E SUBJETIVIDADE DO TRADUTOR-INTÉRPRETE

A língua é um evento social e em tudo que se produz linguisticamente fazem-se presentes elementos sócio-históricos e culturais. Com efeito, o intérprete é por completo um produto de uma comunidade linguística, bem como

o seu discurso produzido terá forte ligação com a sua percepção de mundo, ideias, enfim, com sua idiossincrasia. Sobre isso, Folkart (1991, p. 366) diz que:

> Assim como o discurso social, do qual não é por outro lado senão uma manifestação particular, o discurso da tradução é uma constelação de ideias, atitudes, clichês, julgamentos de valor que circulam por conta da tradução, tomadas de posição científicas ou lugares-comuns adotados sem exame crítico e repassados de praticantes a teóricos e [novamente] a praticantes. Dentro do discurso da tradução, se criou todo um nexo de lugares-comuns em torno da fidelidade, noção pré-científica com vieses ideológico, axiológico, até político e emotivo [...].

Isso tange sensivelmente a fidelidade do intérprete no ato de seu ofício. Segundo Costa e Silva (2011, pp. 35-36), a preocupação com a fidelidade com o texto traduzido sempre esteve presente na Igreja Católica quando da tradução do texto bílbico, uma vez que é palavra divina. Daí decorreriam duas metodologia: 1) *palavra-por-palavra* e 2) *sentido-por-sentido*. A primeira constituiria algo mais literal, trazendo certa insatisfação para com o produto final do texto traduzido; a segunda, por seu modo, deixava o tradutor livre, com mais possibilidades de ir além do que estava realmente presente no texto.

Buscando o termo '*Fidelidade'*, Cunha (1982, p.356) no Dicionário Etimológico nos remete ao verbete *'Fiel'*, que significa: *seguro, leal, sólido*. Isso vai de encontro à necessidade que um tradutor-intérprete possui ao buscar os termos mais equivalentes possíveis para uma versão interlingual, que, como já vimos, sempre haverá uma disparidade entre os termos da língua fonte e o da língua alvo. A tarefa imprescindível do intérprete deve ser de minimizar as distâncias semânticas entre os termos, mas, conforme se percebe, isso é fruto de uma escolha puramente pessoal.

Para Costa e Silva (2011, p. 39), há alguns problemas que rondam o processo interpretativo quando há uma preocupação exacerbada com a fidelidade, "o primeiro problema da ideia de fidelidade é essa associação com a verdade", ou seja, é trabalho do intérprete deve se aproximar o melhor que puder dos originais, buscando uma simetria entre a formulação final do texto interpretado e o texto fonte. O segundo problema "é a fidelidade como reprodução integral de um texto" (idem, p. 40), ou seja, tudo que foi dito no texto fonte também deve ser interpretado na íntegra para a língua alvo. Aquilo que não cumprir esse critério passa a ser entendido como uma adaptação, ou interpretação adaptada. O terceiro problema "está na própria materialidade da expressão verbal" (idem, p. 42). Sabe-se que uma interpretação interlingual compreende a enunciação do que foi dito numa língua A para uma língua B, com as palavras daquele que interpreta. Isso gera, sem sombra de dúvidas, algum nível de alteração semântica, ainda que em doses quase imperceptíveis.

Tudo isso demonstra que o TILS se faz presente em tudo aquilo que produz, pois a escolha lexical para a concretização do ato interpretativo é pura-

mente subjetiva, ou seja, há um pouco de si em seu ofício. Ao mesmo tempo em que o intérprete busca a êxito no seu trabalho linguístico, tenta exteriorizar uma invisibilidade, atenuando as marcas de si na interpretação. É verdade que ao ler um texto traduzido; ouvir ou ver um texto interpretado, o indivíduo busca ter a ilusão de encontrar o autor nas palavras ou gestos captados. Por isso, o TILS deve envidar esforços para manter essa ilusão, satisfazendo a ambos: autor e público, com sua prática de traduação/interpretação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, temos por objetivo comparar as interpretações coletadas, que nos permitirá analisar: fidelidade e subjetividade, completude e veracidade nos textos sinalizados. O texto proposto para interpretação é o da consagração propriamente dita, extraído da Oração Eucarística II (MISSAL ROMANO, 2004, p. 478), a qual transcrevemos abaixo:

> Estando para ser entregue e abraçando livremente a paixão, Ele tomou o pão, deu graças, e o partiu e deu a seus discípulos, dizendo: "**TOMAI, TODOS, E COMEI: ISTO É O MEU CORPO, QUE SERÁ ENTREGUE POR VÓS**".

> Do mesmo modo, ao fim da ceia, Ele tomou o cálice em suas mãos, deu graças novamente e o deu a seus discípulos dizendo: "**TOMAI, TODOS, E BEBEI: ESTE É O CÁLICE DO MEU SANGUE, O SANGUE DA NOVA E ETERNA ALIANÇA, QUE SERÁ DERRAMADO POR VÓS E POR TODOS PARA A REMISSÃO DOS PECADOS. FAZEI ISTO EM MEMÓRIA DE MIM**".

Os intérpretes receberam esse fragmento, tiveram um tempo de vinte minutos para fazerem uma preparação antes de, efetivamente, serem filmados. Todos puderam repetir quantas vezes considerassem necessárias até que se sentissem prontos para a gravação.

Para melhor percebermos os textos interpretados, nossa proposta de transcrição se estruturará da seguinte forma: os textos estarão em duas colunas, na primeira o texto fonte, na segunda, a transcrição em Português do que foi sinalizado em Libras. Dispomos, neste trabalho, não todo o texto interpretado, mas apenas a primeira parte, que está destacada no quadro acima. Informamos que algumas palavras figuram dentro de colchetes: isso indica que ela foi inserida pelo TILS, mas não estava no texto original. Tal recurso serve para retomar a ideia, facilitando ao surdo a compreensão. Ou ainda isso pode ter acontecido por conta da estruturação sintática da Libras que é espacial, ou

seja, num mesmo e único gesto, podem se fazer presentes: sujeito/verbo/objeto, diferente da organização sintática do português que é sequenciada e linear.

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Jesus crucificado Aceitando livremente o sofrimento Jesus pegou o pão à sua frente Agradeceu a Deus - Disse aos discípulos Deu/tomai [o pão] e comei Isto é o meu corpo para vós	Jesus vai morrer crucificado Jesus aceita livremente o sofrimento Jesus pegou o pão agradeceu a Deus partiu deu [=>para 3ª pessoa do plural] disse [=>para 3ª pessoa do plural] deu/tomai [o pão] e comei isto é corpo dado a vós	Estando para entregar Aceitando livremente a paixão (amor) Jesus pegou o pão Agradeceu [sem o pão na mão] E partiu Deu para os discípulos Dizendo Bebei* [tomai] todos e comei Isto é o meu corpo Dado para vós	Estando [para] entregar Abraçando livremente a paixão Jesus pegou o pão Abençoou E partiu E entregou aos discípulos Dizendo: Tomai[beber] [o pão] e comei Isto é o meu corpo Vocês vão entregar

Dentre os elementos tratados anteriormente neste artigo, analisamos os textos coletados a partir do seguinte esquema:

a. <u>TIPO DE INTERPRETAÇÃO</u>:

- Como vimos, esse processo nomeia-se interpretação, pois não houve transposição de uma língua escrita para outra escrita. Entenda-se ainda que, por se tratar da interpretação da Língua portuguesa para a Libras, constitui-se uma interpretação *Interlingual,* em todos os textos coletados.

- Tipo de interpretação interlingual: *Metáfrase*, *Paráfrase* ou *Imitação.*

Acreditamos que os tipos de interpretação supracitados podem apresentar entre si um *continuum* sem um limite claramente definido. Esses tipos apresentam uma graduação no nível de interpretação podendo partir uma proposta mais próxima do nível lexical (metáfrase), indo até um produto interpretativo bastante livre (imitação), tendo ainda uma zona de mescla (paráfrase) entre essas duas anteriormente mencionadas.

Por isso, percebemos nas interpretações apresentadas uma oscilação, ora estando na *paráfrase*, mas voltando à *metáfrase*; ora estando na *paráfrase* e galgando alguns degraus da *imitação*.

b. MODALIDADE DE INTERPRETAÇÃO:

- Automática, Simultânea ou Consecutiva

Todas as interpretações foram simultâneas, uma vez que os intérpretes receberam o texto previamente para conhecerem o texto, em seguida ele foi lido e interpretado simultaneamente.

c. METODOLOGIA e FIDELIDADE

- Palavra-por-palavra ou Sentido-por-sentido

PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3	PARTICIPANTE 4
A maioria das formulações em Libras seguiu a metodologia de *sentido-por-sentido*, por isso ocorreu a *paráfrase* em vias de *imitação*. A transposição do texto para a Libras foi bastante fiel, sem que houvesse grandes alterações de sentido no texto final nessa língua.	Na maioria das estruturações em Libras, também seguiu a metodologia de *sentido-por-sentido*, por isso ocorreu a *paráfrase* em vias de *imitação*, um pouco mais clara que a primeira interpretação. O texto transposto para a Libras estruturou-se numa boa fidelidade, sem que existisse mudança semântica no texto final dessa língua.	Diferentemente das duas primeiras e da última, seguiu a metodologia de *palavra-por-palavra*, por isso ocorreu a *metáfrase* em vias de *paráfrase*. O texto transposto para a Libras preocupou-se em ser fiel ao texto fonte, mas não findou por não gerar sentido claro em Libras, chegando, inclusive, a não ter coerência.	Essa interpretação, muito semelhante à anterior, seguiu a metodologia de *palavra-por-palavra*, por isso ocorreu a *metáfrase* com pouquíssima ocorrência de *paráfrase*. O texto transposto para a Libras também, como o terceiro, preocupou-se em ser fiel ao texto fonte em português, mas chegando a não gerar sentido claro em Libras, bem como criando incoerência. Talvez, isso ocorreu por falta de conhecimento mesmo do texto pelo TILS.

d. DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO / CONTEXTO

- Nível de entrosamento do intérprete com o texto interpretado

Aqui, buscamos verificar o conhecimento e desenvoltura do intérprete diante do texto litúrgico. Sabemos que o campo lexical empregado nas celebrações litúrgicas é bastante específico e muito mais rebuscado, se comparado àquele utilizado no dia a dia. Somente uma pessoa iniciada e, principalmente, detentora de alguns conhecimentos prévios poderá interpretar os eventos religiosos com eficiência e segurança. As interpretações ora analisadas demonstram o quanto o TILS precisa se apropriar do texto a ser interpretado. É evidente que os TILS buscaram estratégias para as suas práticas, mas nem sempre

foram felizes, algumas, inclusive, não cumpriram o objetivo pretendido, deixando de lado o aspecto da fidelidade textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato interpretativo requer um grande esforço linguístico que envolve dois códigos simultaneamente. Isso se torna ainda mais complexo quando do uso da Libras, uma vez que esta língua, diferente da Língua Portuguesa, apresenta estruturação e organização sintática de modo espacial.

Tudo leva a crer que os TILS que participam de grupos de discussão, estudos etc. apresentam mais condições para a execução do seu ofício. É bem verdade que, mesmo os TILS engajados, apresentaram algumas imperfeições, mas foram eles também os que mais se aproximaram da melhor forma de interpretação, neste nosso trabalho investigativo.

Isso prova o quanto o trabalho de um intérprete é sério, uma vez que, por meio de sua interpretação, aqueles que a têm acesso constroem sua visão/percepção sobre o texto/situação transposta para outra língua. Tais intérpretes analisados apresentam boas condições de interpretação, que, com mais estudo, poderão alcançar níveis mais satisfatórios de sua prática.

É comum, nesse sentido, saber que intérpretes bem preparados potencializam satisfatoriamente o processo de interpretação de uma língua para outra. A nossa pesquisa revelou que para uma interpretação em nível de excelência exige apurado conhecimento em ambas as línguas utilizadas por aquele que desempenha essa função. Para tanto, cursos de formação, aperfeiçoamento e/ou reciclagem são imprescindíveis para o aprimoramento dessa técnica.

Afirmamos isto, pois, levando em consideração os 04 (quatro) participantes desta pesquisa, pudemos perceber que os melhores resultados figuraram entre os 02 (dois) que já estão engajados nesta esfera social, pois já teriam contato com os textos interpretados, bem como afirmaram ter participado de cursos em formação permanente.

Nossas análises mostraram que a interpretação pode ou não facilitar o entendimento por parte dos surdos dos textos interpretados, viabilizando ou não uma melhor experiência para os que precisam da interpretação, pois as especificidades linguísticas entre os surdos e ouvintes precisam ser levadas em conta em todo esse contexto. Neste cenário de tantas lacunas, encontra-se o TILS, que, na maioria das vezes, é falante fluente da Língua Portuguesa e da Libras, mas não tão exímio conhecedor dos sistemas linguísticos de ambas as línguas. Nossos dados mostram que os intérpretes participantes apresentaram algumas lacunas ou equívocos, denunciando a falta de competência necessária

para o pleno exercício interpretativo. Por isso, esboçamos o perfil que se deseja de um bom TILS. É preciso, portanto, que ele seja: 1) um bom conhecedor da língua fonte, neste caso, a Língua Portuguesa; 2) um falante fluente da Libras; 3) um bom conhecedor da sintaxe de ambas as línguas; 4) um intérprete preocupado com as questões de interpretação, na busca de formação continuada; 5) uma pessoa dedicada à sua prática; 6) uma pessoa engajada na área de sua atuação, a fim de que tenha possibilidade de contato com os textos a serem por ele interpretados.

Observando por esse prisma, podemos constatar que os intérpretes a que tivemos acesso para esta pesquisa não demonstraram completa aptidão para exercerem plenamente seu ofício de interpretação. Conjeturamos que essa deficiência dos TILS se deve à sua formação inicial no aprendizado da Libras, da Língua Portuguesa e dos textos litúrgicos, como também à pouca formação continuada.

Podemos ponderar que o fulcro do problema deve ser resolvido a fim de possibilitar aos TILS reflexões teóricas que possam alavancar sua prática quando da interpretação em qualquer evento, e no caso destes, atos religiosos. Por isso, é necessário que reflexões sejam trazidas para dentro da academia, a fim de que possam ser conhecidas e trabalhadas pelos futuros intérpretes.

Esperamos que essa nossa investigação possa contribuir para com os intérpretes de Libras, de modo a ampliar-lhes o campo de visão, como também embasar-lhes para o acrescentamento desta pesquisa à procura de melhores contributos, pois serão todos bem vindos.

REFERÊNCIAS

BRILHANTE, Lucyana do Amaral. *EQUUS E AMADEUS: a tradução dos personagens apolíneos e dionisíacas de Peter Schaffer para o cinema.* Dissertação de Mestrado/UECE. Fortaleza: CMLA, 2007.

CNBB. *Missal Romano.* São Paulo: Paulinas, 2004.

_____ (SUL II). *Pastoral dos Surdos do Brasil.* São Paulo: Paulinas, 2006.

COSTA e SILVA, Heber de Oliveira. *O tradutor — infiel: a voz da reenunciação.* Dissertação de Mestrado/UFPE (PPGL). Recife: O autor, 2011.

CUNHA, A.G. da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa: Experiências de tradução.* Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2007.

FOLKART, Barbara. *Le conflit des Énonciations.* Quebec: Publisher Balzac, 1991.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.* São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUERINI, A. *Introdução aos estudos da tradução*. Florianópolis: UFSC, 2008.

JAKOBSON, Roman. *Lingüistica e comunicação*. São Paulo: Cultriz, 1975.

RÓNAI, Paulo. *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: EDUCOM, 1976.

COMPREENSÃO DE VERBOS PSICOLÓGICOS POR CRIANÇAS EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Ana Paula Martins Alves[33]
Maria Elias Soares[34]
Elisangela Nogueira Teixeira[35]

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem é uma questão fundamental na Teoria Linguística e no estudo da cognição humana. Os estudos sobre essa temática visam explicar como o ser humano parte de um estado em que não possui qualquer forma de expressão verbal para um estado em que incorpora a língua de sua comunidade, nos primeiros anos de vida, adquirindo um modo de expressão e interação social (CORREA, 1999).

Nesse contexto, esta pesquisa teve por escopo investigar a compreensão de verbos psicológicos por crianças falantes nativas do Português brasileiro com idade entre 3 e 8 anos, por meio de um estudo de compreensão de sentenças.

Destarte, acreditamos que dentre um conjunto de itens lexicais disponíveis à aquisição da linguagem, a categoria verbal se apresenta como muito complexa para as crianças, tendo em vista seu aspecto relacional e mais abstrato. Todavia, entre as categorias verbais disponíveis no *input* infantil, consideramos que os verbos psicológicos se apresentam como verbos de difícil compreensão para crianças, em virtude de suas características inerentes, ou seja, designar um estado, uma condição ou uma situação.

Segundo Cançado (1995), os verbos psicológicos denotam um estado emocional e têm, obrigatoriamente, um argumento Experienciador. Para a autora, estes verbos são interessantes objetos de estudo para pesquisadores de Teoria Linguística, pois apresentam relevantes propriedades relacionadas à organização da Estrutura Argumental. Por meio de um estudo exaustivo sobre os ver-

[33] Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia. E-mail: anamarinsalves@ufra.edu.br
[34] Professora da Universidade Federal do Ceará. E-mail: melias@ufc.br
[35] Professora da Universidade Federal do Ceará. E-mail: elisteixeira@letras.ufc.br

bos do português brasileiro, a autora apresenta uma nova classificação para os verbos psicológicos, diferente da apontada para outras línguas pela literatura.

Para Cançado (1995), os verbos psicológicos podem ser divididos em quatro classes distintas, representadas pelos verbos *Temer*, *Preocupar*, *Acalmar* e *Animar*. De acordo com os pressupostos da autora, os verbos da classe TEMER apresentam, como principais características, o papel temático de Experienciador na posição sintática de sujeito e apresentam aspecto menos causativo no sujeito da sentença. Os verbos da classe PREOCUPAR, por sua vez, apresentam, como principais características, o papel temático de Experienciador na posição sintática de objeto e apresentam aspecto mais causativo no sujeito da sentença. Já os verbos da classe ACALMAR e ANIMAR, apresentam o papel temático de Experienciador na posição sintática de objeto e aspecto mais causativo no sujeito da sentença, assim como os verbos da classe PREOCUPAR. A diferença entre essas duas classes de verbos psicológicos, ACALMAR e ANIMAR dá-se em outros aspectos sintáticos, os quais não serão analisados neste trabalho; por exemplo, os verbos do tipo ACALMAR permitem a formação de passivas sintáticas e adjetivas, ao passo que os do tipo ANIMAR apenas passivas sintáticas.

Para tecermos um quadro compreensivo do fenômeno a ser estudado, este trabalho está dividido em três partes principais. Na primeira, direcionamos nosso olhar para a aquisição de verbos, para tanto, apresentamos o estado da arte sobre essa temática. Na segunda parte, dedicamo-nos à análise e discussão dos dados. E por fim, na última parte, tecemos as considerações finais a respeito do trabalho.

1. AQUISIÇÃO DE VERBOS

O estudo sobre a aquisição de verbos no português brasileiro ainda carece de pesquisas que explorem seus mais distintos aspectos. No entanto, alguns autores têm gerado importantes afirmações sobre esse assunto no panorama nacional: (NAVES, 2005; SINIGAGLIA, 2006; BEFI-LOPES, 2007; CARNEIRO, 2011; NAVES; CARNEIRO, 2012).

Por meio de um estudo bibliográfico, Barbosa (2005) afirma que, por volta dos dois anos, as crianças começam a utilizar os verbos em estruturas mais simples, do tipo *Sujeito-Verbo-Complemento* e que, através da interação com o meio linguístico, seu uso torna-se mais aperfeiçoado chegando a estruturas mais complexas.

Ademais, Sinigaglia (2006), estudando a emergência dos verbos na fala infantil, com base em um estudo de caso com uma criança de 20 meses de idade, constatou que a utilização de verbos já é tão constante quanto a utilização de substantivos. Para a autora, o pressuposto de que os substantivos emergem

antes dos verbos (GENTNER, 1982) não é verdadeiro, uma vez que, a partir do momento em que a criança começa a utilizar dois itens por enunciado, já há uma distinção entre substantivo e verbo.

Similarmente, analisando amostras de fala de sessenta crianças de 2 a 5 anos de idade, Befi-Lopes et al. (2007) examinaram a relação entre o uso de substantivos e de verbos na fala espontânea de crianças e analisaram a classificação dos verbos presentes na amostra. As autoras concluíram que as crianças participantes utilizavam mais verbos que substantivos desde o segundo ano de vida, sendo que os verbos intransitivos são mais frequentes em todas as faixas etárias, seguidos pelos verbos de ligação, no segundo e terceiro anos de vida, e pelos verbos transitivos no quarto ano.

Os estudos supracitados possibilitam-nos observar alguns aspectos instigantes em relação ao uso de verbos por crianças. É indiscutível que, desde muito cedo, os verbos já estão presentes na produção de crianças, falantes do português brasileiro; no entanto, podemos notar que elas, com aproximadamente dois anos de idade, já são sensíveis à estrutura sintática da sentença em que o verbo ocupa posição central (BARBOSA, 2005).

Do mesmo modo, observamos que o traço de transitividade verbal é um aspecto que merece atenção no estudo sobre a relação das crianças com a utilização verbal, pois Befi-Lopes et al. (2007) evidenciam que essa utilização tende a se ampliar e a se aprimorar à medida que a criança se desenvolve.

Em relação à Estrutura Argumental de verbos no processo de aquisição da linguagem, Carneiro (2011) desenvolveu um estudo sobre a alternância do papel temático de Experienciador, nas funções de sujeito e objeto, na Estrutura Argumental de predicados psicológicos[36], partindo do pressuposto de que estes são mais difíceis para a compreensão das crianças que os verbos de ação.

Para tanto, a autora realizou um estudo com a participação de 30 crianças de 4 a 7 anos, em que os participantes deveriam responder às perguntas sobre ilustrações com personagens da Turma da Mônica. Desse modo, era esperado que as sentenças produzidas como respostas apresentassem o mapeamento adequado dos argumentos na sintaxe de acordo com as ilustrações.

Na análise dos dados, as crianças obtiveram maior sucesso na relação temática denotada por verbos de ação e menor sucesso em verbos psicológicos e demonstraram também preferência por utilizar o papel temático de Experienciador na posição de sujeito, em vez de utilizá-lo na posição de objeto. Destacamos, contudo, que a autora esclarece a necessidade de um estudo experimental

[36] A autora considera predicado psicológico a classe de verbos caracterizada, semanticamente, pela propriedade de denotar algum tipo de percepção ou atividade mental, ou ainda algum tipo de sentimento ou emoção.

em que as variáveis sejam mais controladas, a fim de garantir maior fidedignidade aos resultados.

O estudo de Carneiro (2011) sugere que os verbos que denotam atividade mental, de fato, são mais problemáticos para as crianças. Com isso, inferimos que, apesar de as crianças já utilizarem a categoria verbal, desde suas primeiras produções de fala, faz-se necessário um maior esclarecimento em relação ao conhecimento das crianças sobre o uso semântico e sintaticamente adequado desses itens.

Golinkoff e Hirsh-Pasek (2008), com a Técnica de Fixação Preferencial do Olhar, desenvolveram um estudo com crianças aprendizes do inglês, objetivando elucidar como estas adquirem os verbos. Dentre outros achados, as pesquisadoras concluíram que, com dois anos de idade, as crianças já demonstram sensibilidade a características da Estrutura Argumental do verbo. Não obstante, verifica-se também que, aos três anos, as informações da Estrutura Argumental e das preposições (*to* e *from*) podem influenciar na compreensão dos significados verbais pelas crianças (FISHER et al., 1994). Do mesmo modo, estudando a aquisição de substantivos e verbos, Gillette e Gleitman (2004) propõem que as crianças depreendem as estruturas argumentais dos verbos, pela observação dos ambientes em que aqueles geralmente ocorrem.

Vimos até aqui que, desde suas primeiras produções de fala, as crianças já se utilizam do conceito verbal para se comunicar. Vimos também que crianças com aproximadamente dois anos de idade já demonstram sensibilidade quanto à estrutura sintática da sentença, bem como quanto à Estrutura Argumental do verbo. Ademais, a transitividade do verbo apresenta-se como fator relevante em sua utilização e a posição sintática de sujeito é, preferencialmente, escolhida pelas crianças para o papel temático de Experienciador, na compreensão de predicados psicológicos.

2. METODOLOGIA

Em um paradigma experimental, a fim de investigar a compreensão de predicados estativos por crianças em processo de aquisição da linguagem, desenvolvemos um estudo experimental utilizando a técnica de Rastreamento Ocular (*eye-tracker*). O experimento foi desenvolvido no Laboratório de Ciências Cognitivas e Psicolinguística do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e os testes foram aplicados em dois estabelecimentos públicos de ensino: um Centro de Educação Infantil e uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental, ambas da cidade de Fortaleza, no Ceará.

2.1. Participantes

Este estudo contou com a participação de crianças brasileiras falantes nativas do português com desenvolvimento típico de linguagem e idade entre 3 e 8 anos. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, os participantes foram divididos em três grupos experimentais: o grupo 1 foi composto por crianças com idade entre 3 e 4 anos, com 10 participantes; o grupo 2 composto por crianças com idade entre 5 e 6 anos, com 31 participantes; e o grupo 3 foi composto por crianças de 7 e 8 anos, com 31 participantes.

Os participantes foram selecionados, aleatoriamente, de acordo com o ato voluntário dos pais ou dos responsáveis. A autorização para a participação na pesquisa foi feita mediante a assinatura dos pais ou responsáveis pela criança do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de Idade**, e eles também responderam a um questionário familiar sobre informações pessoais e socioeconômicas da criança.

Para recolher dados comportamentais de seres humanos esta pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil, sob o número de processo 53467115.4.0000.5054. Foi submetida e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará com parecer favorável sob o número 1.482.664.

2.2. Equipamento

As evidências do processamento de verbos psicológicos por crianças, geradas por meio da movimentação dos olhos, foram coletadas com a utilização do aparelho de rastreamento ocular Tobii, modelo T120, com resolução temporal de 8 milissegundos, ou seja, o aparelho gravou o movimento dos olhos a cada 8 milésimos de segundo (ms).

Em busca de respostas para nossas perguntas de pesquisa, analisamos quatro medidas quantitativas: *resposta comportamental,* que consiste no julgamento das imagens disponíveis na tela do Tobii, após a escuta do estímulo auditivo; e medidas capturadas pelo rastreador ocular Tobii: *número de fixações*, *duração da fixação* e *tempo de reação*.

2.3. Tarefa Experimental

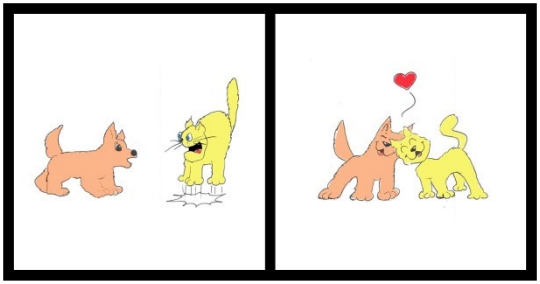
A tarefa experimental teve por escopo analisar a compreensão dos verbos que nomeiam as classes definidas por Cançado (1995), a saber: *Temer*, *Preocupar*, *Acalmar* e *Animar*. Nesta tarefa, tínhamos duas variáveis independentes manipuláveis: grupo etário e verbo psicológico, em que a primeira divide-se em três níveis: grupo 1, grupo 2 e grupo 3; e a segunda divide-se em quatro níveis: verbo *Temer*, verbo *Preocupar*, verbo *Acalmar*, verbo *Animar*. Como vari-

áveis dependentes, tínhamos: a) performance comportamental; b) número de fixações; c) duração da fixação; d) tempo total de fixação; e e) tempo de reação.

A tarefa contou com quatro condições experimentais: **Verbo TEMER (CT):** *A Maria teme o cachorro pelo seu tamanho*; **Verbo PREOCUPAR (CP):** *O João preocupa o pai com suas travessuras*; **Verbo ACALMAR (CAC):** *A Maria acalma o gato com seu carinho*; **Verbo ANIMAR (CAN):** *A Maria anima o João com sua beleza*. Desse modo, a tarefa foi composta por 4 sentenças experimentais para cada condição, totalizando 16 estímulos experimentais organizados em uma lista experimental.

Com isso, foram apresentadas duas imagens, uma expressando o sentido da frase experimental e outra expressando o sentido contrário da frase. O participante deveria olhar para a imagem congruente com a sentença ouvida. Por exemplo, ao ouvir a sentença experimental "*O gato teme o latido do cachorro*", o participante visualizou as duas imagens na tela do Tobii T120 e deveria eleger, por meio de um clique no mouse, a imagem congruente à sentença ouvida. Vejamos a Figura 1:

Figura 1: Ilustração da tela do Tobii.



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, apresentamos os resultados da terceira tarefa experimental, obtidos por cada grupo de participante, em cada uma das medidas examinadas. Salientamos que, na análise dos dados, eliminamos um participante do grupo 3, em virtude de o aparelho não ter capturado a movimentação ocular a contento.

3. DISCURSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A Tabela 1 apresenta o desempenho dos participantes na identificação da imagem congruente à sentença ouvida. Observa-se que, em todos os grupos, o verbo *Acalmar* obteve o maior índice de acerto; ao contrário, o verbo *Temer*, o menor índice de acerto.

Por meio dos dados expressos na Tabela 1 é possível inferir que os verbos *Temer* e *Animar* são de difíceis compreensão para os participantes do grupo 1, ao passo que, para os participantes dos grupos 2 e 3, são os verbos *Temer* e *Preocupar*.

Tabela 1: *Correlação estímulo auditivo X estímulo visual*

	Grupo 1(n = 10)		Grupo 2 (n = 31)		Grupo 3 (n = 31)	
	Correta (%)	Incorreta (%)	Correta (%)	Incorreta (%)	Correta (%)	Incorreta (%)
Temer	47,5	52,5	59,6	40,4	70	30
Preocupar	62,5	37,5	69,3	30,7	82,5	17,5
Acalmar	72,5	27,5	95,2	4,8	97,5	2,5
Animar	55	45	94,3	5,7	95	5

Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 1 evidencia que a performance comportamental é diretamente proporcional à idade dos participantes, ou seja, quanto maior a idade, maior o índice de acerto na correlação entre estímulo auditivo e estímulo visual.

Gráfico 1: Índice de acerto

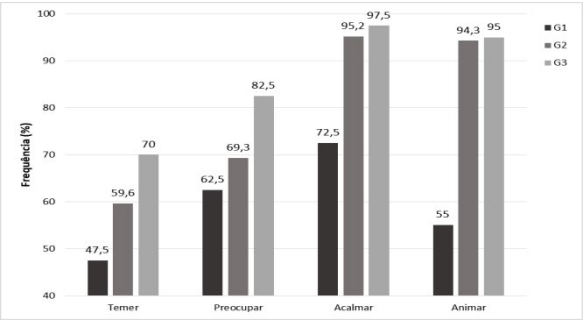


Gráfico 2: Número médio de fixações

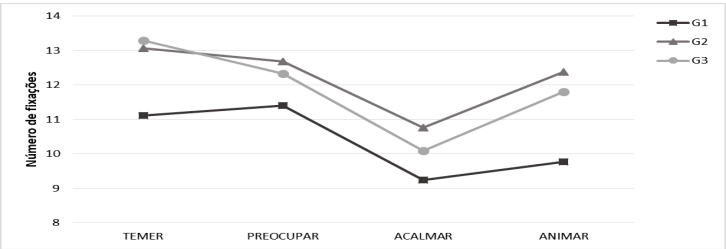
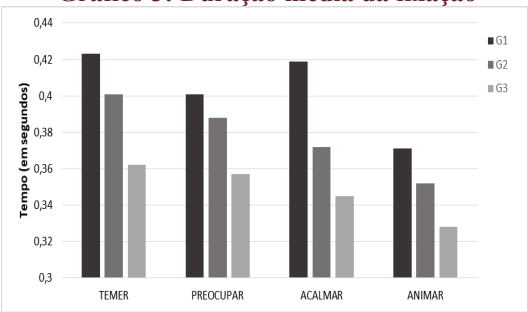


Gráfico 3: Duração média da fixação



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise de variância apresentou efeito significativo para os tipos de verbos na análise intersujeitos, nos grupos 2 e 3: (F[3,116]=16,38, p=0,0000000060) e (F[3,112]=11,95, p=0,00000075), respectivamente. Contudo, para o grupo 1, a ANOVA não apresentou efeito significativo principal para a variável tipo de verbo (F[3,36]=1,56, p=0,21). Já na análise intra-sujeitos, o coeficiente de variância apresentou efeito principal (F[2,68]=15,86, p=0,0000022).

Em relação às medidas on-line, apresentamos, inicialmente, ao *número de fixações*. O verbo *Acalmar* aparece como aquele com o menor número de fixações em todos os grupos etários, um resultado já esperado, já que esse verbo obteve o menor tempo total de fixação. Todavia, curiosamente, segundo o Gráfico 2, o grupo 3 fixou mais vezes no verbo *Temer* que o grupo 2, embora a diferença média não seja, aparentemente, tão expressiva.

A análise de variância apresentou efeito significativo principal para verbo psicológico (F[3, 1109)=17,74, p=2,984e-11), todavia, o teste Tukey apresentou efeito significativo principal apenas para o verbo *Acalmar* relacionado aos demais verbos (ver Tabela 23), e entre os verbos *Animar* e *Temer* (p=0,017).

O Gráfico 3 apresenta a *duração média das fixações* dos três grupos. Nele, é possível observar que, embora o grupo 1 tenha apresentado um baixo número de fixações, a duração média das fixações revela que o grupo 1 obteve fixações mais longas que os demais grupos, o que nos permite inferir que estes demoraram mais tempo analisando as imagens.

Segundo o Gráfico 3, quanto menor a idade do participante, mais tempo este levou para analisar as imagens. Observamos, ainda, que o verbo *Temer* demandou mais tempo de fixação, em todos os grupos, ao passo que o verbo *Animar*, menor tempo.

Em relação à variável dependente *tempo de reação*, por meio dos dados expressos na Tabela 2, nota-se a grande variedade nos dados de todos os verbos nos grupos 1 e 2, o que justifica o alto índice de desvio padrão.

Tabela 2: *Tempo de reação*

		TEMER	PREOCUPAR	ACALMAR	ANIMAR
GRUPO 1	**Média**	9,912	10,900	9,946	8,57
	Mínimo	7,217	7,248	6,789	0,708
	Máximo	14,85	35,090	26,54	12,29
	Desvio padrão	2,185	5,413	4,16	2,314
GRUPO 2	**Média**	10,17	9,733	9,701	9,099
	Mínimo	0,041	6,514	6,616	0,042
	Máximo	25,55	20,64	33	17,04
	Desvio padrão	3,265	2,448	3,292	2,381
GRUPO 3	**Média**	9,727	8,74	8,396	8,26
	Mínimo	6,618	6,66	6,506	6,551
	Máximo	33,24	17,8	16,16	17,7
	Desvio padrão	3,855	1,846	1,506	1,753

Fonte: Dados da pesquisa.

No entanto, nota-se, ainda, que os verbos *Temer* e *Preocupar* apresentaram variação acentuada, bem como, valor elevado do tempo de reação em todos os grupos etários. Embora não possamos analisar essa variável isoladamente, esse dado nos permite inferir que esses dois verbos demandam alto custo de processamento.

A análise de variância, apresentou efeito principal na interação entre os verbos psicológicos, (F[3, 880]=6,28, p=0,00032), e entre os grupos etários (F[2, 880]=11,60, p=1,059e-05). Todavia, não apresentou efeito principal na interação entre verbos psicológicos e grupos (F[6, 880]=1,61, p=0,13).

Diante dos dados expostos, podemos inferir que os verbos *Temer* e *Preocupar* demandam alto custo de processamento, uma vez que estes obtiveram valores altos nas quatro medidas on-line e, também, baixas taxas de acerto na variável performance comportamental.

Porém, podemos indicar o verbo *Temer* como um verbo psicológico de alto custo de processamento, tendo em vista que os participantes da pesquisa, apesar de ter fixado muitas vezes na área de interesse e ter dedicado muito tempo na análise do alvo (alto tempo total de fixação, fixações longas e alto tempo de ração), obtiveram baixo índice de acerto na correlação estímulo audito e estímulo visual, se comparado aos demais verbos psicológicos.

Também, podemos indicar o verbo *Acalmar* como um verbo psicológico com baixo custo de processamento, uma vez que as crianças fixaram menos tempo e menos vezes na área de interesse e, ainda sim, responderam corretamente um porcentagem significativa dos estímulos.

Por fim, podemos inferir que quanto maior a idade do participante, melhor será sua performance comportamental, bem como, seu desempenho na compreensão de verbos psicológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de compreender um pouco mais sobre o mundo infantil, este estudo teve como principal objetivo investigar a compreensão de verbos psicológicos por crianças falantes nativas de língua portuguesa com idade entre 3 e 8 anos.

O resultado do nosso experimento constatou que as crianças de 3 a 8 anos demonstram evidências de que compreendem o sentido dos verbos analisados neste trabalho, uma vez que o índice de acerto na performance comportamental foi superior ao índice de erro. Contudo, salientamos que quanto maior a idade do sujeito, melhor será seu desempenho na construção dos sentidos dos verbos psicológicos.

Constatamos, também, que os verbos *Temer* e *Preocupar* são verbos que demandam alto custo de processamento para as crianças participantes da nossa investigação. Porém, dentre os dois verbos psicológicos supracitados, compreendemos o verbo *Temer* como aquele mais difícil para a compreensão de crianças de 3 a 8 anos, visto que, além de ter sido o verbo com maior índice de erro na performance comportamental, este demandou um tempo total de fixação de 4.76s, com fixações médias de 0.395s e um número médio de 12,45 fixações. Por meio da tarefa experimental, portanto, refutamos nossa hipótese de que o verbo *Temer* seria um verbo psicológicos de baixo custo de processamento, tendo em vista seu sujeito ser *Experienciador*.

Destacamos, ainda que nosso estudo evidenciou o verbo *Acalmar* como um verbo psicológico com baixo custo de processamento, uma vez que as crianças dos três grupos etários foram bem-sucedidas na performance comportamental referente a este verbo, além de obter um tempo total de fixação de 3.691s, com um número médio de 10 fixação, e fixações com duração média de 0.378s.

Nosso estudo comprovou, portanto, que os verbos psicológicos estão em processo de aquisição para crianças pequenas. No entanto, desde o terceiro ano de vida, os participantes já demonstram habilidades na construção dos significados desse tipo de verbo.

Acreditamos, pois, que nosso estudo contribui, efetivamente, para o conhecimento teórico e empírico a respeito da aquisição e do desenvolvimento da linguagem de crianças falantes do Português brasileiro. Além do mais, os resultados da nossa investigação oferecem subsídios para estudos futuros sobre a categorização verbal e sua Estrutura Argumental, realizadas por crianças.

Em síntese, acreditamos que o caráter não conclusivo dos resultados apresentados em nosso empreendimento investigativo constitui-se um espaço fecundo para novas reflexões e para outros enfoques teóricos que possam complementar e aprofundar as discussões que constituíram a presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDREU, L.; SANZ-TORRENT, M.; RODRIGUEZ-FERRIERO, J. Do children with SLI use verbs to predict arguments and adjuncts: evidence from eye movements during listening. In: *Frontiers in Psychology*. Volume 6, Artigo 1697, Janeiro. 2016.

BARBOSA, J. B. O uso dos verbos no desenvolvimento da linguagem. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v.3, n.5, p.1-18, agosto/2005. Disponível em: https://bit.ly/3343fvT. Acessado em: 13 mai. 2015.

BEFI-LOPES, D. M.; CÁCERES, A. M.; ARAÚJO, K. de. Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. In: *CEFAC*, São Paulo, v. 9, n.4, p. 444-542, out./dez. 2007.

CANÇADO, M. *Verbos psicológicos*: a relevância dos papéis temáticos vistos sob a ótica de uma semântica representacional. Teses de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1995.

CARNEIRO, B. P. *Uma investigação sobre o mapeamento de argumentos e aquisição de verbos psicológicos*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FISHER, C. D. G.; HALL, S; RAKOWITZ, S; GLEITMAN, L. When is better to receive than to give: syntactic and conceptual constraints on vocabulary growth. In: *Língua*, Amsterdam, n. 92, p. 333-375, 1994.

GILLETTE, J. GLEITMAN, L. R. Nouns can be learned from contex but verbs cannot. *Language Learning and Development*, v. 1, 1 2004.

GOLINKOFF, R., & HIRSH-PASEK, K. How toddlers learn verbs. *Trends in Cognitive Science*, Philadelphia, v. 12, n.10, p. 397-403, 2008.

NAVES, R. R. *Alternâncias sintáticas*: Questões e perspectivas de análise. Tese de doutorado, UnB, 2005.

NAVES, R. R.; CARNEIRO, B. P. Uma investigação sobre a aquisição de Estrutura Argumental dos predicados psicológicos. In: *Letras de Hoje*, vol. 47, p.17-23, 2012.

SINIGAGLIA, J. *Emergência dos verbos no português do Brasil*. Florianópolis: CNPq/Pibic; 2006. Relatório de Iniciação Científica. CNPq/Pibic. 2006.

RECATEGORIZAÇÃO E MULTIMODALIDADE: trabalhando a construção de sentidos de memes verbo-imagéticos

Marcos Helam Alves da Silva[37]

INTRODUÇÃO

Na agenda atual dos estudos na área da Linguística de Texto (doravante LT), de base sociocognitiva (SALOMÃO, 1999; KOCH; CUNHA-LIMA, 2006), assumida por um considerável número de pesquisadores filiados à referida área, emerge a questão dos referentes (ou objetos de discurso), concebidos segundos uma visão não extensional da referência ou referenciação. Por essa via de abordagem, a referenciação é, portanto, uma atividade de reelaboração do real que resulta de um trabalho sociocognitivo, como bem afirma Custódio Filho (2011).

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho reside em investigar o processo referencial da recategorização em textos verbo-imagéticos, partindo da hipótese da homologação e evocação do referente Presidente Michel Temer via semiose imagética. Para a implementação da análise, trabalhamos com um *corpus* constituído por quatro exemplares de textos verbo-imagéticos, conforme os seguintes passos: i) identificação do referente tematizado e descrição do processo de recategorização envolvidos na (re)construção desse referente; ii) análise da semiose imagética no reconhecimento do fenômeno da recategorização.

O presente artigo encontra-se dividido estruturalmente falando em dois grandes momentos: O primeiro aponta para os fundamentos teóricos que dão base à proposta de análise empreendida, os quais compreendem, dentre outros, os estudos de Mondada e Dubois (1995), Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), Lima (2009), Cavalcante e Custódio Filho (2010), Cavalcante (2012), Custódio Filho (2011), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Lima e Cavalcante (2015). Nesse primeiro momento, partimos da apresentação da concepção sociocognitiva de texto, assumida neste trabalho, para chegarmos à

[37] Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professor Assistente I do *Campus* Dom José Vázquez Diaz da Universidade Estadual do Piauí – UESPI.

perspectiva da referenciação e seus desdobramentos no que concerne ao tratamento dos textos verbo-visuais. Na segunda parte, apresentamos a análise propriamente dita dos textos verbo-visuais que constituem a amostra de investigação, seguida das considerações finais e das referências.

1. OS REFERENTES SOB O OLHAR DA REFERENCIAÇÃO[38]

O problema da referência tem intrigado filósofos, logicistas, semanticistas, semiólogos, linguistas e demais estudiosos que se dedicam nos estudos sobre questões de significação e linguagem. Na Linguística de Texto, a questão da referência configura-se como um campo fértil para os estudos da construção de sentidos dos textos.

Na década de 1990, Mondada e Dubois (1995) e Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), em seus estudos precursores, empenharam-se em questionar a concepção clássica da referência, bem como, a própria noção de referente, construindo uma proposta de abordagem da referência de cunho não-extensional, conhecida em LT como *referenciação*. Para essa concepção, "as categorias não são dados *a priori*, numa perfeita relação de correspondência com os objetos mundanos, mas construídas (*no*) e *pelo* discurso" (LIMA; FELTES, 2013, p. 32).

Ainda na concepção de Lima e Feltes (2013),

> Tal pressuposto faz a diferença quando estendido para a questão da referência, porque, diferentemente da visão clássica, a perspectiva da referenciação concebe a referência como resultado de um processo dinâmico em que estão imbricados os propósitos comunicativos dos interlocutores. [...] deslocar o olhar das entidades da língua para a análise dos processos pelos quais se constituem, [...] configura-se aí a passagem da noção de referência para a de referenciação, que se consubstancia pelo questionamento dos processos de discretização e estabilização das categorias (LIMA; FELTES, 2013, p. 32).

Koch (2002) e Cavalcante (2011) ao definirem o processo da referenciação, afirmam se tratar de uma atividade textual-discursiva de construção e reconstrução de referentes ou objetos de discurso, no dizer de Mondada e Dubois (1995). Certamente, inúmeras considerações (ainda) poderiam ser tecidas em relação a noção clássica da referência, mas vamos aqui nos desvincular dessa tarefa para não perdemos o foco do objetivo delineado para este trabalho[39].

Para Cavalcante (2012), o processo de referenciação, possui três características básicas, a saber: i) elaboração da realidade; ii) negociação entre os

[38] O termo referenciação foi cunhado por Mondada e Dubois (1995).

[39] Ao assumirmos tal posição não significa que adotamos uma abordagem superficial, muito pelo contrário, nos limitamos a fazer um recorte dos aspectos que julgamos pertinentes para alcançarmos o propósito de investigar o fenômeno da recategorização em textos verbo-imagéticos.

interlocutores e iii) atividade sociocognitiva. Embasada nesses três pilares, a autora apresenta uma definição mais ampla do processo de referenciação.

> O processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s) (CAVALCANTE, 2012, p. 113).

Nesse contexto, entendido o fenômeno da referenciação, faz-se pertinente compreender a noção de referentes (objetos de discurso) e expressão referencial, tendo em vista que os referentes não podem ser confundidos com as próprias expressões referenciais[40].

Assim, referente é "um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais" (CAVALCANTE, 2012, p. 98). As expressões referenciais, por sua vez, "são, geralmente, sintagmas nominais" (CAVALCANTE, 2012, p. 102).

Nesse contexto particular, ao assumirmos a posição de que os referentes são homologados e recategorizados a partir de expressões referenciais (estas, geralmente sintagmas nominais), entramos em um "terreno movediço" (LIMA; FELTES, 2013, p. 36), já que há situações em que tanto os referentes quanto suas recategorizações podem ser inferidos, mas não confirmados lexicalmente, a partir de pistas guiadas pelo entorno sociocognitivo do texto. Nesse entorno, na seção seguinte, trataremos dessas questões de maneira mais pormenorizada, colocando como foco o fenômeno da recategorização.

1.1 O Processo de Recategorização: a definição do objeto

O princípio dos estudos sobre recategorização foi dado por Apothéloz e Reichler-Béguelin, em 1995, com a publicação do artigo *Construction de la référence et stratégies de désignation*, em que os autores adotam a concepção de referência não extensional ou *referenciação*, nas palavras de Mondada e Dubois (1995).

Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) conceituam a recategorização lexical como o processo pelo qual os "falantes designam os referentes, durante a construção do discurso, selecionando a expressão referencial mais adequada a seus propósitos" (LIMA, 2003, p. 59). Para eles, a recategorização é, pois, uma estratégia de designação em que os referentes (objetos de discurso) podem ser reapresentados/remodulados a partir do momento da enunciação. Dessa maneira, um falante pode, na designação de um referente, deixar de lado a sua denominação-padrão e dependendo das suas necessidades comunicativas fazer adequações à expressão por um processo de recategorização lexical.

---

[40] Tais conceitos precisam ficar claros para que seja possível vislumbrar a hipótese assumida neste estudo de que os referentes podem ser homologados e evocados via semiose imagética.

No estudo desenvolvido pelos referidos autores a recategorização é apresentada como um mecanismo de progressão referencial, sendo mais facilmente percebida, numa simples relação referencial de anáfora direta e indireta. Por outro lado, pode o fenômeno da recategorização ocorrer sem a dependência de sua homologação via expressão referencial, podendo está também ancoradas nas estruturas e no funcionamento cognitivo (LIMA, 2009; LIMA & FELTES, 2013).

A partir da década de 1995 até os dias atuais, o conceito de recategorização vem ganhando contornos outros que vão desde uma abordagem textual-discursiva[41], passando para uma abordagem cognitivo-discursiva[42] e ampliando-se para um olhar mais refinado em relação às produções multimodais, conforme proposta de nossa investigação.

Por esse ângulo, é fato inconteste que todo texto se constitui de recursos multimodais, até mesmo aqueles materializados por meio da linguagem verbal (oral e escrita), conforme adverte Dionísio (2011). Assume-se aqui como multimodal[43] produções que mesclam em sua constituição mais de uma semiose (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), que não apenas a verbal, entrando em cena outros modos igualmente importantes como a cor, a imagem, o gesto, etc.

Como forma de exemplificar uma análise do processo de recategorização em textos multimodais, vejamos o exemplar abaixo selecionado no estudo feito por Silva (2016).

(1)

Disponível em: https://bit.ly/2MTDM2n. Acesso em: 12 jul. 2015. Citado por SILVA, 2016.

[41] Ver o texto na seção sobre referenciação, como requisito para verificar a recategorização lexical de Michel Temer como *o golpista*.
[42] Ver mais a respeito disso em Lima (2009) e Lima e Cavalcante (2015).
[43] Em nossa análise, nos deteremos nos textos verbo-imagéticos.

Nas palavras de Silva (2016), em (1), há a recategorização do objeto de discurso "sogra" como "bruxa". Neste caso, porém, necessitamos adentrar no plano das estruturas e do funcionamento cognitivo para que a recategorização seja reconstruída. Ao ativarmos o conhecimento socialmente partilhado de que bruxas voam em vassouras e que, no geral, as sogras são vistas como pessoas indesejáveis e que fazem o possível para atrapalhar o relacionamento de seus filhos, plantando intrigas e desavenças, tal como as bruxas, é possível construir sentidos para esse exemplar do *meme*. No entanto, aqui ganham especial relevo os aspectos multimodais (verbais e imagéticos) que se integram aos aspectos cognitivos e colaboram de forma decisiva na construção de sentidos do texto. Com isso, defendemos que o tripé texto-cognição-multimodalidade será responsável por promover uma descrição sistemática da mescla entre as linguagens verbal e visual de modo a focalizar muito mais os efeitos de sentidos decorrentes das recategorizações.

Nesse ínterim, retomando a definição de Custódio Filho (2011), ou seja, o rótulo de *recategorização sem menção referencial*, Lima e Cavalcante (2015), por sua vez, reconhecem a importância do estudo desenvolvido por Custódio Filho (2011). Por outro lado, as autoras optam por adotar o rótulo de recategorização sem menção da expressão referencial. Dessa forma, tal denominação melhor abarcaria as produções multimodais. Vejamos o exemplo analisado pelas autoras.

(2)

Disponível em: https://bit.ly/2BEF5Mh.
Acesso em: 13 mar. 2015. Citado por LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 311.

A partir da análise empreendida por Lima e Cavalcante (2015), as autoras advertem para a existência em (2) de cinco ocorrências de recategorizações, ambas desencadeadas por meio da definição do referente *Congresso Brasileiro*, introduzido verbalmente e também homologado pela semiose imagética. O referente em questão é recategorizado de forma pejorativa e grotesca, a partir de cinco definições: (i) a de Congresso Brasileiro como um zoológico; (ii) a de Congresso Brasileiro como um presídio; (iii) a de Congresso Brasileiro como um circo; (iv) a de Congresso Brasileiro como zona (puteiro); e, (v) a de Congresso Brasileiro como um vaso sanitário. Ainda segundo as autoras, num plano menos explicito ou mais inferencial, porque ancoradas nos *frames* evocados a partir das definições do referente *Congresso Brasileiro*, identificamos as outras cinco recategorizações assim descritas:

> Temos, assim, por um processo metonímico de PARTE PELO TODO, em que os políticos são tomados pelo Congresso Brasileiro, as seguintes recategorizações: 1. a de políticos brasileiros como animais irracionais; 2. a de políticos brasileiros como ladrões; 3. a de políticos brasileiros como palhaços; 4. a de políticos brasileiros como prostitutas; 5. a de políticos brasileiros como excrementos. (LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 312)

Segundo defendem Lima e Cavalcante (2015), o segundo grupo de recategorizações devem ser abrigados sob o rótulo de *recategorização sem menção de expressão referencial*, compreendido este como adequado para dar conta dos casos de recategorização em que "nem o referente nem a sua recategorização são homologados na superfície textual, mas ambos os elementos são inferidos a partir da ancoragem em modelos cognitivos evocados pelas pistas textuais" (LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 312).

Na seção que segue, apresentamos as análises dos exemplares de textos verbo-visuais que dão sustentação às considerações teóricas tecidas anteriormente.

2. A RECATEGORIZAÇÃO EM TEXTOS VERBO-IMAGÉTICOS: A PROPOSTA DE ANÁLISE

Nesta seção, apresentamos a análise de três exemplares de textos verbo-visuais pertencentes aos gêneros charge e postagem memes. Por oportuno, lembramos que o nosso objetivo é de investigar o processo referencial da recategorização em textos verbo-imagéticos, partindo da hipótese da homologação e evocação do referente Presidente Michel Temer via semiose imagética. Assim, concordamos com as considerações de Lima (2016) ao afirmar que o processo de referenciação vai além das barreiras do modo verbal, tendo em vista a compreensão de que, em textos verbo-imagéticos, a construção de sentidos é viabi-

lizada pela conjunção de elementos de ambas as semioses, havendo uma espécie de interdependência entre as duas linguagens que precisa ser considerada.

Iniciemos, pela análise da postagem meme 03.

(3)

Fonte: Disponível em: https://bit.ly/2Js0yfu.

No *meme* (03), temos, imageticamente, o Presidente Temer com o rosto, parte com características humanas, e, parte com características de um robô, tal como o "exterminador[44]", além disso, chamamos a atenção para a cor preta, pela qual é representada tanto a imagem da Presidente, bem como o plano de fundo do *meme.* O modo verbal é apresentado pelos seguintes enunciados: "Temer" e "O exterminador do Futuro".

Ocorre no *meme* em análise, a recategorização do referente "Presidente Temer" como "o exterminador do futuro". A construção de sentidos desse *meme,* assim como a recategorização já destacada, pode ser evocada tanto pelo modo verbal, a partir das expressões "Temer" e a "Exterminador do Futuro", como pelo modo imagético, do presidente devidamente caracterizado como um exterminador. Destacamos que nesse último aspecto, o processo intertextual do *détournement,* contribui significativamente para a construção de sentidos do texto.

[44] O Cyberdyne Systems Model 101-800 é o personagem principal do filme "O Exterminador do Futuro", protagonizado pelo Ator Arnold Schwarzenegger, do filme americano, lançado em 1984. Na obra de ficção científica do personagem de Schwarzenegger é transportado do ano de 2019 para o dia 12 de maio de 1984 com o objetivo de alterar o curso da história e, dessa maneira, o futuro.

A recategorização em questão também apresenta uma visão bastante negativa e pejorativa do governo do Presidente Temer, pois, no filme protagonizado por Schwarzenegger, ele é enviado ao futuro com o propósito de alterar a história e proteger a humanidade de um futuro terrível. No caso, do *meme* em análise, o Presidente Temer, recategorizado como o exterminador do futuro, também é responsável por alterar o futuro dos brasileiros, mas, isso é visto por um ângulo bastante negativo, sendo uma predição bastante tendenciosa, em decorrência dos diversos casos de corrupção que envolveram o seu governo, reformas polêmicas, congelamento de gastos, além dos problemas de natureza econômica que se agravaram no país, afastando investimentos, gerando desemprego, a volta da inflação e a desvalorização da moeda do país.

Na realidade, o *meme* tem o propósito de tecer uma crítica ao momento político vivido no Brasil. Ao assumir a presidência da República, em um contexto polêmico, é creditada à Temer a culpa da instabilidade financeira, bem como de todos os problemas oriundos deste momento.

O próximo exemplar (4), trata também do contexto político e tematiza o referente "Presidente Temer".

Fonte: Disponível em: https://bit.ly/32S38TO.

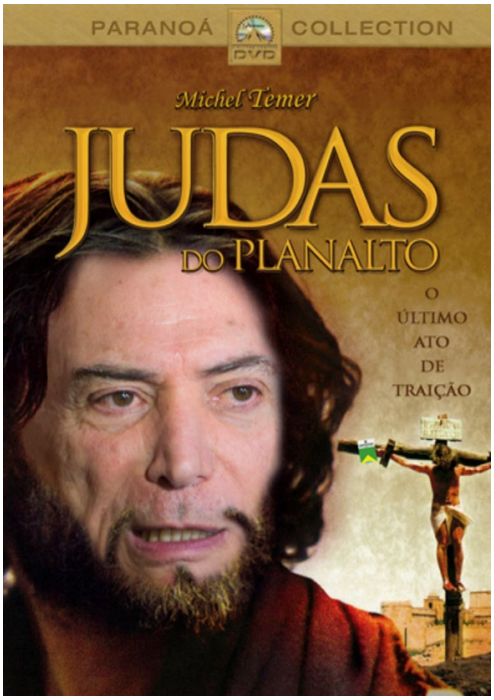
Em (4) temos, porções verbais e imagéticas que auxiliam o leitor na construção das recategorizações tematizadas. Trata-se, como no exemplo anterior, de uma postagem amplamente compartilhada nas redes sociais.

A linguagem verbal auxilia o leitor no reconhecimento da recategorização, ao trazer na porção verbal o dizer "Vice Vigarista", numa alusão direta a situação política vivida no Brasil, de que o *impeachment* da Presidente Dilma foi algo arquitetado, configurando-se como um golpe, daí a relação direta com a porção

verbal “Vice Vigarista”. De igual modo, as pistas imagéticas contribuem para o reconhecimento da recategorização do referente Presidente Temer como o Dick Vigarista, estabelecendo uma relação intertextual com o desenho animado Corrida Maluca.

O próximo texto verbo-imagético consiste numa postagem meme viralizada nas redes sociais *Facebook* e *WhatsApp*. O texto foi amplamente divulgado no período da Semana Santa[45].

(5)



Disponível em: https://bit.ly/31UtFPd. Acesso em: 10 mai. 2017.

O *meme* (5) traz em sua conjuntura a mescla entre as semioses verbal e imagética. Notoriamente, vê-se a questão da intertextualidade presente tanto por marcas verbais quanto por marcas imagéticas. A intergenericidade com o filme *Judas e Jesus*, presente na constituição da postagem é um ponto interessante que contribui para a construção dos sentidos.

Assim como nos exemplos anteriores, o leitor atencioso é capaz de alcançar dois referentes que não estão materializados (textual ou imageticamente),

[45] Para os católicos, a Semana Santa é uma tradição religiosa que celebra a Paixão, a Morte e a Ressurreição de Jesus Cristo. Ela se inicia no Domingo de Ramos, que relembra a entrada Triunfal de Jesus em Jerusalém e termina com a ressurreição de Jesus, que ocorre no Domingo de Páscoa.

mas sendo possível o seu alcance a partir do acionamento da bagagem sociocognitiva dos interlocutores. No plano inferencial o leitor perspicaz consegue visualizar os referentes *Política Brasileira* e *Dilma Rouseff*, ambos recategorizados respectivamente como *Traição* e *Jesus Cristo*. Note-se que tais recategorizações funcionam como uma metáfora da situação nebulosa em que vive o Brasil em meio à crise política e econômica que se perpetua desde o ano de 2015.

A junção das semioses verbal *Michel Temer, [o]Judas do Planalto* e imagética presentes em (5), nos levam ao reconhecimento da recategorização do referente *Presidente Michel Temer como Judas*. Não se pode deixar de mencionar, a criatividade por parte do produtor da postagem meme, já que este faz uma alusão[46] direta à história de Jesus Cristo de Nazaré em detrimento do momento político vivido no Brasil, logo após a saída da Presidente Dilma Rouseff. Segundo narra a história, Judas Iscariotes ouvindo rumores da existência de um Messias, procura Jesus de Nazaré. O profeta que prega o amor e a cura aos doentes, convida o humilde vendedor de vinhos para ser um de seus discípulos. Mas as diferenças logo surgem e os conflitos de ideais juntamente com o ciúmes de Judas conspiram com os acontecimentos que culminaram em traição.

No mesmo plano imagético- inferencial, é possível ver a imagem da Constituição Federal e sua possível morte, já que esta encontra-se ao lado de Jesus Cristo crucificado. Têm-se, portanto, por uma relação metonímica, a morte das leis federais juntos com Jesus Cristo de Nazaré e a possível ressureição desta só será possível com Ressurreição de Jesus, já que ambos estão lado a lado.

Por fim, ratificamos que as linguagens verbal e imagética são complementares ou interdependentes na construção dos sentidos desta postagem meme (5), bem como dos outros textos tematizados no corpus. O entorno sociocognitivo dos leitores tem papel ímpar na construção dos sentidos ao passo que sem a mobilização deste a construção dos sentidos fica comprometida. Cabe-nos ainda, em um último olhar, afirmar que todos os componentes da dinâmica textual convergem para uma unidade de sentido.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propusemos a análise de ocorrências de recategorização com o objetivo de verificar a hipótese de homologação e evocação de referentes via semiose imagética. Assumimos uma noção de referência não extensional, seguimos os conceitos adotados por Lima e Cavalcante (2015) ao colocarem em questão o rótulo de recategorizações sem menção da expressão referencial.

[46] Compartilha-se amplamente por cidadãos, políticos e veículos de comunicação, a possível traição do Presidente Michel Temer para com a ex-presidente Dilma. É importante salientar, que não cabe à nós qualquer tipo de posição política, nosso papel aqui é analisar a postagem meme tendo em vista seus aspectos verbais e imagéticos.

Conclui-se que o tratamento dos textos verbo-imagéticos exigem uma expansão das características de análise usualmente adotadas pela Linguística de Texto, particularmente no que diz respeito às atividades de referenciação, com o intuito maior de (re)configurá-las para a aplicação em novos contextos que envolvem necessariamente a multimodalidade.

Nesse entorno, os resultados da análise qualitativa dos dados põem em questão o papel do processo de recategorização, homologado nas formas verbal e imagética e/ou ancorado em estruturas cognitivas, para a construção e (re)construção do referente Presidente Michel Temer, bem como outros referentes tematizados nos textos. A construção do efeito cômico-irônico que neles é determinante também assume papel de destaque na construção dos sentidos. Tal fato permite-nos constatar que o processo de recategorização se afigura como uma estratégia de referenciação bastante produtiva para engatilhar a construção de sentidos em textos verbo-visuais.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M-J. (Org.). Du sintagme nominal aux objects-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores. *Neuchâtel:* Institute de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995, p. 227-71.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do Gelne*. Teresina, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CAVALCANTE, M. M. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa*: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011a, p. 183-195.

_____. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações:* esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 329f. (Tese de Doutorado) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2011.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais:* reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KOCH, I. G. *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Introdução à Linguística Textual:* trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística:* fundamentos epistemológicos. v.3. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 251-300.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. O texto na Linguística Textual. In: BATISTA, R. O. *O texto e seus conceitos.* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LIMA, S. M. C. *Entre os domínios da metáfora e da metonímia:* um estudo de processos de recategorização. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

_____. *A construção de referentes em textos verbo-visuais: uma abordagem sociocognitiva*. Revista Intersecções v.18. Ano 09. n. 01. p. 61-80, 2016. Disponível em: https://bit.ly/33Va8zl . Acesso em: 10.05.2017.

LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). *Referenciação:* teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. M. C.; CAVALCANTE, M. M. *Revisitando os parâmetros do processo de recategorização*. *ReVEL*, v. 13, n. 25, p. 295-315, 2015 [www.revel.inf.br].

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référentiation. *TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linquistique)*, n. 23, p. 273-302, 1995.

SALOMÃO, M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas:* Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SILVA, M. H. A. *O processo de recategorização metafórica na construção de sentidos de memes verbo-imagéticos*. 107f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS ANIMADOS: a ressignificação do gênero a partir do suporte digital

Francilene Leite Cavalcante (UNICAP/IFAL)[47]

INTRODUÇÃO

"Quando se ensina língua, o que se ensina?" Marcuschi (2008, p. 50) abre o capítulo de seu livro[48] com esse questionamento que motiva o professor a repensar a sua prática de ensino em meio a grandes transformações tecnológicas pelas quais passam a sociedade moderna. Trata-se de novas práticas sociais que já fazem parte do cotidiano de muitas pessoas. Essas práticas vêm modificando o comportamento da sociedade ao longo dos anos e essa mudança é percebida não apenas no público jovem, mas desde a criança à pessoa de mais alta idade.

Além de reconhecer o quanto a era digital mudou a forma de as pessoas verem o mundo, é importante ressaltar o seu papel no sentido de potencializar a aprendizagem tanto em sala de aula como fora dela. Hoje, qualquer pessoa pode realizar uma série de atividades através de apenas um clique, desde ações mais complexas como compras, transferências de recursos financeiros, pagamentos, acesso de educação a distância de nível superior, cursos para o aprendizado de línguas estrangeiras, como outras atividades mais simples que envolvam o entretenimento, a comunicação através das redes sociais e sites de busca, relacionamentos e lazer, tudo partilhado e compartilhado a partir de ferramentas tecnológicas, o que só confirma a necessidade de que todos sejam incluídos na cultura digital, inclusive os professores.

Nota-se, com toda essa evolução, que esse novo contexto depreende novos conhecimentos de seus usuários, ou seja, é imprescindível que os envolvidos nessa esfera tecnológica dominem diversas habilidades, tenham conhecimento

---

[47] Doutoranda em Ciências da Linguagem – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professora do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Palmeira dos Índios. E-mail: talcavalcante@hotmail.com.

[48] Estamos nos referindo à obra "Produção textual, análise de gêneros e compreensão", que contempla o material utilizado por Marcuschi para o *Curso de Linguística 03*, ministrado na graduação de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2006.

acerca dos letramentos e dos gêneros que emergem desse ambiente. Em se tratando da relevância em se abordar esses gêneros, percebem-se pelo menos quatro aspectos necessários:

> (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
> (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
> (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
> (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la. (MARCUSCHI, 2008, p. 200)

Marcuschi orienta, dentre outros aspectos, o de rever conceitos tradicionais e o de repensar a oralidade e a escrita, o que estimula o docente a modificar o ângulo no olhar dos gêneros a partir do domínio da esfera virtual. Nesse sentido, Araújo (2013, p. 248) afirma que o desafio do professor é "aprender a abordar o uso das novas tecnologias de forma eficiente, ética e responsável, com vista a explorar o seu potencial educativo".

Apesar desse grande alcance da tecnologia em diversos segmentos da sociedade, é preciso cautela quando nos referimos a ela em relação ao uso pedagógico, pois o foco do letramento não deve residir nos meios tecnológicos, mas nas "práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos" (STREET, 2014, p. 74). Não queremos aqui cair em nenhum dos extremos em relação aos LetramentoS, mas equilibrar teorias e práticas para que cheguemos a um consenso mais razoável possível.

1. ESCRITA: UMA TECNOLOGIA LETRADA?

A escrita é uma tecnologia. Essa é a afirmação de vários estudiosos, dentre eles Coulmas (2014), Street (2014) e Goody (1997). Para Jahandaríe (1999, p.73), enquanto a fala é um meio natural de comunicação, "a escrita é completamente artificial, uma invenção, uma tecnologia como os computadores". Coulmas (2014) afirma que nenhuma comunidade, ao ser introduzida na escrita, tenha-a abandonado coletivamente. Segundo o estudioso, trata-se de "um instrumento indispensável da organização social, da execução de poder e do lucro econômico, a escrita tem moldado o mundo tal como ele é hoje, e nada sugere que outra inovação tecnológica venha a superá-la num futuro previsível" (COULMAS, 2014, p. 161)

Diante disso, não podemos pensar no domínio da escrita priorizando apenas alguns aspectos formais como a competência básica de distinguir símbolos ou decodificar palavras, associando-as a sons ou expressões, a sentidos, a abordagens da alfabetização. Apesar de serem relevantes, são intensamente restritos. O domínio da escrita se dá

> como a capacidade de entender e usar os recursos intelectuais oferecidos [...] – as implicações de aprender e tirar partido desses recursos podem ser enormes: não só porque a escrita permitiu a acumulação de tesouros guardados em textos, mas também porque ela implica uma série de procedimentos para agir sobre a linguagem e pensar sobre ela, sobre o mundo e sobre nós mesmos. (OLSON,1997, p. 34)

Olson nos leva a refletir sobre o modo de pensarmos a escrita no sentido de entendê-la e usá-la a partir dos seus recursos proporcionados, com a intenção de nos valer desses recursos oferecidos, afinal, a escrita, além de guardar preciosidades de alto valor em textos, sugere diversos processos de como atuar e pensar sobre a linguagem, o mundo e cada pessoa.

Ao associarmos nossa maneira de interpretar e nossa forma de produzir textos escritos, mesmo diante da inserção das tecnologias nas práticas sociais atuais em que os textos combinam uma diversidade de semioses nas diversas mídias, tais como: visual (imagens estáticas e em movimento, cores), sonoro (com áudio, sons), verbal (uso das línguas), existe uma forte vinculação das pessoas em relação à escrita, de forma que, "a dependência da sociedade contemporânea para com a escrita é maior do que nunca" (COULMAS, 2014, p. 162).

A escrita considerada não padrão utilizada em algumas das comunicações no meio digital, sobretudo, as mensagens instantâneas, são vistas por alguns educadores e outras pessoas mais conservadoras como a deterioração da língua e a ruína da aprendizagem dos estudantes, no entanto, estudiosos apontam para uma visão mais imparcial de que essa escrita não convencional direciona mais para a criatividade do que para a incapacidade do estudante, afinal, esses autores desse tipo de texto "não poderiam usar de modo algum a tecnologia do telefone celular se não tivessem aprendido a ler e a escrever, e isso significa que todos eles têm conhecimento do sistema de escrita do inglês padrão" (CRYSTAL, 2008, p. 48).

O autor considera que algum tipo de grafia desviante da língua padrão não pode ser concebido como uma inabilidade do produtor, ao contrário, o produtor dessas grafias é tão conhecedor das habilidades de leitura e escrita da língua padrão que consegue utilizar as tecnologias do celular. É exatamente a partir desse ponto, que se faz necessária uma definição de letramento, para que possamos compreender melhor o que são essas habilidades e competências de escrita e leitura.

1.1 Importância das habilidades de letramento

Numerosos e variados são os estudos que emergiram das discussões sobre letramento, bem como as abordagens teóricas que apontam para as transformações que a sociedade vem enfrentando, para além da globalização e das

tecnologias, os teóricos mencionam, a heterogeneidade das práticas sociais acerca da leitura, da escrita e da utilização da língua nas sociedades letradas. Esses estudos sobre letramento foram se alargando, desde o surgimento do termo cunhado por Mary Kato, em 1989, até os dias atuais.

> o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

No entanto, segundo a própria autora, eximem-se dessa conceituação os sentidos que levam o indivíduo a organizar seu pensamento de forma reflexiva e a desenvolver sua criticidade, o que favorece a inserção desse indivíduo no processo democrático da cultura e da libertação. Esse conceito porém, ficou limitado aos meios acadêmicos.

Street (1984, p. 1), por sua vez, afirma que letramento é um termo-síntese que serve "para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita". Para Grillo (1986, p. 8), "o letramento é visto como um tipo de prática comunicativa". Para os autores, o foco não se concentra no modo ou no canal – letramento visual, letramento do computador etc. – em que esse letramento acontece.

Street propõe uma divisão do letramento com dois modelos distintos, categorizando-o em: *autônomo* e *ideológico*. Enquanto o primeiro modelo analisa o letramento como uma atividade estável, homogênea, alheia ao contexto social, a partir do foco da técnica, priorizando as habilidades que possuem relação com a codificação e decodificação da linguagem, o segundo, dá prioridade ao termo 'letramento' no plural por entender que este abrange atividades distintas realizadas no cotidiano, indissociadas das variedades culturais e das estruturas de poder da sociedade relativas à leitura e à escrita, que atravessam o contexto em que estamos inseridos. Diante disso, o autor esclarece:

> O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se não fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural. Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder (STREET, 2014, p. 146).

Dessa forma, Street nos leva a entender que o *letramento autônomo* é a nítida representação da relação da fala e da escrita com a qual faria com que o indivíduo aprendesse, de maneira gradativa, habilidades que o levariam a pa-

tamares universais de desenvolvimento. Enquanto o *letramento ideológico* tem como representação do sentido a mudança que se instala através dos tempos e das culturas. Por essa razão é que as práticas sociais são vistas peremptoriamente como letramento, com valores distintos e diversas relações de poder.

1.2 Anúncios publicitários animados: propósitos comunicativos e suportes

A mudança nas práticas de letramento faz com que se proliferem os mais variados gêneros e repensá-los no ensino e nas suas diversas possibilidades de uso se faz necessário, tendo em vista que, o meio digital reconfigurou e ressignificou alguns desses gêneros, e criou outros. Por isso, é imprescindível esse repensar das práticas sociais, no sentido de que elas podem ampliar as possibilidades de trabalho com a escrita com destino à inserção nos diversos âmbitos do letramento.

Diante dessas ponderações, é nítida a necessidade de que os docentes precisam acompanhar essa evolução digital constante. Refletir seus conceitos e práticas pedagógicas e estar disposto a conhecer e aprender (por que não?) sobre os novos ambientes de ensino/aprendizagem, pois se vive um momento em que várias pessoas têm acesso à informação fora da escola, na palma de suas mãos, de forma interativa e isso, muitas vezes, desestimula a participação em aulas preparadas de forma tradicional.

Não é interesse do presente estudo fazer apologia ao meio digital como a solução para todos os problemas ocorridos na educação, no entanto apenas demonstrar que a ferramenta digital pode ter muita utilidade na sala de aula. Em trabalho anterior, já defendíamos o posicionamento da importância do planejamento pedagógico, de forma que o docente não venha se acomodar ao modelo 'repetidor-passivo' "antes, que tenha a plena consciência da importância que uma teoria bem fundamentada exerce sobre uma prática bem articulada, de forma que ambas se integrem mutuamente". (CAVALCANTE, 2016, p. 48-49).

A partir dessas ponderações, é nítido que os anúncios publicitários possuem a finalidade de tentar convencer as pessoas quanto a compra de produtos, ao uso de serviços e à adesão de marcas que devemos usar ou consumir. Esse efeito persuasivo, característica própria do gênero, além de orientar nossas escolhas, também modifica nossos comportamentos, modo de viver e influencia os valores, a cultura, a política, enfim, a sociedade como um todo.

O intensivo apelo visual nesses textos é muito recorrente, as imagens dialogam com a linguagem verbal, o fenômeno da intertextualidade, do uso de verbos no imperativo, de ambiguidades, de figuras de linguagem são características recorrentes nos anúncios publicitários, o que gera inúmeros efeitos de

sentidos com a finalidade de dar credibilidade ao produto, divulgar a marca e/ou vender a ideia.

Tudo isso já sabemos em relação aos anúncios, mas, e quando eles mudam de suporte? E quando eles saltam das páginas de revistas para a tela do *tablet*? Ou quando saem dos *outdoors* para o *smartphone*? Quando eles, além de se fazer presentes em suportes convencionais, invadem o mundo digital? O que ocorre com esse gênero? Marcuschi (2008, p. 176) nos afirma que "o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele", o autor não nos esclarece a natureza e o alcance dessa interferência, no entanto, assevera que o suporte "é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial". (MARCUSCHI, 2008, p. 174)

O linguista vai se referir a essa afirmação como questionável, uma vez que existem casos complexos em que o suporte é quem determina a diferenciação que o gênero recebe. Tomemos o caso abaixo como exemplo:

> *"Armando,*
> *Compre o material escolar na Livraria Novo Século! Lá tudo é mais barato.*
> *Rua Vidal de Negreiros, 43, Centro – Recife-PE. Norma".*

Caso esteja escrito em um pedaço de papel e colocado sobre a mesa da pessoa evocada, será um bilhete; se for falado por uma secretária eletrônica, será um recado; se vier através do aplicativo *WhatsApp*, será uma mensagem; acaso chegue pelos correios, poderá ser um telegrama. Não obstante a tudo isso, Marcuschi vai trazer a definição de suporte como sendo "um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto" (MARCUSCHI, 2008, p. 174). É o caso de quando falamos em anúncios publicitários animados[49], que circulam no domínio discursivo publicitário, através do meio digital.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Partindo da preocupação em compreender a importância do texto escrito associado a outros fatores como imagens e movimentos em anúncios publicitários animados, veiculados em meios digitais, com foco nas práticas sociais e não apenas nos canais tecnológicos, que realizamos o presente estudo.

[49] Achamos por bem nomear assim o gênero abordado nesse artigo, visando a mudança de suporte sofrida e a presença de movimento e/ou som acompanhando o gênero.

Nosso *corpus* foi composto de dois anúncios publicitários animados, produzidos pelos alunos do 2º ano do curso integrado de Informática, do Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios-AL. Os anúncios foram produzidos mediante solicitação da professora[50] como atividade que apresentasse algumas características próprias do meio (digital) em que seriam divulgados como movimentos e som, associados à intertextualidade e à escrita para trazer o sentido pretendido e a finalidade desejada.

Os textos foram coletados durante o mês de agosto de 2018 e, uma vez coletados, os exemplares foram analisados segundo a teoria de Marcuschi (2008), que traz para a discussão os conceitos de propósito comunicativo e suporte, associada aos novos estudos de letramento de Street (2012), que evita determinismo da tecnologia, uma vez que o foco precisa estar nas práticas sociais e não nos canais tecnológicos.

A análise levou em conta o texto escrito, os propósitos comunicativos, as intenções pretendidas, a contextualização que motivou a intertextualidade, ocorrida através da escrita ou das imagens, o que ocorre com a mudança dos suportes no interior dessas práticas discursivas, bem como o tipo de letramento evidenciado nas produções.

3. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Nosso *corpus* foi composto por dois anúncios publicitários animados produzidos pelos alunos do 2º Ano do curso Integrado de Informática. Os textos publicitários das campanhas seriam veiculados no meio digital, com a finalidade de divulgar seu produto, fazê-lo conhecido e, como consequência disso, esperava-se a aceitação por parte do consumidor e sua inevitável compra.

É nítido que os produtores desses anúncios utilizam fontes de letras diferenciadas, cores variadas, imagens diversas associadas a trocadilhos de palavras, valorizando a multiplicidade de recursos, como os intertextos, as metáforas, os jogos de palavras, as metonímias, as paródias, todos relacionados às imagens que ilustram o texto que formam esses anúncios.

Anúncio 1: 'La massa de Pastel'*

Figura 1: Anúncio La Massa de Pastel.

[50] A referida professora leciona a disciplina de Língua Portuguesa na turma em que a atividade foi solicitada e é a autora desse artigo.

A contextualização desse anúncio se dá na tentativa de retomar elementos que buscam o sentido pretendido quando, ao visualizá-lo, o leitor faz uso de seu conhecimento de mundo e traz à memória o texto que deu origem a ele. A imagem que remete à representação do seriado espanhol 'La Casa de Papel', de criação de Álex Pina, está em sua terceira temporada de aproximadamente quinze episódios cada uma e traz a história de oito ladrões que pretendem realizar o maior assalto de suas vidas e da história. Para isso, trancam-se na Casa da Moeda da Espanha com vários reféns. Seu líder utiliza como estratégia manipular a polícia para a concretização de seu plano.

No anúncio publicitário animado, a intertextualidade se faz presente a partir de recursos semióticos: a imagem das personagens que abre boca, sorri, arregala olhos, coloca a língua para fora, tudo isso ao surgir o pastel, produto que está sendo anunciado. A imagem da massa acima do lado esquerdo e a logomarca da empresa anunciante acompanhada das seguintes palavras: "Qualidade e sabor só com a massa leve".

Nota-se que os produtores do anúncio não escolheram qualquer obra para utilizar como intertexto, mas sim uma série de grande repercussão, bem-sucedida, que chegou ao alcance de grande parte da população nacional e internacional. Segundo o *site* da revista Exame, da editora Abril[51], a *Netflix* afirma que, "entre as séries que não são em inglês, essa é a mais vista entre seus assinantes de todo o mundo." Vejamos esse texto:

Figura 2: Imagem da série 'La Casa de Papel'[52]

Percebe-se, ainda, que as fontes das letras que são utilizadas no anúncio e a presença das personagens assemelham-se às características da imagem de

[51] Disponível em: https://bit.ly/361RGXC.
[52] Disponível em: https://bit.ly/2W96NtZ.

divulgação do seriado ‘La Casa de Papel’, no entanto, quando lemos o que lá está escrito (Figura 1), conseguimos associar a linguagem verbal à linguagem não verbal, e, dessa forma, perceber que o sentido é completamente modificado, mas só o notamos, porque o texto escrito, associado a outros fatores como a boca que se abre e se fecha, o pastel que sobe e desce, a logomarca da empresa anunciante do produto e a aproximação fonética entre ‘massa’ e ‘casa’, ‘pastel’ e ‘papel’ são essenciais para se fazer uma releitura do gênero, atribuindo-lhe outro sentido.

Se acaso ocultássemos a linguagem verbal, ou seja, a parte escrita de todo o anúncio, mesmo com a presença de todos os outros recursos e do seu apelo visual, o seu sentido seria comprometido e o gênero talvez não conseguisse atingir, com tanta eficácia, sua principal finalidade: a de convencer o leitor de comprar e saborear o pastel da Massa Leve. Outro aspecto importante a se perceber é que o modelo autônomo de letramento não se encaixa nessa produção, pois não se trata de atividade alheia ao contexto social, com foco apenas da técnica, que prioriza habilidades de codificação e decodificação da linguagem, no entanto, dá ênfase a atividades distintas realizadas no cotidiano, vinculadas às variedades culturais e às estruturas de poder da sociedade, levando em consideração a leitura e a escrita, que perpassam o contexto em que os produtores dos anúncios estão inseridos, portanto, o modelo ideológico de letramento.

Anúncio 2: ‘Pet Shop Late Mia’*

Figura 3: Pet Shop Late e Mia.
* Autores: Lílian Barros Leão e Lucas Barbosa Leite Silva

O contexto desse anúncio se baseia no tema escolhido para trazer à existência a publicidade anunciada. Com isso, ocorre a retomada de elementos que trazem o sentido pretendido, no momento em que o leitor utiliza o seu conhecimento de mundo e busca, em sua memória, o texto que deu origem ao anúncio. A expressão que lembra a seção ‘Como será’ da revista Veja, editora Abril, que remete à re-

portagem de Juliana Linhares intitulada '*Bela, recatada e "do lar"*'[53] sobre Marcela Temer, à época (18 de abril de 2016), quase a primeira-dama do país.

A reportagem rendeu muitos comentários e dividiu opiniões. A maioria das pessoas que se posicionou nas redes sociais, *blog's*, *facebook*, *Twitter*, *Instagram* entre outros, desaprovou a referida reportagem, considerando-a como um retrocesso, extremamente preconceituosa e machista, é como se fosse uma apologia à misoginia. É evidente que não há nenhum problema na mulher que queira representar esse papel de "bela, recatada e do lar", mas o que despertou a cólera nas redes sociais foi exatamente esse estereótipo de ser da mulher soar como a única forma de existir.

No anúncio, o intertexto se faz presente a partir da linguagem verbal presente: '*Limpos, recatados e do lar'* que anuncia a prestação de serviços para animais de estimação, em especial gatos e cachorros. Isso é reforçado pela presença da imagem de gatos e cachorros, bem como pela logomarca da empresa anunciante, do lado inferior esquerdo, acompanhada das seguintes expressões: '*Venha conhecer nossos serviços!*', '*Banho e tosa e muito mais!*', '*o melhor local para o seu bichinho'*, '*Buscamos e levamos*', acompanhadas do número de contato do Pet Shop Late e Mia.

Nota-se que os produtores do anúncio não optaram por um intertexto qualquer, no entanto, escolheram um fato polêmico de grande repercussão, que chegou ao alcance de muitas pessoas. Outro aspecto relevante é que lá está escrito, pois o leitor associa a linguagem verbal à linguagem não verbal, e, dessa forma, percebe que o sentido é modificado, mas ele só consegue perceber isso porque o texto escrito é associado à imagem dos caninos e felinos, bem como a aproximação fonética entre 'limpos' e 'linda'; 'recatados' e 'recatada'; e, 'do lar', como a expressão de que vive para casa, tudo isso foi essencial para que se pudesse fazer uma releitura do intertexto, atribuindo-lhe outro sentido no gênero produzido.

Outro fato importante é que a não presença da linguagem verbal no anúncio anularia qualquer sentido pretendido do anúncio, ou seja, mesmo com a presença das imagens dos animais, isso não seria o bastante para trazer sentido, pelo contrário, o seu significado seria comprometido e o gênero (se é que o podemos classificar como tal) não conseguiria atingir seu principal objetivo: o de persuadir o leitor a adquirir os serviços do Pet Sop Late e Mia. Além desse, outro aspecto relevante a se perceber é que o letramento autônomo também não dialoga com essa produção, todavia, essa é uma atividade que não desvincula as variedades culturais e as estruturas de poder da sociedade que se rela-

[53] Disponível em: https://bit.ly/2W3rydA.

cionam à leitura e à escrita, pois atravessam o contexto em que os produtores estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, foi possível verificar que os anúncios publicitários animados apesar de circularem em ambiente digital, não possuem características fixas e rígidas de organização, no entanto, percebemos certa estabilidade em sua forma: enunciados utilizando verbos no imperativo, imagem que dialoga com o texto e com algum intertexto, de forma a convencer/persuadir o leitor a adquirir um produto ou aderir a um serviço.

Percebemos que os anúncios publicitários animados fazem parte de uma comunicação virtual que transmutou o gênero anúncio publicitário em sua forma impressa e que possui uma imagem estática para um novo gênero, que acrescentou movimento e som, através das diferentes produções realizadas. Apesar de seguirmos os estudos de Street, que evita determinismo da tecnologia, tendo em vista que o foco precisa estar nas práticas sociais e não nos canais tecnológicos, é nítido que o suporte (digital) alterou o gênero e deu-lhe uma nova forma, com movimentos e sons.

Através das análises podemos averiguar que, como afirmou Marcuschi o suporte não pode ser neutro, consequentemente, o gênero não pode ficar indiferente a ele. O ambiente digital foi imprescindível para que o gênero circulasse e se fizesse significar. Corroborando o pensamento do linguista, tudo o que dissemos até aqui não significa que o suporte tem que determinar o gênero, no entanto, apenas que "o gênero exige um suporte especial" (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Notamos que, os produtores desses anúncios utilizam fontes de letras diferenciadas, com cores variadas, imagens diversas associadas a trocadilhos de palavras, valorizando a multiplicidade de recursos, como os intertextos, as metáforas, os jogos de palavras, as metonímias, as paródias, todos relacionados às imagens que ilustram o texto que formam esses anúncios, com a finalidade de divulgar seu produto, fazê-lo conhecido.

Outro aspecto importante que foi percebido é que o modelo autônomo de letramento não se encaixou nas produções analisadas, uma vez que, não se trata de atividade alheia ao contexto social de seus produtores ou com foco apenas da técnica, que prioriza habilidades de codificação e decodificação da linguagem, no entanto, deu ênfase a atividades distintas realizadas no cotidiano, vinculadas às variedades culturais e às estruturas de poder da sociedade, levando em consideração a leitura e a escrita, que perpassam o contexto em

que os produtores dos anúncios estão inseridos, portanto, o modelo ideológico de letramento.

Entendemos, dessa forma, que o domínio da escrita não ocorreu apenas em sua forma estrutural, mas exatamente na capacidade dos produtores perceberem, entenderem e utilizarem os recursos intelectuais oferecidos pela língua, de forma que conseguiram tirar partido desses recursos, pois essa escrita propiciou o agir sobre a linguagem e o pensar acerca dela, do mundo e deles próprios.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. A web no letramento de crianças em língua materna. In: SHEPHERD, T. G. & SALIÉS. T. G. *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 245-261.

CAVALCANTE, F. L. *O trabalho com a oralidade: proposição, aplicação e análise de um debate regrado via WhatsApp*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Recife: Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, 2016.

COULMAS, Florian. *Escrita e sociedade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CRYSTAL. D. *Txtng*: The gr8 db8. Oxford: Oxford University Press, 2008.

GRILLO, R. *Aspects of language and class*. Trabalho apresentado na Lancaster Conference on Linguistics and Politics, 1986.

JAHANDARIE, K. *Spoken and written discourse*: a multi-disciplinary perspective. Stanford, Connecticut: Ablex, 1999.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

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

OLSON, David R. *O mundo no papel*: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

STREET, B. V. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org*.). Discursos e práticas de letramento*: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MEMÓRIA E EFEITOS-SENTIDO DE RESISTÊNCIA: hashtag #EleNão

Maria da Conceição Fonseca-Silva[54]
Joseane Silva Bittencourt[55]

INTRODUÇÃO

Objetivamos apresentar neste trabalho resultados de análise de efeitos--sentido e efeitos de memória da formulação linguística #EleNão, que circulou nas mídias sociais nas últimas semanas, como forma de protesto organizado por mulheres contra um dos candidatos a presidente nas eleições brasileiras de 2018, resultando ainda em uma grande manifestação nas ruas de todo país e em diversos lugares do mundo no dia 29 de setembro do mesmo ano. O *corpus* é constituído por formulações linguísticas e formulações pictóricas compartilhadas nas redes sociais, como o *facebook* e o *twitter*, e nos sites dos grandes portais de notícias eletrônicas, que repercutiram as imagens das manifestações do dia 29. Mobilizamos conceitos do campo da Análise de Discurso, no qual considera o discurso como a relação do simbólico e do político, espaço onde os sentidos são produzidos, quando tomados por diferentes posições-sujeito, evocando ainda diferentes efeitos de memória. No *corpus* analisado, identificamos o encontro de uma memória e de uma atualidade, bem como dizeres que associam a imagem do sujeito político Bolsonaro, candidato a presidente do Brasil pelo Partido Social Liberal (PSL), a uma posição-sujeito que marca o funcionamento discursivo de extrema-direita, caracterizado pela memória dos regimes autoritários e pelos efeitos-sentido de racismo, de machismo, de homofobia e de xenofobia. Além disso, a formulação linguística #EleNão entra em processo de deriva, de desestruturação/reestruturação, inscrevendo-se em outras posições-sujeito que produzem sentidos outros.

---

[54] Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, onde também realizou estágio de pós-doutoramento. É pesquisadora nível 2 do CNPq. Atualmente é professora Titular/Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde atua como professora pesquisadora do quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin-Uesb) e Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS-Uesb). É líder do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso; (GPADis/Uesb/CNPq).

[55] Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (CAPES). Realiza estágio pós-doutoral (CAPES/PNPD) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

1. A CIRCULAÇÃO DOS SENTIDOS DA HASHTAG #ELENÃO

Os processos discursivos, segundo Orlandi (2012), pressupõem a existência de três importantes momentos: a constituição, a formulação e a circulação dos discursos. O primeiro diz respeito à memória do dizer, que compreende o contexto histórico-ideológico de modo mais amplo. O segundo abarca as condições de produção e as circunstâncias específicas da enunciação do discurso. E o terceiro implica dizer que todo discurso circula em determinada conjuntura, segundo certas condições. Assim, concebe-se uma relação intrínseca entre a língua e a história, entre os sujeitos e os sentidos. E é nesta direção que o texto se apresenta, para a Análise de Discurso, não somente como uma superfície material de uma simples mensagem, mas como o lugar onde se pode observar o funcionamento do simbólico e do político, marcado sempre por uma incompletude, um lugar de conflitos e de tensões entre o mesmo e o outro, lugar de dispersão dos sujeitos e das derivas dos sentidos:

> Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso. (PÊCHEUX, 2012 [1983], p. 53)

Desse modo, analisamos a hashtag #EleNão como uma materialidade na qual é possível compreender o funcionamento do simbólico e do político, produzida em uma determinada circunstância e certas condições (PÊCHEUX, 2014 [1969]), a partir das quais se evocou e atualizou memórias dos dizeres e sentidos da política eleitoral no Brasil em meados de setembro de 2018. Um grupo de mulheres começou a se organizar em uma página do *facebook*, denominada "Mulheres Unidas contra Bolsonaro", com o objetivo de reunir (apenas) mulheres que se posicionassem contra a candidatura do até então deputado federal Jair Messias Bolsonaro, candidato a presidente pela PSL (Partido Social Liberal), nas eleições presidenciais de 2018. O grupo atingiu um número de quatro milhões de adeptas em apenas uma semana, ganhando notoriedade na mídia, repercussão que acabou dando visibilidade para a formulação linguística #EleNão, repetida toda vez que uma mensagem verbal ou não verbal era compartilhada nas redes sociais contra o candidato do PSL, chegando a ser, por vários dias, a mensagem mais compartilhada nas redes sociais no mundo.

Tal formulação linguística saiu das redes e ganhou as ruas de vários cantos do mundo, configurando, conforme Pêcheux (1983), em um acontecimento discursivo, no qual se encontram uma atualidade e uma memória, produzindo sentidos. No entanto, todo gesto de leitura/interpretação é sujeito ao equívoco da língua, o qual é atravessada pela divisão discursiva entre dois espaços: "o espaço da manipulação de significações estabilizadas e o espaço de transformações do sentido" (FONSECA-SILVA, 2007, p. 109).

Desse modo, apresentamos algumas imagens que foram divulgadas nas redes sociais, seja no próprio grupo “Mulheres unidas contra Bolsonaro”, no *Facebook*, seja nos portais de notícias da mídia eletrônica ou, ainda, em contas sociais de políticos ou pessoas comuns que fizeram circular diversos sentidos da hashtag #EleNão:

Imagem 1: Manifestação do dia 29 de setembro de 2018.
Fonte: https://bit.ly/2p8nHwL.

“Bolsohitler”: milhares de pessoas, a maioria mulheres,
protestam contra candidato do PSL no Largo do Rosário em Campinas, São Paulo
Imagem 2: Manifestação do dia 29 de setembro de 2018.
Fonte: https://bit.ly/2NcYWWl.

Imagem 3: Manifestação do dia 29 de setembro de 2018.
Fonte: Facebook (Página “Mulheres unidas contra Bolsonaro).

Na imagem 1, há uma multidão em plano aberto na qual há algumas pessoas, homens e mulheres segurando pequenos cartazes escritos "#ELENÃO". No primeiro plano, há um destaque para um cartaz de cor rosa escrito em letras pretas: "CIVILIZAÇÃO X BARBÁRIE #ELENÃO", segurado por uma mulher. Na imagem 2, há uma espécie de placa, também segurado por uma mulher, no qual está escrito "ele não", cujas letras "e" e o til do "não" formam, respectivamente os olhos e um bigode de um rosto, índice de metonímia, no qual se pode identificar a imagem de Hitler, ao mesmo tempo em que sugere a imagem do político Bolsonaro. Abaixo da fotografia, há uma legenda em que está escrita a seguinte formulação: "'Bolsohitler": milhares de pessoas, a maioria mulheres, protestam contra o candidato do PSL no Largo do Rosário em Campinas". E, por fim, na imagem 3, uma pessoa segura um cartaz em que há escrito declarações feitas em entrevistas pelo candidato em questão para diversos meios de comunicação em vários momentos: "Foram quatro homens, aí no quinto eu dei uma fraquejada e veio uma mulher", "Mulher deve ganhar salário menor porque engravida", "parlamentar não deve andar de ônibus", "É melhor ter menos direitos trabalhistas do que perder o emprego", "Seria incapaz de amar um filho homossexual. Prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí", "Não te estupro porque você não merece", "O erro da ditadura foi torturar e não matar". Abaixo de todas essas declarações, inscritas entre aspas, encontra-se a formulação em letras garrafais "ELENÃO".

Nas formulações apresentadas nas imagens, há uma relação metafórica entre o pronome "ele" e um discurso da "barbárie". "Barbárie" surge em uma relação dicotômica com "Civilização" na primeira imagem, mas estabelece uma relação parafrástica com a segunda imagem, que atualiza neste discurso a memória de um dos mais terríveis ditadores da história, responsável pelo regime que se convencionou chamar de nazismo, conhecido por colocar em prática um regime do governo sustentado pelos princípios teoria da eugenia, levando à morte milhares de pessoas, entre eles, judeus, ciganos, homossexuais e pessoas com algum tipo de necessidade especial. Essa associação é marcada pela língua que se transforma em imagem e na memória dessa imagem que retorna ao linguístico da legenda. A junção de Bolsonaro e Hitler na expressão "Bolsohitler", escrita na legenda, estabelece um pré-construído, produzindo um efeito de aproximação entre as práticas políticas dos dois homens públicos. Desse modo, a memória se atualiza no acontecimento "campanha eleitoral" e na "manifestação" contra um candidato, produzindo sentidos de rejeição a esta candidatura. E, por fim, "Barbárie" também estabelece uma relação de paráfrase com as formulações escritas no cartaz da imagem 3, nas quais apresentam um discurso identificado a uma posição machista, elitista, homofóbica e violenta. Todas essas formulações, quando colocadas em rede com a hashtag #EleNão, produzem um efeito-sentido de um lugar de rejeição a um lugar de funcionamento discursivo. Este lugar de funcionamento rejeitado nas manifestações do dia 29 de setembro de 2018 é o da extrema-direita ou de um discurso reacionário.

2. A DESESTRUTURAÇÃO/REESTRUTURAÇÃO DOS SENTIDOS DA HASHTAG #ELENÃO

Os efeitos-sentido de rejeição a uma candidatura podem entrar em pontos de deriva, produzindo sentidos outros, como ocorreram logo após a manifestação do dia 29 de setembro de 2018. Encontramos no maior sítio de buscas da internet, o *Google*, algumas imagens que indicam os deslizamentos de sentidos da hashtag #EleNão:

Imagem 4: Google Imagens.
Fonte: https://bit.ly/2P9MStm.

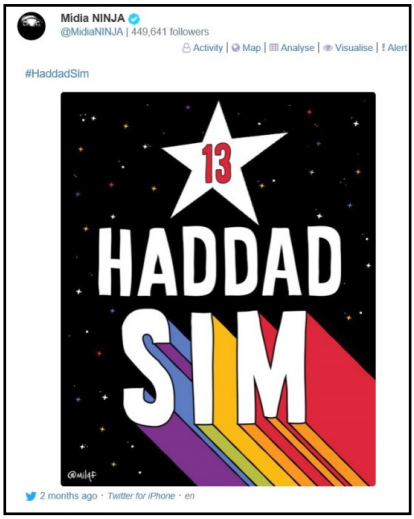


Imagem 5: Google Imagens.
Fonte: https://bit.ly/31Dw40u

Imagem 6: Google Imagens.
Fonte: https://bit.ly/31HOVHX.

Imagem 7: Google Imagens.
Fonte: https://bit.ly/32AXDZK.

Imagem 8: Google Imagens.
Fonte: https://bit.ly/2W37PaZ.

Imagem 9: Google Imagens.
Fonte: https://bit.ly/2BCL3wU.

Nas imagens 4 a 8, identificamos efeitos-sentidos de adesão a determinadas candidaturas. Na imagem 4, há uma troca do pronome "Ele" por "Ela", e do elemento que indica rejeição "não", por um outro que indica adesão, "sim", acompanhada da seguinte formulação: "Marina Silva tem ética e competência para governar o Brasil. #Elasim pode unir o país. Vote 18!" Essa formulação reforça o efeito da legitimidade política apresentada por uma candidatura feminina para o eleitorado feminino que encabeçou a manifestação contra um candidato que assumia uma posição machista. Essa formulação também aponta para o efeito de polarização apresentado pelo confronto das candidaturas de Jair Messias Bolsonaro (PSL) e de Fernando Haddad (PT), polarização eleitoral que estabelece, por uma relação metafórica, a divisão do Brasil. Neste sentido, a formulação #Elasim estabelece o efeito de afirmação, pela competência e ética da candidata (qualidades que faltam nos dois candidatos na frente da disputa), de que Marina Silva poderá acabar com essa divisão.

Nas imagens 5, 6 e 7, há o efeito-sentido de adesão pela substituição de "não" por "sim", adesão aos candidatos em contraponto à rejeição a todos os outros. Já a imagem 7 estabelece uma relação polissêmica com as imagens que circularam a respeito da manifestação do dia 29, uma vez que o lugar de funcionamento do discurso ao qual tal candidato é convocado a ocupar desliza para um outro, para o lugar do político patriota. Esse efeito-sentido é produzido pelas cores com as quais sua imagem é envolvida, em verde e amarelo, remetendo às cores dos símbolos nacionais. Assim, a hashtag #EleSim produz um efeito eufórico em relação ao efeito-sentido do patriotismo, contestando ou mitigando o efeito-sentido negativo da imagem do político reacionário. Soma-se a isso a formulação gravada em sua blusa, "Meu partido é o Brasil", reforçando a imagem do patriotismo, ao mesmo tempo que mitiga a imagem da política em fa-

vor da união de todos os brasileiros, independente de preferências partidárias. Esse efeito de união e homogeneidade concebida pela noção de pátria é salientada pela formulação linguística "Bora levantar a tag #Elesim 17 Mulheres com Bolsonaro" e pelas imagens em forma de sombras que retratam silhuetas femininas, de mãos dadas e braços levantados, contrapondo a imagem negativa do candidato atribuída ao movimento de mulheres que se reuniram nas manifestações de 29 de setembro em torno da formulação "EleNão".

Na imagem 8, há um processo de desidentificação e, consequentemente, de rejeição a respeito dos dois lugares da estrutura política, marcada pela divisão das cores azul e vermelho nas imagens dos candidatos que estampam os espaços onde se apresentam a polarização política, que pode ser descrita como a "direita" e a "esquerda", ou o campo "reacionário" e o campo "progressista". O efeito da rejeição de um é mantido pela formulação "ele não", mas esse mesmo efeito é atribuído a uma outra posição, acrescentado por meio da conjunção "também", significando a rejeição a estes dois lugares. E, para finalizar essa série, a última imagem apresenta um efeito-sentido de rejeição aos candidatos de qualquer posicionamento do espectro político. O sentido de rejeição a todos é marcado pelo plural do pronome "eles", produzindo ainda um sentido de uma rejeição à política de uma forma geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, apresentamos algumas análises de formulações produzidas durante a manifestação contra um candidato a presidente das eleições brasileiras de 2018 que teve como carro-chefe a formulação #EleNão, compartilhadas, a princípio, nas redes sociais. Nesse *corpus*, identificamos o encontro de uma memória e de uma atualidade, de dizeres que associam a imagem do sujeito político Bolsonaro, candidato a presidente do Brasil pelo Partido Social Liberal (PSL), a uma posição-sujeito que marca o funcionamento discursivo de extrema-direita, caracterizado pela memória dos regimes autoritários e pelos efeitos-sentido de racismo, de machismo, de homofobia e de xenofobia. Além disso, a formulação linguística #EleNão entra em processo de desestruturação/reestruturação, inscrevendo-se em outras posições-sujeito que produzem sentidos de adesão e de rejeição para este e outros agentes políticos na campanha eleitoral brasileira de 2018.

REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto*: formulação e circulação dos sentidos. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

FONSECA-SILVA, M. C. *Poder-Saber-Ética nos discursos do cuidado de si e da sexualidade*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 6ª edição. Campinas: Pontes, 2012. Edição Original: 1983.

_____. Análise automática de discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5ªed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. Edição Original: 1969.

O LÉXICO REGIONAL-POPULAR ATRAVÉS DAS FRASEOLOGIAS

Maria do Socorro Silva de Aragão[56]

As fórmulas colectivas e tradicionais reflectem maravilhosamente a mentalidade de um povo, sua história, seus costumes, crenças, estados afectivos, tendências gerais, aos olhos de quem saiba vê-las e utilizá-las como instrumentos de indagações superiores.[57]

INTRODUÇÃO

Ao se estudar o problema da Fraseologia deve-se delimitar os diferentes aspectos em que ela pode ser estudada, uma vez que, dependendo do enfoque que se queira dar, temos que falar de uma fraseologia da língua geral ou língua comum e de uma fraseologia especializada, que devem ser separadas da paremiologia, que estuda especificamente os provérbios.

Inicialmente, faremos uma revisão dos conceitos e campo de ação da fraseologia a partir da visão de alguns autores, que variam na terminologia entre fraseologia, frases feitas, locuções, expressões idiomáticas, ou, ainda, como lexias complexas e textuais, no dizer de Bernard Pottier.

Neste trabalho, estudaremos a fraseologia da língua geral em autores regionais nordestinos numa forma de delimitar tais frases ou expressões como marcas do falar regional nordestino.

Utilizaremos como *corpus* de análise os autores paraibanos José Américo de Almeida e José Lins do Rego, os cearenses Rachel de Queiroz e Patativa do Assaré, o maranhense Domingos Vieira Filho e alagoano Graciliano Ramos.

---

[56] Doutora em Linguística pela USP. Professora da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: socorro.aragao@terra.com.br

[57] AMARAL, Amadeu. *Tradições populares.* São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1948, p. 242.

1. A LEXICOLOGIA E A FRASEOLOGIA

1.1. Lexicologia

A Lexicologia é o ramo da linguística que trabalha com o léxico e a fraseologia faz parte da Lexicologia.

Para Coseriu a Lexicologia é:

> Ramo da linguística que estuda a estrutura do vocabulário da língua, sua composição, variedade, origem, mudanças históricas e adaptação às condições sociais da comunidade respectiva. Na lexicologia clássica se parte da palavra, como unidade natural das línguas naturais. Modernamente esta disciplina estuda a estrutura interna dos vocábulos; por exemplo: a análise componencial, suas regras de subcategorização e de inserção no marco oracional e suas modalidades morfológicas a partir de entidades subjacentes como os lexemas.[58]

No dizer de Henriques, Lexicologia:

> [...] é uma disciplina que estuda o Léxico e a sua organização a partir de pontos de vistas diversos. Cada palavra remete a particularidades diversas relacionadas ao período histórico ou à região geográfica em que ocorre à sua realização fonética, aos morfemas que a compõem, à sua distribuição sintagmática, ao seu uso social e cultural, político e institucional. Desse modo, cabe à Lexicologia dizer cientificamente em seus variados níveis o que diz o Léxico, ou seja, a sua significação. Ao lexicólogo, especialista da área, incumbe levar a termo essa tarefa tão complexa sobre uma ou mais línguas.[59]

O objeto de estudo da Lexicologia é o léxico, no seu mais amplo sentido, incluindo aí os neologismos, os arcaísmos e, naturalmente, as unidades fraseológicas.

Para Biderman:

> Léxico é um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. O sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através do tempo.[60]

1.2. Fraseologia

A conceituação de fraseologia não tem tido muito consenso entre os estudiosos do assunto, já que há diferentes aspectos a serem levados em consideração nesse sentido.

---

[58] COSERIU, E. Sincronia, diacronia e história. São Paulo: Presença/Editora da USP, 1979, p. 111.
[59] HENRIQUES, Cláudio Cézar. Lexicologia Aplicada: algumas contribuições didáticas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida. As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Editora UFMS, 2010, p. 102.
[60] BIDERMAN, Maria Tereza. Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

Há, inclusive, uma discussão quanto à amplitude da Fraseologia em relação à Lexicologia. Corpas Pastor (1996, p. 15-16), inicialmente considera a fraseologia uma subdisciplina da lexicologia, modificando sua opinião a partir dos estudos desenvolvidos, ao que contrapôs desde logo Ruiz Gurillo (1997: 43-44), que considera a fraseologia uma disciplina com o mesmo *status* da lexicologia.

Aparecida Barbosa ao estabelecer a configuração conceitual da fraseologia reforça o caráter de lexicalização e integração semântica e sintática. Em suas palavras:

> A fraseologia é um dos ramos das ciências da palavra que tem por objeto de estudo as 'unidades lexicais' constituídas de dois ou mais vocábulos ou de sintagmas e de frases, com grau variável de lexicalização, ou seja, com diferentes tipos e graus diversos de integração semântica e sintática de seus constituintes. Fraseologia significa, ainda, o conjunto de frasemas de um universo de discurso. O tema *fraseologia* refere-se, pois a dois conceitos diferentes, embora complementares.[61]

Segundo Milada Malá:

> Encontramos três acepções acerca do termo fraseologia no Dicionário da Real Academia. Segundo ele a fraseologia é: 1. Conjunto de modos de expressão peculiares de uma língua, grupo, época, atividade o indivíduo. 2. Conjunto de expressões intrincadas, pretenciosas e falaces. Às vezes palavreado. 3. *Conjunto de frases feitas, locuções figuradas, metáforas e comparações fixas, modismos e refrãos, existentes numa língua, no uso individual ou na língua de algum grupo*.[62]

O estudo da Fraseologia está, assim, inserido na Lexicologia, podendo também ser inserido nos campos da Lexicografia e da Terminologia, nos casos das obras lexicográficas e da fraseologia especializada.

1.2.1. Unidades de Estudo da Fraseologia

Desde os primeiros estudos da linguística estrutural, a partir de Saussure, têm-se conceituações das unidades de estudo da fraseologia, que, de modo geral, se complementam.

Contudo, há uma grande variação na terminologia denominativa das unidades fraseológicas. Para Montoro del Arco, (2005, p.96), podemos chamá-las:

---

[61] BARBOSA, Maria Aparecida. A fraseologia no percurso gerativo de enunciação de codificação: no sistema, nas normas, no falar concreto. In: ORTIZ ALVARES, Luisa. (Org.). Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia. **Anais**, v. I. Campinas: Pontes, 2012, p. 247-254.

[62] MALÁ, Milada. Encontramos tres acepciones acerca del término de fraseología en el *Diccionariode La Real Academia*. Según éste la fraseología es: "1.Conjunto de modos de expresión peculiares de una lengua, grupo, época, actividad o individuo. 2. Conjunto de expresiones intrincadas, pretenciosas o falaces. A veces palabrería. 3. *Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o em el de algún grupo*." *Dicionario de la ERA.* 1992, XXI. Edición, 2007, p. 243-248.

> [...] unidade fraseológica; expressão pluriverbal; unidade pluriverbal lexicalizada; expressão fixa; fraseolexema; frasema; combinatória lexical. Dentre esses se destacam como mais habituais os termos ”unidade fraseológica” e ”fraseologismo”.[63]

Vejamos o que nos diz Saussure a respeito das unidades fraseológicas. Para ele são:

> [...] sintagmas compostos por duas ou mais unidades consecutivas que estabelecem um encadeamento de caráter linear. Os sintagmas podem corresponder a palavras, a grupos de palavras, a unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie como as palavras compostas, derivadas, membros de frases e frases inteiras.[64]

Bernard Pottier (1978) ao definir os diferentes tipos de lexias, coloca entre elas as lexias simples, as complexas e as textuais, onde se inserem as unidades fraseológicas, pois se caracterizam por ter seu significado derivado do conjunto e não de cada um dos elementos que a compõem e também por ter um elevado grau de lexicalização.

Já Corpas Pastor dá sua visão do que seja uma unidade fraseológica, mostrando que ela é caracterizada pela frequência de uso e institucionalização:

> [...] as unidades fraseológicas – objeto da fraseologia – são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta. Tais unidades se caracterizam por sua alta frequência de uso, e de coaparição de seus elementos integrantes; por sua institucionalização, entendida em termos de fixação e especialização semântica; por sua idiomaticidade e variação potenciais; assim como o grau no qual se dão todos estes aspectos nos distintos tipos.[65]

A definição de Ortiz Alvarez acrescenta à fraseologia o caráter tradicional e de relação com a cultura de um povo:

> Os fraseologismos, também chamados de unidades fraseológicas, constituem o objeto de pesquisa da Fraseologia. São fórmulas coletivas e tradicionais que refletem a mentalidade de um povo, sua história, seus costumes, crenças e estados afetivos, aos olhos de quem saiba reconhecê-las e investigar a visão de mundo que refletem. Assim, no correr dos séculos, essas fórmulas foram plasmadas em um vasto número de expressões - muitas vezes caracterizadas como populares -, que seriam portadoras das vivências de uma ou mais gerações aplicadas no cotidiano.[66]

---

[63] MONTORO DEL ARCO, E. T. *Aproximación a la historia del pensamiento fraseológico español*: las locuciones con valor gramatical y su norma culta. Tese de Doutorado. Depto. De Língua espanhola, Universidad de Granada, 2005, p. 96. Disponível em: <https://bit.ly/2oYehE6>. Acesso em 10 jun. 2013.

[64] SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1988, p. 143-144.

[65] CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos, 1996, p. 20. [...] las *unidades fraseológicas* (UFS) – objeto de estudio de la fraseología – son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su instituicionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomaticidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.

[66] ORTIZ ÁLVARES, Maria Luiza Ortiz. *Fraseologia e Paremiologia.* Disponível em: https://bit.ly/2JiccJV. Acesso

VILELA, (2002, p.199) relaciona as fraseologias à oralidade e à expressividade da linguagem, ao dizer:

> As fraseologias são uma marca da linguagem da proximidade, da oralidade, da expressividade, da desconstrução, da horizontalidade discursivo-pragmática.[67]

1.3. Léxico, Cultura e Lexicultura

1.3.1. Léxico

Ao se estudar a língua, os contextos socioculturais em que ela ocorre são elementos básicos, e, muitas vezes, determinantes de suas variações, explicando e justificando fatos que apenas linguisticamente seriam difíceis ou até impossíveis de serem determinados, pois, no dizer de BARBOSA (1981: 158): "Língua, sociedade e cultura são indissociáveis, interagem continuamente, constituem, na verdade, um único processo complexo [...]".[68]

No caso específico do léxico, esta afirmação é ainda mais verdadeira, pois toda a visão de mundo, a ideologia, os sistemas de valores e as práticas socioculturais das comunidades humanas são refletidos em seu léxico.

Para se apreender, compreender, descrever e explicar a "visão de mundo" de um grupo sócio-linguístico-cultural, ou de um grupo de especialistas ou profissionais, o objeto de estudo principal são as unidades lexicais e suas relações em contextos.

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Todo ato ou todo objeto ideológico é sempre acompanhado, comentado, analisado, glosado por discurso, na medida em que a ligação que une linguagem e pensamento é uma ligação de unicidade.

O léxico, enquanto descrição de uma cultura está no seio mesmo da sociedade, reflete a ideologia dominante, mas, também, as lutas e tendências dessa sociedade.

Para Correia, o léxico de uma língua é caracterizado como:

> [...] o conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta as regras e os processos de construção das palavras. O léxico inclui, ainda, os elementos que usamos para construir novas palavras: prefixos, sufixos, radicais simples ou complexos. (CORREIA, 1999, p. 227).[69]

---

em jun. 2013.

[67] VILELA, Mário. *Metáforas do nosso tempo*. Coimbra: Almedina, 2002, 408 p.

[68] BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade.* São Paulo: Global, 1981.

[69] CORREIA, Margarita. Produtividade lexical e ensino da língua. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G.

O que confirma Oliveira, ao defini-lo:

> O léxico de uma língua é constituído por um conjunto de vocábulos que representa o patrimônio sociocultural de uma comunidade. Em vista disso, podemos considerar o léxico como testemunha da própria história dessa comunidade, assim como todas as normas sociais que regem [...]. Todo sistema léxico representa o resultado das experiências acumuladas de uma sociedade e de uma cultura através dos tempos.[70]

Ferraz (2006) afirma:

> As relações entre léxico e cultura, léxico e sociedade, são, indubitavelmente, muito fortes, considerando-se que o léxico, com seu estatuto semiótico, é o elemento da língua de maior efeito extralinguístico por se reportar, em grande parte de seu conjunto a um mundo referencial, físico, cultural, social e psicológico, em que se situa o homem.[71]

1.3.2. Cultura

Já a definição de cultura tradicionalmente é feita a partir da clássica distinção entre cultura erudita e cultura popular. Porém concordamos com Ferreira (1986), que não faz essa distinção quando diz que:

> Cultura é o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade.[72]

Cultura são os modos de viver, sentir e de fazer, costumes, crenças e visão de mundo de uma sociedade.

Enquanto que para Coseriu:

> [...] as palavras são formas de cultura que acompanham na sua difusão os conceitos e os objetos da civilização.

Diz ele também que a relação entre linguagem e cultura se dá em três sentidos diferentes:

> - a linguagem é uma forma primária de cultura, do espírito criador do homem;
> - a linguagem reflete a cultura não linguística, é a atualidade da cultura, manifesta os saberes, as ideias, as crenças acerca da realidade conhecida, das realidades sociais e da própria linguagem enquanto parte da realidade;

(Orgs). **Língua Portuguesa**: descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 223-236.

[70] OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de. Regionalismos brasileiros: a questão da distribuição geográfica. In: OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de.; ISQUERDO, Aparecida N. (Orgs.) **As ciências do léxico:** Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p.110.

[71] FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.) *O léxico em estudo***.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

[72] FERREIRA, A. B. de. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 508.

- a linguagem não é só competência linguística, mas é competência extralinguística, conhecimento do mundo, saberes, ideias e crenças acerca das coisas.[73]

Nesse caso, a língua é adquirida por um processo de transmissão cultural. Esta definição está ligada ao fato de que os grupos têm línguas diferentes porque têm visões de mundo diferentes. A língua, neste caso, reflete a cultura. Cultura vista como "conhecimento socialmente adquirido".

1.3.3. Lexicultura

Definindo a nova área de estudo, que relaciona léxico e cultura, a **Lexicultura**, diz Barbosa:

> Entre outros aspectos, a lexicultura mostra-nos a singularidade e a diversidade dos lugares onde a cultura pode ser encontrada em uma língua, pois, sabemos que o léxico é o nível de descrição linguística mais diretamente ligado à realidade extralinguística. [...] A partir dessa composição, o conceito de lexicultura privilegia a consubstancialidade do léxico e da cultura e designa o valor que as palavras adquirem pelo uso que se faz delas[74].

Já Galisson definindo Lexicultura diz que ela é:

> A cultura depositada em certas palavras, ditas culturais, que convém rever, explicitar e interpretar. A démarche consiste em por em dia os sítios culturais. [...] As expressões imagéticas, as palavras-valises, as palavras que têm marcas culturais, os palimpsestos verbo-culturais, as palavras de situação, os nomes de marcas, os provérbios e ditados, as palavras ocultas [...] circunscrevem-se os lugares ou gisements.[75]

2. ANÁLISE DO *CORPUS*

Nosso *corpus* é constituído de fraseologias de seis autores nordestinos, que representam sua visão de mundo e marcam a cultura nordestina presente nessa fraseologia.

Como representantes da literatura regional paraibana escolhemos José Américo de Almeida, escritor e político que se preocupou com a sociedade e cultura paraibanas, especialmente ao escrever sobre o problema da seca nordestina e José Lins do Rego, que em suas obras descreveu os costumes e tra-

---

[73] COSERIU, E. Fundamentos e tarefas da sócio e etnolinguística. In: MELLO, Lynalda de A. (Org.). *Sociedade, cultura e língua:* ensaios de sócio e etnolinguística. João Pessoa: Shorin, 1990, 186 p., p. 39-40.

[74] BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *Filol. linguíst. port.*, n. 10-11, p. 31-41, 2008/2009.

[75] GALISSON, R. e PUREN, C. (1999). *La formation en questions.* Paris: CLE, 1999, p. 480. La culture en dêpot dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'expliciter et d'interpréter. La démarche consiste à mettre au jour des sites culturels [...]. Les expressiosn imagées, les mots-valises, les mots à charge culturellle partagée, les palimpsestes verbo-culturels, les mots de situations, les noms de marques, les proverbes et dictons, les mots ocultants [...] circonscrivent les sites (ou gisements).

dições de sua terra e de sua gente, dando ênfase à natureza em detrimento do homem.

Como representantes da literatura cearense escolhemos Rachel de Queiroz, que no conjunto de suas obras marca a linguagem regional popular do nordeste fazendo uma verdadeira descrição do sertão cearense e Patativa do Assaré nome artístico (pseudônimo) de Antônio Gonçalves da Silva. Foi um dos mais importantes representantes da cultura popular nordestina.

Como representante do Maranhão temos Domingos Vieira Filho, com trabalhos da maior importância sobre a linguagem popular do Maranhão e do Nordeste.

Por fim escolhemos Graciliano Ramos, representante maior da língua e cultura de Alagoas.

A temática, a estrutura literária e a linguagem das obras desses autores caracterizam, com rara precisão, o nosso povo, seu falar, costumes, crenças e tradições, e seu modo de ser, viver, pensar e agir, dentro do seu universo sócio-lingüístico-cultural.

2.1. José Américo de Almeida

ANDAR COM UMA PELE-DE-CEARÁ NOS OLHOS – Não perceber as coisas. Ser conivente. Fazer de conta que não vê as coisas. "*Faz e acontece, e quando acaba, não tem um tiquinho de sentimento.* Anda com uma pele-de-ceará nos olhos." *(*A Bagaceira*, p. 61).*

BATER A PASSARINHA – não se incomodar. *"– Nem me* batia a passarinha. *E aguentei o rojão. Foi um teitei como ninguém não magina."* (A Bagaceira, p. 18).

DAR DE MAMAR À ENXADA – Apoiar-se no cabo da enxada (JA). Apoiar-se uma pessoa na extremidade livre do cabo da enxada parada mantido em posição vertical ou meio inclinado contra o tórax, à altura da mama; é uma atitude própria do enxadeiro no eito, dando suas paradas em meio à sua labuta, enquanto, num relaxamento necessário, conversa, fuma ou cisma, o que parece aos olhos do patrão rigoroso um desperdício de tempo. " – *Muambeiro! Só vive* dando de mamar à enxada*!*" (A Bagaceira, p. 19).

ANDAR COM UMA MOSCA NA ORELHA – estar suspeitando de alguma coisa. "*Papai já* anda com uma mosca na orelha, *é capaz de fazer uma das dele*".

ANDAR DE CAPAS ENCOURADAS – disfarçado, dissimulado, mascarado. "*Há gente que* anda de capas encouradas; *quando menos se pensa, bota as mangas de fora*."

METER-SE A RABEQUISTA – Indivíduo saliente, intrometido. *"– Ela não dança com bangalafumenga daqui. – Foi bom, que ele* é metido a rabequista*".* (A Bagaceira, p. 43).

2.2. José Lins do Rego

BOTAR CANGA – Dominar, submeter, escravizar. "*É verdade que senhor de engenho nunca me* botou canga*. Vivo nesta casa como se fosse dono*" (Fogo Morto, p. 7).

ESTAR DE NOVILHO – Estar com amante jovem. "*A velha* está de novilho*"* (Eurídice, p. 263).

FAZER-SE NA FACA – Empunhar, agredir com arma, brigar com faca. "*Alípio* se fez na faca*, espalhou a feira*" (Banguê, p. 19).

METER-SE A BESTA – Tornar-se atrevido, fazer-se de importante, provocar, insultar. "*O cabo ficou para um canto de bofe de fora, e um soldado, que* se metera a besta *não ficou para contar a história*" (Cangaceiros, p. 19).

NOVILHO DE CHIFRE APONTADO – Rapaz novo. "*É esta história de Aparício. Tudo que é* novilho de chifre apontado*, neste sertão, só cuida de cangaço*" (Cangaceiros, p. 91).

SER DURO DE ROER – Redução da expressão "osso duro de roer": Situação ou coisa de difícil solução; pessoa de difícil trato. "*Está aí, o seu Álvaro do Amora custa a pagar.* É duro de roer*, mas gosto daquele homem*" (Fogo Morto, p. 5).

2.3. Rachel de Queiroz

BOTAR DE BANDA – Acabar com. "*Hein, minha comadre!* Botou o luxo de banda*...*" (O Quinze, p. 43).

CHUPAR A FRUTA E ATIRAR FORA O BAGAÇO – Aproveitar-se de alguém. "*Nem amor de verdade lhe daria. Aquilo era como disse a amiguinha dele: só quer mesmo* chupar a fruta e atirar fora o bagaço" (O Galo de Ouro, p. 109).

PAU DE VIRAR TRIPA – Pessoa alta e magra. *"– Logo quem fala,* esse pau-de-virar-tripa*."* (Dôra Doralina, p. 17). (SERAINE, 1991, p. 278) afirma que Leonardo Mota inclui a expressão sob a forma '*pau de enrolar tripa*' no rol dos 'apelidos sertanejos' e considera-o sinônimo de pitombeta.

ALMOÇAR AUTO E JANTAR LIBELO – Ser extremamente empenhado no seu ofício, em particular, na militância jurídica (SOUZA, 2013). *"– É o seu doutor promotor de Santa Ana...* almoça auto e janta libelo*...*" (O Quinze, p. 22).

BEBER SORO AZEDO, MAS ARROTAR COALHADA COM AÇÚCAR BRANCO – Diz-se de pessoa que conta vantagem sobre qualquer atividade, mas que na verdade não tem nada de especial nem de poder. *"– Sinhazinha, me desculpe, mas esses seus primos pensam que são de raça de fidalgo! ... Dos que* bebe soro azedo, mas arrota coalhada com açúcar branco*...*" (Memorial de Maria Moura, p. 35).

A VELA DE LIBRA – Acolher regiamente. "*Aquilo é uma doida, uma vagabunda. Danou-se para vir pro Ceará, porque ouviu dizer que estavam tratando retirante* a vela de libra" (O quinze, p. 76).

2.4. Patativa do Assaré

BOLO DE FIM DE FEIRA – insignificante, sem valor. "*Tão pensando que voto é* bolo de fim de feira". A expressão não está registrada, mesmo em dicionários regionais.

BOTAR CURTO – fiscalizar. "*Mamãe, a senhora* bote bem curto *naquele louro*." Expressão semelhante a *manter as rédeas curtas*, registrada em dicionários regionais nordestinos.

COMPRAR CARTILHA PRA OUTRO LER – ser enganado, traído. "*Só porque meu casamento foi triste e foi azalado, foi mesmo que eu ter* comprado cartia pra outro ler". Expressão semelhante a *fazer a barba de alguém*, registrada em dicionários regionais do Ceará.

2.5. Domingos Vieira Filho

ARIRI-DE-FESTA – pessoa que não perde uma festa, desde o bailarico de vitrola ao baile em clube de primeira.

BABAUS-TIA-CHICA – Locução interjetiva significando: Pronto, acabou-se, era uma vez.

BANDA-DE-ESTEIRA – Amásia, comborça.

DOIS-DE-FEVEREIRO – Corno, chifrudo.

GATO-PINGADO – Nome por que eram conhecidos, entre nós, os condutores de defunto.

JASMIM-DE-CACHORRO – Excremento de cachorro a que o povo atribui qualidades terapêuticas.

2.6. Graciliano Ramos

AMANHECER EM AZEITES – Acordar pela manhã irritado, ranzinza, muito aborrecido, mal-humorado: "*Sinhá Vitória tinha* amanhecido em seus azeites." (V.S. 1977, p. 42).

BATER CASTANHOLAS COM OS DEDOS – Produzir um som semelhante ao das castanholas, mediante a fricção forte das pontas dos dedos médio e polegar, num gesto comumente usado, no Nordeste, para açular o cão: "*Nesse*

momento Fabiano andava no copiar, batendo castanholas com os dedos." (V.S. 1977, p. 92).

COMER TOUCINHO COM MAIS CABELO – Ter enfrentado e vencido desgraça maior do que aquela que estava vivendo: "– Tenho comido toucinho com mais cabelo, *declarou Fabiano desafiando o céu, os espinhos e os urubus*." (V.S. 1977, p. 133).

CURAR NO RASTO – Fazer sarar a ferida do animal à distância, por meio rezas ou orações realizadas ao se colocar ramos de folhas cruzados sobre as pegadas deixadas por ele no percorrido: "*Fabiano* curou no rasto *a bicheira da novilha raposa*." (V.S.1977, p. 18).

QUEIMAR O ASSENTO NO CHÃO – Abrasando as nádegas, a bunda, no chão, que de tão quente, por conta da incidência do sol escaldante sobre ele, assemelhava-se a fogo: "*Sinhá Vitória,* queimando o assento no chão*, as mãos cruzadas segurando os joelhos ossudos [...].*" (V.S. 1977, p. 11).

SABER ONDE TEM AS VENTAS – Ser experiente, saber das coisas. "*Fossem perguntar a seu Tomás da bolandeira, que lia livros e* sabia onde tinha as ventas*.*" (V.S. 1977, p. 36).

TER BOA PONTA DE LÍNGUA – Ser conversadeira; saber conversar: "*Apesar de* ter boa ponta de língua*, sentia um aperto na garganta e não poderia explicar-se*." (V.S – p. 120).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalharmos com a linguagem regional popular do nordeste do Brasil, especialmente as dos Estados da Paraíba, Ceará, Maranhão e Alagoas, podemos nos perguntar, como muitos dos colegas dialetólogos e sociolinguistas certamente também o fazem: o que é regional, o que é popular, o que é criatividade não só dos autores, de seus personagens, mas do povo em geral, ao utilizar sua linguagem para se comunicar, para se expressar, para afirmação do eu ou como função estética?

As respostas a estas questões são, muitas vezes, difíceis, senão ambíguas, pois o homem usa sua linguagem com todas estas funções, intercalando-as, mesclando-as, dando maior ênfase ora a uma, ora a outra, mas sempre partindo de sua realidade, realizando adaptações que têm uma motivação muito específica, com o objetivo final de transmitir aquilo que deseja, criando e/ou modificando sua linguagem para atingir esses objetivos.

A análise dos exemplos aqui apresentados mostra-nos, de forma clara, as relações existentes entre a Lexicologia, a Lexicultura e a Fraseologia, represen-

tando, cada uma delas, a língua, a sociedade e a cultura, reforçando, contudo, que a língua é o elo de ligação entre elas, por se reportar igualmente à sociedade e à cultura.

A visão de mundo, as crenças, as ideologias e as formas de expressão dessa sociedade com sua cultura são transmitidas de geração a geração pela língua, falada e/ou escrita, tornando evidente que a língua representa e guarda as marcas sociais e culturais daquela comunidade que a utiliza.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. José Américo de. *A bagaceira*. 16ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

AMARAL, Amadeu. *Tradições populares*. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1948.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. *A linguagem regional/popular na obra de José Lins do Rego*. 2ª ed. João Pessoa: Mídia Editora, 2018.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade*. São Paulo: Global, 1981.

_____. Fraseologia e linguagens: a fraseologia na literatura e no discurso publicitário. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida T.C. de. (Orgs.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: UFS, 2012.

BEVILACQUA, Cleci R. Fraseologia: perspectiva da língua comum e da língua especializada. *Revista Língua e Literatura*. Frederico Westphalen: 2004/2005, v. 6/7, n. 10/11.

BIDERMAN, Maria Tereza. *Teoria linguística*: linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

CABRAL, Tomé. *Dicionário de termos e expressões populares*. Fortaleza: UFC, 1982.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Locuções tradicionais do Brasil*. São Paulo Global, 2004, 332 p.

CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos, 1996.

_____. *Diccionario de la RAE*. Ed. XXI, España, RAE, 1992.

CORREIA, Margarita. *Produtividade lexical e ensino da língua*. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (Orgs). Língua Portuguesa: descrição e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

COSERIU, E. *Sincronia, diacronia e história*. São Paulo: Presença / Editora da USP, 1979.

_____. Fundamentos e tarefas da sócio e etnolinguística. In: MELLO, Lynalda de A. (Org.). *Sociedade, cultura e língua*: ensaios de sócio e etnolinguística. João Pessoa: Shorin, 1990, 186 p., p. 39-40.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.) *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

FERREIRA, A. B. de. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GALISSON, R. e PUREN, C. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE, 1999.

HENRIQUES, Cláudio Cézar. Lexicologia Aplicada: algumas contribuições didáticas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; BARROS, Lídia Almeida. *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

MALÁ, Milada. *Notas a discrepancias terminológicas en fraseología y paremiología*. SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS L 28, 2007.

MARINHO, Clécia Maria N. *O léxico regional-popular de Graciliano Ramos em Caetés, São Bernardo e Vidas Secas*: uma análise léxico-semântica. Tese (Doutorado), João Pessoa: 2018 – UFPB.

MONTORO DEL ARCO, E. T. *Aproximación a la historia del pensamiento fraseológico español*: las locuciones con valor gramatical y su norma culta. Tese de Doutorado. Depto. de Língua Espanhola, Universidad de Granada, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2oYehE6>. Acesso em 10 jun. 2013.

NASCENTE, Antenor. *Tesouro da fraseologia brasileira*. 2ª. ed. Rio de Janeiro Freitas Bastos, 1966, 316 p.

OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de. Regionalismos brasileiros: a questão da distribuição geográfica. In: OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de. ; ISQUERDO, Aparecida N. (Orgs.) *As ciências do léxico:* Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. 2ª. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

ORTIZ ÁLVARES, Maria Luiza Ortiz. *Fraseologia e paremiologia*. Disponível em: https://bit.ly/2JiccJV. Acesso em: jun. 2013.

POTTIER, B. *Linguística geral*: teoria e descrição. Rio de Janeiro: Presença/ Universidade Santa Úrsula, 1978.

QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. 86ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

_____. *O galo de ouro*. 2ª. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

_____. *Dôra, Doralina*.17ª. ed., São Paulo: Editora Siciliano, 2001.

_____. *Memorial de Maria Moura*.7ª. ed., São Paulo: Editora Siciliano,1992.
RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 38ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.
REGO, José Lins do. *Fogo morto.* São Paulo: Círculo do Livro, 1984.
_____. *Cangaceiros.* 8ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
_____. *Eurídice.* 8ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
_____. *Banguê.* 13ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
RIBEIRO, João. *Frases feitas*: estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios. 2ª. ed. Aracaju: Sercore, 1984.
RUIZ GURILLO, L. *Aspectos da fraseologia teórica española*. Valencia: Valencia Universitat, 1997.
SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 14ª. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.
SILVEIRA, João Gomes da. *Dicionário de expressões populares da língua portuguesa*: riqueza idiomática das frases verbais, uma hiperoficina de gírias e outros modismos luso-brasileiros. São Paulo: WMF / Martins Fontes, 2010.
VIEIRA FILHO, Domingos. *A linguagem popular do Maranhão*. 3ª ed. São Luís: Gráfica Olímpica, 1979.
VILELA, Mário. *Metáforas do nosso tempo*. Coimbra: Almedina, 2002, 408 p.
WELKER, H., A. *Dicionários*: uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O SUJEITO SURDO

Tayana Dias de Menezes[76]
Rafaela de Medeiros Alves Korossy[77]

INTRODUÇÃO

O conceito foi inicialmente introduzido na França, em 1898, por Emile Durkheim. No entanto, por mais de cinquenta anos, caiu em desuso. Mas, por volta dos anos 60, Moscovici retomou os estudos sobre o assunto. Vale salientar que do ponto de partida do estudo sobre o conceito, enquanto representações coletivas, e o seu momento moderno, enquanto representações sociais, este sofreu profundas mudanças teóricas.

Para Durkheim (1893, 1895, 1898), as representações coletivas são distintas das representações individuais. Estas são demasiadamente variáveis e ligeiras, estão fincadas na consciência do indivíduo; já aquelas são impessoais, estáveis (o tempo não é um elemento que deve ser levado em conta) e são sustentadas por todo o corpo social, portanto, são homogêneas e partilhadas por todos os sujeitos que compõem a sociedade. Durkheim defende que as representações coletivas são a força de conexão e conservação da sociedade, são estas que conservam a sociedade de fragmentação ou desintegração – aqui, é importante apontar um ponto substancial de afastamento entre as teorias durkheimiana e moscoviciana: enquanto que a primeira encara o conceito a partir de uma perspectiva estática, a segunda o encara sob uma perspectiva dinâmica.

Considerando as brechas deixadas por Durkheim – especialmente, no que se refere à atenção concedida às interações entre os sujeitos –, Moscovici propôs a substituição das representações coletivas pelas representações sociais. O objetivo dessa proposta era:

> Transferir para a sociedade moderna uma noção que parecia estar reservada a sociedades mais tradicionais [em resposta à] necessidade de transformar as representações em uma ponte entre

[76] Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e professora da Universidade Federal de Pernambuco.
[77] Professora da Universidade Federal de Pernambuco, possui Especialização em Libras pela Universidade Salgado de Oliveira.

> indivíduos e as esferas sociais, ao associá-las com a perspectiva de uma sociedade em mudança (MOSCOVICI, 1989, p. 82).
> [...] se no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o temo "social" em vez de "coletivo" (MOSCOVICI, 2015, p. 49).

Diferente de Durkheim, que contesta a ideia que os homens extraem seu conhecimento da realidade e defende que estes extraem suas categorias do pensamento da sociedade, Moscovici não defende que as representações são criadas pela sociedade como um todo, mas por grupos sociais específicos que fazem parte da sociedade. Ele defende, também, que é por meio da interação que representações são (re)construídas e disseminadas. Isso não significa afirmar que ele desconsidera as experiências e as percepções individuais, mas alerta que quase tudo o que uma pessoa sabe, ela aprendeu de outra: "As pessoas sempre aprenderam umas das outras. [...] A importância dessa proposição para a nossa teoria é que conhecimento e crenças significativas têm sua origem de uma interação mútua e não são formadas de outro modo" (MOSCOVICI, 2015, p. 176).

1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A teoria das representações sociais é hoje estudada e discutida nos mais diversos campos do conhecimento: na psicologia; na sociologia; na antropologia; na história; na geografia; na economia etc. Ela nos ajuda a compreender e explicar como os sujeitos e grupos elaboram, transformam e comunicam as suas realidades já que são consideradas por Abric et al. como "sistemas de opiniões, conhecimentos e crenças particulares a uma cultura, a uma categoria social ou a um grupo com relação aos objetos no ambiente social" (2012, p. 478). Também o fenômeno nos auxilia a entender como as representações, materializadas em textos que circulam na nossa sociedade, imbuídas de significados abstratos, influenciam o comportamento, as crenças e valores das comunidades e dos sujeitos sociais.

Segundo Rateau, Moliner, Guimelli e Abric (2012), a representação social nasce do desejo do sujeito social entender e explicar a realidade que o circunda: atribuir sentido aos eventos, aos comportamentos, às ideias. Ou seja, desejamos tornar a nossa realidade "pré-dizível" (ABRIC, et. al., 2012, p.477). Para dar/ construir significado(s) à realidade, precisamos torná-la familiar. Para Moscovici (2015), as representações sociais nada mais são do que o esforço do indivíduo para tornar o não familiar em familiar.

Muito cedo, no começo de nossas vidas, a escola, a igreja, a família, a mídia e outras instituições sociais influenciam na construção do olhar do sujeito sobre o mundo – como se este enxergasse a sua realidade por meio de lentes fabricadas pelas instituições que compõem a sociedade. Somos herdeiros de categorias existentes numa realidade dada, e isso não significa afirmar que estas são permanentes e imutáveis. A realidade é passível de mudanças, somos sujeitos históricos, mas também, e sobretudo, agentes. Sendo assim, nossas ações podem alterar ou perpetuar a nossa realidade. Portanto, podemos afirmar que apreendemos, em larga medida, sobre nós – como devemos agir; no que devemos acreditar e o que devemos valorizar – e sobre os outros em nossas trocas, isto é, em nossas interações com o mundo e com outros sujeitos sociais.

Segundo Abric et. al. (2012), traçamos os contornos que desenham os outros, nós mesmos e nossa realidade por meio das representações sociais. Estas nos orientam a agir em situações específicas, nos ajudam a entender essas situações e os indivíduos que compõem essas diversas situações, ou seja, ministramos e organizamos tudo o que nos circunda, inclusive nós mesmos, por meio das representações que circulam no seio da sociedade.

É importante dizer que nem sempre as representações são consensuais dentro de uma comunidade específica e isso se dá porque o consenso dependerá do grau de homogeneidade do grupo e da relação de seus membros com o objeto representado.

Para Jodelet (1989), a representação é uma teoria socialmente construída e de conhecimento compartilhado que serve de coesão social, ou seja, a teoria cria conexões entre nós e o mundo e entre nós e os outros. Além disso, nos dá as ferramentas para entender essa conexão. Para Moscovici (2015), as representações fazem parte do senso comum, elas têm vida no mundo cotidiano: numa interação com nossos amigos, na mídia, nos jornais, "as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros" (MOSCOVICI, 2015, p. 8).

Antes de dar continuidade à discussão teórica, é fundamental expor algumas informações sobre o percurso histórico do fenômeno e o seu desenvolvimento dentro do pensamento ocidental moderno.

1.1 Representação social: a teoria do Núcleo Central

Dentro da "grande teoria", proposta por Moscovici, das representações sociais, a Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric (1984), por muitos pesquisadores da área, é considerada como uma teoria complementar desta. Isso não significa afirmar que a última seja em alguma instância inferior ou menos importante que a primeira, pelo contrário, a teoria do núcleo central oferece o

arcabouço necessário para descrever com mais precisão a estrutura e o funcionamento das representações sociais. Segundo Flament (1989 *apud* SÁ, 1996, p. 51), o objetivo da teoria do núcleo central não é substituir a teoria das RS, mas tornar a teoria das representações sociais "mais heurística para a prática social e para a pesquisa". Segundo Sá (1996, p. 51), "é também uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais".

Sobre a organização interna das representações sociais, das pesquisas propostas por Abric (1984), o núcleo central seria o elemento mais estável dentro da estrutura das RS, ou seja, aquele que não muda mesmo que receba informações que o contradigam, os indivíduos procuram processar a informação nova em coerência com o núcleo. No processo de percepção social haveria, portanto, elementos centrais que permitiriam aos sujeitos sociais ordenar e compreender a realidade vivida. É, portanto, a presença de um elemento central que determina o significado do objeto representado.

A ideia principal da teoria é de que toda representação está organizada sob a responsabilidade de um núcleo central – semelhante, por assim dizer, a uma célula – que determina a sua significação e organização interna. Segundo Abric (1994, p. 73 *apud* SÁ, 1996, p. 67), o núcleo central "é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente". Vale salientar que não só o núcleo central é o único responsável pela atribuição de significados à representação (que deve ser considerada no seu todo, sob diversas perspectivas, como um elemento complexo); os elementos periféricos – não pertencentes ao núcleo central – também colaboram para o funcionamento e significação da representação, isso porque "o conjunto de práticas e discursos sobre um dado objeto, por mais diversificado, divergente e contraditório que pareça, é efetivamente coerente quando tomado em sua totalidade" (Sá, 1996, p. 68).

O núcleo central tem principalmente duas funções no que diz respeito ao funcionamento da representação social: 1) função geradora, o elemento que (re)cria a significação dos outros elementos que compõem a representação; 2) função organizadora, que outorga a natureza dos laços entre os diversos elementos que constituem a representação, ou seja, ele é o elemento unificador da representação. Além disso, ele é o elemento que irá garantir a perenidade, posto que é resistente às mudanças da representação independentemente da situação histórica e social. Isso significa afirmar que, se o núcleo sofre alterações, toda a representação ganhará uma nova roupagem, um novo significado. Por esse motivo, porque é o elemento mais estável da representação, Abric (1994) afirma que é o estudo do núcleo central que permite a análise comparativa entre as representações para que estas últimas sejam distintas, os seus núcleos

também devem ser, isto é, mesmo que duas representações tenham conteúdos semelhantes entre si, elas podem ser radicalmente diferentes a depender dos elementos centrais que as compõem.

2. ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema regido por normas, mas relaciona a língua com a sua exterioridade, isto é, com a sua realidade social, política, econômica, cultural, tecnológica. Esse é um dos motivos pelos quais a Análise Crítica do Discurso (ACD) direciona metodologicamente a presente pesquisa, nela "encontramos um processo analítico que julga os seres humanos a partir da sua socialização, e as subjetividades humanas e o uso linguístico como expressão de uma produção realizada em contextos sociais e culturais" (PEDRO, 1998, p.21).

Podemos citar um segundo motivo: a ACD observa os significados e os sentidos construídos pela língua, leva em conta os processos e as condições de produção da linguagem. Articula conhecimentos diversos, das Ciências Sociais e da Linguística. Acredita, ainda, que o homem e a realidade social são mediados pela linguagem, e é através dessa mediação que a transformação é possível: o discurso torna plausível a permanência ou a subversão dos valores e regras sociais. Também, têm o interesse de pensar sobre o sentido dentro do tempo e do espaço nas práticas do sujeito social. Sintetizando: a Análise Crítica do Discurso não analisa a linguagem pela linguagem, antes acredita que o discurso é um objeto sócio-histórico, linguístico e que é no discurso que a ideologia se manifesta, ou seja, ela procura compreender os textos dentro da realidade social, posicionando-os cultural e historicamente. Um dos seus objetivos é "fornecer uma dimensão crítica à análise dos textos" (PEDRO, 1998, p. 23).

O discurso atribui significados e valores às práticas de uma instituição social, fornece informações preciosas sobre uma dada área e organiza o modo como se deve falar sobre um tópico específico. Além disso, ele fornece, também, meios que delimitam o que é possível e próprio dizer/não dizer e fazer/não fazer. Portanto, neste artigo, quando usamos o termo discurso, consideramos o uso de linguagem como forma de prática social e não apenas como atividade individual, "implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90-91), ou seja, o discurso não é analisado apenas como um objeto verbal autônomo, mas como um interação situada, "como uma prática social ou como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica ou política" (VAN DIJK, 200, p. 12).

Fairclough (2001) considera a natureza do discurso dialética: a língua varia segundo fatores sociais e contribui para reproduzir e transformar a re-

alidade, “o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Os discursos, também, segundo Van Dijk (2008) constroem as representações sociais do grupo, orientando assim, indiretamente, as práticas sociais relativas ao grupo. Sendo assim, ao analisar os discursos que estão impregnados de ideologia, podemos compreender a organização e a formação das representações socais e dos elementos que a compõe.

3. ANÁLISES

O objetivo primeiro desse artigo é identificar se a deficiência – categoria historicamente ligada à representação social do sujeito surdo – ainda compõe a RS deste grupo e se esta é um elemento central, ou seja, dentro do próprio discurso das pessoas surdas a deficiência faz parte do núcleo central da representação social? Para refletir com mais cuidado sobre essa questão, realizamos diversas entrevistas compostas por duas perguntas com pessoas surdas – neste artigo, apresentaremos apenas duas. Inicialmente questionamos sobre o conceito de deficiência e depois seguimos a metodologia sugerida por Abric (2012): o cenário ambíguo. O objetivo desta proposta é averiguar se um determinado elemento faz parte do núcleo central de uma representação, para isso Abric (2012) sugere criar um texto em que o elemento que se supõe ser central seja questionado, isto é, haja dentro do texto algo que o contradiz. Assim, agrupamos imagens que apresentam diferentes deficiências e circulam socialmente, no entanto junto a essas colocamos um sujeito que, aparentemente, não apresenta nenhuma deficiência, ou seja, criamos um cenário ambíguo para testar se os sujeitos entrevistados aceitariam o texto como verdadeiro. Se houvesse estranhamento diante do texto, saberíamos que o elemento deficiência é central na RS sobre o surdo.

As perguntas:

1) O texto é coerente? Por quê?

2) Qual a sua perspectiva sobre o conceito da deficiência?

Vale salientar que as entrevistas foram feitas em libras, uma vez que esta é a língua da comunidade surda e os sujeitos se sentem mais à vontade. Por

isso, as entrevistas foram gravadas em libras, mas traduzidas para o português, respeitando a estrutura da língua de sinais.

Respostas:

ENTREVISTA 1

1) O texto é coerente? Por quê?

Texto 1

Imagem pessoa deficiente, falta deficiência, falta. Aqui tem cadeirante, imagem outra bengala, tem aparelho surdo, tem outra amputado. Aqui imagem mostra propaganda o quê? Pessoa deficiente, mas falta o quê? Tem debate o que deficiência. Mental tem tipos diferentes deficiência. Aqui imagem não clara. Tem cadeirante significa o quê? Deficiente físico, corpo, também amputado também deficiente físico. Os dois parecem iguais (grifo meu). Não combina cego. Percebo cego deficiente porque bengala. Surdo o quê? Aparelho coclear, mas surdo visual, libras está claro. Pode deficiente auditivo sem libras, mas tem libras, tipo diferente deficiência, surdo diferente foco combina linguística visual. Aparelho coclear combina mais deficiência, mas minha opinião.

2) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

Conceito pessoa deficiente é diferente conceito pessoa surda. Conceito pessoa deficiente é tudo: deficiente auditivo; cego; cadeirante; mental, tudo dentro. Então, grupo luta pelo direito pessoa deficiente no ônibus; várias coisas. Por isso tudo dentro geral pessoa deficiente. Conceito de surdo diferente linguístico, língua diferente.

ENTREVISTA 2

1) Os textos são coerentes? Por quê?

Texto 1:

Eu explicar tudo aqui? Eu não entendi o dois. Uma o quê? Imagem tem uma pessoa amputada; outra não sei responder. Eu entendi primeira; terceira e quarta, só. Primeira imagem explica o quê? Importante pessoa cadeirante ter lugar qualquer. Exemplo entrar banco; também ter rua passagem/ caminho cadeirante. Também respeito. Também entrar no ônibus ter elevador hidráulico no ônibus sentar, só. Segunda, imagem eu não entendi, ok? Terceira imagem o quê? Importante pessoa surda usar aparelho porque algumas pessoas não ouvem bem,

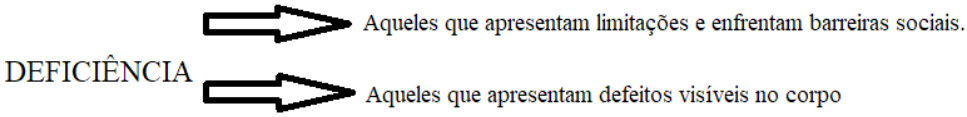
algumas ouvem sim um pouco. Quarta imagem é pessoa tem amputado, outra língua de sinais parabéns, outra combina escrever, outra combina organizar casa, também trabalhar.

2) Sob sua perspectiva o que é deficiência?

Depende. Porque surdo tem deficiência normal. Outra deficiência tem tipos diferentes. Porque surdo só perdeu audição ou dificuldade escutar, só. Normal. Sabe libras bem. Outro deficiente perdeu porque perna, corpo, braço; então cadeirante.

Dentro do discurso, entrevista 1, do sujeito há uma distinção entre os grupos: cadeirantes; amputados e cegos; surdos. O primeiro grupo são categorizados como deficientes físicos porque apresentam um defeito corporal visível e por este motivo se fasta do segundo grupo que, embora deficiente, não apresenta nenhum defeito corporal visível. Cegos e surdos são deficientes porque enfrentam barreiras sociais que para transpassa-las precisam de auxílios, isto é, instrumentos que supram suas necessidades: bengala e o aparelho coclear. No entanto, há uma diferença entre cegos e surdos: o primeiro tem a necessidade da bengala, enquanto que o grupo surdos ainda se subdivide entre: surdos que são deficientes auditivos, ou seja, aqueles que fazem uso do aparelho coclear e Surdos, em outras palavras, sujeitos que assumem a surdez como um traço de identidade social; utiliza a libras como língua natural; e se auto categorizam como minoria linguística.

Em resumo, podemos concluir que a deficiência, embora esteja dentro do núcleo central da RS sobre o surdo aos olhos dos próprios surdos, ela é ancorada da seguinte forma:



A questão 2, da segunda entrevista, o sujeito fala sobre tipos diferentes de deficiência. Seu discurso corrobora o que foi acima defendido. Os tipos distintos de deficiência se dão porque este elemento central é ancorado em subcategorias o que explica ora o sujeito surdo ser categorizado como deficiente ora ser categorizado como não deficiente; "porque *surdo tem deficiência normal*. Outra *deficiência tem tipos diferentes*. Porque surdo só perdeu audição ou dificuldade escutar, só. Normal. *Sabe libras* bem. *Outro deficiente perdeu porque perna, corpo, braço; então cadeirante* (grifo nosso)". O entrevistado, embora defenda que o surdo é deficiente, reclama para este sujeito um tipo de deficiência diferente porque não possui nenhum tipo de defeito visível no corpo.

4. CONCLUSÕES

Na Teoria das RS, Moscovici (2015) aponta dois mecanismos de processamento das RS: a ancoragem e a objetivação. Ancorar seria classificar, denominar. Comparamos o novo, seja uma ideia, uma pessoa, um objeto, com o elemento prototípico de um grupo específico e decidimos se ele pode ou não pertencer ao grupo em questão. É importante dizer que essa comparação não é uma observação analítica lógica das características entre os elementos em questão, é uma comparação generalizadora ou particularizadora que aproxima ou afasta o objeto das características que por ora são salientes do elemento prototípico. Sobre a denominação, Moscovici (1984) defende que por meio dessa operação tiramos um objeto do anonimato.

> [...] denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências disso são três: (a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; (b) ela se torna distinta de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; (c) ela se torna o objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção (MOSCOVICI, 1984, p. 34 *apud* SÁ, 1995, p. 39).

A objetivação seria um processo estruturante, ou seja, o conhecimento sobre o objeto abstrato ganharia forma, se tornaria quase tangível. Moscovici (1984), afirma que objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem. O autor complementa dizendo que nem todos os conceitos podem ser ligados a uma imagem.

Por meio das análises realizadas, podemos notar que a deficiência faz parte do núcleo central da RS sobre o surdo mesmo dentro do discurso de pessoas surdas. A segunda imagem que compõe o texto ou não é compreendida ou o entrevistado categoriza esta de maneira que torne o texto coeso, em outras palavras, para construir sentido no texto, o entrevistado categoriza a pessoa com a deficiência que seja mais provável para que crie um elo entre este e os demais presentes no texto.

Observamos, portanto, que a deficiência ainda é central na RS sobre o surdo, no entanto a forma como essas pessoas ancoram o conceito da deficiência é muito particular. Para este grupo social, a deficiência é dividida em duas categorias distintas: aqueles que apresentam defeito físico visível e aqueles que não apresentam defeitos físicos visíveis. Embora ambos sejam deficientes porque enfrentam barreiras sociais, os surdos estão dentro do segundo grupo: são deficientes, mas seu corpo é são; não apresenta defeito.

Podemos, portanto, concluir que para a pessoa surda o conceito da deficiência é ancorada ainda numa noção perniciosa baseada na noção do defeito/limitação, mas ao mesmo tempo o conceito é perpassado por uma noção social que une os mais diversos grupos por melhorias sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude; RATEAU, Patrick; MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. *Handbook of Theories of Social Psychology*. London, 2012.

ALAYA, DorraBem. Abordagens filosóficas e Teoria das Representações Sociais. In: ALMEIDA, Angela M. de; SANTOS, Maria de Fátima; TRINDADE, Zeide A. (orgs). *Teoria das Representações sociais: 50 anos*. Brasília, Technopolitik, 2014.

ALENCAR, R. *Processos de categorização social: emergência de categorias sociais na fala em interação*. Revista Investigações: Recife, Vol. 21, N° 2, Julho. 2008.

_____. *O discurso científico e a construção coletiva do saber: a dimensão interativa da atividade acadêmico-científica*. Tese de doutorado, Recife, Brasil, 2004.

CASTRO, Ricardo Vieiralves de. Representações Sociais da prostituição na cidade do Rio de Janeiro. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano*: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, pp. 149- 187, 1995.

DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico.* São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

DURKHEIM, Emile. *Sociologia e filosofia*. São Paulo: Ícone, 1994.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília, ed.UnB, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do Saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda:* linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L. Esteves. *Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais.* São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JODELET, Denise. *Loucuras e representações sociais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LANE, Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de Representações sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano:* as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, p 59- 72, 1995.

LEME, Maria Alice V. da Silva. O impacto da teoria das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano:* as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, p 47- 57, 1995.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações em psicologia social.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano:* as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, p. 19-45, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Socais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia – o encontro desfetichizador. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano*: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, p. 72-84, 1995.

_____. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano:* as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, p. 85-108, 1995.

PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PDRO, Emília. (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, p. 19-46, 1997.

VAN DIJK, Teun A. *Ideología: Una Aproximación Multidisciplinaria*. Editorial Gedisa: Barcelona, 1998.

RELAÇÕES DE SENTIDO EM CONSTRUÇÕES GRAMATICAIS: homomímia, polissemia e sinonímia em *tiras* da Mafalda e em livros didáticos em Língua Espanhola

Eliane Barbosa da Silva[78]

INTRODUÇÃO

Através desta pesquisa, estudamos as relações semânticas em construções gramaticais da língua espanhola, como língua estrangeira (ELE), observando os efeitos de sentidos originados no contexto de produção da língua em questão. Buscamos fazer uma análise dessas relações de sentidos em textos de tirinhas da Mafalda e em livros didáticos do ELE, os quais constituirão o corpus da pesquisa, a fim de descrever e explicar os usos das noções de sinonímia, polissemia e homonímia presentes nas construções gramaticais de tais textos, visto serem fenômenos tão usuais e corriqueiras tanto na escrita como na oralidade nas línguas, embora, ao que parece, sejam pouco estudadas no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira ou mesmo no ensino da língua materna, fato que se observa na pouca atenção ou ausência de tratamento aos casos nos próprios manuais didáticos de ensino de línguas. Para isso, teremos como base teórica e conceitual a semântica, visando especialmente uma discussão voltada ao estudo do sentido das construções gramaticais, dentro da perspectiva da semântica formal e da semântica linguística, com base em Ilari (2001; 2002), Cançado (2012), Henriques (2011), Hjelmslev (1966), como também da pragmática, com base em Grice (1957; 1975), além de outros teóricos que tratam dessa temática.

[78] Possui doutorado. É professora da UFAL. Atua no curso de Letras-Espanhol: Licenciatura.

1. OBSERVANDO ALGUNS DADOS

1.1 Polissemia

Observando a tirinha de Mafalda abaixo, textos sobre os quais nos debruçaremos para as análises, vemos um exemplo de polissemia.

Quino, **Mafalda 2**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Fonte: https://bit.ly/2MGUnXe

Nesse texto, vemos que a palavra veículo tem duplo sentido. Podemos afirmar que veículo é um meio de transporte, como sentido de base, por exemplo: El coche es um **vehículo** más lento que el avión. Pode-se entender também em sentido figurado que veículo é uma coisa que serve para levar ou conduzir outras, por exemplo: "la suciedad es vehículo de muchas enfermidades" (SEÑAS, 2001, p. 1283), "... la TV es un **vehículo** de cultura", explícito primeira sentença da tirinha de Mafalda acima, portanto, a TV é também um veículo, nesse caso, em sentido figurado. No entanto, o jogo de sentidos dessa palavra apresentados entre a primeira e última sentenças na tirinha nos fazem observar um caso de polissemia. Isto é, entre a primeira e a última construção gramatical dessa tira, observamos o jogo humorístico entre o sentido figurado da palavra **veículo** (TV como veículo) e o sentido de base para a mesma palavra (veículo como meio de transporte), quando Mafalda afirma que se fosse a cultura saltava do veículo (TV) e ia a pé (outro meio de transporte). O humor na tirinha faz-nos refletir sobre como a TV, como veículo de transmissão de informação, está veiculando a cultura.

Nessas relações de sentido pode ocorrer a ambiguidade, visto que as palavras, expressões ou sentenças podem estabelecer sentidos diferentes. Vejamos o exemplo a seguir.

Fonte: https://bit.ly/2p6FQek

Na tirinha acima, observamos que há sentenças que contém algum tipo de ambiguidade lexical, que pode ser polissêmica ou homonímica. (CANÇADO, 2012, p. 73). Quando Manolito é interrogado por Mafalda sobre o que é esse recorte de jornal, ele reponde que é "la cotización del **mercado de valores**". Mafalda pergunta se é sobre o [mercado] de "**valores** morais, espirituais, artísticos, humanos". A ambiguidade na sentença reside no fato de ambos estarem falando de sentidos distintos para a palavra "**valores**", confirmado por Manolito no final da tirinha quando afirma que se refere aos **valores** que servem para alguma coisa.

Dessa forma, observa-se que a fala de Mafalda traz ambiguidade em relação à expressão "mercado de valores", pois ela faz referência a outros tipos de valores, que têm sentido contrário ao que está sendo referido por Manolito no jornal que ele lê.

No nível da expressão, **mercado de valores** refere-se a um meio, na economia, que gera ou produz lucro e fundos de investimento para uma empresa, por exemplo, sendo este sentido aplicado no início da tirinha, no entanto, na compreensão de Mafalda, essa mesma expressão refere a outros tipos de valores. Cremos que, nesse caso, temos homonímia pois os sentidos não são relacionados. A ambiguidade está implícita na polissemia da palavra **valor[es]**, que foram interpretados de maneiras diferentes por Manolito e Mafalda.

Para Henriques (2011, p. 95), didaticamente, o contraste entre polissemia e homonímia é fácil de explicar. Segundo ele, homonímia são duas ou mais palavras, cada uma com a sua significação, e polissemia é uma única palavra com dois ou mais sentidos.

No entanto, o autor alerta para a observação de Lyons: 'A distinção entre homonímia e polissemia é indeterminada e arbitrária. Depende, em última análise, do juízo do lexicógrafo sobre a plausibilidade da extensão do significado,' ou seja, da extensão da área recoberta pelo significado de uma palavra além do seu significado 'natural' ou 'verdadeiro'. No nível da expressão **mercado de valores**, entendemos que há ambiguidade homonímica entre as sentenças. No

entanto, se observamos apenas o sentido de **valor[es]**, entende-se que essa palavra é polissêmica, provocando também, nesse aspecto, ambiguidade lexical. (HENRIQUES, 2011, p. 95).

1.2 Homonímia

A lista de homônimos na língua espanhola parece ser longa, como ocorre também no português. Essas palavras são aquelas que se pronunciam da mesma forma, porém têm significados distintos e os falantes as percebem como distintas. (ILARI, 2002, p.103). Vejamos no exemplo a seguir no espanhol: "[...] la **caza** al voto se convierte en el deporte más practicado por los aspirantes a dirigir el cotarro[79]." Nessa construção gramatical observamos que a palavra **caza** tem uma homônima, a palavra **casa.**

Para a compreensão desse fenômeno linguístico, é importante lembrar que existem homônimos que pertencem à mesma classe gramatical, e outros que pertencem a classes gramaticais distintas. O exemplo acima pode exemplificar ambos os casos. Na sentença citada, **caza** é deverbal do verbo **cazar** (buscar ou perseguir animais; conquistar), como homônima desta teríamos o verbo casar (unir [-se] coisas ou pessoas), por exemplo: Esa blusa no **casa** bien con ese pantalón. El próximo mes, Maria **se casa** con José. A forma **caza** (deverbal), no entanto, tem também como homônima homófona a palavra **casa**, em espanhol, como substantivo, por exemplo: Me voy a **casa**. Há casos em que o uso de uma palavra pela outra pode levar a problemas de comunicação, mas o contexto, normalmente, elimina as possíveis dúvidas causadas pela homonímia. Ilari cita o exemplo clássico da palavra *manga*, que pode ser o nome da fruta ou a parte de certas peças de roupa que cobrem os braços (ILARI, 2002, p. 103-104).

O falante aprendiz do espanhol poderá ficar em dúvida em relação ao uso dessas palavras homônimas caso não tenha conhecimento ainda de suas diferenças de sentido e da sua escrita, pois a pronúncia de ambas no espanhol é igual e a grafia é diferente, por isso são chamadas de homófonas, e também por pertencerem a classes gramaticais distintas.

Há ainda os chamados de *homônimos homógrafos* que são "os que se escrevem com as mesmas letras, mas as pronuncias e significados são diferentes" (HENRIQUES, 2011, p. 85). Para o autor, isso não deixa de ser uma contradição na definição, pois a estrutura ortográfica é idêntica e a fonológica é distinta. De qualquer forma, a tradição gramatical assim classifica. No exemplo do autor: "Pode deixar que eu *encosto* o *encosto* antes de me sentar."

Nesse sentido, chamamos a atenção para os exemplos do espanhol, os quais têm a mesma grafia e a mesma pronúncia e os significados diferentes. Em

[79] *Nuevo Ven* 3, 2005, p. 28.

resumo, temos os seguintes tipos de homonímia: i) *homófonos*, como no exemplo **caza** (deverbal de cazar) e **casa** (do verbo casar), e ii) *homógrafos*, como citamos acima, **casa** (do verbo casar [se]) e **casa** (substantivo, de moradia).

Os homógrafos imperfeitos são vocábulos de significado e pronúncia diversos que se distinguem graficamente apenas pela acentuação. Exemplo: *Pode* e *pôde*; *camelo* e *camelô*. Henriques (2011, p. 85) diz ainda que a homonímia não pode ser confundida com a polissemia. Isso ocorre com frequência no português; já no espanhol, veremos em que circunstâncias esse fenômeno pode ocorrer. Cremos que a diferença reside, basicamente, na variação linguística, ou seja, na pronúncia de determinadas regiões. Por exemplo: **arrollo** (atropellar, vencer) | **arroyo** (caudal de agua). Foneticamente, teríamos: [aˈʀoʎo] ou [aˈRojo]. Contudo, veremos com mais acuidade o caso dos homógrafos em espanhol com relação à diferença na pronúncia.

Retomando a mesma construção gramatical acima citada como caso de homonímia: "[...] la **caza** al voto se convierte en el deporte más practicado por los aspirantes a dirigir el cotarro", não estaríamos também diante de um caso de polissemia?

Se na caracterização geral da polissemia, afirmamos que esta possui diferentes sentidos de uma mesma palavra que são percebidos como extensões de um sentido básico e que a polissemia se opõe à homonímia, pois, para que haja polissemia, é necessário que haja uma só palavra; e para que haja homonímia, é preciso que haja mais de uma palavra; então, podemos afirmar que a palavra **cazar** é polissêmica. (ILARI, 2002, p.151).

O verbo **cazar** no espanhol tem como sentido de base "buscar o perseguir animales para cogerlos o matarlos," por exemplo: "Óscar salió a **cazar** liebres con la escopeta." Na mesma entrada da palavra **cazar**, encontramos também no mesmo dicionário o sentido familiar ou figurado "conseguir con habilidade, especialmente una cosa buena o difícil", como no exemplo: "**cazó** uma gran fortuna jugando a las cartas." (SEÑAS, 2001, p. 245).

No exemplo acima, vemos, portanto, que a **caza** ao voto está no sentido figurado, pois compreende-se que o verbo **cazar** aí passa a ser algo que se busca conseguir com habilidade.

Com isso, podemos dizer que existe uma diferença entre polissemia e homonímia tradicionalmente assumida pela literatura semântica, mais especificamente pela Lexicologia, e a distinção entre ambas é de extrema relevância na descrição do léxico de uma língua. Os dois fenômenos lidam com os vários sentidos para uma mesma palavra fonológica; no entanto, a polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si,

como vemos no exemplo citado acima e também nos exemplos da autora. Cançado (2012, p. 71-72) apresenta:

- pé: pé de cadeira, pé de mesa, pé de fruta, pé de página etc.

- rede: rede de deitar, rede elétrica, rede de computadores etc.

1.3 Sinonímia

Outra relação de sentido presente em diversos tipos de textos é a sinonímia. Observando o exemplo a seguir:[80] "El sobrepeso no sólo depende de lo que se **come**, sino también de factores endógenos, propios, en cada indivíduo", e a associação que o autor faz entre **comer** e **ingerir** como sinônimas em uma das atividades propostas, vemos que tais palavras podem não ser sinônimas em todos os contextos de uso, por exemplo, se dissermos: **Ingeri** una aspirina porque tenía dolor de cabeza, nesse caso, na língua espanhola, o falante não poderia substituir comi por **ingeri** nesse contexto de uso, pois comprimidos não se comem, se ingerem ou se engolem, ou ainda, na linguagem médica, se tomam, por exemplo: Tomar 1 comprimido de 8 em 8 horas.

Outro exemplo de sinonímia no mesmo texto é a sentença: "Se tiene poco para comer y la sociedad ha **inventado** la llamada 'comida rápida', cuyo contenido en grasas saturadas es por lo general alto." Para essa sentença, o manual didático traz como sinônimo de **inventar** a palavra **crear**. Nesse contexto de uso, podemos até afirmar que ambas as palavras tem sentido próximo, que servem, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações, portanto, são sinônimas (ILARI, 2002, p. 169).

No entanto, entendemos também que não existem sinônimos perfeitos, pois a escolha entre dois sinônimos depende de vários fatores a serem explorados.

Se dissermos, por exemplo, em espanhol: El chico há **inventado** una mentira para no ir al colegio, podemos dizer que o sentido de **inventar**, nesse contexto, não é o mesmo da sentença anterior e que por isso não pode ser substituído por **criar**, o qual foi tido como sinônimo de **inventar** nessa atividade do manual didático.

Segundo Cançado (2012, p. 45), a sinonímia lexical ocorre entre pares de palavras e expressões. No entanto, definir exatamente essa relação é uma questão complexa nos estudos da linguagem há séculos. Uma primeira definição de sinonímia seria, segundo ela, a identidade de significados, mas essa é uma afirmação muito ampla e que exige um certo refinamento. Como fica claro nos

[80] *Nuevo Ven* 3, p.16, transcrição da compreensão auditiva, p. 160.

exemplos de **inventar** e **criar**, é possível observar que não há identidade de significados em todos os contextos de uso.

Segundo Ilari e Geraldi, 1987 (*apud* CANÇADO, 2012, p. 47), para duas expressões serem sinônimas não basta que tenham a mesma referência no mundo.

Para a autora (2012, p. 50), conclui-se que, mesmo entre sentenças, não existe sinonímia perfeita. No entanto, ela afirma que "algum tipo de equivalência semântica entre palavras e sentenças tem que ser tomada como base para se fazer operações linguísticas dessa natureza." A proposta é que se tome o acarretamento mútuo, ou seja, somente o conteúdo semântico das sentenças, como noção básica para o que quer que seja a relação de sinonímia. Para ela, o acarretamento mútuo garante a possibilidade de se fazerem traduções de uma língua para outra, para se recontarem histórias, entre outras atividades.

1.4. Sinonímia entre sentenças

Uma questão que nos chama atenção é a sinonímia entre sentenças, também chamada de paráfrase. Pode-se dizer que "duas sentenças são paráfrases uma da outra quando descrevem de maneiras equivalentes um mesmo acontecimento ou um mesmo estado de coisas." (ILARI, 2001, p. 140-141).

Citando o exemplo do manual: "El organismo **almacena** la energía que no utiliza em forma de grasa" e se substituirmos por El organismo **guarda** la energía que no utiliza em forma de grasa, temos paráfrase através de equivalência de palavras.

No exemplo acima podemos afirmar que há sinonímia, pois esta deve ser observada "a partir da propriedade que dois termos têm de serem empregados como substitutos um do outro. Se, a princípio, esse emprego não causar prejuízo no que se pretende comunicar, diremos que há sinonímia entre eles." (HENRIQUES, 2011, p. 80). No entanto, sabemos que a sinonímia perfeita é muito rara, pois dificilmente encontramos sinônimos perfeitos. A sinonímia, portanto, é uma coisa muito relativa pois "para fazer a escolha da melhor palavra ou expressão, é preciso avaliar todos os fatores envolvidos no processo de comunicação." (idem, p. 81).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos identificar as relações de sentido sinonímia, polissemia e homonímia nas construções gramaticais em espanhol por sabermos que estas ocorrem com certa frequência em diversos tipos de textos orais e escrito nas línguas, e como estudamos a língua espanhola há um certo tempo, tanto no as-

pecto semântico como no aspecto fonético-fonológico, observamos que os textos de materiais didáticos, assim como outros tipos e gêneros textuais, como as tiras, também apresentam essas relações de sentidos por serem amostras reais da língua. Tais fenômenos semânticos-linguísticos nos motivam a observar, identificar e analisar a sua ocorrência na língua espanhola, e também contribuir para a sua aplicabilidade no ensino, visto ser a língua a qual ensinamos na Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

REFERÊNCIAS

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica*: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

CHIERCHIA, Gennaro. *Semântica*. Trad. Luiz Arthur Pagani, Lígia Negri, Rodolfo Ilari. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

DUCROT, O. & TODOROV, T. *Dicionário das ciências da linguagem*. 6.ed. Lisboa: Don Quixote, 1982.

FINEGAN, Edward. *Language. Its structure and use*. Philadelphia: Harcourt, 1994.

FRAWLEY, William. *Linguistic Semantics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural*: pesquisa e método. Traduzido por Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

GUIRAUD, Pierre. *A semântica*. 2.ed. São Paulo: Difel, 1975.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica*: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HJELMSLEV, Louis. *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris: Editions de Minuit, 1966 [1943].

ILARI, Rodolfo & GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Semântica*. 11.ed. São Paulo: Ática, 2006.

ILARI, Rodolfo. Introdução à semântica: brincando com a gramática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Introdução ao estudo do léxico*: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Linguística românica*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

LYONS, John. *Introdução à linguística teórica*. Traduzido por Rosa Virgínia Matos e Silva e Hélio Pimentel. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

LYONS, John. *Linguagem e Linguística*: uma introdução. Traduzido por Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

LYONS, John. *Semântica*. Vol. 1. Traduzido por Wanda Ramos. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1977a.

LYONS, John. *Semantics*. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977b.

MARÍN, Fernando., MORALES, Reyes., UNAMUNO, Mariano del M. de. *Nuevo Ven 3*: español lengua extranjera. Madrid: Edelsa, 2005.

MILANI, Esther Maria. et al. *Listo*: español a través de textos. São Paulo: Moderna, 2005.

MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística*: domínios e fronteiras. Vol. 1 e 2. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. *Semântica formal*: uma breve introdução. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PALMER, F. R. *A semântica*. Traduzido por Ana Maria Machado. São Paulo: Edições 70, 1976.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1922.

SEÑAS. *Diccionário para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRUJILLO, Ramón. *Principios de semántica textual*: los fundamentos semánticos del análisis lingüístico. Madrid: Arco Libros, 1996.

ULLMANN, Stephen. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. Traduzido por J. A. Osório Mateus. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

"CREDOOOO! A MISS PIAUI TEM CARA DE EMPREGADINHA": análise das discusivizações sobre a vencedora do concurso Miss Brasil 2017

Josefa Maria dos Santos[81]
Maria Alcione Gonçalves da Costa[82]

O resultado do concurso Miss Brasil, realizado no dia 19 de agosto de 2017, em Ilhabela São Paulo, provocou uma enxurrada de comentários racistas nas redes sociais. Isso porque Monalysa Alcântara, nordestina e negra, foi a vencedora do mais cobiçado título de beleza do país. Entre os diversos comentários postados nas redes sociais digitais, selecionamos como corpus de análise declarações postadas na rede social *Twitter* logo após o término do concurso. Entre essas declarações, tomamos como referência a postagem: "*credooooo! A miss Piaui tem cara de empregadinha, cara comum, não tem perfil de miss, não era pra ta ai. Sorry*[83]"

Para viabilizar essa proposta de estudo, elegemos como escopo teórico a Análise do Discurso a partir de Pêcheux, por entendermos que o sujeito e o discurso são efeitos de um processo sócio-histórico e ideológico que se realiza em uma determinada formação social, sob condições de produção específicas.

Constitui-se como objetivo desse trabalho analisar a construção da identidade da Mulher negra e nordestina, em contraponto à "mulher Miss". Assim, algumas questões impulsionam essa pesquisa, quais sejam: O que significa ter "cara de **empregadinha**" no Brasil? Como esse sintagma se inscreve nos sentidos trabalhados pelos discursos da "democracia racial"? Que outros sentidos disputam a significação desse sintagma hoje no Brasil? Para respondermos a essas questões, selecionamos a memória discursiva como categoria de análise, por meio da qual observamos o funcionamento do interdiscurso no intradiscurso, tomando como referência a designação "cara de empregadinha".

---

[81] Doutoranda em Linguística pela UFAL, mestra em Língua Portuguesa pela UPE e atua como professora da educação básica do estado de Pernambuco Doutoranda em Linguística pela UFPE, mestra em Língua Portuguesa pela UPE e atua como professora no IFSERTÃO-PE.

[82] Doutoranda em Linguística pela UFPE, mestra em Língua Portuguesa pela UPE e atua como professora no IFSERTÃO-PE.

[83] Reproduzimos a postagem tal qual aparece na rede social.

Partimos do pressuposto de que, sob o significante "empregadinha", pesam questões não só da ordem do trabalho, enquanto redes de memórias que atualizam os discursos da escravidão e da subalternidade da mulher negra, ou da objetificação sexual do corpo feminino em que, pelo discurso, as mulheres negras são constituídas e significadas. Mas, principalmente, da luta de classes, representada pela localização geográfica da ganhadora do concurso, localização essa, construída na mídia e fora dela por estereótipos que são subjetivados como características sociais do ser nordestino e do Nordeste. É, portanto, pelo viés da memória que imagens e dizeres sobre elas continuam ressoando em discursos contemporâneos, produzindo efeitos de sentidos que corroboram com estereótipos e ditam qual o lugar da mulher negra e nordestina na sociedade.

1. OS SENTIDOS EM DISPUTA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO TEÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise de Discurso (AD) enquanto quadro teórico-metodológico parte do princípio de que o sentido e o sujeito são efeitos de um processo sócio-histórico e ideológico. O que implica dizer que nem o sentido encontra-se na literalidade das palavras nem o sujeito é origem de si e de seu dizer. Nos termos de Pêcheux (2009, p. 146):

> É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado francês, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve.,. evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queriam dizer o que dizem" e que, mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (grifos do autor).

Nesse viés, tomando nosso corpus como referência, poderíamos dizer que, no Brasil, todos sabem o que é ter cara de empregadinha. Isso porque o funcionamento ideológico, por meio do qual a ideologia interpela os indivíduos em sujeito, produz efeitos de evidência dos sentidos que, como diz Pêcheux, "todo mundo sabe".

Desse modo, dizemos que é por meio do processo de interpelação-identificação que a ideologia "*produz* o sujeito no lugar deixado vazio" (PÊCHEUX, 2009, p. 145), assim como produz os efeitos de sentidos. Em outros termos, podemos dizer que o sujeito é interpelado pelo sujeito ideológico a assumir determinadas posições na luta de classes e a produzir efeitos de sentidos sobre os acontecimentos do mundo. Sentidos estes determinados pela formação discursiva com a qual o sujeito se identifica.

Diante disso, salta à evidência de que o funcionamento ideológico nos processos de significação faz trabalhar três noções centrais para a teoria do discurso: a noção de ideologia, de sujeito e de formação discursiva. Grosso modo, podemos dizer que ideologia, na teoria discursiva, não é concebida como um conjunto de ideias, mas como "uma prática constituída de interpretação, em que trabalham o equívoco, a incompletude, a opacidade, a falha" (ORLANDI, 2017, p. 26). O que significa dizer que a ideologia é um funcionamento de constituição dos sujeitos e dos sentidos suscetível à falha e ao equívoco.

Por sua vez, a noção de sujeito na AD não diz respeito ao sujeito empírico, mas a um lugar determinado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente. Nos termos de Indursky (2008, p. 11), o sujeito do discurso:

> [...] é um *sujeito histórico, ideológico*, mas ignora que o é, pois é igualmente afetado, em sua constituição, pelo inconsciente. Ou seja: o sujeito é interpelado ideologicamente, mas não sabe disso e suas práticas discursivas se instauram sob a ilusão de que ele é a origem de seu dizer e domina perfeitamente o que tem a dizer (grifos da autora).

Diante disso, dizemos que o sujeito do discurso é um desdobramento da relação de identificação entre o sujeito da enunciação e o sujeito ideológico de uma dada formação discursiva, sendo importante reiterar que o processo ideológico pelo qual o sujeito se constitui é apagado, uma vez que ele é afetado pelo inconsciente.

Por fim, a formação discursiva, segundo Foucault ([1969], 2015), é concebida como um conjunto de enunciados que, embora estejam dispersos no tempo e no espaço, mantenham entre si uma unidade de sentidos. Ao reconhecer a ideologia como elemento constitutivo e organizador da formação discursiva, Pêcheux passa então a definir a formação discursiva como:

> [...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (PÊCHEUX, 2009, p. 147, itálico do autor).

Com base nisso, podemos dizer que o sujeito do discurso e os sentidos são efeitos da relação de interpelação-identificação do sujeito com uma dada formação discursiva. Afinal, conforme postulou Pêcheux (2009, p. 148), a formação discursiva é concebida como "o lugar da constituição do sentido (sua 'matriz', por assim dizer)".

A noção de memória para os analistas da AD não é de caráter cognitivo ou psicologizante, mas de caráter social e coletivo, construída na história e atravessada pela ideologia, assim, a memória não é resultado de experiências individuais, mas de um processo sócio-histórico e ideológico. No campo dis-

cursivo, os estudos sobre memória discursiva foram introduzidos por Courtine (2014) definindo-a como a "existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos" (COURTINE, 2014, p. 105, 106). Ainda segundo Courtine (2014), a noção de memória discursiva estaria subjacente à análise das Formações Discursivas, proposta por Foucault em a *Arqueologia do Saber*, uma vez que "[...] toda formulação apresenta em seu 'domínio associado' outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega..., isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos" (*idem*, p. 104).

Seguindo esse viés, retomamos Pêcheux (2009) quando afirma que os discursos pré-existem ao discurso do sujeito. Assim, o sujeito, ao produzir seu discurso, realiza-o sob o regime de repetibilidade, e se há repetição, é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados. (INDURSKY, 2011, p. 70-71). Assim, de acordo com Pêcheux (2015, p. 50):

> [...] haveria, sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma "regularização" (termo introduzido por P. Achard) se iniciaria, e seria nessa regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase (que podem a meu ver conduzir a questão da construção dos estereótipos).

Dessa forma, podemos dizer que a repetibilidade, ao promover a regularização de determinados sentidos, é responsável pela construção de efeitos de sentido sobre os sujeitos e sobre os eventos/acontecimentos do mundo, no interior de cada FD. Efeitos estes que passam a ser (re)atualizados no intradiscurso, por meio de alguns processos discursivos, entre os quais se encontram as paráfrases.

Ao estabelecer o entrecruzamento da noção de memória discursiva com o campo do social, do histórico e do simbólico, Pêcheux reconhece a existência da fragilidade e da contradição no processo de funcionamento da memória discursiva. Isso porque, segundo o autor, há acontecimentos que escapam à inscrição, que não chegam a se inscrever no espaço da memória, assim como há acontecimentos que são absorvidos na memória, como se não tivessem ocorrido. Sobre isso, Pêcheux afirma:

> Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: *a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos'* (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita (grifos nossos).

Torna-se imperativo pontuar que de acordo com Courtine (2014) e Pêcheux (2015) a memória não pode apenas ser vista como espaço de repetibilidade, mas também de contradição e de negação de determinados dizeres, o que pode provocar deslocamento de sentidos, isso porque, os saberes do interdiscurso ao serem reformulados produzem perturbações e provocam mudanças na rede de memória. Cabe colocar que a repetição para a AD, não significa necessariamente repetir palavra por palavra de algum já dito, mas também pode "levar a um deslizamento, a uma quebra do regime de regularização de sentidos. (INDURSKY, 2011, p. 71).

2. CONCURSO DE MISS BRASIL: UM OLHAR SOBRE O EVENTO

Partindo do princípio de que o funcionamento discursivo no/do corpo revela a presença de valores sociais e ideológicos congruentes à cultura de um povo, propomo-nos a analisar discursos na rede social *Twitter* sobre a vencedora do concurso miss Brasil 2017, cumpre inicialmente colocar que essa modalidade de concurso teve seu início no Brasil a partir dos anos vinte na comemoração do centenário da independência. Contudo, os tempos áureos do concurso vão de 1955 a 1980, quando "Chatô", como era conhecido, juntamente com os patrocinadores, resolveram investir em propagandas durante as transmissões e em anúncios com fotos das vencedoras em revistas.

Ao longo dos mais de oitenta anos do concurso, houve várias modificações na estrutura e organização do evento. A princípio o nome do evento era Miss Brasil Oficial, posteriormente Miss Brasil Universo e desde 2017, miss Brasil *Be Emotion*. A *Be Emotion* juntamente com a *Polishop* são as responsáveis, não só pela fase nacional, mas por todos os concursos regionais e assuntos relacionados. Vemos, dessa maneira, que a empresa de cosmético *Be Emotion* absorveu não só os ganhos com o evento, mas o próprio nome do concurso passou a relacionar-se diretamente com o nome da marca.

Nesse viés, os concursos de beleza, em diversos países, sempre fizeram muito sucesso e movimentaram fortunas. Nos EUA, por exemplo, Donald Trump vislumbrou desde 1996 o quão promissor e rentável poderia ser esse mercado e comprou a franquia do mais importante concurso de beleza do mundo por US$10 milhões, o Miss Universo. Contudo, apesar da rentabilidade e do sucesso, esses tipos de concurso são alvo de muitas críticas, entre elas, a objetificação da mulher, a partir da imposição de que ela seja solteira e sem filhos, que tenha, no máximo, 26 anos e medidas de corpo bem distantes da média. Essas, entre outras, são questões que se impõem e reclamam reflexões no enfrentamento ao machismo e ao sistema capitalista, uma vez que a conquista da liberdade sobre o corpo e a sexualidade integra uma das dimensões de grande

importância na luta pela autonomia das mulheres e atravessa a conquista de uma sociedade mais igualitária.

Pontuamos, que não se constitui interesse desta pesquisa apresentar um amplo debate sobre os concursos de beleza no Brasil ou no mundo, nosso recorte baseia-se no evento ocorrido em 2017 que consagrou Monalisa Alcântara, de 18 anos, negra e nordestina, como a mulher mais bonita entre as candidatas que disputaram o título Miss Brasil 2017.

3. CARA DE EMPREGADINHA E SEUS EFEITOS DE SENTIDO

Tomamos a postagem: "*credooooo! A miss Piaui tem cara de empregadinha, cara comum, não tem perfil de miss, não era pra ta ai. Sorry*[84]" como Enunciado de Referência (ER) a partir do qual pretendemos empreender gestos de leituras possíveis, buscando refletir sobre os efeitos de sentido que tal ER produz.

Inicialmente, é possível afirmar que há, no enunciado, uma construção **histórica e ideológica** de um corpo representado de forma negativa construído a partir de uma imbricação de traços que se referem à **ordem do racial** (textura do cabelo, cor da pele, forma corporal), **do cultural** (tipo de penteado, de roupa, postura, agir), **do social** (marcas de classe) **de gênero** (reduzir o trabalho (doméstico?) a uma profissão exercida exclusivamente por mulheres negras/nordestinas) e do **sexual** (instrumento de satisfação das necessidades sexuais dos patrões e de seus filhos). Tal construção funciona, discursivamente, a partir de uma memória que, atualizada nos discursos da rede, remete-nos para outros ditos sobre os sintagmas "empregadinha" e "*miss*" produzindo o efeito de evidência de que "todo mundo sabe" que, na escala social do Brasil, mulheres negras do Norte e Nordeste são empregadas ou empregadinhas enquanto que mulheres brancas, do Sul e Sudeste são misses.

Nesse viés, em seu funcionamento metonímico, a expressão "cara de empregadinha" faz referência explícita a uma parte do corpo humano, tomando marcas no corpo (rosto, face) para identificar/caracterizar as empregadas domésticas (?) de forma homogênea; haveria uma "cara de empregada" que permitiria identificar socialmente os sujeitos lhes atribuindo um lugar definido nas relações de classe. O que nos leva a corroborar com a afirmação de Zoppi Fontana de que "Temos assim um deslizamento de sentido que leva do corpo humano significado biologicamente (seus traços físicos) ao corpo socialmente significado (sua função/lugar na sociedade)" (ZOPPI FONTANA, 2014, p. 168). Tal estereótipo, construído a partir de uma rede de dizeres, produz efeitos de

[84] Reproduzimos a postagem tal qual aparece na rede social.

evidência, silenciando questões históricas de abusos (objeto de trabalho e desejos sexuais).

Assim, de forma esquemática, poderíamos pensar numa série de processos metonímicos que permitem construir uma relação de paráfrase com o sintagma **cara de empregadinha** (brasileira): mulher negra, mulher pobre, mulher feia = mulher nordestina. Tal relação parafrástica nos conduz ao que afirma Ângela Davis (2016, p. 102) "racismo, sexismo e as relações de classe se combinam na estruturação das relações humanas, gerando ora formas sutis de invisibilização da questão da mulher negra, ora como dispositivo de opressão dessas mulheres na sociedade".

Compreendemos, dessa maneira, que para uma parcela da sociedade, é tolerável o fato de mulheres nordestinas e negras ocuparem determinados setores da vida em sociedade, desde que não ocupem lugares que, no imaginário coletivo, pertencem aos brancos da elite, assim, compreende-se o asco, o nojo e a repulsa representados no post pela expressão "*credooooo*!"

Ao afirmar que a Miss Piauí "*tem cara comum*" e "*não tem perfil de miss*", reafirmam-se os discursos de que os corpos, principalmente, em concursos de beleza, são enquadrados em padrões culturais que reforçam as desigualdades e hierarquizam as diferenças. Tal hierarquia não se dá apenas no âmbito racial - ser negro, ser branco - mas, e principalmente, nas relações de classe marcadas nos processos sócio-históricos que refletem as relações de poder a partir de discursos que transformam o corpo em espaço de coerção, exploração e dominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que sob o significante "empregadinha" pesam questões não só da ordem do trabalho, enquanto redes de memórias que atualizam os discursos da escravidão e da subalternidade da mulher nordestina negra, mas também questões relacionadas à objetificação sexual do corpo feminino em que, pelo discurso, as mulheres são constituídas e significadas. Ademais, notamos que é pelo viés da memória que imagens e dizeres sobre os corpos femininos continuam ressoando em discursos contemporâneos, produzindo efeitos de sentidos que corroboram com estereótipos e ditam qual o lugar da mulher negra e nordestina na sociedade em contraponto a mulher *miss*.

REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean-Jacques. [1981]. *Análise do Discurso: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Tradução de Bacharéis em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2015.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do discurso. In: MITTIMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN. E. A. (Org.). *Práticas discursivas e identitárias*: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

_____. A memória na cena do discurso. In: Indursky, F.; Mittmann, S.; Ferreira, M.C.L. (orgs*.) Memória e História na/da análise do discurso*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____._ *Discurso e texto*: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Eu, tu, ele*: discurso e real da história. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 7ª. ed. Campinas: Pontes, 2015.

FONTAN-ZOPPI, M; CESTARI, M.J. "*Cara de empregada doméstica*": discursos sobre os corpos de mulheres negras no Brasil. In: RUA [online]. 2014,

PRONOMES PESSOAIS EM TEXTOS ESCRITOS POR PESSOAS SURDAS: peculiaridades e motivações

Gláucia Renata Pereira do Nascimento[85]
Lindilene Maria de Oliveira[86]

INTRODUÇÃO

Os pronomes integram uma categoria de itens da língua que, segundo Neves (2000, p. 389), "têm a função particular de fazer referenciação, sem, entretanto, nomear, ou denominar como os substantivos." Esses itens são palavras fóricas[87], porque remetem a um outro elemento, esteja este presente no texto ou no contexto situacional. Essa mesma autora informa que a função da referenciação é fundamental no uso da linguagem, porque possibilita: (1) "a interlocução: no discurso, alguém fala com alguém, e as palavras fazem referência a esses participantes do discurso"; e (2) "a remissão textual: no texto, fala-se de pessoas e coisas que participam dos eventos, e as palavras fóricas fazem referência a esses participantes." (*idem ibidem*). Nosso interesse neste trabalho são usos de pronomes pessoais do português brasileiro (PB) atual em textos escritos por pessoas adultas surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), aprendizes do português escrito como segunda língua (L2), os quais, em geral, produzem textos escritos de superfície atípica, em função de um hibridismo estrutural instaurado nessa superfície (NASCIMENTO, 2008), que combina os sistemas linguísticos do português (L2) e da LIBRAS (língua natural das pessoas surdas), manifestando uma forma de interlíngua (SELINKER, 1994).

Discorreremos aqui sobre as peculiaridades de usos de pronomes pessoais num *corpus* de 15 (quinze) depoimentos avaliativos escritos por voluntários adultos surdos usuários de LIBRAS, em que os autores procederam à avaliação do atendimento dado a eles como estudantes surdos pelas instituições de ensino superior nas quais estavam regularmente matriculados no ano

---

[85] Professora de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
[86] Professora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
[87] Neves (2000, p. 389), informa a etimologia da palavra 'fórico': "lat. *fero, gr.* phéro: 'levar'. 'trazer'", ou seja, aquilo que leva, aquilo que traz.

em que foi realizada a produção desse texto. Esse *corpus* se constitui de textos que foram produzidos por solicitação da pesquisadora para sua pesquisa de doutorado concluída em 2008 (NASCIMENTO, 2008), tendo enfocado outros aspectos da escrita de pessoas surdas adultas. Para este trabalho, procedemos à análise, tendo como objetivo identificar peculiaridades de textos escritos por pessoas surdas usuárias de LIBRAS, que afetam um mecanismo de coesão do texto ligado a usos de pronomes pessoais. Pretendemos, ainda, refletir sobre as possíveis motivações dessas peculiaridades, que se devem à influência da LIBRAS na escrita em português.

A Base teórica se apoia, principalmente, em Neves (2000) e Bagno (2012), no que concerne a pronomes pessoais do português; Quadros; Karnopp (2004), no que diz respeito ao sistema pronominal da LIBRAS; Koch (1999) e Antunes (2005), quanto à coesão textual; Charolles (1988), no que respeita à coerência textual, e em trabalhos Nascimento (2008, 2015), acerca da interlíngua português-Libras.

1. PRONOMES PESSOAIS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO (PB) ATUAL

Os pronomes pessoais têm como traço categorial fazer referência pessoal, ou seja, às pessoas do discurso. Este se constrói por um 'eu' (1ª pessoa) e um 'você' (2ª pessoa) – os interlocutores – além da não-pessoa, 'ele'/'ela' (3ª pessoa), trazida à cena discursiva pelo 'eu' e pelo 'você'. Como já informamos, os pronomes de 1ª e 2ª pessoas indicam os interlocutores, que são, de fato, pessoas (+humanos). Esses pronomes são **dêiticos**, uma vez que remetem para referentes que estão no contexto situacional e, "sobretudo, porque, no decorrer de um diálogo, esses pronomes podem trocar de referente e apontar alternadamente para cada um dos interlocutores, que revezam na troca de papéis no jogo da interlocução" (BAGNO, 2012, p. 457). Como fazem referência às pessoas que constroem o discurso, as quais estão fora deste, os pronomes de 1ª e de 2ª pessoas são **exofóricos**. Nesse jogo discursivo, que não ocorre no vazio, mas sempre num contexto sócio-histórico definido, o 'eu' e o 'você' incluem no discurso um 'ele' (3ª pessoa), a que se denomina não-pessoa (ÑP), porque pode referir tanto pessoas (+humanos) mas também, ser seres personificados, objetos, fenômenos, ou seja, entidades de diferentes naturezas (-humanos). Como fazem referência a entidades que estão no discurso, os pronomes de 3ª pessoa são **endofóricos**. Sobre a não pessoa, Bagno (2012, p. 739) afirma que:

o discurso é sempre situado histórica e culturalmente e sempre trata de um **universo de referência**, onde cabe toda e qualquer coisa, de toda e qualquer natureza, incluindo o nada, o nunca e o ninguém. Nesse universo de refe-

rência é que se situa a ÑP, trazida à cena do discurso como objeto da interlocução e nunca como agente dela, a não ser no discurso reportado.

Registramos, na tabela 1, formas de pronomes pessoais de que o PB dispõe atualmente. Apoiamo-nos em dados de Carvalho (2008) e Bagno (2012). Como é nosso objetivo nesse trabalho apresentar detalhadamente especificidades de uso de todos os pronomes do PB apresentados, esclarecemos que as formas que aparecem precedidas de um asterisco (*) são as que exercem exclusivamente funções sintáticas preposicionadas; as aparecem precedidas de dois asteriscos (**) são as que também exercem funções sintáticas preposicionadas, embora funcionem como sujeito.

Tabela 1 – Pronomes pessoais em uso no português brasileiro.

Funções sintáticas / **Pessoas do discurso**	**Sujeito**	**Complemento**
1ª	eu	**eu, me, mim, comigo
2ª	tu, você	te, *ti, **você, **vocês, contigo
3ª	ele, ela	se, *si, consigo, o, a, lhe
1ª	nós, a gente	**nós, nos, **a gente, conosco
2ª	você	**você, **vocês
3ª	eles, elas, senhor, senhora	se, *si, os, as, lhes, **senhor, **senhora, consigo

(Fonte: Carvalho [2008] e Bagno [2012])

Numa abordagem textual, os pronomes pessoais são recursos coesivos que atuam no âmbito do procedimento que Antunes (2005) denomina de *reiteração*, que, de acordo com essa autora (2005, p. 52), é ”a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios – o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso –, como se um fio o perpassasse do início ao fim”. A reiteração pode se dar por repetição ou por substituição. O recurso da substituição pode ocorrer por meio do uso de unidades do léxico – nas retomadas por sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos ou caracterizadores situacionais (cf. ANTUNES, 2005, p. 51) – e de unidades da gramática – nas retomadas por pronomes ou advérbios. A maioria dos pronomes pessoais apresentados na tabela 1 funcionam como recursos de substituição gramatical, contribuindo para a construção da coesão dos textos, atuando, portanto, da manutenção da unidade temática e da continuidade semântica.

Os pronomes constituem recursos que são utilizados em textos falados e escritos pelos ouvintes usuários do português a depender do gênero discursivo. Alguns predominam num gênero ou em outro; numa modalidade ou em outra, mas, em geral, não representam problemas para uso pelos usuários do português como L1. Já para as pessoas surdas usuárias de LIBRAS e aprendizes do português como L2, em geral, essa é uma das categorias oferecem dificuldades, embora pareça não ser a categoria de mais difícil manejo para essas pessoas. Essas dificuldades estão ligadas que estão ao fato de o sistema pronominal da LIBRAS bastante diferente do sistema do português. Vejamos, a seguir, as especificidades do sistema pronominal da LIBRAS.

2. PRONOMES PESSOAIS NA LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é de natureza visual-espacial, uma vez que sua realização se dá por meio de sinais corporais produzidos principalmente com as mãos, no espaço de enunciação (na frente do corpo, em uma área limitada pelo topo da cabeça e que se estende até os quadris), que são captados pela visão. Os sinais, que são produzidos por movimentos das mãos e, às vezes, pela combinação de movimentos das mãos e expressões faciais e/ou corporais, são equivalentes às palavras das línguas oral-auditivas, constituídas por sons produzidos pela voz articulada. Felipe (2001, p. 20) explica que os sinais "são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo." Alguns sinais apresentam também traços distintivos constituídos por expressões faciais e corporais.

A sintaxe da LIBRAS é, portanto, espacial. O estabelecimento dos referentes no espaço de enunciação, por meio do uso de sinais equivalentes a nomes, ou do sistema do sistema pronominal, é fundamental para o funcionamento regular da LIBRAS. Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização, observando-se algumas regras. Quadros; Karnopp (2001) informam que a apontação para um referente específico ou para um ponto no espaço em que se estabelece a localização de um referente ausente no momento da interlocução é o recurso existente para alusão às pessoas do discurso, que, em português, podem ser representadas linguisticamente por substantivos ou por pronomes. A apontação é o principal recurso para representar os **pronomes pessoais** de 1ª, 2ª e 3ª pessoas, sem distinção entre as categorias de pronomes retos e oblíquos, isto é, que exercem as sujeito e de complementos. No singular, o sinal (no caso, a apontação) para todas as pessoas é o mesmo, o que difere um do outro é a orientação direcional da mão. O sinalizador aponta para ele mesmo, para indicar a 1ª pessoa; para o

interlocutor, para indicar a 2ª pessoa; ou para uma pessoa que não está envolvida na conversa, para indicar a 3ª pessoa.

Esses sinais são compreendidos pelos usuários da LIBRAS como equivalentes aos pronomes 'eu', 'tu' ou 'você', 'ele', 'ela'. Diferentemente do português, os pronomes pessoais de terceira pessoa não possuem marca de gênero. Em se tratando do plural, há um sinal específico que representa a 1ª pessoa (nós), que também pode ser representada, quando se deseja indicar a quantidade de pessoas a que o pronome se refere, por meio da apontação com a mão no formato dos numerais dois, três ou quatro. Essa estratégia também pode ser usada para fazer-se referência às 2ª e 3ª pessoas do plural. Pode-se, ainda, indicar o plural de qualquer uma das três pessoas do discurso, por meio da apontação às pessoas mencionadas mais o sinal GRUPO e o sinal TOD@S.

Por outras palavras, em LIBRAS, não existem sinais específicos, com configurações de mãos próprias para todos os pronomes pessoais. Também não há para os pronomes de tratamento. Nesse caso, é usada, também, a apontação em direção à segunda pessoa ou a um local estabelecido no espaço que represente a segunda pessoa quando ausente. Não há, portanto, sinais na LIBRAS aos quais se possam associar as palavras que funcionam como pronomes no português. O parâmetro distintivo da maioria dos pronomes na LIBRAS é a direcionalidade. Em muitos casos, em usos com os verbos de concordância, esses verbos incorporam os conceitos de pronomes, considerando-se os pontos de partida e de chegada de cada sinal. No ponto de partida, é marcado o ponto equivalente ao sujeito da sentença. No ponto de chegada, é marcado o complemento.

3. PECULIARIDADES DE TEXTOS ESCRITOS POR PESSOAS SURDAS ADULTAS USUÁRIAS DE LIBRAS: REVISITANDO UM CORPUS

As peculiaridades mais frequentes de textos escritos por pessoas surdas interferem, em algum grau, na coesão dos textos, porque os surdos usuários de LIBRAS tomam como base para a organização das sentenças o sistema da língua de sinais, sua língua natural[88]. Compreende-se um texto escrito em português por uma pessoa surda usuária de LIBRAS principalmente por meio do vocabulário, que dá ao leitor acesso ao universo conceitual construído pelo autor. A LIBRAS, como qualquer outra língua, tem regras para organizar os sinais

[88] A maioria das pessoas surdas brasileiras sejam filhas de pais ouvintes, tendo tido, portanto, o português como L1. A aquisição do português em sua modalidade falada, porém, representa alto grau de dificuldade para a pessoa surda. Já a LIBRAS é adquirida naturalmente, sem grandes dificuldades pelas pessoas surdas, em contato com outros usuários dessa língua de sinais. Por esse motivo, seguindo o posicionamento de Dias Jr. (2015), consideramos a LIBRAS a língua natural das pessoas surdas que são dela usuárias.

em sentenças. Mas essas regras são diferentes das regras do português. Por exemplo, na LIBRAS, muitas sentenças ocorrem na ordem indireta. Por esse motivo, não é incomum textos escritos em português por pessoas surdas apresentarem sentenças em ordem indireta, o que contribui para a construção de superfícies textuais atípicas.

Apesar disso, não se pode considerar um texto escrito por uma pessoa surda um não texto, uma vez que como as pessoas surdas escrevem em contextos sociais com o objetivo de estabelecer interação, mesmo apresentando diferenças de textos escritos por ouvintes usuários do português como L1, os artefatos linguísticos que essas pessoas escrevem são textos. As peculiaridades da escrita dos surdos não destituem seus textos de coerência. Quanto à ideia de textos incoerentes, Charolles (1988, p. 32) afirma que:

> não há propriamente texto incoerente, pois o receptor (ouvinte ou leitor) do texto age como se este fosse sempre coerente e faz tudo para calcular seu sentido, e, nesta tarefa, é sempre possível encontra um contexto, uma situação em que a sequência de frases dada como incoerente se torne coerente, vindo a constituir um texto.

Como já informamos, a atipicificidade de textos escritos por pessoas surdas usuárias de LIBRAS se dá pelo hibridismo estrutural que se estabelece na superfície desses textos, que combinam regras de funcionamento do português, em sua modalidade escrita, com regras de funcionamento da LIBRAS. Quem conhece a Língua Brasileira de Sinais consegue perceber as marcas da LIBRAS nesses textos escritos. Mas, mesmo quem não conhece essa língua, consegue atribuir sentido ao que é dito pelo autor surdo, principalmente em função da seleção lexical que este faz para compor a superfície textual. A maior parte das peculiaridades, que são usos diferentes do sistema do português, estão ligadas a mecanismos gramaticais: ordem atípica de termos nas sentenças, dificuldades de flexão de número e gênero de nomes, artigos e de pronomes, dificuldades de flexão de verbos e omissão de pronomes e de conectores.

4. PECULIARIDADES DA ESCRITA DE PESSOAS SURDAS USUÁRIAS DE LIBRAS QUANTO AO USO DE PRONOMES

Nascimento (2008) apresenta peculiaridades observadas na pesquisa que deu origem a sua tese de doutorado, tendo enfocado na análise mecanismos de coesão estrutura e não estrutural em depoimentos avaliativos escritos por pessoas surdas adultas usuárias de LIBRAS. A autora considerou que nos textos escritos por essas pessoas, operam, simultaneamente, dois sistemas linguísticos distintos: o do português (L2) o da LIBRAS (L1). Segundo Nascimento (2015, p. 130), “muitas das pessoas surdas, aprendizes do português como L2 não conhecem suficientemente a organização do português na modalidade oral, que

serviria como uma espécie de matriz para a escrita." Nascimento (2015) deixou claro que essas peculiaridades são a expressão da interlíngua Português-LIBRAS na escrita, o que pode dificultar "a leitura e a compreensão desses textos, principalmente, para quem que não conhecem a Libras" (p. 139). Entretanto, a autora esclarece que:

> as peculiaridades observadas – em sua maioria, atinentes a mecanismos gramaticais da língua oral--auditiva – não impedem que se possam construir sentidos na leitura desses textos. Na maioria dos casos, os autores conseguem construir textos que atendem às condições de coerência, a saber: repetição, progressão, relação e não-contradição (CHAROLLES, 1978), perceptíveis pela seleção lexical que fazem. Ou seja, a seleção dos itens do léxico, substantivos e adjetivos, Ou seja, a seleção dos itens do léxico, substantivos e adjetivos, principalmente, garante a preservação do dizer dos autores.

São algumas constatações importantes de Nascimento (2008): ordem atípica de termos da oração do português em que o padrão é a ordem SVO, sujeito + verbo + objeto; dificuldade com a flexão de número e de gênero de nomes, artigos e de pronomes; e dificuldades com a flexão de tempo, modo, número e pessoas de verbos; omissão de pronomes – em especial, dos pronomes pessoais oblíquos – de verbos de ligação, de conectores; inserção de conectores em espaços em que o sistema do português não requer a presença dessas unidades e dificuldades como uso conectores adequados às relações semântica indicadas nas sequencias textuais em que aparecem; Alocação de outras categorias gramaticais em espaços sintáticos inusitados.

Como já anunciado desde o título, vamos nos ater aqui a peculiaridades ligadas a usos de pronomes pessoais, considerando: (i) a seleção de formas pronominais e (ii) usos de formas pronominais como recursos de coesão. Procedemos à análise associando os dois critérios. A análise deste *corpus* revelou que os pronomes pessoais parecem não ser a categoria que mais representa dificuldades na escrita realizada por pessoas surdas, embora o manejo dessa classe não seja fácil para todos os usuários de LIBRAS aprendizes do português como L2.

Os resultados aqui apresentados se referem ao *corpus* analisado, que pode indicar uma tendência, mas que não é o suficiente para regras gerais, em função de uma série de variáveis, que incluem diferenças de graus de surdez dos voluntários, doo tempo de uso da LIBRAS e especificidades do gênero textual produzido (depoimentos avaliativos).

5. RESULTADOS

A análise dos dados nos levou a três constatações, que apresentamos seguidas das hipóteses de motivação para os fenômenos identificados.

I. Há pouca diversidade de formas pronominais do português brasileiro, em especial, de pronomes oblíquos. É importante salientar que há alta ocorrência de usos não peculiares. Os textos analisados foram produzidos por pessoas surdas adultas estudantes universitárias, na época da coleta dos dados. Entendemos que o nível de escolaridade dos voluntários concorreu para um desempenho com a escrita mais próxima do padrão do português. Muitos esboçam, na escrita, um perfil de interlíngua mais próximo da fase III, considerando a proposta de Brochado (2003), que se caracteriza pelo emprego predominante da gramática do português em todos os níveis, principalmente, no sintático.

Dos 15 (quinze) voluntários, apenas 2 (dois) não fizeram uso de pronomes pessoais em seus textos e maioria dos usos atende a regras do sistema do PB, tanto no que diz respeito à seleção da forma quanto ao uso como recurso de coesão. Entretanto, há pouca diversidade de formas pronominais do português brasileiro, em especial, de pronomes oblíquos. Como já informamos, não há sinais específicos, com configurações de mão próprias, para a maioria dos pronomes na LIBRAS aos quais se possam associar as palavras que funcionam como pronomes no português.

A análise que realizamos para este trabalho revelou usos da maioria dos pronomes do PB nas formas que exercem função de sujeito, com predomínio da forma dêitica 'eu'. Como já informamos, o gênero analisado é um depoimento avaliativo. Na proposta de produção, indicou-se como interlocutor o coordenador do curso de graduação em que os voluntários estavam regularmente matriculados à época da coleta dos dados. A natureza desse gênero, que requer a expressão da opinião dos autores, numa interlocução direta com o solicitante da avaliação, possibilitou o uso explícito das formas 'eu' e 'você', com predomínio da forma da 1ª pessoa, que foi a de maior ocorrência no *corpus*, sempre exercendo a função de sujeito das sentenças. Com exceção dos textos 6 e 15, em todos há ocorrência da forma elíptica do pronome 'eu', identificável pela desinência dos verbos flexionados na primeira pessoa do singular. Identificamos, ainda, usos das formas de 1ª pessoa 'me', 'mim', 'nós' e 'a gente', aparecendo o 'nós' apenas como complemento, e das formas de 3ª pessoa 'ele', 'ela', se, 'eles', 'elas', 'os' e 'los', sendo a maioria dos quais condizentes com o sistema do PB, considerando-se, inclusive, variedades não padrão. Vejamos exemplos de algumas dessas ocorrências, em que também registramos elipses de alguns desses pronomes. Esclarecemos que o símbolo ' Ø' foi usado para indicar trechos em que ocorreram elipses e, entre colchetes, estão indicadas as formas elípticas.

(1) *Gostaria de saber, Ø [eu] posso escrever uma carta para* você*. Quando* eu *passei no vestibular na* [2]*[NOME DA IES] Ø [eu] fiquei feliz mesmo.* (texto 1)

(2) Eu *fiquei feliz, muito Obrigada [NOME DA IES] e também* você. (texto 12)

(3) [...] os professores não eram experiências como próprios surdos, depois eles abrim experiências como surdos fazem escrivem próprios de português (texto 2)

(4) Agradito o Direito porque que ele aceitou os surdos estudam por aque (texto 2)

(5) Coordenadora foi muito bom, ela é responsável na sala (texto 9)

(6) Coordenação também tem interesse com a gente (texto 2)

(7) A intérprete são ótima e tem paciência com nós.(texto 10)

II. Dificuldade de flexão de gênero e número. Formas dos pronomes de terceira pessoa apareceram com inconsistências quanto à flexão de gênero e de número, tal como ilustram os exemplos 10 e 11. Essa peculiaridade está ligada ao fato de não haver distinção de gênero nos pronomes pessoais de 3ª pessoa na LIBRAS.

(8) *Coordenação também tem interesse com a gente, percebi* dela *que* elas *estão preocupadas, dar duas professas para reforço com os surdos para Ø entender bem.* (texto 2)

(9) [*NOME DA IES*]. *O Diretor da [NOME DA IES] aceitou que assinou um contrato como LEI,* eles *(surdos) que ficou muito felizes*. (texto 13)

III. Omissão do referente do pronome. Observamos omissões de referentes dos pronomes de 3ª pessoa. Entendemos que essa peculiaridade se dê em função do fato de o estabelecimento dos referentes, na LIBRAS, ser feito no espaço de enunciação. Como se pode verificar no excerto do texto 13 transcrito a seguir, o pronome 'ela' aparece sem que haja uma sequência textual (anterior ou posterior) à qual possa ser ligada.

(10) Aceitei um inscrição no mês de janeiro passado Ø [eu] passei um aprovado. Pela primeira vez começar a minha aula mas não tem intérprete, depois **ela** chamou que um interprete de [NOME DA PESSOA REFERIDA], Ø [eu] fiquei feliz, porque Ø [eu] entendi muito bem mas **ele** saiu cedo (texto 13)

Apesar de as superfícies textuais dos textos do *corpus* possibilitarem usos de uma maior diversidade de pronomes e de outros recursos de substituição para a referência à 3ª pessoa, chamou-nos a atenção o predomínio do uso da repetição propriamente dita, tal como se pode observar no excerto dos textos 1 e 4.

(11) *Quando eu passei no vestibular na [NOME DA IES] fiquei feliz mesmo.*

Primeiro dia de aula, comecei que tinha medo a relação com professores*, porque eu tenho dificuldades a relação com* professores*, por isso eu não entendia com lábios*. (texto1)

(12) [...] *já acostumada a sala de aula e bom os professores ajudam* os alunos*,* os alunos *responda a questão cada matéria* os alunos *perguntam os professores como essa História é muito importante saber disso* (texto 4)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este trabalho, tendo constatado como peculiaridades do corpus analisado: I. pouca diversidade de formas pronominais do português brasileiro, em especial, de pronomes oblíquos; II. Dificuldade de flexão de gênero e número; e III. Omissão do referente do pronome, salientamos que verificamos mais usos não peculiares de pronomes e reiteramos que esta uma categoria gramatical do português que parece não representar maior grau de dificuldades para a escrita de pessoas surdas usuárias de LIBRAS aprendizes do português como L2.

Este é apenas mais um trabalho sobre aspectos das práticas de letramento de pessoas surdas usuárias de LIBRAS, tema que oferece ainda muitas possibilidades de estudos. Pretendemos. Com este, dar mais uma contribuição para esta área e esperamos que mais estudos sejam realizados e divulgados para contribuir para o desenvolvimento de metodologias que favoreçam o desenvolvimento de competências de escrita desse público.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias de sinais brasileira*. Assis: UNESP, 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

CARVALHO, Danniel da Silva. *A estrutura interna dos pronomes pessoais em português brasileiro*. Tese de Doutorado, UFAL. Maceió, 2008.

CHAROLLES, Michel. *Introduction aux problemes de La conherence des textes in Langue Françoise*. nº 38. Paris, Larousse. Maio| 1988, 7-41.

A aquisição de segunda língua (AL2) e ensino de Língua Portuguesa para surdos usuários de Libras. In: NASCIMENTO, G. R. P. do; DIAS JR, Jurandir D. *Temas em educação inclusiva*: alteridade e práticas pedagógicas / Gláucia Renata Pereira do Nascimento; Jurandir Ferreira Dias Júnior (orgs.). – Pipa Comunicação e Editora Universitária UFPE, 2015.

FELIPE, Tanya A. *Libras em contexto*: curso Básico: livro do Estudante. 8 ed. Rio de Janeiro: Walprint Gráfica e Editora, 2001.

KOCH, Ingedore. *Coesão Textual*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

NASCIMENTO, G. R. P. *Peculiaridades da Interlíngua Português-Libras e algumas implicações para o ensino de português como segunda língua para pessoas surdas*. In: NASCIMENTO, G. R. P. do; DIAS JR, Jurandir D. *Temas*

em educação inclusiva: alteridade e práticas pedagógicas / Gláucia Renata Pereira do Nascimento; Jurandir Ferreira Dias Júnior (orgs.). – Pipa Comunicação e Editora Universitária UFPE, 2015.

_____. *Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos*. Tese de doutorado em Linguística, PPGL/UFPE. Recife: 2008. Disponível em: https://bit.ly/363tWmi.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SELINKER, Larry. *Rediscovering interlanguage*. Applied linguistics and language, 10, 1994.

SOBRE OS POSSÍVEIS TRAÇOS FUNCIONALISTAS DO PENSAMENTO GRAMATICAL DE JUAN DE VALDÉS NO DIÁLOGO DE LA LENGUA (1535)[1737]

Mª del Pilar Roca Escalante[89]

Resumo: Em 1535, o escritor Juan de Valdés se reúne com amigos para conversar sobre as peculiaridades da língua espanhola. Uma a uma, Valdés vai retrucando,mediante vários deslocamentos, as demandas dos seus amigos, reformulando a noção de língua apreendida nos livros (latim) e adquirida na experiência de uso (espanhol). Primeiro desloca a noção de autoridade que passa a depositá-la na comunidade de falantes, desenvolvendo uma pedagogia que parte do caso linguístico específico, abrindo a categoria das denominadas "gramáticas particulares" (ARNOUX, 2013). Segundo, remete-se à força enunciadora da língua, falando em todo momento desde a temporalidade presente. Para Valdés há um apoio no latim para saber como resolver algumas dúvidas da língua espanhola e há também um centro, a comunidade culta de Toledo, mas o processo para chegar na noção de língua viva não é dogmático. Coincidências com o funcionalismo no que diz respeito à ênfase no uso da língua ou à escuta da comunidade de falantes, embora sejam muito evidentes,não o fazem um precursor, quais seriam então as fontes que levaram a Valdés e aos fundadores da linguística funcional a concluir atitudes semelhantes perante a língua? A teoria hermenêutica e a influência da descoberta dos padrões que formam as culturas e a necessidade de desenvolver políticas linguísticas integradoras podem talvez ter a resposta. Este trabalho reflete sobre tais questões e sinaliza algumas hipóteses preliminares.

Palavras-chave: Juan de Valdés; Linguística funcional; Diálogo de la lengua.

1. FORMULANDO A INQUIETAÇÃO

Em Nápoles, por volta de 1535, o escritor Juan de Valdés e outros quatro amigos se reúnem para conversar sobre as peculiaridades da língua espa-

[89] Doutora em Filosofia e Letras e professara da UFPB.

nhola que este último tem utilizado nas cartas dirigidas a eles desde Roma. Sentados em um clima de tertúlia, apresentam a Valdés uma série de questões linguísticas sobre o uso peculiar que Valdés faz do espanhol. No entanto, eles demandam satisfazer as dúvidas dentro de um padrão que identifica língua com o instrumento linguístico gramatical pautado na noção de língua latina. Uma a uma, Valdés vai retrucando as demandas dos seus amigo mediante a reformulando de outra noção de língua, a língua espanhola, bem diferente da qual eles estão acostumados, caracterizada por ser adquirida mediante a experiência de uso. Assim, Valdés reformula a noção de língua viva mediante vários deslocamentos. Primeiro, a noção de autoridade passa de estar, como tradicionalmente, colocada no gramático para depositá-la na comunidade de falantes, desenvolvendo uma pedagogia que parte daquele **caso linguístico específico** que preocupa aos integrantes do grupo no momento da fala. Esta atitude já expressa um propósito contrário ao que cabe esperar em uma gramática tradicional, isto é, elaborar um tratado linguístico completo assim como por não estar entre seus objetivos pedagógicos prioritários a necessidade de prescrever, corrigir e reduzir de maneira imediata o conhecimento letrado da língua para alcançar seu domínio, como é próprio do processo de gramatização, um vasto projeto educativo que inicia as línguas vernáculas no pensamento gramatical durante a Renascença. Em segundo lugar, Valdés se remete à força enunciadora da língua, partindo em todo momento da **temporalidade presente** na qual todos os participantes, embora desde diferentes perspectivas, estão envolvidos e a compartilham entendida como uma **experiência comum** que se toma por **referente** da reflexão que lá acontece. Todos os participantes no *Diálogo*, diferentemente do que acontece numa gramática tradicional, na qual os lugares implicitamente dados ao professor a ao alunos tem uma teor hierárquicos, são contemporâneas ao acontecer linguístico.

Se para Fernão de Oliveira (*Gramática da Lingoagem portuguesa [1536]),* o português não tem origem no latim senão na comunidade falantes- lembrado o caráter vulgar das línguas neolatinas- e para Antonio de Nebrija na gramática de 1492 o latim é o mirante estruturador do castelhano, para Valdés há, sim, uma consciência da origem da língua castelhana no latim e nele encontra apoio vez por outra para resolver algumas dúvidas da língua espanhola, especialmente de tipo ortográfico, referendando a preocupação etimológica na orientação da escrita. Há também um centro, a comunidade culta de Toledo. Mas o processo para chegar lá não é nem asseverativo nem dogmático. Coincidências com o funcionalismo como ênfase no uso da língua, na escuta da comunidade de falantes, são muito evidentes, porém não o fazem um precursor. Então, a pergunta que queremos levantar aqui é quais seriam então os fatos ou as fontes que levaram a Valdés e aos fundadores da linguística funcional a

concluir atitudes semelhantes perante a língua e o pensamento gramatical que poderia dar conta dela?

A teoria hermenêutica de H. G. Gadamer e a descoberta dos padrões que formam as culturas de Franz Boas, assim como a necessidade de desenvolver políticas linguísticas integradoras quando surgem ou se estrutura novas classes ou grupos sociais ou novos modos de relacionamento comercial, podem talvez ter a resposta. Analisamos aqui alguns palpites para a discussão.

2. AFIRMAÇÕES SOBRE A LÍNGUA, CONTEXTO E INFLUÊNCIAS DO *DIÁLOGO*

De maneira reiterada e insistente, os alunos da pós-graduação que me escutam falar dos aspetos essenciais da historiografia linguística castelhana se surpreendem da modernidade presente nos textos canônicos da língua espanhola. Em concreto, são imediatamente tomados pela familiaridade das afirmações sobre a língua que um dos autores basilares, Juan de Valdés (ca.1501-1541), emite no seu *Diálogo de la lengua* (1535, [1737], texto que acostumo a abordar e analisar comparativamente com a *Gramática castellana* de Antonio de Nebrija (1942).

Juan de Valdés abre o *Diálogo* com uma afirmação fundamental que separa dois conceitos de língua que até aquele momento eram indistintos. Valdés diferencia língua viva (castelhana) da língua escrita (latina) pelo fato de ter adquirido a primeira pelo uso ao passo que a segunda foi apreendida nos livros. Assim, se a língua latina é possível de ser dominada pelo estudo da gramática, para entender o funcionamento da castelhana deve-se olhar para a experiência de uso. É esta afirmação basilar, porém não a única, que leva meus alunos a tentar definir Valdés como uma espécie de pré-funcionalista e inclusive um predecessor da linguística funcionalista.

No entanto, qualquer pretensão que queira fazer de Valdés um antecedente do funcionalismo está fadada ao fracasso. Por um lado, os funcionalistas tem as bases no estruturalismo do século XX, cujos autores fundacionais não se tem notícias de terem lido a Valdés, cujo *Diálogo*, se bem é datado por volta de 1535, não foi dado à imprensa até 1737, quando Gregorio Mayans e Siscar, na época bibliotecário real, o publica, anônimo, junto a outras obras, reunido-o em um volume sob o título de *Orígenes de la lengua.*

Por outro lado, se tentamos aproximações segundo as propostas de Koerner e Swiggers de compararmos climas da época, os resultados também não contribuem para maiores esclarecimentos. Não, pelo menos, com caráter imediato. A figura principal do funcionalismo é o antropólogo Franz Boas, quem provocou mudanças significativas na maneira de formular um padrão

de diferenças e semelhanças entre as tribos indígenas trazendo interessantes contribuições sobre como uma cultura se forma. Já Juan de Valdés provem do ambiente filológico peninsular que se inicia na Idade Média e culmina na elaboração e edição da Bíblia Poliglota Complutense, assim como do âmbito espiritual da época que pela complexidade do tema não cabe aqui me estender nele. Baste saber que a filologia e a espiritualidade cristãs gestaram as reflexões do *Diálogo*.

Por tanto, as possibilidades de uma influencia direta ou até mesmo indireta é, por ora, muito pouco provável e nada demonstrável, assim como tentar tecer paralelismos culturais não parece trazer esclarecimentos que ajudem nas coincidências pelo que se refere às afirmações sobre a linguagem em ambos de maneira a identificar fontes de uma teoria linguística comum. Sim é possível que Valdés tenha influenciado filólogos e linguistas peninsulares posteriores ao século XVIII, como acreditamos seja o caso, já no século XX, de Emilio Alarcos Llorach, autor de *La gramática de la lengua castellana* de 1996, obra divisória com relação a trabalhos anteriores da *Academia de la Lengua Española*. A primeira diferença pode dever-se, em primeiro lugar, à decisão de Alarcos, de sem se esquecer do mandato da Academia da língua, não abrir mão de se auto-apresentar más como linguista que como gramático e por tanto, muitos dos exemplos e afirmações que faz durante essa obra serem precedidas de uma micro análise que demonstra escutar a comunidade de falantes, entendida esta como um processo, um movimento caracterizado basicamente pela mudança e que Alarcos registra como "tendências". Alarcos recolhe a mudança como parte constitutiva da língua e não como um acréscimo ou diferencial que possa ser anexado à parte da língua definida como sistema. Para Alarcos a mudança linguística é a identidade da língua viva, como Valdés afirmara.

Mas isso não responderia a pergunta dos elementos claramente comuns entre um antropólogo do século XIX e XX e um intelectual do século XVI. Talvez poderíamos tentar um outro caminho, tentar entender que o sucesso do livrito, aparentemente uma obra secundaria na abundante literatura espiritual do autor, não se refere só a como ele fala sobre a língua e sim a como a transmite. É importante lembrar que o valor da gramática dentro do processo de gramatização não é só estruturar e sim transmitir o conhecimento e domínio da língua. Valdés não só esteve atento às partes nucleares ou estruturalistas da língua viva, da língua enquanto sistema, inclusive fazendo observações vigentes até o dia de hoje, se não que também levou em consideração o caráter enunciativo da língua vernácula, ao passo que o ensino da latina se desenvolvia muito mais no campo argumentativo.

3. FONTES LINGUÍSTICAS (*CORPUS*) E DINÂMICA DO *DIÁLOGO*

Profundo leitor de Paulo de Tarso, como seus contemporâneos, não acreditava tanto na força de um pensamento doutrinal ou dogmático quanto no discorrer da língua ordinária, aquele que amalgamava e ampliava os valores que a comunidade falante imprimia na realidade linguística. Sem as afirmações esperáveis numa gramática, que colocaria Valdés na seara de Nebrija, nem respeitar os limites do gênero renascentista denominado precisamente diálogo, Valdés deixa fluir uma conversação na que todos falam desde e sobre a língua **partindo da temporalidade presente de cada um**. Valdés responde às perguntas integrado no grupo de amigos com os quais não mantém um diálogo de acordo aos cânones do gênero renascentista se não que flui dentro de um relacionamento mais parecido ao fluxo do círculo hermenêutico gadameriano, desprovido do caráter de litígio, característica do contexto argumentativo ou da rigidez de uma gramática na qual são inevitáveis as atitudes de prescrição, correção e redução próprias do processo de gramatização ao qual são submetidas as línguas para serem aptas de encaixar no amplo projeto educativo que o chamado processo de gramatização inicia na renascença.

Diferentemente disso, Valdés quebra as expectativas dos seus amigos, moldados educativamente pelos critérios da língua latina, isto é, ahistórica, se afasta da prescrição proposta por gramáticos como Nebrija, ou como Bembo no toscano, e resolve transmitir uma experiência da qual ele participa não tanto como professor e sim como usuário da língua, deixando sob interrogação do que seja autoridade linguística. Valdés não é gramático, ele é co-participe do grupo na reflexão sobre a língua. Para tanto ele **não se situa** como referente, não inventa ou cria exemplos nem os retira da literatura. Quando deve provar o que afirma, sem o corpus linguístico que mais tarde um linguista aplicado disporá, irá a recorrer à comunidade de falantes citando ditos populares, prática corrente no século XVI.

Os ditos populares aparecem no século XV como mostra do interesse do Humanismo na cultura popular que buscam enobrecer ao compará-los com os apotegmas greco-latinos, ou também chamados *chria gregos* ou os provérbios, em espanhol. Do século XV espanhol é conservado o *Seniloquium* assim como uma coleção de ditos populares atribuída ao Marqués de Santillana e intitulado "los *Refranes que dicen las viejas tras el fuego*. A esses títulos siguem outros[90], mas já posteriores a Valdés que não citarei no corpo do texto, mas

[90] No século XVI Pedro de Vallés escreveu *Libro de refranes compilado por el orden del ABC, en el cual se contienen quatro mil y trezientos refranes* (Zaragoza, 1549). O riojano Juan de Espinosa fez uma coleção de seis mil provérbios vulgares, que não publicou; Blasco de Garay publicou no século XVI uma extensa carta na base de ditos popular. Juan de Mal Lara imprimiu a *Philosophia vulgar* en 1568. Hernán Núñez de Toledo, o grande humanista conhecido como «el Comendador Griego», escreveu *Refranes o proverbios en romance que nuevamente coligió y glosó el comendador Hernán Núñez de Guzmán* (Salamanca, 1555). E o latinista Juan Lorenzo Palmireno compus

vão em nota de roda pé. Estes dois, ele sim, os cita no *Diálogo* e os comenta. Da mesma maneira que separa língua latina da castelhana por noção de língua e metodologia de estudo, também separa o corpus do qual partir ao diferenciar a natureza entre provérbios e ditos populares, que não tem autor conhecido nem representam uma autoridade pessoal. Sobre eles Valdés dirá que o melhor que eles tem é ser nascido no povo.

A paremiologia seria, portanto, a ciência que sustentaria o corpus valdesiano, um corpus por outro lado nada infrequente na época, um momento no qual o uso dos ditos populares era tão comum hoje como a gira ou o falar cotidiano do dia-a-dia. Poderíamos dizer que seria o jeito mesmo de falar da época. Por tanto, Valdés apresenta um corpus atualizado; coloca a autoridade na comunidade de falantes adotando uma pedagogia que constrói numa temporalidade constantemente ancorada no presente e nos problemas linguísticos surgidos entre as pessoas de um grupo que conversa sobre assuntos que lhes interessam diretamente, sem pretensões de formar um conhecimento completo sobre a língua espanhola, da maneira que faz uma gramática tradicional. Da mesma maneira que Pablo de Tarso não elabora uma teologia, Valdés não escreve uma gramática, facilita o movimento que é próprio da língua viva e nele leva os próprios amigos a observar o processo no qual estão submersos.

Trabalhar com a noção de língua viva supõe devolver à língua seu valor histórico e social de maneira que a mudança não é um acréscimo, é seu caráter definidor e diferenciador. Estamos falando do século XVI no qual dizer linguística era dizer filologia. O foco era a tradução, as línguas romances ainda circulavam livres da canga gramatizadora, mas Valdés faz algo que Martelotta recolhe dentro da ação própria da gramaticalização (apud PESSOA, 2017, p. 107):

> O elemento deixa de atuar no nível representacional (...) para atuar no nível interpessoal, que engloba as expressões de valor processual, ou seja, aquelas cujas funções estão relacionadas aos processos através dos quais o falante elabora seu enunciado para um determinante ouvinte em um contexto específico de uso.

Valdés domina com surpreendente habilidade técnicas que mais tarde, no século XX tem ser especializado em diferentes disciplinas, tais como a semântica, o estruturalismo, o funcionalismo, a gramatização e a gramaticalização, a teoria comunicativa da retórica modernas. Será mesmo que nenhum linguista funcionalista o leu?

---

dois compêndios de ditos populares bilíngues.

REFERÊNCIAS

ARNOUX, Narvaja de E. *Esbozos de un archivo de la diversidad lingüística en dos textos gramaticales renacentistas: el* Diálogo de la lengua *de Juan de Valdés y el* Arte grande la lengua castellana *de Gonzalo Correas*. In: Narvaja de Arnoux, E.; Roca, M.P. (Org.) *Del español y el portugués: lenguas, discursos y enseñanza.* 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013(b), v. 1, p. 285-326.

CAÑAS, Rocío Serrano. *Lengua y conocimiento en Juan de Valdés*. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, como parte dos requisitos para obtenção do título em Linguística. p.201.

_____; LUENGO, José Luis Ramirez. Un aporte para la historia del léxico espiritual: la voz ánimo en Juan de Valdés. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 2011 (p. 81 y sgtes.), 2011.

CUNHA, Angélica furtado; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Linguística funcional. Teoria e prática*, São Paulo, Parábola, 2015.

DUNN, James D G. *A teologia do apostolo Paulo*. São Paulo, Paulus, 2008.

MATOS, Denilson. *Abordagens funcionalistas. Morfossintaxe e Léxico*, João Pessoa, editora Universitária UFPB, 2017.

ROCA, M. Pilar. El contexto educativo en el *Diálogo de la Lengua*, de Juan de Valdés. *Letra Viva* (UFPB), v. 10, p. 237-266, 2010.

ARTIGOS DE LITERATURA

O BRASIL QUE GRACILIANO SONHOU: a idealização ética e política em *a terra dos meninos pelados*

Peterson Martins Alves Araújo[91]
Maria Aparecida Ventura Brandão[92]

Resumo: Referenciado como escritor regionalista, Graciliano Ramos, além desse rótulo, foi um escritor cujo estilo desenvolveu diversos elementos estéticos complexos e inovadores no romance brasileiro (fragmentação do enredo, reiteração da estrutura circular, traços de polifonia narrativa, fluxo da consciência na construção narrativa etc.) em uma linguagem clara, concisa e disciplinada (Cf. MARQUES, 2017, p.9-10) como "faca", tal como refletia João Cabral de Melo Neto. Tal habilidade fez com que seu estilo fosse comparado ao de Dostoiévski no ensaio "Os bichos do subterrâneo" de Antonio Candido contido no livro "Ficção e Confissão". No entanto, nesta análise, pretendemos refletir sobre o modelo ético e político na concepção de país construída por Graciliano. Para tal intento, vamos nos situar na análise de *A terra dos meninos pelados* (1937). Nessa obra, temos um livro de conto infantil em que Graciliano tece várias aventuras em torno do protagonista apelidado de *Raimundo Pelado* (menino que tinha um olho azul e outro negro) que cria um mundo imaginário *Tatipirun.* Complementando essa análise, iremos estabelecer uma análise discursiva, dentro do que Falleiros (2008) denominou de uma "dialética da ordem" na narrativa graciliana, em que as formas veladas de violência se sobressaem no texto travestidas de humor e ironia. Acreditamos que esse revelar-desvelar seria uma estratégia também de estabelecer não só uma denúncia, mas uma reflexão que culmina na concepção de um novo projeto de país.

Palavras-chave: Dialética da ordem. Ética. Graciliano Ramos. Política.

[91] Professor Adjunto de Literatura da Universidade de Pernambuco (UPE). (E-mail: peterson.martins@upe.br). Doutor em Estudos da Linguagem pela UFRN (PPGEL/CCHLA), mestre em Novas Tecnologias e Estudos Culturais pela UFPB (PPGE/CE). Vice-líder do grupo de pesquisa ITESI/UPE-CNPq (Itinerários Interdisciplinares em Estudos Sobre o Imaginário).
[92] Professora de Literatura da Universidade de Pernambuco (UPE). Membro do ITESI/UPE-CNPq.

A FACA AMOLADA NA ANGÚSTIA HUMANA: A CONSOLIDAÇÃO DA ESTÉTICA GRACILIANA

Um dos textos que elucida a construção da estética graciliana, é o poema homônimo "Graciliano Ramos" em que João Cabral de Melo Neto inseriu em sua obra *Serial*, publicada em 1961, em que as metáforas do "sol" e da "faca" irão aparecer para prefigurar os epítetos "seco" e "cortante" associados, pelos críticos da época, ao estilo objetivo e condensado que se expressa de maneira precisa na fala dos personagens de Graciliano (Cf. MARQUES, 2017, p. 14).

> "Falo somente com o que falo:
> com as mesmas vinte palavras
> girando ao redor do sol
> que as limpa do que não é faca:"
> (MELO NETO, 1994, p. 311)

Quando se fala de uma das principais marcas da narrativa graciliana, não podemos nos furtar a problematização da linguagem instaurada em trechos metalinguísticos que Graciliano construiu em inúmeras narrativas suas (a discussão da escrita de um livro entre Paulo Honório e Gondim em *São Bernardo*; as dificuldades e limitações da linguagem de Fabiano em *Vidas Secas*, a tormenta da escrita (condicionada pela necessidade da sobrevivência) dissecada por Luís da Silva em *Angústia.*

> Não podíamos ser amigos. Em primeiro lugar o homem era bacharel, o que nos distanciava. Pimentel, forte na palavra escrita, anulava-se diante de Julião Tavares. Moisés, apesar de falar cinco línguas, emudecia. Eu, que viajei muito e sei que há doutores quartos, metia também a viola no saco (RAMOS, 2018, p. 48).

Graciliano tratou a linguagem sempre com muito apuro sem se restringir a cômoda opção do chamado "código culto urbano", adotado pela maioria dos romancistas de 30 e que refletia o modo de falar "próprio das elites das cidades da costa atlântica brasileira" (DACANAL, 1986, p. 23-24). Na escrita graciliana, existe a incorporação do falar da gente simples e de pouca escolaridade, todavia filtrado pelas normas gramaticais, porém se mantendo fiel a uma sintaxe de enunciados truncados em um presente simples, dentro de uma linearidade narrativa condensada que reflete a maneira de pensar e sentir do povo, instaurando o que Dacanal (1986, p. 23) denominou de "narração *a posteriori* em primeira pessoa" que percebemos de maneira exemplar na fala de Fabiano em *Vidas secas*.

> - Conversa. Dinheiro anda num cavalo e ninguém pode viver sem comer. Quem é do chão não se trepa.

> Pouco a pouco o ferro do proprietário queimava os bichos de Fabiano. E quando não tinha mais nada para vender, o sertanejo endividava-se. Ao chegar a partilha, estava encalacrado, e na hora das contas davam-lhe uma ninharia. (RAMOS, 2005, p. 94).

Sabendo que *estilo*, dentro da etimologia latina, refere-se a instrumento utilizado na escrita (*stylo*, em francês, significa "caneta"); e que, na área de estudo da estilística ou da estética, servirá para designar o modo de escrever ou de exprimir de cada escritor(a), formando um conjunto de traços distintivos, tanto à forma quanto ao conteúdo, que singularizam uma época, um grupo de artistas, indivíduos, ou uma obra específica.

Segundo Antonio Candido (2006, p.26), desde o primeiro romance de Graciliano – *Caetés* (1933) – percebe-se alguns dos elementos que seriam desenvolvidos exaustivamente em outras obras do escritor alagoano revelando o mundo interior de seus personagens. Um desses elementos seria a maneira como descreve o "contexto de fatos e acontecimentos" além da forma como se ordenam e se comportam as personagens diante dos problemas e conflitos expostos de maneira exemplar nessa obra, apontando algumas de suas técnicas pós-naturalista. Outra saída que marca algumas dessas técnicas, seria a presença do devaneio que, tanto nos romances em primeira pessoa quanto nos de terceira pessoa de Graciliano Ramos (a exemplo de *Vidas secas*), permite a construção de situações fictícias de fuga do "real frustrante e opressor" dessas personagens.

> A tremura subia, deixava a barriga e chegava ao peito de Baleia. Do peito para trás era tudo insensibilidade e esquecimento. Mas o resto do corpo se arrepiava, espinhos de mandacaru penetravam na carne meio comida pela doença.
> Baleia encostava a cabecinha fatigada na pedra. A pedra estava fria, certamente sinha Vitória tinha deixado o fogo apagar-se muito cedo.
> Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamberia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes. (RAMOS, 2005, p. 91)

Longe de apresentar uma linguagem "pobre", Graciliano Ramos era um estudioso da linguagem e reescrevia diversas vezes seus textos para chegar na depuração máxima de seu estilo condensado. Nele buscava revelar o embrutecimento das relações humanas em seus diversos temas sociais: a violência do poder, a opressão nos mais fracos, a manutenção intencional das desigualdades, a hipocrisia das elites, a ruína da aristocracia rural, a luta paradoxal da mulher por mais espaço e respeito social, o confronto entre a cidade o campo; o lugar incerto e o desajuste social dos intelectuais etc.

Além desses temas e características, teremos, no estilo de Graciliano, a fragmentação do enredo (tal como se percebe, até mesmo, na fragmentação dos capítulos de *Vidas secas*), a reiteração contínua em uma estrutura circular

que servirá a uma narrativa do fluxo de consciência (por exemplo, a construção de *Angústia*) e a "construção em abismo" (chamada pelos franceses de *mise en abîme*). Essa seria a técnica, tal como falamos anteriormente, da montagem de uma narrativa em que o protagonista se debruça sobre a atividade de construção de um livro, assim, temos um livro dentro de outro. Tal técnica serviu não apenas para instaurar uma função metalinguística dentro de alguns de seus romances, estabelecer uma crítica irônica ao papel do intelectual (ou escritor) brasileiro, mas também para proporcionar um mergulho mais profundo no abismo da alma humana. E, será dentro dessa perspectiva mais realista que, segundo o crítico Otto Maria Carpeaux, vamos ter em Graciliano Ramos "o maior pessimista desta literatura de pessimistas que é a brasileira" (Cf. MARQUES, 2017, p.10). Tal habilidade de Graciliano, sobretudo na obra *São Bernardo*, fez com que Antonio Candido o chamasse de "Dostoiévski dos trópicos" e a sua escrita fosse aproximada às discussões existenciais, estéticas e éticas de Kafka, Beckett, Heidegger, Sartre, Camus (deste, Graciliano foi tradutor de *A peste* em 1950).

A ÉTICA E A POLÍTICA NASCIDAS NO SUBTERRÂNEO

Antonio Candido, na obra "Ficção e Confissão" (publicada em 1956), dentre diversos ensaios sobre os livros e o estilo de Graciliano Ramos, desenvolve o texto "Os bichos do subterrâneo" em que temos o alinhamento da estética graciliana à linhagem de todos os escritores que mergulharam fundo, através de suas personagens, no desvendar da "alma humana" (CANDIDO, 2006, p.101-102). Para isso, nesse texto, Antonio Candido estabelece a divisão da obra de Graciliano em três aspectos:

a) no primeiro, temos o que relaciona os romances escritos em primeira pessoa (as obras que exemplificam são: *Caetés*, *São Bernardo*, *Angústia*) em que temos uma pesquisa progressiva da alma humana;

b) no segundo, as obras escritas em terceira pessoa (as que ilustram são: *Vidas Secas*, *Insônia*, *A terra dos meninos pelados* etc.) – embora nem todas estejam calcadas na verossimilhança do plano da realidade; no entanto, temos uma abordagem das condições da existência humana sem o excessivo exercício de análises psicológicas;

c) no terceiro, temos as obras de ênfase mais autobiográfica (como exemplificação, temos: *Memórias do Cárcere* e *Infância*) em que temos um encontro maior com a subjetividade do autor, quase que totalmente despidos da fantasia.

De todas essas obras de Graciliano, a que é menos analisada é *A terra dos meninos pelados*. Isso talvez tenha ocorrido devido, há muito tempo, a críti-

ca literária relegar um papel de inferioridade aos livros destinados ao público infantil. Na realidade, a obra que analisamos não tem nada de inocente, mas contém um projeto político e ético que iremos desenvolver neste tópico.

Como primeiro momento de análise, deve-se saber que, após ser liberto da prisão em Ilha Grande (RJ), *A terra dos meninos pelados* foi o primeiro livro escrito por Graciliano, em 1937, já liberto. Redigido em um pequeno quarto de pensão que dividia com sua esposa e filhas no Rio de Janeiro, foi através dele que ganhou um prêmio, nesse mesmo ano, do Ministério de Educação e Cultura (ainda no Governo Vargas). Dedicado ao "público infantil", Graciliano iria ainda escrever dois livros: *Pequena história da República* (1940) e as *Histórias de Alexandre* em 1944.

Considerado por muitos críticos como obras de um *intermezzo* criativo (RIBEIRO, 2012, p. 62), isto é uma espécie de intervalo distraído do processo criativo de Graciliano Ramos por representarem obras lineares e diretas (sem o rebuscamento de linguagem e estilo de outras obras, além da ausência de causticantes temas autobiográficos explícitos em obras posteriores do autor). No entanto, apesar da aparente simplicidade e despojamento dessas obras voltadas ao público infantil, concordamos com Osman Lins, Silviano Santiago e Gustavo Silveira Ribeiro (2012, p. 60-61) que as consideram como obras riquíssimas que não possuem nada de "ingênuas" e revelam um lado bastante irônico, a grande sensibilidade do contexto infantil e da literatura fantástica do "velho Graça".

Osman Lins (escritor de *Avalovara*) é um dos primeiros a reconhecer o valor de *A terra dos meninos pelados*, pois observa que a mesma "força dos problemas éticos e políticos que preocupam um escritor" estão expostos nesta "simples parábola infantil". Lins (1981, p. 195) aponta que a *recusa* de Raimundo/Pirundo em fugir da realidade (permanecendo na imaginária e perfeita *Tatipirun*) pela opção do enfrentamento no mundo real, imperfeito e áspero que o hostiliza. Esse gesto político e ético de convite ao amadurecimento infantil é condensado na afirmação do protagonista em torno da principal razão que o leva a voltar a Cambacará (mundo real): "Preciso estudar a minha lição de geografia". Em Silviano Santiago, temos em sua obra ficcional *Em liberdade* (publicada em 1981), o diário ficcional em que Santiago (na perspectiva de Graciliano Ramos) relata os desafios enfrentados ao sair da prisão em 3 de janeiro de 1937. Ao se colocar na pele do escritor, Santiago estabelece uma tentativa de explicação sobre as origens e motivações do supracitado livro infantil (RIBEIRO, 2012, p. 63).

> Estão vendo que optei por uma narrativa de caráter alegórico. O livro é sobre o conformismo e a divergência, a prisão e a liberdade. São dois os personagens principais: um garoto com um olho preto e outro azul a quem rasparam a cabeça, e uma princesa, nem menina nem mulher, sedutora

> e mágica, ingênua e fatal, a quem dei o nome de Caralâmpia, numa alusão a uma palavra que usávamos constantemente na Casa de Detenção. No menino, quis dramatizar a diferença não compreendida e na Princesa o único ser que o compreende totalmente. Pela compreensão e pelo afeto, Caralâmpia pode libertar o menino de todo o peso de culpa que traz por ser diferente, como ainda pode sustentá-lo na sua dissidência. Ela não quer torná-lo igual aos outros, como seria a tentativa de muitos. (SANTIAGO, 1981, p. 136)

A recusa pelas opções simples e o posicionamento do respeito à alteridade (e, consequente, tolerância à diversidade) são algumas marcas do comportamento e posicionamento ético de Graciliano expostos em *A terra dos meninos pelados*. Por inferência, percebe-se, em Graciliano Ramos, a percepção da necessidade do questionamento de verdades pré-estabelecidas e da relativização dos próprios valores produzida pelo contato com o *outro*. Isso é percebido quando Raimundo ao criar seu mundo fantástico, apesar de terem também meninos sem cabelos e com olhos pretos e azuis, possuem aspectos distintos (não são iguais); e, ao ser interpelado pela proposta do menino sardento de pintar a todos as outras crianças, posiciona-se contra essa ação de homogeneização

> – Então você acha o meu projeto ruim?
> – Para falar com franqueza, eu acho. Não presta não. Como é que você vai pintar todos estes meninos?
> – Ficava mais certo.
> – Ficava nada. Eles não deixam.
> – Era bom que tudo fosse igual.
> – Não senhor, que a **gente não é rapadura** [grifo nosso]. Eles não gostam de você?
> Gostam. Não gostam do anão, do Fringo? Está aí, em Cambacará não é assim, aborrecem-me por causa da minha cabeça pelada e dos meus olhos. Tinha graça que o anão quisesse reduzir os outros ao tamanho dele. Como havia de ser? (RAMOS, 2003, p. 125-26)

Esse menino foi uma espécie de duplo de Raimundo; e, esse episódio, fez com que houvesse uma reflexão (ou *insight*) no protagonista, sobre os efeitos nocivos da homogeneização. Além disso, acreditamos que, metonimicamente, esse olho preto e outro azul, conferia também uma modificação de sua pele a medida que fechava um olho e deixava o outro aberto; assim, em *A terra dos meninos pelados* temos uma discussão em torno do preconceito racial: "Raimundo entristecia e fechava o olho direito. Quando o aperreavam demais, aborrecia-se, fechava o olho esquerdo. E a **cara ficava toda escura** [grifo nosso]" (RAMOS, 2013, p.68). Assim, é interessante percebermos a amplitude da discussão ética que Graciliano estabelece em *A terra dos meninos pelados*, pois a discussão ética é móvel (e não fixa); além disso, o conceito de *tolerância* é próximo do estabelecido por Jacques Derrida em que:

> "...é aquilo que possibilita, do ponto de vista imediato, a convivência pacífica entre contrários, mesmo que persistam sempre traços de hostilidade entre os homens. A tolerância seria uma espécie de

regulação, permanentemente negociável, dos limites que se instituem entre os diferentes interesses, culturas, etnias, povos e países." (RIBEIRO, 2012, p.74)

Assim temos um conceito que se estabelece dentro de uma hospitalidade em torno da alteridade de concepções e ideais distintos; e, no mundo imaginário do pequeno Raimundo (*Tatipirun*), temos a utopia de que, em nosso contexto real, deveria haver uma "aceitação serena da diferença" pelas pessoas em um amadurecimento dessa alteridade, inclusive na aceitação da linguagem desse "outro".

Além dessa proposta ética, temos, em *A terra dos meninos pelados*, um projeto social e político para o Brasil. Em um de seus textos, *A decadência do romance brasileiro* (1941), Graciliano Ramos aponta que houve um desvirtuamento da proposta de 30 revelado através do descuido com a linguagem e com a referência econômica (não existe uma real descrição do tipo comum do povo e daqueles(as) marginalizados). Com esse ensaio crítico, praticamente encerra-se o *Regionalismo de 30*, sobretudo pela perspectiva mais ampla que o Modernismo assume através de uma vertente necessária tanto no ideário estético quanto econômico, pois ocorre uma mudança radical no modo de narrar e nas transformações sociais com as respectivas relações de produção (Cf. MELLO, 2018, p.4).

Para entender, com efeito, a necessidade estética e a proposta social e política é necessário perceber a trajetória do "drama social" de cada época, isto é, da "representação de papéis sociais pré-determinados em um campo específico de ação", tal como é estabelecido nessa categoria estabelecida por Victor Turner (MACIEL, 2008). O processo de independência política brasileira (assim como a construção estética da literatura nacional) perpassará vários dramas sociais. O primeiro apontado por Maciel (2008), inicia-se, através de seus preparativos, em 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, elevando a colônia ao status de vice-reino (nova sede do Império português). Assim, foi preciso forjar uma ideia de nação autônoma com uma identidade cultural própria que atingirá sua consolidação inicial com a emancipação brasileira de Portugal em 1822 (consolidação do primeiro momento do drama social brasileiro do séc. XIX). Nesse momento, vamos perseguir o mito da "nação jovem", tendo como referência uma emancipação que foi orquestrada pela elite agrária brasileira e pela ideologia liberal patrocinada, principalmente, pelos ingleses.

Segundo Turner, o drama social não se resume a um rito heroico pontual; e, no nosso caso, da Proclamação da Independência do Brasil. No entanto, esse episódio histórico foi o campo (ou palco principal) que serviu para reunir vários símbolos, mártires, ritos inaugurais (ou reproduzidos) em diversas arenas – vários outros "campos relacionados onde as ações sociais efetuadas afetariam diretamente o campo central, não sendo menos importantes para

a compreensão do evento metodologicamente selecionado". Conforme as pesquisas de Turner, todo drama possui um início, meio e fim; e, no caso brasileiro, o início foi a Proclamação da Independência, o meio foi a construção da República e, no fim, teríamos a Revolução de 1930. Através desses três campos (ou palcos históricos principais), teremos a síntese da história política brasileira cujas tradições e heranças culturais chegam até os nossos dias.

A criação de um "mito nacional" foi uma busca bastante árdua, porém a primeira construção com êxito veio através do trabalho do historiador oficial do Império brasileiro, Varnhagem, em sua emblemática obra *História Geral do Brasil* (na década de 1850). Nela, o autor estabelece o mito de nossa brasilidade fundamentada na tese da "democracia racial" que, posteriormente, será atualizada e sistematizada por Gilberto Freyre (principalmente, na obra *Casa Grande & Senzala*) e por Sérgio Buarque de Holanda em sua obra *Raízes do Brasil*.

O tema da necessidade de modernização, no entanto, perpassou todos os palcos do drama social da independência política brasileira. Essa necessidade, inclusive, foi utilizada para justificar a República, pois seria através dela que seria possível colocar o Brasil nos "trilhos do progresso e da modernização" (MACIEL, 2008). Os símbolos nacionais (bandeira, hino etc.) forjados nesse período chegam, inclusive, aos nosso dias, forjando esse princípio, tal como o lema positivista da bandeira brasileira ("Ordem e Progresso"). Mais uma vez, na Proclamação da República, teremos um movimento de articulação oligárquica que, somando a construção ideológica e liberal no exército ao descontentamento da oligarquia rural prejudicada no palco da Abolição da Escravatura irão condenar como ineficiente a estrutura estatal do Império. Então, estará montado o palco da transição para República. Essa consolidação no que ficou convencionado de República Velha (ou da Espada) terá uma construção polarizada maior entre militares e civis e entre os Estados de São Paulo e Minas Gerais no que Maciel denominou de conflito entre duas arenas políticas. Os preparativos para o palco da Revolução de 30 será a questão da unidade nacional e da ineficiência do primeiro momento da República em guiar o Brasil para um contexto de modernização. Com a vitória da Revolução de 30, Getúlio Vargas irá imprimir no Brasil o paradigma radical da unidade nacional estabelecido ideologicamente pelo "totalitarismo europeu". Assim, os pais fundadores da nação brasileira (D. Pedro I, D. Pedro II, Getúlio Vargas) serão totalitários e, por isso, transformaram-se em algozes tomando como ponto de vista os dramas regionais; e a maneira como trataram as contendas regionais surgidas em seus governos.

Segundo Turner, a necessidade de jovens nações precisarem forjar um mito nacional (tal como o Brasil) deve-se "a ausência de uma tradição firmemente consolidada no imaginário social". Além disso, o fato de nossos principais palcos que compuseram o nosso drama social terem sido forjados pela oligarquia de cada época (sem a efetiva participação popular) conferem também

a ausência de um "consenso social sobre os valores". Nesse esforço teremos também a atuação da elite intelectual, sobretudo dos literatos na construção de heróis e do imaginário nacional como um todo. Em *A terra dos meninos pelados*, Graciliano Ramos, a medida que quebra o mito da "democracia e da integração racial" ao expor o sofrimento que Raimundo sofre em sua cidade (denominada por ele de Cambacará) aponta um mundo imaginário (Tatipirun) que retoma a "democracia racial", a popularização do acesso à tecnologia e a cultura (em uma relação harmônica) – daí as vitrolas voadoras (cujas sombras dão descanso aos seres que habitam Tatipirun), além dos automóveis (com vida própria) que não atropelam e são gentis.

A VIAGEM DE RAIMUNDO E DE GULLIVER: A DIALÉTICA DA (DES) ORDEM

Toda narrativa baseada em uma *viagem* carrega uma dimensão simbólica que devemos nos debruçar para extrair a essência dessas obras. Segundo Jean Chevalier (2007, p.951-53), em seu *Dicionário de Símbolos*, a viagem terá uma polarização de significados ambíguos, pois, na mesma proporção que terá um sentido de fuga, também fará acepção à descoberta ou encontro mais profundo consigo mesmo. Assim, nesse primeiro sentido, temos o aspecto da viagem que representa a "fuga de si mesmo", tal como afirmava Baudelaire em um de seus versos "Os verdadeiros viajantes são aqueles que partem por partir". Já, no segundo sentido, temos a referência da viagem com a busca da verdade e da paz, da imortalidade (*A Demanda do Graal*), da procura e da descoberta de um centro espiritual – nesse sentido, a viagem representará um ritual de passagem e de ascese (ou progressão) espiritual (descrição do *Livro dos Mortos* egípcio e tibetano). E, mesmo em narrativas satíricas, moralistas e, até mesmo, "infantis" teremos o aspecto da busca da verdade presente nessas histórias. Além desses sentidos, temos o que Jung, na Psicologia, irá atribuir à viagem como um "desejo profundo de mudança interior". Essa necessidade de mudança ligada a novas experiências está muito mais associada a um deslocamento psíquico do que físico em que, em algumas dessas viagens (principalmente, aquelas clássicas, relacionadas a uma catábase aos mundos infernais), busca-se mais "uma autodefesa, uma autojustificação, do que uma autopunição". Assim, tanto nas "Viagens de Gulliver" de Jonathan Swift quanto na viagem que Raimundo faz à *Terra dos meninos pelados* de Graciliano Ramos, vamos ter a busca pela verdade (além da hipocrisia social e cultural vigentes em suas épocas). Embora, em ambas tenhamos a descrição de viagens fantásticas, na narrativa de Swift o tom será mais mordaz e satírico, enquanto, na de Graciliano, será mais "pueril" e enigmático em sua riqueza alegórica.

Embora, hoje, saibamos que a obra "Viagens de Gulliver" foi escrita, em 1726, pelo clérigo anglicano irlandês Jonathan Swift, na época, foi publicada sem autoria em Londres. Inspirada em relatos de viajantes de expedições de descobrimento do século XV, o autor narra, em uma linguagem clara, simples e precisa, as viagens que Lemuel Gulliver, médico cirurgião fracassado nos negócios, resolveu fazer após a morte de seu professor e protetor Sr. Bates. Ao todo, foram quatro viagens (MACHADO; VIANA, 2008, p. 283-4): a primeira foi a Lilipute, o país dos anões, em que é feita uma analogia à pequenez da humanidade imersa em mesquinharias; a segunda foi a Brobdingnag, a terra dos gigantes, onde os principais defeitos humanos são caricaturizados para alcançar um efeito cômico e moralizante na sociedade inglesa; a terceira foi a um arquipélago "sui generis" em que envolvia três ilhas emblemáticas que usou para criticar a elite intelectual inglesa de sua época – a ilha flutuante de Balinibardi, terra de cientistas malsucedidos, a Glubbdubrib, ilha de feiticeiros, e a Luggnagg, habitada por uma raça de imortais; e, finalmente, a quarta viagem de Gulliver foi ao país dos Huyhnhnms, governado por cavalos racionais.

Nessa narrativa, o discurso em que Swift, através da fala de Gulliver, defende a construção de uma "igualdade social" será quando o personagem cansado de seu país e sua gente deseja encontrar outros "povos com os quais pudesse entabular conversa como de igual para igual" (SWIFT, 1965, p. 145). Na prática, irá se deparar, ironicamente, somente com o discurso da desigualdade em todos os lugares em que Gulliver conhece em suas viagens. Inclusive, será na terra dos gigantes de Brobdingnag em que sentirá o peso maior dessa desigualdade social, pois, além de ser escravizado por um lavrador, será comparado a uma espécie de inseto insignificante.

> Um desses sábios pareceu julgar-me, talvez, um embrião ou um aborto. Essa opinião foi, todavia, rejeitada pelos outros, que observaram serem perfeitos e completos os meus membros; e que eu já vivera vários anos, como o evidenciava a minha barba, cujas raízes viram claramente por meio de um vidro de aumento. Não admitiram que eu fosse um anão, porque a minha pequenez não tinha comparação possível; já que o anão favorito da rainha, o menor que se conhecera naquele reino, media cerca de 30 pés de altura. Após inúmeros debates concluíram, unânimes, que eu era apenas *relplum scalclath*, ou seja, segundo uma tradução literal, *lusus naturae*; determinação que conforma exatamente com a moderna filosofia europeia, cujos professores, desdenhando o antigo subterfúgio das causas ocultas, com que os discípulos de Aristóteles buscavam, embalde, disfarçar a sua ignorância, inventaram esta maravilhosa solução de todas as dificuldades, para o indizível progresso do conhecimento humano". (SWIFT, 1979, p. 91-92)

Essas expressões irônicas "julgar-me...um embrião ou um aborto" e "indizível progresso do conhecimento humano", nesse trecho, que Swift utiliza através da fala resignada de Gulliver em Brobdingnag, lembrará alguns laivos irônicos de Raimundo em *A terra dos meninos pelados*, tal como no trecho "...achou o apelido certo, deu para se assinar a carvão, nas paredes: Dr. Raimundo Pelado."

(RAMOS, 2013, p.111). E, de forma intensa, essa mesma ironia swiftiana (como diriam os críticos ingleses) irá aparecer nas descrições do narrador de *Pequena história da República* de Graciliano Ramos.

> Os homens maduros de hoje eram meninos. O sr. Getúlio Vargas, no sul, montava em cabos de vassoura; o sr. Ministro da Guerra comandava soldados de chumbo; o sr. Ministro da Educação vivia longe da escola, porque ainda não existia.
> Nesse tempo o chefe do governo, o sr. d. Pedro II, Imperador, dispunha de longas barbas brancas respeitáveis e nas horas de ócio estudava hebraico, língua difícil, inútil à administração e à política. Todos os homens notáveis e idosos eram barbudos, conforme se vê em qualquer história do Brasil de perguntas e respostas. José de Alencar, romancista enorme, tinha tido barbas enormes, perfeitamente iguais às do Imperador — e chegara a ministro. (RAMOS, 2013, pp.140-41)
> Deodoro, ótimo homem, honesto, generoso, sincero, bravo, possuía todas as qualidades necessárias ao soldado, mas era impetuoso e autoritário, tinha o coração perto da goela: dificilmente poderia mover-se na teia de aranha da política. Descontentou a princípio os civis — e alguns ministros se retiraram; depois, esquecido de que a agitação dos militares havia motivado a república, censurou-os por eles não se aquietarem. (RAMOS, 2013, p.154)

E, sobre esse aspecto singular da ironia presente em Graciliano Ramos, temos a contribuição do Prof. Marcos Falcheiro Falleiros (2008, p.1) em seu artigo *A dialética da ordem em Graciliano Ramos*. Em uma análise contrastiva com a análise de "Dialética da Malandragem" de Antonio Candido, Falleiros percebe que, na maioria das narrativas gracilianas, apesar da presença da ironia, não teremos narradores ou personagens pícaros e nem malandros, mas a construção de um humor que percorrerá o trajeto para a amargura. O otimismo e a ironia vivaz jovial de Graciliano sempre entrará em uma catábase pessimista diante da "pesquisa progressiva em torno da alma humana". Falleiros (2008) aponta, baseado em Rolando Morel Pinto, que existe uma presença contínua, nos textos gracilianos, de "frases nominais" completas em si mesmas expressando juízos universais sem a identificação temporal ou modal do discurso, tal como se observa nesse trecho da viagem de Raimundo a fantástica cidade: "— Em Tatipirun ninguém usa espinhos, bradou a laranjeira ofendida. Como se faz semelhante pergunta a uma planta decente? [grifos nossos]" (RAMOS, 2013, p.69). O humor da ironia do "velho Graça", muitas vezes, vem acompanhado de hipérboles, tal como os gigantes da Brobdingnag de Swift, todavia em um estilo crítico, seco e cortante que, como vimos anteriormente, marca a prosa de Graciliano. Esse humor diverge da malandragem pré-crítica, apontada por Antonio Candido, que marca um Macunaíma ou um Pedro Malazarte. Assim, nesse mundo fantástico de Tatipirun que, aparentemente, subverte a ordem real das coisas, tem-se uma perfeita correlação simbólica e alegórica com o mundo real descritos no estilo seco e cortante em que Graciliano Ramos disseca a alma humana de maneira atemporal.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

Nesse tópico bastante ingrato, pois como tecer considerações finais de uma "obra aberta" (no dizer de Eco) para designar a riqueza polissêmica de um conjunto magnífico que constitui toda a obra de Graciliano Ramos, daí a utilização do termo "inconclusas" para nos isentar de qualquer compromisso em "fechar" a repercussão ética e política desse monumento literário que ela constitui. Nosso autor foi um homem que conheceu a dualidade da crueza e aridez do solo inóspito do sertão assim como da alma humana encarcerada (física e espiritualmente); até a brisa malevolente da sagração literária e do *mea culpa* varguiano ao tentar oportunizar a ele (depois do equívoco da prisão de Graciliano) diversas situações que pudessem dar uma dignidade maior a esse brasileiro insigne.

Acreditamos que atingimos, neste artigo, o objetivo de ressaltar a riqueza de livros de Graciliano Ramos que, por muito tempo, a crítica relegou a um plano inferior por restringi-lo a um *intermezzo* criativo desse autor (ou restringi-lo a um público "infantil").

Além disso, a partir do percurso simbólico da viagem, tanto na *Tatipirun* de Raimundo quanto nas conexões das diversas ilhas que Gulliver conheceu, apresentam-se narrativas irônicas (mais no caso de Swift) e idealizadoras (marcada na narrativa graciliana) que se esmeram na busca da verdade (além das hipocrisias sociais) e procuram alcançar uma ascese espiritual dos seres humanos em um modelo político e social mais justo, democrático e representativo. E, no dissecar da estrutura irônica, percebida por Falleiros (2008) no que denominou de "Dialética da Ordem" (em contraposição à "Dialética da Malandragem" de Candido) temos o revelar que o percurso irônico de Graciliano seguirá sempre uma catábase que irá do riso à amargura do choque com o real. Assim, tal como Candido (2006, p.103) percebeu, teremos uma "unidade profunda dos seus livros" em que o ficcional se confunde com o confessional no mergulho do abismo da alma humana em que, mesmo em sua experiência prisional, Graciliano saberá compartilhar conosco, através das suas personagens, as lições de solidariedade, afeto, idealismo e resistência.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*: ensaios sobre Graciliano Ramos. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CHEVALIER, Jean. *Viagem*. In: Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números) / Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbault... [et al.]; coordenação Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

DACANAL, José Hildebrando. *O romance de 30*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. 66 p. (Revisão; 7)

FALLEIROS, Marcos Falcheiro. *A dialética da ordem em Graciliano Ramos*. Disponível em: https://bit.ly/31y4CRT. Acesso em: 20 set. 2018.

LINS, Osman. O mundo recusado, o mundo aceito e o mundo enfrentado. In: RAMOS, Graciliano. *Alexandre e outros heróis*. Rio de Janeiro: Record, 1981; p. 187-198.

MACHADO, M. N. da M. & VIANA, E. A. de S. Um discurso da desigualdade social em *Viagens de Gulliver*, de Swift. *In*. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais* 2(2), São João del-Rei, Fev. 2008. Disponível em: Acesso em: 12 out.2018.

MACIEL, Fabrício Barbosa. *O Brasil-Nação como drama social.* Disponível em: https://bit.ly/2JigUY7. Acesso em: 15 out. 2008.

MARQUES, Ivan. *Para amar Graciliano:* como descobrir e apreciar os aspectos mais inovadores de sua obra. Barueri, SP: Faro Editorial, 2017.

MELLO, Marisa Schincariol. *Graciliano Ramos:* criação literária e projeto político (1930-1953). Disponível em: <https://bit.ly/32EZr3K>. Acesso em: 12 out 2018.

MELO NETO, João Cabral. *Obra completa:* volume único. Marly de Oliveira (org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (Biblioteca Luso-brasileira. Série brasileira).

RAMOS, Graciliano. *Alexandre e outros heróis*. 57. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

RAMOS, Graciliano. *Angústia:* (75 anos). Rio de Janeiro: Record, 2011. Disponível: https://bit.ly/33KEKng. Acesso em: 22 set. 2018.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 98.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

RIBEIRO, Gustavo Silveira. *O drama ético na obra de Graciliano Ramos*: leituras a partir de Jacques Derrida. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2012.

SANTIAGO, Silviano. *Em liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SWIFT, J. *Viagens de Gulliver*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

“A ESCRITA COMO DESTINO”, OS POSSÍVEIS CAMINHOS DO LEITOR-ESCRITOR INCA GARCILASO

Erica Thereza Farias Abreu[93]

INTRODUÇÃO

Goméz Suárez/ Inca Garcilaso teve uma sorte impar durante a sua formação, esteve entre o mundo andino e o espanhol. Transitou durante a infância entre dois “inventários culturais” distintos, tendo como chave para ambos em suas respectivas línguas. Se a língua dos Incas foi tomada no seio materno, a espanhola foi o meio de acesso ao mundo paterno, sobretudo quando seu preceptor inseriu a leitura e a escrita em sua formação.

O caminho da escrita cruza o da América quando da chegada dos europeus. O Inca Garcilaso começa a perceber a natureza da “diferença” entre os mundos e da força e que um terá sobre o outro. Max Hernández (1993) sinaliza que o mestiço se constitui escritor quando da publicação dos Diálogos de Amor (1569), momento em que o Inca Garcilaso contava 30 anos e estava na metade da vida. No entanto, Daniel Attala, ao tratar dos opostos leitor-escritor indica que a escritura “es el destino de todo lector, quizás del verdadero lector”. Dentro de suas reflexões preliminares Attala indica que a leitura é um tipo inicial de escrita, na qual o leitor-escritor é chamado a “reescribir, a sustituir al otro y a trazar sus propios planes o a dejarse, si se quiere, planificar por los trazos del otro” (ATTALA, 2009, p.13).

O Inca tem seu destino assinalado pelas letras: ele possui a marca da forja do poder da escrita, tanto pela parte do conquistador, como do conquistado. Como mestiço sabe da força opressiva que a letra exerceu dentro do processo da conquista da América, tendo uma parte de sua família subjugada pela letra de Deus, do Rei e dos conquistadores. Por outro lado, por pertencer a um grupo social relativamente favorecido – o dos filhos dos conquistadores – “conhece” os traços do mundo que provem do além-mar.

---

[93] Doutoranda em Teoria da Literatura na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e Professora do curso de Letras da UNEAL – IV (Universidade Estadual de Alagoas – São Miguel dos Campos).

A “sorte” da escrita, aparece ligada ao pai, principal responsável pela educação do “filho natural”. O então Gómez começa a praticar o aprendido durante a infância, quando ainda na juventude atua como “escrevente” do pai. Ao chegar ao Velho Mundo, toma assento como leitor-escritor nas horas vividas na biblioteca do tio, além de participar – depois de conseguir inserir-se dentro da vida social de Córdoba – de um ciclo de companheiros eruditos durante a vida em Córdoba e Montilha.

Se a escrita, como ofício, é aprendida ainda no Perú, quando do trabalho de verter para o papel as contendas do cargo que o pai obterá no fim da vida, uma outra escrita acompanhará o Inca na Espanha. Podemos dizer que a leitura imprimiu um rito diferente na escrita do Inca, esse outro tipo de leitura, implicaria em uma nova fase/tipo de escrita na vida do forasteiro. A leitura de fruição e, de certa forma, de inserção, demostrava que o Inca tinha tempo e disposição intelectual para a letras, não só em seu processo de desvendamento como de produção textual.

1. O COMPLEXO SUJEITO-LEITOR X SUJEITO-ESCRITOR

Gómez Suaréz de Figueroa, nasce em doze de abril de 1539, quase cinco décadas depois da primeira viagem de Colombo até América. Os seus pais foram Sebastián Garcilaso de la Vega Vargas, conquistador espanhol de linhagem nobre, e Chimpo Ocllo, neta e sobrinha dos imperadores incas. Goméz foi batizado com o nome de sua família paterna, tinha como homônimo um tio. Possivelmente nasceu de uma relação de conquista, provavelmente não amorosa, pois não havia possibilidade de algum circunlóquio, dado que nenhum dos progenitores sabia a língua do outro – tanto seu pai não falava o runa-simi, como sua mãe não sabia castelhano.

Francisco Carrilo (1996) aponta que o Capitão Garcilaso desembarcou no Novo Mundo em 1530. Chegando as terras do Peru, em 1534, durante a sua instancia tentou atuar como pacificador entre os líderes da empresa da conquista, as famílias Almagro e Pizarro. Chegou a ganhar permissão para conquista no atual Panamá, mas quando solicitado, partiu para outra batalha, dessa vez para sufocar a rebelião de Manco Inca, inicialmente aliado de Pizarro, posteriormente instaurou uma rebelião contra o espanhol. Neste episódio o Capitão foi capturado e levado como prisioneiro pelos almagristas.

Apesar do nascimento do Inca ter ocorrido anos depois da chegada dos espanhóis a América, sua vida e obra apresentam-se conectadas a este evento. Não somente pelo fato de ser mestiço e fazer parte dos dois grupos que foram os principais atores dentre deste cenário. Mas porque foi sobre este período que o Inca resolveu verter escritura, na tentativa de matizar com outras cores o

quadro que existia antes da chegada dos espanhóis e de como este espaço ficou diante da permanência daqueles.

O escudo do Inca, que esteve presente na edição príncipes dos *Comentarios Reales* (e que no entanto, não esta reproduzido na maioria das edições) indica a sua identidade ambivalente. A heráldica, ciência dos brasões, foi desenvolvida durante a Idade Média e o Renascimento e era uma forma de comunicação que apresentava "una lenguaje de signos... que tenía una gran fuerza y al mismo tiempo una función social, cultural e histórica … era al mismo tiempo literaria y visual, practica e ideológica" (ERNÁNDEZ, 2004, p. 98) .

Os elementos que aparecem na representação de sua origem demarcam a dualidade indenitária, como a ligação entre as duas partes formantes de seu repertório cultural. Sendo assim a figuração do escudo de armas em sua obra apresenta "un hecho practico, ideológico, político y heurístico en la medida en que no solo asumía con orgullo, y a través de del escudo exponía su doble nobleza, cosa que le autorizada a escribir la historia de sus antepasados con mayor autoridad que los otros" (FERNÁNDEZ, 2004, p. 98) O escudo funciona como um símbolo: tanto dentro da tradição europeia, com a heráldica, como na Inca, com emblemas que representavas os "reis" incas.

Nas duas culturas o uso das imagens remete a representação de um poder e indicava status. O brasão apresenta-se dividido em duas partes, na direita, temos elementos que remetem ao lado paterno, já no lado esquerdo, vemos as tradições do lado materno. Fernández (2004) indica que o escudo foi inventado pelo autor para representar sua mestiçagem. Para a professora, o brasão construído pelo Inca Garcilaso, indica o olhar bifronte que marca sua vida, inicialmente o período vivido em Cuzco (sua cidade natal), e posteriormente em Montilha e Córdoba. Ao analisar o brasão, Christian Fernández (2004) indica a origem de cada item da linhagem paterna (indicando, como em toda heráldica, a possível origem dos ícones) que remetem aos descendentes dessas nobres famílias.

Já o lado oposto, indicativo lado materno, faz alusão a organização do espacial andina. Dado que traz a separação do mundo (*pacha*) em suas partes, o *hanan pacha* (mundo de cima), o *kay pacha* (mundo daqui) e o *uran pacha* (mundo de debaixo). Além dessa ordenação, como vimos acima, traz na parte superior as figuras do Inti (sol), Quilla (lua) e na parte central os amaurus (serpentes) coroados por um arco-íris que sai das bocas das serpentes e que, ao meio, apresenta uma borla imperial. Estas últimas representações indicam a ligação do mestiço com a linhagem da panaca (família real) de Huayna Capac o tio de sua mãe.

A identidade dual do Inca seria o fruto dessa dupla raiz representada lado a lado no brasão presente em sua obra mestra. Nesta imagem podemos ver

como o autor constitui-se tanto do repertório inca como do espanhol. Na inscrição que ladeia a heráldica, há uma ambiguidade de interpretações possíveis, a primeira como cita Chang- Rodriguez é a questão da frase aludir a um verso do grande poeta espanhol (do qual o Inca tem parentesco paterno), já há intepretação da frase que aparece no brasão do mestiço, como sendo não somente uma reprodução do ilustre parente, mas como forma de indicar que a pluma estaria em mãos de incas (FERNÁNDEZ, 2004).

A sua escrita surge como espaço de suturar a feridas do processo de colonização, mas também para poder reatar as pontas da história de sua própria vida. Para Pupo Walker (1987), o ponto de partida da escrita do Inca Garcilaso é uma crise pessoal e um processo de formação. O brasão é um exemplo dessa tentativa de representar de maneira harmônica os dois lados de sua árvore genealógica, nele figuram as "duas partes" do todo do autor.

Por estar em meio ao espaços dessas duas sociedade pode, ao contrário de outros mestiços. O Inca pode disfrutar "en toda su plenitud la cultura del Renacimiento y también del imperio incaico. Pero su equipo intelectual de primer orden era europeo, su referente vital siempre fue América". Essa dualidade de repertório culturais esteve presente durante a primeira infância e juventude do autor, e também estará fortemente nos *Comentarios Reales*, nos quais o Inca tenta harmonizar a "contraposición de valores y espacios culturales" (PUPO-WALKER, 1987, p. 385) que aparecem ao deter-nos ao conflitivo status incerto que ele tinha ao figurar entre as ilustres famílias espanholas e a realeza inca como um mestiço e bastardo.

Foi numa casa em Cuzco que Gómez viveu até os 10 anos com os pais. Neste ambiente o pequeno aprendeu o runasimi ou quéchua e escutou os primeiros relatos sobre o passado incaico. Foi ali também onde teve contato com o castelhano, sua segunda língua. Ao passo que observou os ritos e cerimonias indígenas tomava aulas de latim e letras castelhanas, sendo inclusive companheiro dos filhos de Fernando e Gonzalo Pizarro, com que compartilhavam o preceptor das primeiras letras, Juan de Alcobaza. O jovem mestiço seguiu com os estudos, após o abandono de alguns preceptores, com o licenciado Juan de Cuéllar, religioso que trabalhava na Santa Igreja de Cuzco, que foi o responsável por ministrar-lhe aulas de gramática e outras ciências.

Ao lado da educação "formal" que Goméz recebia também a educação materna, que apesar de passiva, era marcante. Dela veio a sua primeira língua, como também, a sua relação com "su hábitat y sus estructuras sociales" posto que, na leitura psicanalítica de Máx Hernández, a relação materna é central no processo articulatório. Para ele, "características de la cultura imprimen, por así decirlo, en las respuestas nerviosas de los individuos". Dentro desse contexto, partindo do escrito pelo mestiço, sobre os pautas educacionais, "la madre inca

actuaba com estoicismo, como mediadora única y privilegiada que transmitía al infante el holding cultural pautado y rígido de su sistema social" (HERNANDEZ, 1993, p. 49-50).

Da mesma maneira que convivia, quando jovem, com o lado materno, e que dele resgatava orgulho pelas tradições imperiais incas, também convivia com as figuras do lado paterno. Possuía afeto e devoção paterna, de maneira que seguiu vivendo com ele após a separação de seus pais e ainda chegou a servir, quando da nomeação do capitão como governador da cidade, de seu escrevente. Ainda de acordo com Miró Quesada (1971), o Inca manteve contato com os parentes do pai que estavam no Peru, bem como manteve relação com o padrinho de batismo, Francisco de Almendras (até a sua morte), e o de confirmação, Diego de Silva, com os quais o capitão mantinha laços estreitos.

No ambiente paterno a língua espanhola é aprendida com o aio e treinada com o pai, e, possivelmente, nas "conversas" entre os seus progenitores o jovem mestiço tinha que manejar o castelhano. No entanto, mesmo assim "en los primeros años de la conquista, al igual que en los años de aprendizaje infantil de Gómez, el conocimiento del idioma castellano no aparecía claramente como necesario para os quecha-hablantes…tampoco se avizoraba…la amenaza del aprendizaje" (HERNANDEZ, 1993, p. 53) do idioma do conquistador.

O pai do Inca Garcilaso cai enfermo por dois anos até que finalmente, em 1559, falece em sua casa de Cuzco. Antes disso deixa um testamento, cita no documento a sua esposa e filhas, além de sua filha que vivia na Espanha, Leonor de la Vega e o seu filho mestiço e natural, Gómez. Para o seu único filho, em vida, já havia ofertado a metade de uma chácara de coca, em motivo do trabalho de escrevente. Em testamento, sob a responsabilidade do cunhado do pai, fica uma quantia para que o mestiço estudasse na Espanha.

O testamento foi aberto um dia depois de sua morte, nele ficava o desejo de ser enterrado de maneira simples no Convento de São Francisco. Depois de fixar residência na Europa, Inca Garcilaso traslada os restos mortais de seu pai para a Igreja de San Isidro, em Sevilha. No mesmo ano, permanece na cidade natal, mas em 1560, no ano seguinte, começa a sua viagem ao Velho Mundo. Deixa a chácara para uso-fruto da mãe, que lhe providencia algum valor para empreender a viagem, já que o valor que seu pai havia deixado para seus estudos vão diretamente para as mãos de seus dois tios residentes na Espanha. São os irmãos mais velhos do capitão, Gómez Suárez de Figueroa e Alonso de Vargas, que usaram da herança "para que los emplearan en la forma de 'mas pro e utilidad' para el sobrino y lo alimentaran y atendieran hasta alcanzar edad cumplida; o sea 25 años". (MIRÓ QUESADA, 1971, p. 77)

2. O INCA NO VELHO MUNDO

Gómes Suárez começa a preparar a sua viagem. Despede-se de sua cidade natal, em 20 de janeiro de 1560, dos seus familiares e de personagens importantes. O cruzamento do penoso oceano Atlântico levou a ver algumas ilhas do arquipélago de Açores. Logo depois chegou ao porto de Lisboa e, finalmente, a Sevilha, porta de entrada do mestiço para a nova vida que iria construir. Embarcou novamente, dessa vez em direção ao sul, passando depois da cosmopolita cidade, a Estremadura, terra natal de seu pai. Chegou a procurar a irmã Leonor de la Vega que vivia "nos reinos da Espanha", como anotou seu pai no testamento, no entanto, como não obteve sucesso, seguiu viagem.

É provável que tenha ido buscar abrigo e reconhecimento de seus parentes. Foi em busca do tio Gómez Suárez de Figueroa y Vargas, que vivia em Badajoz, com quem possivelmente não estabeleceu uma boa relação e não concordou sobre o uso dos valores recebidos. Posteriormente, foi a Montilha, cidade próxima a Córdoba, aonde morava o outro benfeitor e parente, Alonso de Vargas y Figueroa, que seria a outra pessoa escolhida pelo pai para administrar o dinheiro herdado pelo jovem para sua educação.

A relação entre esse tio e o sobrinho foi mais frutífera. O segundo tio, nascido também em Badajoz tinha, como o pai do Inca, uma vida militar. Desde jovem havia alistado-se, tendo combatido em diversos lugares da Europa pelas forças do imperador Carlos V e de Felipe II, contra mouros, turcos e hereges a favor da coroa espanhola. Após quase quarenta anos de serviço o fiel combatente, a mando do Marquês de Priego, para administrar alguns de seus bens.

Alguns anos antes da chegada do sobrinho, em 1557, Alonso de Vargas casou-se com doña Luisa Ponce de León, tia do futuro grande poeta barroco Luis de Góngora. "No tenían hijos el tío Alonso y doña Luisa. Emparentados con el Marques de Priego, figuraban entre los primeros de Montilla". Os primeiros anos do Inca Garcilaso na pequena cidade não foram fáceis, já que "al establecerse en la villa se llamaba Gómez Suárez de Figueroa. Durante su viaje a España habían muerto sus dos Hermanas de parte de padre ... y las propiedades habían pasado a la corona" (CARRILLO ESPEJO, 1996, p. 32). Já no ano seguinte figura, ao lado dos tios, como padrinho de batismo.

No entanto o que mais interessava ao Inca neste momento eram, além do apoio familiar, o reconhecimento da coroa dos trabalhos realizados pelo seu pai na América e os merecimentos que acreditava ter direito. Sendo assim, uno ano depois da chegada a Montilha, viaja a Madrid para dar inicio ao processo de cessão dos seus direitos. Tanto Fernando Carrillo Espejo (1996) como Miró Quesada (1971) indicam que passa todo o ano de 1962 ,e parte de 1563, em Madrid a voltas com o Conselho de Índias no intuito de conseguir obter os di-

retos legais sobre o trabalho paterno e a herança materna. No entanto, ainda no final do seu segundo ano, aparece em alguns documentos com o nome em processo de alteração em Montilha.

O ano de 1563 é um divisor de aguas na vida do mestiço. Não só por iniciar a mudança de nome, mas também por ser o momento em que defronta-se com o poder do escrito. O que marca, ainda mais, a sua história pessoal. Durante o processo de espera pela audiência com o Conselho teve contato com inúmeros personagens da história peruana, como, por exemplo, Hernando Pizarro, Cristóbal Vaca de Castro e Gonzalo Silvestre. Todos os longos tramites e esperas intermináveis resultaram numa violenta e dolente negativa do pedido do Inca. A resposta contrária do centro administrativo do império impõe um fracasso para o projetos do mestiço, que ainda amargou uma mancha na memória do pai.

3. A MUDANÇA DE NOME E O ESTABELECIMENTO NA ESPANHA

Na leitura de Hernandez (1993) a mudança de nome do Inca para o usado pelo conquistador e o poeta sinaliza a existência de uma fantasia: a de restituir a memória paterna e de devolver o reconhecimento e a glória que foi questionada durante a audiência com o órgão administrativo. A assinatura do Inca, mais do que o seu nome próprio, é o elemento levantado como indicativo disto, enquanto na vida literária passa a assinar como Garcilaso Inca de la Vega, em documentos privados, apenas coloca Garcilaso de la Vega.

No caminhar da mudança de nome, o mestiço teve "necesidad de recrear, por medio de una traducción efectuada a posteriori, lo que antes estuvo congelado en diálogo de sordos", assim resolve modificar o seu nome no processo (e talvez pelo processo mesmo de escrita). Na visão de Carrillo Espejo, essa mudança "indica cierta inestabilidad, dudas, búsqueda de identificación, deseo de ascender en la sociedad española. La palabra Inca, como sugieren varios historiadores es más bien un nombre de pluma" (CARRILLO ESPEJO, 1996, p. 35-36).

O Inca Garcilaso viveu em Montilha a maneira espanhola, quase recriando, na visão de Hernández (1996), o estilo de vida do pai em Cuzco. Chegou a retornar da guerra de Granada com uma escreva e antes já havia comprado um jovem (que logo depois fugiu). Além disso, depois da morte do tio, passou a dedicar-se a criação de cavalos. Quando convocado, já que na condição de *cavallero cuanticioso*, deveria servir a coroa.

Findado o período da carreira nas armas, por meio da dominada rebelião entre os mouriscos, fixado em Montilha, o Inca começaria a uma nova etapa de sua vida. Um tempo depois, tem notícia do falecimento de sua mãe. Que pro-

move em seu testamento a devolução da chácara de coca, deixada por seu filho para usufruto da mesma. Aurélio Miró Quesada (1971) faz notar, pela leitura do testamento que a mãe do Inca já possuía traços cristãos e espanhóis. Já não nomeava-se mais Palla Chimpu Ocllo, mas sim Isabel Suárez e embora tivesse poucos bens, havia deixado uma parte deles em beneficio da Igreja.

Após a morte de seu tio Alonso de Vargas, em 1570, o capitão Garcilaso já encontra-se numa situação mais confortável, não só financeiramente (dado que herda parte dos bens do tio, que não tinha filhos) mas também por encontrar-se inserido dentro da estrutura da cidade, sendo considerado, um "*cavallero cuantioso*". Apesar do Inca relatar a humildade quanto as posses materiais, possuía bens, criados e escravos. É aceitável que não tivesse condições de viver na corte.

Nos anos montilhanos , além da criação de cavalos, o Inca vai desenvolver o seu trabalho com as letras. A ociosidade que tinha em seu retiro, somada ao impulso de seus ciclo de doutos amigos religiosos fez com que começasse a sua carreira literária pela tradução do italiano ao espanhol de León Hebreo, o judeu português converso, autor do Diálogos de Amor. Desse momento vemos que o Inca retoma a sua relação com os estudos e com a escrita. Havia parado de estudar desde as últimas aulas com o cônego Cuéllar em Cuzco.

Durante um interstício entre o fim da guerra em Alpujarras e o estabelecimento em Montilha o jovem mestiço retorna as atividades intelectuais. Esse processo iria culminar na escrita e publicação da obra de León de Hebreo. Além de grandes companhias intelectuais o Inca possuía a melhor biblioteca de Montilha, na qual estudava e tomava notas (CARRILLO ESPEJO, 1993, p. 39). Desta biblioteca, não temos nenhuma lista, já que como aponta José Durand (1948), a coleção que o Inca possuía em Córdoba é diferente da de Montilha, havendo a possibilidade de terem entrado e saído volumes. O professor indicará que as 188 obras listadas no testamento do Inca possivelmente não correspondem a todos os exemplares que o Inca tenha possuído e lido, dado que pelo referido em suas obras, faltariam alguns títulos que teriam feito parte do rol de leituras do mestiço.

> En Montilla, cuando encerrado en su biblioteca se entrega al absorbente proceso intelectual que lo convertirá en expresión destacada de las letras de su tiempo, can a ser de nuevo los "frailes y preceptores" los que sin duda, dialogarán con él en torna al acontecer histórico y los que sabrán reconocer su talento e impulsionarlo a dar el paso definitivo a la carrera literaria (...) Serán ellos que los que le harán dar el primer paso en el mundo de las letras, no en una obra religiosa, sino en la traducción de Diálogos de Amor (RIBES, 1992, p. 96).

Ainda sobre a biblioteca e as possíveis leituras do Inca, Durand trata da composição do acervo, que leva a considerar o Inca como um leitor de clássicos da antiguidade e autores italianos e que por isto, possivelmente, possuía uma

“formación humanista solida y amplía” (DURAND, 1948, p. 239). O leitor Garcilaso ainda estaria desligado do “gran mundillo literario” de sua época, pois faltaria em sua biblioteca os nomes dos autores contemporâneos a ele, bem como de alguns nomes espanhóis esperados como “fonte” para esse personagem literário.

Quando em Montilha, Garcilaso tinha uma vida recolhida, não há registro em seus escritos ou diários sobre os que por aquela vila passaram, muito menos da sua rotina. Ao receber a herança que lhe cabia após a morte da esposa de seu tio o Inca muda-se para Córdoba, deixando a pequena cidade que o acolherá durante trinta anos. De fato, o Inca não abandou o lugar, dado que tinha alguns negócios no local. No entanto, iria alugar uma casa na “*judería*” da capital para dar início a outros projetos de sua vida literária e pessoal.

Durante este período o Inca já tinha se estabelecido economicamente, goza de alguma tranquilidade financeira que o permitiram dedicar-se primeiramente aos estudos relativos a uma tradução do monte dos *Diálogos de Amor*. Além disso já tinha uma versão da sua segunda obra, *La Florida*, que circulava entre um seleto grupo que usou do trabalho do Inca, este somente veio a ser letra de forma em 1605.

Ao mudar-se para Córdoba amplia a sua vida intelectual. Travou contato com Ambrosio de Morales, cronista de Felipe II, além de manter laços fortes com os jesuítas, em especial com Géronimo de Prado, Juan de Piñeda e Bernardo de Aldrete. O primeiro era professor na cidade, o segundo escritor e o terceiro prestigiado teólogo e linguista. Além desses tinha, em alta conta, Francisco de Castro, catedrático de Retórica. Para Carrillo Espejo (1993, p.53), “Garcilaso se sentía muy cercano a los jesuitas y los distinguía muy por en cima de otras ordenes. No olvidemos que los jesuitas le dieron al cronista peruano lo que quedaba la valiosa crónica del Jesuita Blas Valera” e que será uma das bases de sua crônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na América recém descoberta existiam diversas cidades, como bem retratada Ángel Rama. Duas colocam-se em oposição, a cidade letrada/escriturária e a cidade real. Dentro destas viviam inúmeros personagens que pela letra ou pela palavra desempenhavam suas funções na engrenagem da conquista e colonização do Novo Mundo. Numa primeira etapa da colonização, um pequeno grupo de conquistadores -dos quais poucos dominavam a escrita/leitura. As práticas culturais da leitura e da escrita estavam, dentro deste contexto, embebidas por um tom de poder, magia e até mesmo de fetiche. Neste ambiente de oposições, um jovem mestiço, o Inca Garcilaso de la Vega (que transitava entre

a cidade letrada e a real, bem como entre suas diversas línguas e culturas) vai dispor-se entre as duas cidades e suas práticas, para lançar-se dentro do ambiente da leitura/escrita levado pelo desejo da escrita da história.

REFERÊNCIAS

ATTALA, Daniel. *Macedonio Fernández, autor del Quijote*. Buenos Aires: Paradiso, 2009.

CARRILLO ESPEJO, Fernando. *Cronistas Indios y Mestizos III*: el Inca Garcilaso de la Vega. Perú: Editorial Horizonte, 1996.

DURAND, Jose. La biblioteca del Inca. In: *Nueva Revista de Filología Hispánica*. Ano 2, n.3, p.239-264, jul./set., 1948.

HERNÁNDEZ, Máx. *Memoria del bien perdido*. Conflicto, identidad y nostalgia en el Inca Garcilaso de la Vega. Lima: IEP/Biblioteca Peruana de Psicoanálisis, 1993.

MIRÓ-QUESADA, Aurélio. *El Inca Garcilaso y otros estudios garcilasistas*. Madrid: Ediciones de Cultura Hispanica,1971.

PUPO-WALKER, Enrique. *Historia de la literatura hispanoamericana*: del descubrimiento al modernismo. Madrid: Editorial Gredos, 1987.

LEITURA SUBJETIVA: implicação emocional e cognitiva do sujeito leitor

Annie Rouxel – Université de Bordeaux[94]
Rosiane Xypas (Trad.) – UFPE[95]

Resumo: A leitura subjetiva designa uma forma de leitura literária que distancia abordagens exclusivamente formalistas da literatura. Ela requer a participação do sujeito leitor e leva em conta a maneira singular na qual ele se apropria do texto e o remodela investindo sua personalidade profunda, seus valores, seu imaginário. Esta reflexão se faz sobre a importância heurística, a riqueza, a complexidade do vivido subjetivo na experiência de leitura. Como se exprime a subjetividade do sujeito? Quais fios são tecidos entre a emoção e a cognição? Enfim, como as reações sensíveis dos leitores conduzem às interpretações plurais que conjugam criatividade da recepção e reflexividade crítica? Lugar de formação de si, de construção identitária e cultural, a leitura subjetiva solicita competências que desenvolve ao mesmo tempo, a saber, capacidade de atenção ao texto e a si lendo, abertura à alteridade, curiosidade e aptidão ao questionamento, exercício do pensamento crítico.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; sujeito leitor; Leitura subjetiva.

Résumé: La lecture subjective désigne une forme de lecture littéraire qui met à distance les approches encore trop exclusivement formalistes de la littérature. Elle requiert la participation du sujet lecteur et rend compte de la manière singulière dont il s'approprie le texte et le remodèle en y investissant sa personnalité profonde, ses valeurs et son imaginaire. La réflexion portera sur l'importance heuristique, la richesse, la complexité du vécu subjectif dans l'expérience de lecture. Comment s'exprime la subjectivité du sujet ? Quels liens se tissent entre émotion et cognition ? Enfin, comment les réactions sensibles des lecteurs conduisent-elles à des interprétations plurielles qui conjuguent créativité de la réception et réflexivité critique ? Lieu de formation de soi, de construction identitaire et culturelle, la lecture subjective sollicite des compétences qu'elle développe tout à la fois : capacité attentionnelle au texte et à soi

[94] Professora emérita da Universidade de Bordeaux - França. Este texto é oriundo da conferência feita no XVII GELNE nov./2018 em Recife.
[95] Professora da Graduação de Letras-Francês e da Pós do PROFLETRAS – UFPE.

lisant, ouverture à l'altérité, curiosité et aptitude au questionnement, exercice de la pensée critique.

Mots-clés: Enseignement de la littérature ; sujet lecteur ; lecture subjective.

INTRODUÇÃO

O campo da leitura, é o da subjetividade absoluta [...]: toda leitura procede de um sujeito, e ela está apenas separada deste pelas mediações raras e tênues, a aprendizagem das letras, alguns protocolos retóricos, além dos quais muito rápido, é o sujeito que se reencontra em sua estrutura própria, individual.
Roland Barthes (1984)

Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê. É utópico pensar que existiria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viessem se projetar. [...] é o leitor que vem completar a obra e fechar o mundo que ela abre e o faz cada vez de modo diferente.
Pierre Bayard (1998)

A subjetividade é consubstancial à leitura. Tudo ao mesmo tempo, necessidade funcional e fonte de uma recepção criativa, a subjetividade está presente em toda leitura. Todos os pesquisadores atualmente estão de acordo com isso. Então, por que esta designação tautológica de leitura "subjetiva"?

Esta insistência é voluntária. O que legitima (explica) a presença do adjetivo, é precisamente a vontade de reabilitar a subjetividade, por muito tempo criticada e denegrida. Trata-se de destacar um processo que convida à lucidez e considera como um fato incontornável e positivo a expressão da subjetividade dos sujeitos leitores na leitura. Este processo se inscreve em reação contra uma tradição escolar e universitária – ainda viva – que suspeitava da subjetividade ser a fonte dos erros, dos contrassensos, dos delírios interpretativos, rastreavam-na e perseguiam-na para visar a uma objetividade do sentido. Ela se opõe a uma concepção instrumental, formalista do ensino da literatura, inspirada do estruturalismo e da semiótica e na qual, a escola, segundo a fórmula marcante de Barthes (1984, p. 40-41): "o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender".

Este processo recusa igualmente a transformação das práticas, o que Julien Gracq (1980, p. 171-172) designa pelo "sedimento pedagógico" que marca a abordagem dos textos privilegiando a explicação da obra sem preocupação alguma com a "livre impregnação que permite gozar dela".

Finalmente, é importante reestabelecer o sujeito no coração da leitura: é ele que dá vida ao texto literário e lhe imprime sua forma singular. A leitura

subjetiva na qual o leitor engaja seu ser pode se definir como um ato de miscigenação entre o texto do autor e o imaginário do leitor.

A fim de descrever o fenômeno de apropriação do texto pelo leitor, convém identificar os elementos constitutivos da subjetividade e de observar como eles se manifestam durante o ato de leitura. Mas se, no processo da leitura, o leitor altera o texto, a recíproca é verdadeira: o leitor sai transformado de seu encontro com o texto e os efeitos do texto sobre a interioridade do leitor, o que se pode designar pela sua vivência subjetiva, merecem uma atenção particular. Com efeito, desta experiência literária nasce um saber particular no qual a força está em sua origem mesmo. Enraizado no corpo do leitor, em sua memória viva, o saber continua ativo nas suas escolhas de vida.

Segundo o lugar dado à subjetividade, o poder da leitura subjetiva sobre o sujeito leitor pode ser considerável. Esta ressalva conduz a questionar os limites assinaláveis à subjetividade em função dos lugares e das mobilidades de leitura – espaço privado vs espaço público; leitura para si vs leitura escolar, enquadradas pelas expectativas institucionais e sociais.

1. A SUBJETIVIDADE À OBRA: DO TEXTO DO AUTOR AO TEXTO DO LEITOR

1.1. Contorno da subjetividade

A subjetividade é o que pertence ao sujeito e se origina em primeiro lugar no que é único: seu corpo. É o que diz Jacques Leenhardt (1987, p. 310) "que o corpo humano em sua totalidade constitui o lugar do processo de leitura" e Michel Picard (1989, p. 133) "o verdadeiro leitor tem um corpo. Ele lê com ele".

E de fato, é porque o leitor empírico não é um ser desencarnado, que ele reage com sua sensibilidade às solicitações do texto: sensações, emoções, impressões, todo o campo dos aspectos está ligado ao corpo do sujeito lendo. O mesmo da parte subterrânea de estar ligada ao inconsciente: pulsões e fantasmas ativados pela leitura entram igualmente nos componentes da subjetividade. Quanto à atividade imaginante própria à imaginação, ela também tem parte ligada com o corpo do sujeito na medida em que a atividade leitora apaga as fronteiras tradicionalmente estabelecidas entre as diferentes faculdades humanas:

> Na atividade leitora concreta, o trabalho imaginário ultrapassa constantemente os limites determinados pelas modalidades do funcionamento da inteligência humana. Se ele os ultrapassa, é porque a leitura, como atividade especificamente humana, põe em jogo a totalidade das aptidões que são as nossas. (LEENHARDT,1987, p. 310).

Dado incontornável, a importância do corpo na recepção das obras é de agora em diante, reconhecida e interpretada pelos pesquisadores em termos de expressividade (o corpo é o lugar das sensações e das emoções como das apropriações, das absorções, da incorporação do texto pelo leitor. Na abordagem sensível da leitura subjetiva, a oralidade de um texto e o gestual que o acompanha podem assim relevar da incorporação. É consciente desta questão que Helder Pinheiro analisa sua prática da literatura de cordel e da poesia oral em sala de aula citando Paul Zumthor:

> Toda palavra poética aspira a dizer-se, à ser ouvida, a passar por essas vias corporais que são as mesmas pelas quais se absorvem – e eu volto a isso, porque é uma analogia profunda – a alimentação, a bebida : como meu pão e digo meu poema, e você escuta meu poema, da mesma forma que escuta ruídos de natureza. (ZUMTHOR, 2005, p.69).

A subjetividade do sujeito é também modelada pelo seu ambiente social. O leitor chega ao texto com representações, um universo de crenças construído em sua história pessoal. As referências oriundas de seu conhecimento do mundo e da literatura orientam sua recepção do texto. Todavia, convém lembrar, segundo Jauss, que se existe bem um filtro pessoal que seleciona e transforma os elementos do texto, a leitura pragmática não remete ao real, mas a uma reconstituição do real por estereótipos, que se substituem à realidade e se interpõem, integram o leitor em uma comunidade suprimindo não sua subjetividade, mas sua singularidade.

A interpretação de um texto põe em jogo as faculdades intelectuais do leitor, mas também sua axiologia, sua ideologia, sua cultura que dão uma cor específica ao seu pensamento. A racionalidade, as inferências, todas as operações cognitivas necessárias aos processos heurísticos e hermenêuticos não erradicam, pois, a subjetividade. A interpretação é sempre uma escolha, a expressão de uma preferência pessoal dentre as significações possíveis do texto. Todo pensamento "vivo" traz a marca de seu autor; toda enunciação faz ouvir uma inflexão singular.

Assim, o leitor empírico aborda o texto com sua sensibilidade e sua inteligência. Sua recepção põe em jogo sua vivência, sua cultura e seu inconsciente.

1.2. A subjetividade à obra na apropriação do texto

Durante a leitura, o leitor investe o texto do autor e o transforma à sua imagem, o singulariza. Por sua atividade criadora feita de adições, de apagamentos, de deslocamentos, o leitor, escreve W. Iser (1985, p. 198) toma "uma parte igual ao jogo da imaginação". A partir do texto do autor, ele cria seu "texto de leitor", noção teorizada desde 1998 por Pierre Bayard em *Qui a peur de Ro-*

ger Acroyd? (Quem tem medo de Roger Acroyd?): "cada leitor constituindo sua própria rede de indícios – não é o mesmo texto que é lido" (p. 90).

Jean Bellemin-Noël (2001) em uma perspectiva psicanalítica, sublinha a importância desta apropriação, precisando que o texto assim criado reflete os interesses conscientes ou inconscientes do leitor. Finalmente, se se pode falar de texto do leitor, não é somente porque o texto é remodelado, mas bem mais ainda porque o leitor está presente no texto que ele produz. E ele evoca

> o trajeto de leitura que sozinho, talvez merecesse ser chamado texto, e que é tecido pela combinação flutuante da corrente de [sua] vida com a trama dos enunciados uma vez por todas combinadas pelo autor. (NOEL, 2001, p. 21)

A imaginação do leitor tem papel essencial nesta metamorfose que se aparenta com uma miscigenação. Este se alimenta de diversas fontes. Ela desenha em um repertório heterogêneo de imagens que provêm da experiência do mundo do leitor: ao mesmo tempo sua história pessoal (suas lembranças) e do imaginário coletivo (motivos e estereótipos) da sociedade na qual ele vive. A imaginação solicita igualmente imagens percebidas ou formadas em seguidas de experiências estéticas anteriores, notadamente aquelas que são ligadas às lembranças literárias, essas mesmas que serão chamadas pelo fenômeno de *interleitura*. Esta noção criada por J. Bellemin Noël (2001, p. 12-13) designa a aproximação de duas obras, livremente efetuadas pelo leitor, fora de todo índice de intertextualidade.

Na sua atividade de representação, o leitor pode fazer fogo com qualquer madeira, porém as imagens mentais que se apresentam à leitura são a terminologia de Husserl retomada por Iser "sínteses passivas" (1985, p. 253-260), o que significa que elas nascem abaixo do limite da consciência, que elas são indissociáveis do sujeito que as faz nascer e tiram suas forças do eco que elas suscitam nas profundezas do ser. Portanto, no fio da leitura, numerosas imagens se apagam; o texto do leitor, quando ele não é tomado pela escrita é um objeto imaterial, frágil, efêmero que se apaga ou se cristaliza com o tempo.

Evocando o imaginário do leitor, destaco esta eclosão de imagens que é de certo modo seu material privilegiado, mas a imaginação é igualmente o que dirige a construção do sentido e a interpretação. No início de *L'Espèce fabulatrice* (*A Espécie Inventiva*), Nancy Huston (2008, p. 11) lembra que "é nossa imaginação que confere ao real um Sentido que ele não possui nele mesmo". Além da atividade de representação, a imaginação do leitor reescreve o texto e precede assim a sua "re-produção, re-ficcionalização". Gérard Langlade (2006) se interessou pela "atividade ficcionalizante do leitor" que ele descreve com a ajuda de quatro operações: a "concretização imaginante" para dar corpo ao universo diegético; o problema da coerência mimética, garante a lisibilidade do texto; a

configuração axiológica pela qual o leitor investe o universo ficcional de seus próprios valores e a implementação de cenários fantasmáticos.

Assim, no processo de leitura, o sujeito leitor altera o texto imprimindo-lhe sua singularidade. Este ato de apropriação que transforma o texto do autor em texto do leitor escapa à consciência. A recíproca é menos verdadeira se a alteração do leitor pelo texto for um processo muito frequentemente inconsciente e de experiências de leitura inesquecíveis que deixam traços profundos na vida dos leitores.

2. A RIQUEZA DO VIVIDO SUBJETIVO

Descrever o que se passa no interior do leitor releva de um enorme desafio. Os pesquisadores podem se apoiar sobre testemunhos de leitores, mas estes, como podem dar conta do que se rouba mais frequentemente à análise? O sujeito é mais frequentemente opaco a ele-mesmo, pelo menos no tocante a algumas necessidades existenciais presentes nele das quais nem desconfia. "existe em todo ser um 'infracassável' nó noturno" escreve S. de Beauvoir (1960, p. 150), retomando a imagem de André Breton.

A experiência do vivido fictício que mergulha o leitor no universo do texto é frequentemente penhor de enriquecimento em termos de saber sobre o homem e sobre o mundo. A leitura de romances impõe um ambiente que transporta o leitor em mundos fictícios que abrem a valores ou modos de pensamentos novos. Isto vale para toda leitura que confronta necessariamente a alteridade, mas esta, varia em intensidade segundo a origem do texto lido, clássico e literatura do passado; literatura estrangeira; literatura de *avant-garde* etc. Segundo Iser, (1985, p. 284) a assimilação de elementos estrangeiros só se faz se a consciência aceita ter uma nova forma". A reestruturação do saber que se opera então pode se interpretar como um enriquecimento na visão do mundo.

Mais essencial ainda é a experiência da identificação pela qual o leitor amplia seu ser, explora os *eus* possíveis, descobre nele zonas de sombra. Longe de ser sinônimo de passividade e de regressão, e mesmo de alienação como se pensou muito tempo, como lembra Jauss (1978, p. 132) "a identificação é um fenômeno complexo, uma experiência inquietante. Ela demanda do sujeito, a capacidade de sair de si-mesmo para descobrir o outro que está nele". Assim, como descreve Ricœur (1986) o leitor "se desapropria dele mesmo para se deixar a coisa do texto" (1986, p. 54), porque finalmente, "se compreender" é se compreender diante do texto e receber dele as condições tanto de um outro quanto do eu que vem da leitura" (1986, p. 31).

Cada leitura transforma o leitor e este aumenta sua experiência humana, modifica sua identidade que é construção infinita. A identificação é o alicerce de um processo ativo durante o qual o leitor reage por "uma resposta produtiva a uma diferença vivida" entre "o texto em meu eu presente e minha experiência afugentada no passado" (ISER, 1985, p. 241).

No entanto, por mais que ele seja ator de sua própria mudança, frequentemente, o leitor não tem consciência do que advém do seu vivido da leitura, além das reações de prazer ou de desprazer. Numerosos livros lidos compõem assim a biblioteca interior do sujeito sem lhe deixar marcas vivas na memória. É necessário que a mudança lhe seja intensa talvez até que violente e provoque o que se chama de evento de leitura para que o leitor perceba os efeitos.

Uma das mais fortes testemunhas é sem dúvida o de G.-A. Goldschmidt (2004, p. 52), relatando - sua autobiografia de leitor *Le Poing dans la bouche* (O soco na boca) - a comoção produzida nele pela leitura de *O Processo de Kafka*, a intuição fulgurante de um momento decisivo: "A primeira frase foi um verdadeiro soco no peito que me cortou o fôlego. Imediatamente, eu soube que tinha encontrado enfim meu livro". Em busca de sua própria verdade, Goldschmidt (2004) procura assumir sua identidade fragmentada – sua condição de Judeu, suas tendências masoquistas. O romance de Kafka tem finalmente, o efeito catártico de uma leitura liberadora e calma permitindo certa cumplicidade:

> Uma vida se constrói amplamente sobre as leituras fundadoras, sobre as leituras de ruptura que invertem o curso da normalidade que remetem a um inverso de si mesmo, o que não se ousaria formular, em que estava proibido de pensar. (GOLDSCHMIDT, 2004, p. 101)

Outros testemunhos marcantes confirmam o extraordinário poder de certas identificações empáticas. Assim, sobre *Un ange cornu avec des ailes de tôle*, (Um anjo chifrudo com asas de aço), nos conta o escritor quebequense Michel Tremblay:

> Quando terminei Agamemnon [...] tive a impressão de me ter tornado algum outro, de ter crescido, evoluído em algumas horas, de ter entrevisto possibilidades que me concerniam pessoalmente, e que transformavam minha vida de uma maneira definitiva, eu ignorava ainda em quê, mas isso me tinha entrado no corpo, no coração para o resto de meus dias. (TREMBLAY, 1996, p. 211)

Simone de Beauvoir, em *Les Mémoires d'une jeune fille rangée* (Memórias de uma moça bem comportada) (1958, p.124-125) narra como sua identificação apaixonada por Joe, personagem de *Little Women* de Louisa Alcott, abriu a via de uma emancipação determinante para seu futuro de intelectual e escritora. André Gide conheceu uma experiência semelhante e em uma conferência sobre a leitura, ele evoca os livros ou algumas frases de um livro que se incorporam em nós e cuja a potência "vem deste que ela [a leitura] só me fez revelar alguma parte desconhecida de mim mesma; ela só foi para mim uma explicação

de mim mesmo". E acrescenta, evocando o conto de Perrault *A Bela adormecida*: "quantas sonâmbulas princesas temos em nós, ignoradas, esperando que uma palavra as revele[96]".

Nas experiências fundadoras, o sujeito tem acesso a ele mesmo, descobrindo no texto um segredo no mais profundo dele. "Esta leitura sabia alguma coisa de mim que ninguém devia saber; ela sabia do inconfessável..." escreve Goldschmidt (2004, p. 67). Finalmente, o leitor é lido pelo texto, o leitor é lido e, precisamente, se se refere à teoria de Michel Picard em *La lecture comme jeu* (1986) (A leitura como jogo) é o lido, instância na qual se expressam as pulsões inconscientes – que é destacada nas narrações autobiográficas.

3. UM SABER ESPECÍFICO, INTUITIVO E EXPERIENCIAL

Na "Lição inaugural no colégio de França" Antoine Compagnon (2018) apresenta a literatura como um lugar de um saber único, oriundo de experiência única.

> [...] ela fecha um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber das singularidades. A literatura exprimindo a exceção, procura um conhecimento erudito, porém mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. (COMPAGNON, 2018, p. 61).

Este saber oriundo da experiência de leitura se opõe ao pensamento conceitual, abstrato e generalizante. Em sua *Petite apologie de l'expérience esthétique*, (Pequena apologia da experiência estética) Jauss (1978), se interessa por este saber que ele descreve a partir dos conceitos chave da tradição estética, como "um saber igualmente distinto do conhecimento científico, conceitual e da práxis artesanal puramente reprodutora, limitada por sua finalidade (1978, p. 131), mas também um saber que dá a intuição "seus direitos contra o privilégio acordado tradicionalmente ao conhecimento conceitual" (1978, p. 131). O fraco grau de abstração deste saber não tira nada de sua qualidade e Jauss se apraz em se lembrar que em *Faust*, Goethe afirma a superioridade da função cognitiva do gozo estético sobre a abstração do saber conceitual.

Na experiência estética, os modos de atividade da consciência misturam graus diversos de sensibilidade e cognição. Esta imbricação profunda entre emoção e cognição é um dado de importância sobre a qual insiste Vincent Jouve em *O Efeito personagem no romance*: ele insiste assim na dimensão cognitiva da identificação, frequentemente desconhecida até mesmo dos leitores sensíveis sobretudo a emoção sentida. "O primata da emoção – escreve ele – leva

[96] Conferência sobre a leitura, citada por Pierre Lepape, In: Le Monde, 15 out. 99 (https://bit.ly/2qtyOAy).

uma experiência complexa onde sensação e reflexão se encontram inextricavelmente misturadas." (JOUVE, 1992, p. 198).

O complexo de reações emotivas e cognitivas que surge na leitura é um momento precioso, frágil, efêmero, frequentemente que se deixa dificilmente apreender com as palavras, sempre redutoras. Saber tecido de afetos, afetos portadores de saber, como desatar este nó? Enraização recíproca dos dois componentes um com o outro – tudo como hoje se admite a porosidade da compreensão e da interpretação – simultaneamente de sua emergência, é a partir deste caos que o sujeito leitor deve construir seu pensamento.

A distanciação própria à reflexividade intervém *a posteriori* quando o sujeito leitor se destaca de seu livro. Em *Le Pain des rêves*, (O Pão dos sonhos), Louis Guilloux adulto vem novamente sobre suas leituras de infância e a concepção que ele forjou da literatura:

> A crença ingênua se formou em mim que os poetas eram personagens também legendários que como esses da história santa, tinham existido no mesmo tempo das fábulas e que em seguida, não os via mais, que não se veria nunca mais. Victor Hugo, que eu sabia de cor *Après la bataille*, (Após a Batalha) vivia ao meu ver, em um tipo de Olimpo, em todo caso sem relação com a humanidade da rua do Tonneau. Para resumir, isso não passou de uma bela e grande mentira. (GUILLOUX, 1942, p. 98-99)

Da distância entre o mundo fabuloso, descrito pela literatura e a realidade vivida conhecida da criança nasce uma reflexão sobre os estereótipos literários e seu contraste com sua experiência do mundo. Nesta evocação do trabalho psíquico nascido da leitura, percebe-se como o sujeito constrói seu pensamento, desenvolve seu espírito crítico e toma consciência de seu lugar no mundo. Aparece assim desde a infância uma consciência de classe que não o deixará e motivará seu trabalho de escritor.

A reflexividade à obra evocada por Louis Guilloux – e sem dúvida reconstruída por seu trabalho de escrita – é uma experiência compartilhada por numerosos leitores que não se dão conta espontaneamente do porquê ela o toca no íntimo.

Sobre a escuta dos leitores, a antropóloga Michel Petit fala sobre este fenômeno:

> O que é comovente ao escutar estes leitores e leitoras, é a evocação do trabalho psíquico, do trabalho de devaneio, de pensamento que acompanhou ou seguiu a leitura. [...]. É a elaboração de uma posição de sujeito que está em questão. De um sujeito que constrói sua história apoiando-se em fragmentos de narrações, das imagens, das frases escritas por outros, e que disto tira sua força algumas vezes para ir alhures, onde tudo parece o destinar (PETIT, 2002, p. 4).

Vemos que em todos estes testemunhos, a reflexividade dá sentido ao sentimento da leitura e esclarece suas incidências identitárias sobre o sujeito. Mas as experiências evocadas são leituras privadas nas quais o leitor pode *utilizar* (Eco, 1996) o texto, sem restrição, para se pensar e pensar o mundo.

E um quadro institucional – a escola, a universidade – são postos limites à subjetividade. Vincent Jouve (2004) os evoca distinguindo *subjetividade necessária* requerida pelo texto e *subjetividade acidental*, livre criação do leitor. Não se saberia, então, em uma perspectiva de formação do leitor elucidar esta questão do lugar devolvido à subjetividade na leitura.

4. LIMITAR A SUBJETIVIDADE? ESPAÇOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DOS LEITORES

A riqueza das experiências de leitura retém frequentemente às lembranças dela na esfera íntima. O que choca igualmente, é o seu caráter imprevisível. Alberto Manguel em seu *Diário de um leitor* ressalta o papel das coincidências – nos dois sentidos tanto do acaso quanto da adesão – no encontro com as obras, coincidência que se traduz pela existência, em um momento dado, de uma conjunção entre uma obra e a disposição de um sujeito. Este se apropria livremente do texto incluindo alguns detalhes da relação com a vida:

> Para que um livro nos sensibilize é necessário sem dúvida que ele estabeleça entre nossa experiência e a da ficção – entre duas imaginações, a nossa e a que se desdobra sobre a página – uma ligação feita de coincidência. (MANGUEL, 2004, p. 32)

Trata-se de um uso totalmente pessoal da leitura, semelhante nisto, aos modos singulares de ler dos leitores descritos por Itálo Calvino (1981) *em Se por uma noite de inverno, um viajante*.

A escola, em contrapartida, uniformiza (ou tende uniformizar) os modos de ler, limitando fortemente a liberdade dos sujeitos leitores. O objetivo da formação dos leitores sendo a elaboração de uma postura distanciada e uma suposta crítica, permite um acordo dos espíritos sobre uma significação, o lugar deixado à subjetividade é limitado pelos "direitos do texto" ou, se se preferir, a única *subjetividade necessária*. Durante muito tempo, e às vezes ainda nos dias de hoje, a resposta a esta esfera institucional foi traduzida a despeito de uma "concepção" da subjetividade pela erradicação pura e simples.

Hoje, a situação é diferente. Consciente do descaso dos alunos pela literatura, a instituição recomenda levar em conta a recepção dos alunos e a leitura subjetiva começa a ter seu lugar nas aulas[97].

---

[97] Ver XYPAS, R. Por uma didática da implicação do leitor na leitura do texto literário. In- XYPAS, Rosiane. A leitura

Paradoxalmente um dos principais problemas encontrados pelos professores de Ensino fundamental e Médio não é a existência de uma subjetividade desenfreada, muito pelo contrário, o mutismo dos alunos que não ousam se expressar. Diversas razões explicam este comportamento: o pudor ligado ao desvendamento de si em um quadro coletivo no qual cada um se avalia; a falta de palavras para dizer o que foi compreendido e sentido; ou inversamente, o vazio que alguns alunos encontram neles. É necessário levá-los a se considerarem como sujeitos leitores e dispondo de uma cultura literária que possam tomar consciência realizando sua própria autobiografia de leitor. Isto supõe o respeito às leituras privadas deles.

A prática da subjetividade na aula supõe, porquanto, criar as condições de emergência e de construção da subjetividade que não se saberia assimilar ilusoriamente às únicas reações espontâneas e intempestivas dos jovens leitores. Dispositivos foram imaginados (N. Brillant-Rannou, 2011) para permitir aos alunos captarem e identificarem o sentimento deles, propondo-lhes notadamente repertórios de palavras que os questionam e os ajudam a mergulharem mais profundamente neles mesmos. Os alunos se espantam frequentemente em se descobrirem nesta atividade de leitura e, além do saber-fazer, esta experiência constrói a motivação dos mesmos.

As recentes pesquisas em didática da literatura (B. Shawky-Milcent, 2016; S. Lemarchand, 2017) sublinham a importância do questionamento de si na elaboração do sentido. Quando a atenção do leitor não se limita ao jogo das formas textuais e se interessa a "si lendo", dito em outras palavras, o quanto o leitor está à escuta dele mesmo, as hipóteses de sentidos propostas são mais fecundas e esta experiência reforça o gosto de ler. As pesquisas mostram também a eficácia das diretrizes simples que interrogam o imaginário do leitor, solicitam sua criatividade, sua inventividade notadamente nas atividades de escrita ou pelo eco de outras obras, a saber, literárias, plásticas ou musicais.

Elas se interessam a todas as modalidades apropriadas das obras e à sua significação e não hesitam levar para a classe, formas de leituras privadas. Assim, a leitura "viajante, dançante", leitura furtiva, evocada por Michel de Certeau (1980) é ela interrogada e encarada como uma recriação, uma forma de apropriação singular do texto pelo leitor. E assim também as práticas "amadoras" efetuadas sobre os textos são apreendidas positivamente no que elas significam como formas de apropriações originais. Dos exemplos precisos de dispositivos inovadores ligados às práticas sociais dos leitores, como "a escrita nas margens" que permitem um diálogo entre dois leitores, ou ainda, "Escrever a quatro mãos" (as do autor e as do leitor) que apresentam gesto antológico e

---

subjetiva no ensino da Literatura: Apropriação do texto literário pelo sujeito leitor. Olinda: Nova Presença, pp. 73-98, 2018.

compõe uma nova obra a partir de excertos selecionados pelo leitor, elaborados por Nathalie Rannou (2016). Ainda mais em fase com o universo cultural dos jovens, das atividades de « booktube[98] » e de « litteratube » dedicada a compartilhar com os leitores a criação de vídeos pode se revelar particularmente fecundo. Assim é, por exemplo, a realização de Dorian Moulard, estudante de mestrado acadêmico em literatura[99], realização às vezes desconcertante pela escolha de imagens arbitrárias e impressionante pelo comentário associado: "Nada é mais real do que o que se passa em meu espírito".

Todas essas práticas convidam a mais flexibilidade. Finalmente, ao invés de limitar autoritariamente a subjetividade dos leitores, seria mais frutífero acolhê-la sobretudo nos transbordamentos, e de solicitar o espírito crítico dos alunos convidando-lhes a debater propostas semânticas, a compartilhar a leitura deles.

Finalmente, o que importa, é criar condições para que os alunos se sintam concernidos pela literatura e possam viver na sala de aula (ou graças à sala de aula) uma real experiência interior.

CONCLUSÃO

A leitura subjetiva supõe a liberdade do leitor, assumida e refletida. Ela ultrapassa frequentemente os limites que são impostos pela escola e que finalmente a desnaturaliza. De fato, o leitor investe o texto de sua própria vida, porém como escreve G. Langlade (2004, p. 85): "as reações subjetivas longe de jogarem as obras 'para fora da literatura' seriam catalizadores de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até em sua dimensão reflexiva". Com efeito, a leitura subjetiva impulsiona a reflexão; as reações pessoais são fontes de um questionamento que ultrapassa os efeitos produzidos pelo texto para se interessar a seus problemas, às significações que motivam sua existência.

Lugar de uma experiência estética, a leitura subjetiva é também lugar de formação de si. Ela solicita competências que desenvolve ao mesmo tempo, a capacidade atencional ao texto e a si mesmo, a abertura à alteridade, a aptidão ao questionamento e ao exercício do pensamento crítico.

Contudo, para que as leituras subjetivas possam acontecer em sala de aula, é importante preservar ou fazer sobressair para os alunos, momentos de intimidade com o texto, espaços de liberdade de criação.

---

[98] BRILLANT- RANNOU N. ver: https://bit.ly/2p6KfxT.
[99] Étudiant de l'Université de Rennes 2, en 2018, https://youtu.be/UpTMp7SkdXA.

> A disposição inventiva é negócio de liberdade, de desprendimento, de desvio, de regressão em direção a ligações oníricas, de diminuição das tensões. [...] No contato com as obras artísticas, este outro registro é tocado: "um pensamento em movimento inventivo e desatado", tudo em "conexões inesperadas" que transgridam o proibido que peregrina. A condensação, o deslocamento, esses modos de funcionamento próprios ao inconsciente, aos "processos primários, podem então achar passagem até o pensamento racional." (PETIT, 2002, p. 43-44, apud PONTALIS, 2001, p. 235-243)

O trabalho coletivo de reflexão e de análise sobre as leituras subjetivas acolhem em sala de aula, se ele for concebido como partilha, se desenrola não sobre uma leitura consensual erigida como modelo, mas sobre um conjunto de propostas singulares enriquecidas pela comunidade e testemunha a polissemia do texto.

Finalmente, a leitura subjetiva, tal como descrevemos, responde às aspirações humanistas e democráticas de Antonio Candido, abrindo a todos um direito à Literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES R. Sur la lecture. In- Le Bruissement de la langue. *Essais critiques IV*, Points Seuil, 1975/1984.

BEAUVOIR S. de. *Les Mémoires d'une jeune fille rangée*. Paris : Gallimard, Coll. Folio, 1958.

_____. *La Force de l'âge*. Paris : Gallimard- Folio, 1960.

BAYARD P. *Qui a tué Roger Acroyd*? Paris : Minuit, 1998.

BELLEMIN-NOËL J. *Plaisirs de vampire*. Paris : PUF, 2001.

BRILLANT-RANNOU N. Questions sur le texte du lecteur de poésie. In- Catherine MAZAURIC, Marie-José FOURTANIER et Gérard LANGLADE (dir). *Textes de lecteurs en formation*. Berne : Peter Lang, coll. ThéoCrit, vol. 3, 2011.

BRILLANT-RANNOU N. Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie. In : N. BRILLANT-RANNOU, C. BOUTEVIN, M. BRUNEL (DIR.) *Être et devenir lecteur(s) de poèmes : de la poésie patrimoniale au numérique*, Diptyque n° 32, Namur, Presses Universitaire de Namur, 2016, p. 99-126

BRILLANT-RANNOU N., https://bit.ly/2p6KfxT.

CALVINO I. Si par une nuit d'hiver, un voyageur... Paris : Gallimard, coll. *Points Roman*, n° 81, 1981.

CAMBRON M., LANGLADE G. (dir.) *L'Evénement de lecture*, Nota Bene : Montréal, 2015.

CERTEAU M. de. Lire : un braconnage. In: *L'Invention du quotidien*. 1) Arts de faire, Paris : 10/18, 1980.

COMPAGNON A. *La littérature pour quoi faire?* - Leçon inaugurale du 30 novembre 2006, au Collège de France, (n°188), Fayard/Pluriel, 2018.

ECO U. *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris, Grasset- Fasquelle, 1994/ 1996.

GIDE, A. Conférence sur la lecture- citée par Pierre Lepape. In: *Le Monde du 15/10/99*. https://bit.ly/2qtyOAy.

GOLDSCHMIDT G.-A. *Le poing dans la bouche*. Verdier, 2004.

GRACQ J. *En lisant, en écrivant*. Paris : Corti, 1980.

GUILLOUX L. *Le pain des rêves*. Gallimard, coll. Folio, 1942.

HUSTON N. *L'Espèce fabulatrice*. Actes Sud, 2008.

ISER W. L'Acte de lecture - *Théorie de l'effet esthétique*. Mardaga, Coll. « philosophie et langage », 1976/1985.

JAUSS H.-R. Petite Apologie de l'expérience esthétique. In: *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard, coll. Tel., 1978.

JOUVE V. *L'Effet-personnage dans le roman*. Coll. Ecriture, Paris : P.U.F. 1992.

LANGLADE G. L'activité fictionnalisante du lecteur. M. BRAUD, B. LAVILLE, B. LOUICHON (ed.) In: *Les Enseignements de la fiction. Bordeaux*: Modernités n° 23, PUB, 2006.

_____. Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. In- Rouxel A. et Langlade G. *Le Sujet lecteur*. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : PUR, p. 81-91, 2004.

LEENHARDT J. Les instances de la compétence dans l'activité lectrice. In - Michel PICARD (éd.) *La Lecture littéraire*. Paris : Clancier-Guénaud, p. 302-311, 1975/1984.

LEMARCHAND S. *Devenir lecteur*. L'expérience de l'élève de lycée professionnel. Rennes : PUR, 2017.

MANGUEL A. Journal d'un lecteur (A Reading Diary), *Actes Sud*, collection Babel, 2004.
MOULARD D. https://youtu.be/UpTMp7SkdXA
PETIT M. *Éloge de la lecture*. La construction de soi. Paris : Belin, 2002.
_____. *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Paris : Belin, 2008.
PICARD M. La Lecture comme jeu. Paris : Minuit, 1986.
_____. *Lire le temps*. Paris : Minuit, 1989.
PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*, Campinas: Parábola, 2018.
RICOEUR P. Du texte à l'action. *Essais d'herméneutique*. coll. Esprit, Paris : Seuil, 1986.
ROUXEL A. & LANGLADE G. *Le Sujet lecteur*. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : PUR, 2004.
ROUXEL A. *Lecture et retour sur soi : l'autobiographie de lecteur au lycée*. In - Enjeux 61, décembre, p. 47-68, 2004.
_____. Ma vérité dans cet éclat du texte… Lectures fondatrices : révélation, a/encrage et réancrage. In : Micheline CAMBRON, Gérard LANGLADE (dir.) *Le Divers dans l'évènement de lecture*. Montréal : Nota Bene, p. 129- 145, 2015.
_____. Mobilité, évanescence du texte du lecteur, In : C. MAZAURIC, M.-J. FOURTANIER et G. LANGLADE (dir.) *Le Texte du lecteur*. Bruxelles, Peter Lang, coll. Théocrit, p. 115-128, 2010.
ROUXEL A., LANGLADE G., LUZIA DE REZNDE N. (org.) *Leitura sujetiva e ensino de literatura*, Alameda, 2013.
ROUXEL Annie. *Oser lire à partir de soi. Enjeux épistémologiques, éthiques et didactiques de la lecture subjective*: https://bit.ly/35YLu2P, p. 10 -25.
SHAWKY-MILCENT B. *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris: Presses Universitaires de France, septembre 2016
TREMBLAY M. *Un ange cornu avec des ailes de tôle*. Récits, Montréal/Arles, Leméac/Actes sud, coll. « Babel », 1996.
XYPAS R. *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor*, Olinda: Nova Presença, 2018.
ZUMTHOR P. Présence de la voix. Cinq entretiens avec André Beaudet à Radio Canada (1984) Ecriture et nomadisme. Entretiens et essais. Montréal: l'Hexagone, 1990. *Escritura e nomadismo*. (Trad) Jerusa P. Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

A RELAÇÃO DE NANCY HUSTON COM A LÍNGUA FRANCESA: construção linguística herdada e decidida[100]

THE RELATIONSHIP WITH THE FRENCH LANGUAGE OF NANCY HUSTON: inherited and decided language construction

Rosiane XYPAS[101]
Constantin XYPAS[102]

RESUMO: No âmbito do ensino da literatura francófona na universidade, postulamos que fazer refletir os estudantes sobre a relação deles com a língua francesa a partir de textos literários de autores bilíngues pode ajudá-los a ultrapassar seus conflitos de aprendizagem. Ora, a melhor maneira de ajudá-los não seria fazer-lhes ter consciência de seu aprendizado? Pensamos que a tomada de consciência dos estudantes no tocante aos seus próprios processos de aprendizagem podem facilitar a maneira de aprender, e de mudá-la, se necessário for, pela identificação de situações de bilinguismo vividas pelo personagem-narrador. As correspondências entre Nancy Huston e Leila Sebbar apresentam belas páginas sobre esse assunto. Optamos neste capítulo, por apresentar a relação da língua francesa suscitadas por Nancy Huston na obra *Lettres Parisiennes – Histoire d´exil.* Na leitura das cartas escolhidas desenvolvemos um fio condutor da problemática do bilinguismo literário a partir das seguintes questões: como se forjou a identidade linguística da autora em questão? Qual é sua relação com a língua francesa?

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo literário; Biografia linguageira; Construção herdada e decidida; Leitura literária.

---

[100] Este artigo foi publicado na Revista Lettres Parisiennes n. pp. 2017 com o título : Construction linguistique héritée et décidée en *Lettres parisiennes – Histoire d'exil:* le rapport de Nancy Huston à la langue française. Agradecimentos especiais a Professora Doutora Guacira Marcondes Machado coordenadora da Revista em questão que me autorizou traduzir o presente artigo para nova publicação.

[101] Doutora em Letras pela Universidade de Nantes- França. Professora de língua e literatura francesa da UFPE. Atua no Mestrado Profissional de Letras na UFPE no ensino da literatura.

[102] Doutor em Ciências da Educação pela universidade de Caen na França. Professor visitante da UFPE.

ABSTRACT: As part of the teaching of Francophone Literature at university, we assume that making students reflect about their relationship with the French language through literary texts written by bilingual authors can help them overcome their conflicts of learning. The best way to help them would be by making them conscious of their way of seeing things. We believe that students may become aware of their approach to learning and change it, if necessary, towards identifying the situations of bilingualism lived by the character-narrator. Nancy Huston's letters to Leila Sebbar present valuable pages on this topic. The reading of the chosen texts should result in the construction of a common thread to understand the literary bilingualism starting from the following questions: How is the language identity of the author created? What is her relationship with the French language?

KEYWORDS: Literary bilingualism ; Language biography ; Inherited and decided language construction ; Literary reading.

INTRODUÇÃO

"Tout écrivain actuel subit l'influence de nombreuses autres cultures que la sienne propre."
Gao Xingjian (2000, p.13)[103]

Se, nos dias de hoje, todo escritor sofre influência de inúmeras culturas, quais reflexos dessa influência sofrem suas obras? Com este pensamento de Gao Xingjian, nos vem à mente a seguinte pergunta: Os autores francófonos podem ensinar o quê aos futuros professores de francês língua estrangeira (FLE) sobre suas relações com a língua francesa?

No âmbito do ensino da literatura francófona na universidade, nos pareceu que alguns estudantes, mesmo admirando a beleza da língua, eram convencidos de que nunca conseguiriam dominá-la. Diante de tais crenças e preconceitos, o professor pode ter duas atitudes: ou negligenciar tais autores, ou impor aos futuros professores de FLE afirmações contrárias do tipo: - Não, o francês não é o que você pensa. Ora, a experiência mostra que nenhum desses dois comportamentos contribuem eficazmente a fazer evoluir as representações da língua francesa de nossos alunos. Para compreender este pensamento, fundamentamo-nos nas aquisições da psicologia construtivista, nas quais, a melhor maneira de ajudar um sujeito a se questionar para uma "tomada de consciência" é fazê-lo enxergar a maneira como ele encara seu aprendizado. (PIAGET, 1974).

[103] Todo escritor atual sofre a influência das inúmeras outras culturas que a sua própria. (Todas as traduções dos excertos literários bem como do artigo anteriormente publicado em língua francesa foram feitas por nós).

Queremos de fato ajudar estudantes de Licenciatura em Língua estrangeira em geral, e de Francês língua estrangeira (FLE) em particular, a tomar consciência de suas relações com a língua a fim de que possam refletir sobre suas próprias dificuldades de aprendizagem para ultrapassá-las. Para isso, em um primeiro momento, propomos a leitura de obras de autores francófonos tendo aprendido o francês na idade adulta e praticando o bilinguismo literário. Em um segundo momento, pedimos aos estudantes para se inspirarem da relação com a língua francesa dos autores francófonos e redigirem sua própria biografia linguageira. Com efeito, diante do domínio de duas línguas, o autor francófono de origem estrangeira é confrontado a alternativas: ou escolhe escrever em francês, preferencialmente à sua língua materna, como o fez Beckett, Ionesco, Cioran, Kristeva etc., o que Cuq (2003) chama de "monolinguismo literário", ou decide escrever em duas línguas, e isso se trata então de "bilinguismo literário", como Brina Svit, Nancy Huston, Norman Beaupré etc.

Ora, nossos estudantes enquanto futuros tradutores, intérpretes ou professores de francês refletem pouco ou quase nada sobre o bilinguismo deles. No entanto, Xypas (2016) afirma que a relação com a língua-cultura francesa dos autores francófonos pode constituir um excelente elemento autobiográfico para a construção de um pensamento sobre o bilinguismo e suas relações, como também para a construção de uma biografia linguageira dos futuros professores de FLE.

A relação com a língua francesa de escritores que praticam o bilinguismo literário, a saber, a eslovena Brina Svit (1954-), a canadense Nancy Huston (1953-), o grego Vassilis Alexakis (1943-), a húngara Agota Kristof (1935-2011), entre outros é diversa, múltipla e muito rica. Entretanto, por uma questão de espaço neste artigo, optamos por apresentar a relação da língua francesa suscitada na obra epistolar da canadense Nancy Huston *Lettres Parisiennes – Histoire d´exil* (1986) e colher de suas belas páginas o particular sobre tal relação. Para nos nortear na leitura, perguntamos de que modo ela apresenta e encara suas dificuldades com o bilinguismo? Postulamos que os textos da obra escolhida poderão se aproximar do que é vivido por nossos estudantes e essa aproximação poderá desencadear certa identificação na leitura que pensamos ser um dos processos mais tocantes da atividade ficcionalizante definida por Langlade (2004) como segue: que ele descreve com a ajuda de quatro operações: a concretização imaginante para dar corpo ao universo diegético; o problema da coerência mimética, garante a lisibilidade do texto; a configuração axiológica pela qual o leitor investe o universo ficcional de seus próprios valores e a implementação de cenários fantasmáticos.

Esta atividade permite ao sujeito leitor mostrar-se como cocriador da obra lida favorecendo o desabrochar de sua singularidade da obra de ficção. Cada sujeito leitor quando ler uma obra, quando se apropria dela, o faz a seu modo,

com o seu mundo. A atividade ficcionalizante, os teóricos da leitura subjetiva os dizem, e temos confirmado, que a reação subjetiva, tão rica, tão interessante nascida do sujeito leitor, pode ser analisada. Aliás, quando se trata de leitura na língua estrangeira, as subjetividades do leitor se manifestam ostensivamente. Dito em outras palavras, o sujeito leitor que lê, em um ato solitário uma obra na língua do Outro, recorre à dicionários muitas vezes, ou seja, ele pausa a leitura muitas vezes lá, onde o autor não programou sua pausa; ele se intriga com representações culturais apresentadas na obra lida, e se chocam por serem estas talvez bem diferentes da sua de língua materna; ele ainda pode manifestar sua subjetividade, seus ecos íntimos até mesmo em seu ritmo lento de leitura, seu modo de ler em tempos e espaços físicos e psiquísicos diferentes quando se trata de bilinguismo. A idade sendo possivelmente um fator transversal quando se trata de aprendizagem na idade adulta de uma língua estrangeira.

Daí pensarmos o seguinte: como foi construído o bilinguismo de Nancy? Por herança ou por escolha? Se for por herança teremos uma construção linguística herdada. Se por escolha, uma construção linguística decidida. Ora, toda leitura literária é um desafio às representações linguístico-culturais em língua estrangeira para o aprendiz. Mas temos observado que não é a dimensão linguística que é o problema crucial dos estudantes, mas os elementos oriundos do cultural contidos na língua. Constatamos em nossa experiência em salas de aulas com leituras de textos literários de português do Brasil, junto a estudantes franceses.

Neste artigo, a leitura dos textos escolhidos é direcionada pelo fio condutor da temática sobre o bilinguismo literário a partir das seguintes questões: como se forjou a identidade linguageira da autora escolhida? Qual é sua relação com a língua francesa? Para responder a essas questões, os estudantes são orientados a procurar elementos de biografia linguageira na correspondência *Lettres Parisiennes- Histoires d'exil* escrita por Nancy Huston e Leila Sebbar (1986).

Sabemos que todos os estudantes chegam à universidade com as representações sociais da língua estrangeira a ser aprendida. As representações sociais são como âncoras que fixam, que definem uma certa antecipação sobre a aprendizagem. Elas, longe de complicarem a vida dos estudantes amparam-nos. Afinal, eles devem partir de algum ponto de vista relativo á língua que aprendem. Chegando à universidade já repletos de representações sociais sobre a língua que será aprendida, e encontrarão certamente facilidades em alguns aspectos como também dificuldades em outros. São os resultados desses encontros, desencontros, entendidos e malentendidos que propomos iniciar esta reflexão sobre um bilinguismo que é formado à medida que os estudantes avançam na língua-cultura aprendida.

Neste artigo, apresentaremos a relação com a língua francesa de Nancy Huston como mencionamos acima. Primeiramente, apresentaremos a fundamentação teórica. Em seguida, as passagens mais significativas sobre a relação com a língua francesa de Nancy Huston da obra acima mencionada. Por fim, as estratégias de leituras utilizadas para desenvolver a temática em questão.

1. FUNDAMENTO TEÓRICO CONSTRUTIVISTA

Para Piaget (1974), o sujeito só se questiona se sentir uma perturbação. Esta pode ter três origens mais ou menos ligadas entre si: a. o sujeito pode ser confrontado com uma contradição no sentido da lógica formal; b. ele pode ser confrontado com dados discordantes da "realidade" a que resulta de sua experiência direta com o mundo exterior; c. ele pode ser confortado com os desacordos de seus pares. Em nosso caso, desejamos confrontar os estudantes com o que lhes foi suscitado através da leitura das cartas de Nancy Huston sobre suas elações com as línguas.

No entanto, para que o sujeito leitor sinta um sentimento de perturbação, existe, segundo Piaget (1974) uma condição: o valor que ele acorda ao objetivo seguido. Piaget evita falar de interesse, este termo parecendo confuso para ele, o autor prefere falar de valor. Nesta experiência de leitura, o valor se desencadeia da comparação demandada entre a biografia linguageira do estudante e da comparação com a do autor francófono bilingue estudado.

Ora, o simples fato de ser confrontado com uma perturbação não é suficiente a quem quer que seja para a tomada de consciência. Com efeito, diante de uma perturbação, existem três condições possíveis, segundo Piaget (1975): o recalque cognitivo ou conduta do tipo alfa; a equilibração majorante ou conduta do tipo beta e a antecipação das variações possíveis ou conduta do tipo gama.

Na conduta do tipo alfa, a perturbação é negada ou neglicenciada ou até anulada por uma ação compensatória. Assim, o sujeito não se questiona. O recalque cognitivo é uma conduta universal tão corrente quanto o recalque afetivo descrito por Freud, ele aparece tanto na vida corrente quanto nos casos das pesquisas científicas. Dito em outras palavras, o sujeito resiste a tomar consciência da perturbação para não ter que se "questionar", quer dizer, modificar seus esquemas intelectuais. No presente caso, é o que acontece quando o professor quer convencer seus estudantes que "o francês é uma língua fácil", contrariamente às suas convicções estruturadas em esquemas cognitivos.

Na conduta do tipo beta, a perturbação é integrada no sistema cognitivo modificando-o. Dito de outra maneira, o sujeito modifica seu raciocínio para dar conta do elemento perturbador. Ela atinge o que Piaget chama uma equili-

bração majorante. No caso de um pesquisador, por exemplo, ele observa as irregularidades e os fatos inesperados que o conduzem a modificar sua hipótese e a integrá-los em seu plano mental. No caso em questão, os futuros professores de FLE ressaltam, com as passagens do texto lido, o que significa para eles os escritos da autora em estudo e podem começar a enxergar diferentemente, rompendo assim com suas próprias representações arraigadas sobre a língua francesa integrando-as em seu dia a dia.

Na conduta do tipo gama, ela "consiste em antecipar as variações possíveis, as quais perdem, quanto previsíveis e dedutíveis, as suas características de perturbações e veem ser inseridas nas transformações virtuais do sistema". (PIAGET, 1975, p.73). Em outros termos, o tipo de conduta caracteriza o expert na medida em que ele domina seu campo de expertise. Na experiência da leitura literária que apresentamos neste capítulo, não se trata de formar experts, mas mais modestamente de dar aos futuros professores de FLE, meios de passar da conduta alfa para a conduta beta, do recalque cognitivo – que constitui o principal obstáculo à aprendizagem – a uma modificação do raciocínio dele, integrando as opiniões e os vividos que foram descritos pelo autor bilingue e, adotar tal procedimento em sua aprendizagem em geral.

2. CONCEITO DE BIOGRAFIA LINGUAGEIRA E APRESENTAÇÃO DAS ETAPAS NAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DAS CARTAS

Como se trata de biografia linguageira, começamos por dar uma definição segundo Jean-Pierre Cuq (2003), em seu *Dictionnaire de Français langue étrangère et seconde* (2003). Ele a define como segue:

> A biografia linguística de uma pessoa é o conjunto dos caminhos linguísticos, mais ou menos longos e mais ou menos numerosos, que ela percorreu e que formam de agora em diante seu capital linguageiro; ela é um ser histórico tendo atravessado uma ou várias línguas, maternas ou estrangeiras que constituem um capital linguístico mutável incessantemente. São, no total, as experiências linguísticas vividas e acumuladas em uma ordem aleatória que diferenciam uma pessoa da outra. (CUQ, 2003, p.36-37).

Definida tanto como "caminhos linguísticos" quanto "um ser histórico tendo atravessado várias línguas", a definição de Cuq (2003) nos incita a complementá-la. Para nós, a biografia linguageira é a narração do encontro de uma pessoa com as línguas aprendidas e praticadas durante sua vida. Esse encontro privilegia o aspecto subjetivo, o vivido narrado e as emoções ligadas as línguas e as dificuldades encontradas no decorrer de sua aprendizagem como também o uso que delas é feito, a saber, profissional, literário ou reservado ao espaço íntimo.

No tocante aos autores bilingues mencionados acima, convém relevar e comparar a língua aprendida pela vontade própria, construção linguística decidida, e a construção linguística herdada pela família e o contexto sociopolítico. Com efeito, redigir a biografia linguageira de um autor se assevera um trabalho árduo digno de estudantes de Mestrado. Na Licenciatura, aconselhamos a leitura literária individual. Ele deve destacar as passagens mais significativas para ele enquanto sujeito leitor bilíngue. O objetivo é de desenvolver a leitura de obras de um ou de diversos autores francófonos sobre os temas linguísticos-culturais que compõem a obra do autor. Para este fim, elaboramos as seguintes etapas:

- Ter um primeiro contato com a obra de forma íntima através da leitura silenciosa sublinhando ou não relendo as passagens sobre o bilinguismo, conforme o valor acordado pelo estudante ao tema.
- Indicar dentre as passagens da obra ou das obras lidas, os trechos mais pertinentes incluindo o ponto de vista de sua relação com sua língua materna e a francesa. Se o sujeito leitor estiver lendo dois ou mais autores nos parece pertinente lhes propor uma análise comparativa entre os textos e fazer uma triangulação entre as passagens que mais tocam o sujeito leitor relacionando-as com sua história com a língua estrangeira aprendida.
- Identificar nos excertos escolhidos, pontos que nutrirão o debate na sala de aula para criar um conflito cognitivo e, mais tarde, ajudar o estudante sujeito leitor a redigir sua própria biografia linguageira.

Diversos outros passos ou etapas podem ser elaboradas para que os estudantes possam entrar em contato com a obra lida realçando a temática do bilinguismo dos autores lidos. Todavia, acreditamos que o texto seja o melhor guia para o professor elaborar suas estratégias de leitura literária, pensamos igualmente serem as que acabamos de elencar acima, as diretrizes necessárias para a abordagem dos textos com os quais trabalhamos. O contato da obra de modo íntimo pela leitura silenciosa, a anotação de seus gestos de leitura, anotação do que se passa na cabeça do estudante sujeito leitor lendo, o contato com os outros estudantes para falarem abertamente de passagens que foram para eles mais significativas e por último, a redação pessoal de sua construção linguageira para deixar fixado sua relação com a língua estrangeira aprendida.

3. A RELAÇÃO DA LÍNGUA FRANCESA DE NANCY HUSTON EM *LETTRES PARISIENNES-HISTOIRES D´EXIL (1986)*

Nancy Huston (1957-) nasceu no Canadá em Calgary onde viveu até os seis anos de idade. Sua língua materna é o inglês cujas as cantigas de ninar

foram cantadas por sua mãe na língua de Shakespeare, porém mais tarde, essa língua lhe faz 'falhar'. Com seis anos, seus pais se divorciam. Sua mãe sai de casa e seu pai se casa com uma alemã católica fervente. Ela vive com sua irmã caçula e sua madrasta alemã. Aos 19 anos, chega pela primeira vez na França para fazer cursos de francês com a promessa de voltar para casa assim que o ano universitário terminasse. O que ela não fez. Vive na França desde os anos 70! Torna-se autora francófona e sua bibliografia literária comporta romances, narrações, peças de teatro, correspondências, traduções e obras para a juventude. Vale ressaltar que Nancy Huston recebeu dois doutorados *honoris causa*: em 2000, pela Universidade de Montreal e em 2007, pela de Liège. Estas notas biográficas foram recolhidas por nós durante nossas leituras de diversas obras.

De suas obras escritas, neste artigo trabalhamos com *Lettres Parisiennes – Histoire d'exil* (1986) escritas com Leila Sebbar como mencionamos anteriormente. O livro foi escrito em gênero epistolar que segundo Amon e Bomati (2002) compreende vários gêneros obedecendo regras de escritas particulares: a carta privada, a de amor, a de confissão, romance por cartas, a carta no romance, na correspondência. Segundo Benac (1988), o gênero epistolar conhecido igualmente como correspondência serve para informar, exprimir os sentimentos, o pensamento, para dar prazer ou se divertir na escrita. O leitor deve nelas procurar o quadro de um homem, de um meio, de uma sociedade, do lirismo, da conversação etc. Diversos autores da literatura francesa tais como Mme de Sévigné, Diderot, Voltaire, Stendhal, Balzac, Flaubert, Alain-Fournier e Jacques Rivière, entre outros foram escritores célebres de cartas. No que tange à Huston, as correspondências trocadas com Sebbar suscitam as relações da autora escolhida com a língua inglesa, sua língua materna e com a língua francesa, sua língua de adoção. *Lettres Parisiennes – Histoire d´exil* (1986) é composta de trinta cartas e 212 páginas no total. Através do sumário do livro em questão, constatamos que as duas autoras tratam de diversas temáticas: a escrita literária, a cultura, a língua, a família, parisienses, Paris, exílio etc. Mas, outros campos temáticos poderão ser reagrupados evidentemente.

Destacaremos neste artigo a temática do bilinguismo de Nancy Huston e procuraremos responder à questão, como ela forjou sua identidade e qual é a sua relação com a língua francesa. Para tal, o tratamento das cartas lidas tem como fio condutor uma leitura atenta que busca a temática em questão unida à reflexão do aprendizado da língua estrangeira da autora. Para tal, o foco de nossa leitura é voltado para compreender como se deu a construção linguageira decidida, ou seja, a língua aprendida por vontade própria, no presente caso, o francês de Nancy. E a construção linguageira herdada da família e o contexto sociopolítico da língua inglesa. Assim, as passagens das cartas escolhidas apresentam a relação com a língua francesa de Nancy Huston no tocante ao pertencimento a um povo de língua inglesa e o sotaque revelador identitário

quando ela fala a língua adotada. Dos elementos 'perturbadores' seguidos na leitura, escolhemos dois elementos porque eles representam bem a construção linguageira herdada e a decidida.

4. DAS CONSTRUÇÕES LINGUAGEIRAS HERDADAS E DECIDIDAS À SUA RELAÇÃO COM A LÍNGUA FRANCESA À LUZ DA TEORIA CONSTRUTIVISTA

Huston, nascida em Alberta, uma província canadense perto das montanhas rochosas, não aceita ser confundida com uma "dessas americanas que falam forte", porque se alguém a abordar na rua, perguntando onde fica a rua tal, ela responderá "quase cochichando" porque "não quer ser confundida com uma "americana em Paris!" (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 12). Ela escreve o que segue abaixo:

> A américa apesar de sua herança poliglota está convencida que a língua inglesa é universal ou deveria ser. É por isso que nos cafés europeus, os turistas americanos não tentam traduzir seus pedidos nos restaurantes e quanto mais veem que são incompreendidos, mais repetem de uma voz ainda mais alta: "Eu disse um HAM SANDWICH!" morro de vergonha cada vez que isso acontece; fico vermelha quando compreendo que pertenço a um povo tão pouco compreensivo. De resto – a propósito de gritar - acho que viver no estrangeiro me civilizou (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 23).

O elemento perturbador, que pode ser percebido pelo futuro professor de FLE, está presente de modo simples e direto nas passagens que acabamos de citar. Ora, a autora se vê estrangeira em relação ao povo ao qual ela se diz "pertencer". Certo, ela não gosta nem da arrogância e nem do esnobismo dos americanos. Ela não gosta de falar alto, não quer ser identificada como americana. Este sentimento de não pertencimento suscita o conflito vivido pela escritora em estudo e se reflete claramente em sua construção linguageira herdada. Aprendendo uma língua na idade adulta rara são as vezes que nos livramos de nosso sotaque oriundo da língua materna. Então, que diz a autora de seu sotaque quando fala na língua estrangeira adotada? Ela consagra na obra em foco, diversas passagens e destacaremos algumas com o intuito de apresentar a relação particular de Nancy com a Língua Francesa desta vez pelo viés do sotaque.

O sotaque é um índice da identidade. Ele revela a identidade da autora em estudo e o mesmo parece perturbá-la. Ela conta que quando "[...] tenta desencorajar um conquistador, por exemplo, [sua] pronúncia imperfeita se torna um pretexto para relançar um outro turno na conversação" (HUSTON; SEBBAR, 1986, p.13.). Podemos ler que um dia em um bar-café, ela deixou "um pouco ou pouco troco demais no caixa". Uma cliente francesa "veio correndo imediatamente atrás dela para ajudá-la, e traduzindo diz 'seventeen francs and forty centimes'" (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 13). Nancy agradece a francesa pelo

gesto dela. No entanto, nossa autora "ficou confusa"! Ir-se embora *penaude* quer dizer, se sentir avassalada por uma sensação de confusão, de se sentir desconcertada, incomodada, humilhada com o ocorrido. Essa passagem nos suscita tantos qualificativos negativos no tocante ao sentimento causado por causa de seu sotaque que demonstra conflito de identidade da autora.

Ainda sobre o sotaque, podemos ler que quando ela era pequena, sentiu piedade que um velho amigo holandês de seus pais não soubesse nunca pronunciar corretamente o r inglês... "porque considerava os adultos superiores a tudo e não podia admitir que a aprendizagem de língua fosse exceção à esta regra." (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 13). Todavia, de uma certa confusão ao incômodo, nossa autora compreende de fato que seu sotaque é só dela e "inextinguível". Ela está consciente que "não se livrará dele jamais". Essa tomada de consciência destacada nas passagens que acabamos de ler, pode ser vista pelos estudantes de modo positivo fazendo com que eles possam entender que o mesmo faz parte da identidade bilíngue. Nancy acrescenta ainda que quando fala em francês seu sotaque "se acentua ainda mais quando está nervosa, quando fala com desconhecidos, quando deve deixar uma mensagem no telefone, quando fala em público" (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 13). Quem de nós nunca passou por uma dessas situações? No entanto, também conhecemos caso em que se pode falar uma língua estrangeira sem sotaque algum. Ainda pensamos que o sotaque, quando não prejudica a compreensão seja um fator menor na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em nossa análise, ainda se tratando de sotaque, para Huston o que ela destaca é que o sotaque lhe suscita certa tomada de consciência do que constrói sua identidade linguística, afirmando o que segue:

> Há sempre algo de profundamente ridículo quando se irrompe de cólera em língua estrangeira: o sotaque piora, o fluxo da fala se acelera e se alerda, não conseguimos verdadeiramente gritar, verdadeiramente desabafar, falamos palavrões erroneamente – e devemos encontrar meios mais sofisticados para exprimir nossa raiva" (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 23).

Estas palavras suscitam um verdadeiro problema vivido com a construção linguageira herdada. A questão de um pertencimento confuso se apresenta de modo claro: ela não se vê como uma americana, mas seu sotaque anglófono, a trai. Ela faz a seguinte consideração à sua aprendizagem da língua francesa que foi "muito tempo depois de sua língua materna, [e por isso] o francês não será nunca para mim uma segunda mãe, mas sempre uma madrasta". (HUSTON; SEBBAR, 1986, p.13). O francês, uma madrasta? A metáfora empregada é muito forte porque a palavra madrasta no imaginário coletivo ocidental evoca o mal, como por exemplo, nos contos de fadas. As representações que ela tem sobre seu sotaque e a aprendizagem de uma língua na idade adulta podem indicar

um dos pontos cruciais de sua relação com a língua francesa. Ela vive, se podemos assim dizer, em um conflito.

Ora, o que tal relação poderá dizer aos aprendizes de FLE? Quem dentre nossos estudantes já não reagiu como a autora em estudo? Quem nunca se questionou em relação ao seu próprio sotaque, a sua pronúncia 'imperfeita' pela preocupação de não ser entendido? Uma pergunta nos vem à mente: Será apenas o sotaque que a incomoda na sua construção linguística herdada? Ela tem olhar bem hostil em relação à América do Norte e diz que "voltando lá, é reencontrar a ambivalência em pessoa". (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 23).

A ambivalência é um sentimento de sua singularidade que a incomoda e fere. Este sentimento de incômodo é ressaltado pela comparação que faz com a vivência no país de adoção em relação ao seu país natal. No entanto, esse sentimento escapa com "muito pouco tempo, apenas em alguns dias". Ele é, portanto, substituído por um outro, a saber, o sentimento de "asfixia". A autora suscita no texto, uma certa resistência à sua língua materna marcada de cultura. Ela escreveu o que segue:

> "Começo a fazer corpo com esta língua materna e com esta mãe pátria. Tudo nelas me asfixiam, todas as nuances de besteiras, desde as previsões meteorológicas na radio até as conversações na rua. Compreendo bem isso, porque cola em minha pele: sou eu – diz ela- o eu de quem tenho fugido..." (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 24).

O reconhecimento da cultura de sua língua materna provoca nela ao mesmo tempo uma tomada de consciência... Contudo, esta sensação se dissipará, porque ela se torna mais razoável e se dá conta que "[no Canadá] existem pessoas maravilhosas, uma literatura que se escreve e que não leio mais, uma vida musical mais rica que na França. Visito os parentes, os amigos e os abraço com uma tristeza sincera". (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 25). Quanto à mistura dos sentimentos entre incômodo, tristeza e a tomada de consciência de sua vida em Paris, de seu ser bilingue, a autora escreve que chegando a Roissy, um dos aeroportos de Paris, culminam-se os sentimentos:

> Detesto a França. O sotaque dos Parisienses (sobretudo pelo contraste com o dos quebequenses) é rangente, comprimido e esnobe. Os gestos, os olhares, tudo é para o futuro: sentada em um café, me dou conta que não poderei mais estender minhas pernas do mesmo modo como na América e que sou invadida de um sentimento sem limites..." (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 25).

Os sentimentos são paradoxais em Huston, e eles podem resultar de sua construção identitária, pelos espaços percorridos na sua infância, por sua escolha de não querer parecer com uma Americana em Paris, mas denunciada pelo seu sotaque "que no fundo no fundo ela gosta". Assim a constituição de sua identidade bilingue dada às situações conflitantes entre ela e a sociedade em que vive, a constitui como um ser humano no mínimo mais amplo porque

está entre duas línguas e duas culturas. Ainda sobre seu sotaque este "traduz a fricção entre ela mesma e a sociedade que está ao seu redor, e esta fricção é mais que preciosa, indispensável" (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 13).

Nancy obteve a nacionalidade francesa e se define como "canadense e francesa". Assim, a construção linguística decidida é vivida de modo consciente. A dupla nacionalidade

> não me faz sentir, em eu [querer] ser francesa autêntica, de fazer de conta de ter nascido neste país, de reivindicar uma herança. Não aspiro a isso, em outras palavras, a ser verdadeiramente naturalizada. O que me importa, o que me interessa, é o cultural e não o natural [...] Viver no estrangeiro – criança no Canadá, e mais tarde adolescente nos Estados unidos – me permitiu de ter, cara a cara do país de origem e do país de adoção, um pequeno recuo: eu os percebo um e outro como *culturas* (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 14, em itálico no texto original).

Ora, a cultura é constituinte do Homem. Compreendemos por cultura, os fundamentos mesmo do ser humano. É pela cultura que somos submetidos às percepções da vida e do mundo que estão em nosso redor. A cultura orienta, guia e equilibra a conduta humana. É graças à cultura que o ser humano pode se questionar e se tornar um Outro melhor, e se não, pelo menos pode se dar conta do Outro diferente. Enfim, a relação com as línguas de Nancy é feita pela comparação entre sua língua materna, língua herdada e a língua francesa, língua decidida.

Na definição de biografia linguística que criamos, é necessário ver a utilização feita das línguas faladas. A utilização que a autora faz destas duas línguas são bem diferentes uma da outra. Ela ensina sua língua materna e com a língua de adoção, o francês, além de conviver com ela no dia a dia, escreve também obras literárias. É nisto que poderemos chamar atenção dos estudantes na construção da biografia linguística deles. A construção linguística herdada e decidida apresenta tomadas de consciência diferentes em relação com a língua francesa. Enfim podemos ler, para concluir este artigo, dois excertos instigantes das cartas:

> Tenho medo quando vejo atrofiar, como um órgão muito longamente entorpecido, minha língua materna. Meu vocabulário se frita cada vez mais; a força de ensinar o inglês, eu só me sirvo apenas de palavras que compõem o livro didático de língua, e quando leio Shakespeare, Joyce, ou Djuna Barnes – o que estou dizendo? Mesmo o jornal New York Times – redescubro assustada centenas de palavras curtas, reluzentes e fortes que não fazem mais parte de meu vocabulário inglês e que não conhecerei jamais seus equivalentes em francês. (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 76).

Não só a língua materna é implicada no contato com a língua estrangeira, mas também a tomada de consciência que teremos desse fenômeno diante dele e de todo o percurso ocorrido em sua conquista bilingue. Ganhos de um lado, perdas de outro. Complemento da identidade entre ganhos e perdas. Ou ape-

nas vantagens de não saber mais a língua materna e ganhar em ascensão social com a língua estrangeira ensinada? Pensamos que o bilinguismo, em qualquer grau em que se manifeste no sujeito, pode alterá-lo e o altera ou o intera graças à relação com as línguas herdadas e decididas como um todo, vivendo com uma sensação de flutuação entre uma língua e outra. Assim, "esta sensação de flutuação entre o inglês e o francês, sem uma verdadeira ancoragem em uma ou em outra língua – para quem, em dez anos de vida no estrangeiro, longe de ter-se tornado 'perfeitamente bilingue' – [diz Nancy] - eu me sinto duplamente mi-língue, o que não está muito longe de ser analfabeta" (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 77).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro excerto das duas citações acima, pode provocar uma reflexão para o agir professoral de todo professor de língua estrangeira que ensina sua língua materna e que vive no estrangeiro, como é o caso de Nancy, ou também com uma outra língua de ensino-aprendizagem, no caso o francês para os nossos estudantes. Nesses dois casos, é difícil seguir a evolução linguística (neologismos, novas expressões, novo uso de palavras antigas) nas duas línguas ao mesmo tempo... sobretudo se se aprende em um contexto exalíngue.

No segundo excerto, alguns estudantes poderão reconhecer seus próprios medos de não dominar o francês, e o pior, de 'perder' sua língua materna. Se, de fato, Nancy Huston, autora reconhecida por seus quinze romances, tanto na França quanto no Canadá e alhures, constata que sua língua materna se atrofia e se entorpece, que seu vocabulário se frita e que sente flutuação entre duas línguas, sem ancoragem e – horror! – o medo de se tornar duplamente "mi-lingue" praticamente 'analfabeta', qual o estudante não seria levado a levantar questionamentos sobre isso?

Retomamos que a relação com a língua francesa de Nancy Huston praticando o bilinguismo literário é paradoxal, como dissemos mais acima. Ela acha bela sua língua materna, mas parece querer esconder seu sotaque anglófono quando fala francês. No entanto, escreve preferencialmente em francês. Não esqueçamos que ela deve sua celebridade como escritora graças aos livros publicados em língua francesa! Ao mesmo tempo que ela declara dominar insuficientemente o francês, ao ponto de se comparar com um analfabeto, ela é coberta de prêmios literários prestigiosos.

Sua identidade tanto literária quanto nacional é igualmente colocada sob o signo da ambiguidade: ela se apresenta como canadense-berrichone enquanto Beckett, Ionesco, Cioran, Kristeva… entre outros autores praticando o monolinguismo literário se dizem Franceses (e secundariamente 'de origem estran-

geira'). Ora, convém distinguir com Landry e Rousselle (2003 apud GAUVIN, 2009) dois componentes no que chamam a disposição cognitivo-afetiva de um indivíduo no tocante às línguas e as comunidades onde crescem: a primeira é a vontade de aprender e de utilizar a língua; a segunda, o desejo de integrar uma comunidade linguística. Poderemos pensar que Huston respondeu positivamente ao primeiro componente e de maneira ambivalente ao segundo.

Quanto ao objetivo da tomada de consciência de nossos estudantes sobre suas representações da língua francesa por um conflito cognitivo, de ajudá-los a ultrapassar, a experiência estando em curso será apresentada em um outro artigo (já no prelo). Nossa hipótese é que o conflito cognitivo leva a uma leitura dinâmica de obras literárias, seguida de debates.

Por fim, esperamos que leituras com fios condutores que instiguem os estudantes possam sempre serem feitas na universidade quando se trata de textos literários podendo conduzi-los a uma tomada de consciência da especificidade de suas relações com a língua e cultura aprendidas e contribuam com suas construções identitárias bilingues.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMON, E.; BOMATI. Y. *Vocabulaire de l'analyse littéraire.* Paris : Bordas, 2002.

BENAC, H. *Guide des idées littéraires*. Paris : Hachette Éducation, 1988.

CUQ, J. -P. *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.

GAUVIN, L. *La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire*. Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, Montréal, v. 21, n. 1-2, p. 87-126, 2009.

HUSTON, N. ; SEBBAR, L. *Lettre Parisiennes: Histoires d'exil.* Paris : Bertrand Barrault, 1986.

PIAGET, J. *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : PUF, 1975. (Études d'épistémologie génétique, 33).

_____. *La prise de conscience*. Paris : PUF, 1974.

XINGJIAN, G. *La raison d'être de la littérature*. Traduzido do Chinês por Noël et Liliane Dutrait. Paris: L'aube poche, 2000.

XYPAS, R. A Relação de Wei-Wei com a língua francesa no romance Une Fille Zhuang: análise do papel das emoções do personagem-narrador. In: NÓBREGA et al. (Org.). *Educação Linguística e Literária – Discursos, políticas e práticas*. Campina Grande : EDUFCG, 2016. p.89-96.

_____. *La lecture d'un texte littéraire au défi des représentations interculturelles*. Disponible: <https://bit.ly/2BD-VHnm>. Consultado em 10 mars 2010.

RELAÇÕES DE DESIGUALDADE ENTRE GÊNEROS: superioridade x subalternidade na obra Clara dos Anjos de Lima Barreto

Ana Gabriella Ferreira da Silva[104]

INTRODUÇÃO

Inúmeras obras da literatura brasileira retratam as relações de desigualdade entre os gêneros, reforçando ou negando a visão patriarcal de uma pretensa superioridade masculina. Embora pouco simpático a certas manifestações do feminismo que surgiram no início do século XX, Lima Barreto enfoca muito bem a condição da mulher assujeitada em um sistema opressor no qual os papeis destinados à mulher são definidos em função do matrimônio.

A exemplo de outras obras de Lima Barreto, *Clara dos Anjos* traz à tona temas que denunciam o preconceito racial, as desigualdades de classes e a condição inferior da mulher representadas em sua máxima fragilidade, vivendo em uma sociedade tradicionalmente patriarcal, cujos costumes denotavam ainda herança da escravidão. Na referida obra percebemos, dentre outros aspectos, as relações de desigualdade entre os gêneros, em particular no contexto do casamento, e a pretensa superioridade masculina frente à mulher, cuja condição é de dependência e submissão.

Na sociedade patriarcal as relações de poder são determinadas por oposições hierárquicas bem definidas, e ideologicamente marcadas por uma cultura essencialmente discriminatória quanto aos gêneros masculinos e femininos. De um lado encontra-se o homem, dono da propriedade, e, consequentemente, da razão e da lei; de outro lado, a mulher, desprovida de bens, em condição apenas objetal frente ao homem. As oposições poderiam ser definidas assim: "subversão/aceitação; inconformismo/resignação; atividade/passividade; transcendência/imanência" (ZOLIN, 2009, p. 219).

[104] Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN. Professora Substituta no Campus Avançado Walter de Sá Leitão, CAWSL - UERN.

Um dos aspectos problemáticos das organizações de gênero do sistema patriarcal reside em uma organização sustentada por relações assimétricas, de modo que o sujeito masculino é sempre definido a partir de uma posição central, de maneira mais positiva e independente do que o feminino (SCHNEIDER, 2000, p.119).

1. A PRETENSA SUPERIORIDADE MASCULINA EM CLARA DOS ANJOS

Em *Clara dos Anjos*, isto ocorre na apresentação e caracterização dos personagens masculinos, os quais, em sua maioria, são identificados através de seus nomes acrescidos de suas profissões, ou qualidades. Essa estratégia de descrição evidencia a supervalorização do elemento masculino, sugerindo a superioridade deste e, dessa forma, promovendo a diferença entre os gêneros. São exemplos desta diferenciação de gênero a seguinte lista de personagens: O carteiro Joaquim; João Pintor; Seu Nascimento, comerciante, agricultor; Alípio, inteligente e curioso, capaz de invenções e aperfeiçoamentos mecânicos; Leonardo Flores, um "verdadeiro poeta"; Lafões, o guarda das obras públicas (este, em algumas passagens do romance tem seu nome suprimido, sendo apresentado apenas como "o guarda das obras públicas"). Além destes mencionamos o Dr. Praxedes, o qual apresenta um traço relevante, pois a narrativa enfatiza que ele não é formado, mas tem autoridade para carregar o título de doutor, pois possui conhecimentos suficientes para receber tal nomeação (cf. BARRETO, 2011). Mesmo que Praxedes não possua um ofício, é reconhecido por ele mesmo e pela comunidade por tal inteligência.

> Chamava-se Praxedes Maria dos Santos; mas gostava de ser tratado por doutor Praxedes. A monstruosidade de sua cabeça o pusera a perder. Por tê-la assim, julgou-se uma inteligência, um grande advogado, e pôs a freqüentar cartórios, servindo de testemunha, quando era preciso, indo comprar estampilhas, etc., etc (BARRETO, 2011, p. 53).

Comparados aos papéis sociais dos homens, as definições dadas às mulheres dentro desse sistema social ficcional representado na narrativa implica para elas atribuições sociais inferiores e descaracterizados. Elas não são apresentadas por possuírem ofício, profissão ou capacidade intelectual, ao contrário, são (des) caracterizadas em função de sua pretensa fragilidade, de sua condição e/ou de sua cor. Vejamos: D. Vicência, "crioula velha", "empregada" (BARRETO, 2011, p. 69); Clara dos Anjos, "mulata", "ingênua", "pobre" (p. 150); Engrácia, "sedentária" e "caseira" (Ibid. p.22); D. Etelvina, "magra", "encarquilhada" (p. 98) etc. Percebe-se que as "identidades" atribuídas a essas mulheres estão sempre relacionadas às suas características físicas, em geral as mais negativas, e desta maneira evidencia-se a supremacia masculina.

Esta "superioridade" do homem em relação à mulher é bem caracterizada pelo personagem Cassi Jones, que embora seja desqualificado em função de seus atributos morais (vagabundo, malandro, safado etc.), não encontra maiores dificuldades para se aproximar e seduzir as moças que lhe caem nas graças, apoiando-se no fato de que em geral elas são de condição inferior, sobretudo quanto à cor da pele (já que ele é branco) e quanto à situação socioeconômica, como informa o narrador: "Em geral, as moças que ele desonrava eram de humilde condição e de todas as cores" (BARRETO, 2011, p. 28). Assim, "O seu ideal era Clara, pobre, meiga, simples, modesta, boa dona de casa, econômica que seria, para o pouco que ele poderia vir a ganhar". (Ibid. p. 140). Vê-se que o narrador apresenta com clareza o motivo pelo qual Cassi deseja Clara. Essa escolha não é motivada por nenhuma qualidade positiva da moça, e sim em função das "fragilidades" que carrega pelas quais ele poderia exercer domínio sobre ela. As qualidades são: (1) meiga, que transparece no sentido de voz dócil, que não se eleva para demonstrar poder ou superioridade; (2) simples, demonstrando a condição de pobre, enquanto ele pertence a uma família bem situada economicamente; (3) modesta, que sugere a ausência de qualquer pretensão de superioridade; e (4) boa dona-de-casa, para que enfim ela venha assumir o papel de passiva, dependente do marido e capaz de cumprir os mandos do chefe patriarcal.

2. A MULHER NO CONTEXTO DO CASAMENTO

No período helenístico, a prática do casamento possuía uma noção bastante semelhante a esta aqui apresentada. O casamento era privado, não institucionalizado, e acontecia como numa espécie de negócio entre dois chefes de famílias, no qual a moça que estava sob a tutela do pai era transferida para o futuro esposo. O casamento possuía um objetivo: transmitir o patrimônio aos descendentes numa política de castas, a qual para os superiores funcionava como uma transação política, econômica e dinástica. Para os pobres a função também acabava se tomando econômica, mas de maneira oposta, porque a esposa e os filhos constituiriam na verdade, mão-de-obra útil para o homem livre e pobre. No entanto, ao longo dos anos este ato perde o valor puramente econômico e passa a ter valor pessoal, implicando no "compartir da vida, no companheirismo, nos cuidados recíprocos e na benevolência de um para com o outro" (FOUCAULT, 1997, p. 13)

Segundo Foucault (1985, p. 82), embora "o casamento pareça cada vez mais como uma união livremente consentida entre dois parceiros, a desigualdade se atenua sem, contudo desaparecer". Ou seja, não desaparece, tende a perpetuar-se tomando novas formas e conceitos, passando a ser encarado como um sistema legitimado denominado patriarcalismo, "termo utilizado

para designar uma espécie de organização familiar [...], na qual toda instituição social concentra-se na figura de um chefe, o patriarca, cuja autoridade era preponderante e incontestável" (ZÓLIN, 2009 p. 223). Por sua vez, o comportamento feminino nesse sistema é caracterizado pela expressão mulher-objeto, marcado pelas palavras-chave, submissão e resignação. O trecho abaixo ilustra essa condição representada no romance:

> De quando em quando, mas sem grandes espaços, Joaquim gritava para a cozinha: - Clara! Engrácia! Café! De lá, respondiam, com algum **amuo** na voz: - Já vai! É que as duas mulheres, para preparar o café, tinham que retirar de um dos fogareiros de carvão vegetal, uma panela do "ajantarado" que aprontavam, a fim de aquecer o **café reclamado**; e isto lhes atrasava o jantar. (BARRETO, 2011, p. 22, grifos nossos).

Sobre o trecho acima, percebe-se que o cenário no qual as personagens femininas são frequentemente apresentadas é o espaço da cozinha, de onde entram e saem constantemente sob o comando da voz masculina que vocifera. Elas obedecem fielmente a este comando mesmo, que isto custe um sacrifício. Os termos em negrito, amuo e café reclamado, correspondem uma ideia oposta ao que a palavra em seu sentido denotativo apresenta. As palavras conotam a noção de aceitação. Mesmo que não concordem com a situação imposta, são "obrigadas" a executar a tarefa ordenada.

Baseado em situações semelhantes, Bourdieu (2004) denomina de poder simbólico àquele poder que "é exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem", pois, como afirma Millet (apud Zolin 2009, p.224), "toda forma de manifestação de poder exige o consentimento por parte do oprimido". Ou seja, essas mulheres são conscientes de sua condição de inferioridade e permitem tornar-se cúmplice da própria escravidão.

Na obra em questão, Dona Castorina (uma pequena mulata magra, de olhos negros e tristes [BARRETO, 2011, p. 99]), é um dos exemplos mais eficazes quanto ao assujeitamento. Além de obedecer ao patriarca ainda obedece com firmeza de ânimo e paciência, e mais do que isso, sofre com o abuso do esposo, no entanto, o honra, e é o "orgulho de sua glória".

Dona Castorina que o fez entrar. **Estava aventalhada, gasta**, já não pela idade, que não podia ser ainda cinquenta anos, mas pelos trabalhos por que tinha passado com o marido, mais do que com os próprios filhos. [...] Nunca se lhe ouvia um queixume, nunca articulou uma acusação contra Flores. **Sofria todos os desmandos do marido com resignação e longanimidade**. [...] e ela tinha, no fundo d'alma, apesar dos desregramentos do seu marido, um grande **orgulho de sua glória**. (BARRETO, 2011, p. 99, grifos nossos).

Como é destacado no trecho anterior, após o casamento seu estado físico torna-se degradante, e esta condição deve-se aos trabalhos que carrega com a família. Interessante é que ela mesma se permite viver em tais condições, sem reclamar nem muito menos tentar mudar a situação; é completamente resignada ao seu papel de escrava do lar. O mesmo acontece com Engrácia, cuja mãe, escrava, veio para a cidade juntamente com outros escravos libertos e viviam sob a tutela do senhor Teles de Carvalho mesmo depois da abolição. A mãe de Engrácia morreu quando ela tinha apenas sete anos de idade e foi criada por uma "preta velha", também escrava, daí Engrácia foi criada com muito mimo como os outros filhos de escravos, filhos dos senhores de terra. "Recebeu boa instrução, para a sua **condição e sexo**; mas, logo que se casou – como em geral acontece com as nossas moças -, **tratou de esquecer o que tinha estudado"** (BARRETO, p. 63, grifo nosso). Ela recebe boas instruções, no entanto, esse conhecimento é anulado devido às limitações estabelecidas à mulher que não possuía direitos, até mesmo o Dr. Praxedes faz questão de mencionar: [...] "a Lei 1.857, de 14 de outubro de 1879, diz que a mulher casada, no regime do casamento, não pode dispor dos seus bens, ter dinheiro em bancos, na Caixa Econômica" [...] (Ibid., p. 54). Engrácia esquece tudo que estuda para se dedicar ao casamento, anulando-se completamente em favor do outro. Sobre este ponto, o narrador ainda comenta através do exemplo de Ernestina:

> Pobre Ernestina! Era tão alegre, tão tagarela, era moça e bonitinha, na sua fisionomia miúda e na sua tez pardo-clara [...] quando conheceu Ataliba; e hoje? Estava mal calçada, escanzelada, cheia de filhos, a trair sofrimento de toda espécie, sempre mal calçada, quando, nos tempos de solteira, o seu luxo eram sapatos! Quem te viu e quem te vê! (BARRETO, 2011, p. 37).

Neste trecho o narrador contrapõe a Ernestina do passado com a do presente. Parece não ser a mesma pessoa: antes, possuía boa aparência, demonstrava ser feliz, mostrava-se vaidosa, e após o casamento torna-se feia, sofrida, mal calçada, além de muitos filhos, considerando que, segundo Ovídio (2003), os partos aceleram o envelhecimento das mulheres.

Segundo os estudos do feminismo existencialista de Beauvoir (1980), que trata das relações de propriedade como responsáveis pela opressão feminina, "não existe uma essência feminina responsável por sua marginalidade, existe o que a autora chama de situação da mulher" (ZÓLIN, 2009, p. 224). Parafraseando-a, a diferença entre os sexos dá-se pelo fato de a mulher dar à luz. Devido aos cuidados com o bebê e as limitações físicas, a mulher encontra-se impossibilitada de ir à caça, de exercer trabalhos pesados, privando-se de afirmar-se em relação à natureza. É exatamente neste ponto que "a superioridade é efetivada, não ao sexo que dá à luz, mas ao sexo que mata". (BEAUVOIR, 1980 apud ZÓLIN, 2009, p. 224).

Analisando o trecho que caracteriza Ernestina com base no argumento da citação acima, podemos inferir que o ato de parir, que deveria representar o belo, concorre para a inferioridade e a feiúra. Esses adjetivos devem-se ainda aos sofrimentos que vieram após casar-se com Ataliba, que era antipático, arrogante, fátuo, mas "teve a hombridade de ficar com a mulher, embora, resignadamente ela sofresse toda espécie de privações no horrível subúrbio de D. Clara enquanto ele andava sempre muito suburbanamente e tivesse vários uniformes de *football*" (BARRETO, 2011, p.37). Ela, por sua vez, que gostava de luxo e de sapatos, agora não os tinha como antigamente.

Já Engrácia é apresentada como uma mulher extremamente religiosa. Segundo a descrição na narrativa, os indivíduos religiosos utilizam a religião como subterfúgio ou meio de escape diante dos problemas: "pois é próprio do nosso pequeno povo fazer uma extravagante amálgama de religiões e crenças de toda sorte, e socorrer-se desta ou daquela, conforme os transes e momentâneas agruras de sua existência." (BARRETO, 2011, p. 21). Daí começa a citar cada uma delas: "Se se trata de afastar atrasos de vida, apela para a feitiçaria; se se trata de curar uma moléstia tenaz renitente, procura o espírita" (Ibid., p. 21). Logo após ser esclarecida a necessidade daquele povo de possuir uma religião, o narrador enfatiza que Engrácia era demasiadamente religiosa: "[...] Dona Engrácia, porém o era em extremo, embora fosse pouco à igreja, devido às obrigações caseiras" (Ibid., p. 21).

A opressão vivida interiormente por ela leva-a em busca de uma religião a fim de encontrar refrigério para as agruras do cotidiano. Fato curioso é que, embora seja bastante religiosa, ela não pode ir à igreja com tanta frequência porque o seu único ofício, dona do lar, submissa ao matrimônio, não dá liberdade para que possa se desobrigar de seus deveres. O narrador enfatiza também que o "esposo", Joaquim dos Anjos não é adepto de nenhuma religião, "não era animado de grande fervor religioso" (Ibid., p. 21). Esta afirmação pode sugerir uma pretensa superioridade masculina, a autossuficiência do homem, que dispensaria o auxílio de um ente sobrenatural, ou seja, não precisa se ancorar em uma crença para resolver suas inquietações e problemas, porque é determinado e seguro de suas próprias escolhas.

Diferente de todas essas mulheres mencionadas encontra-se Dona Margarida, curiosamente é uma mulher branca, viúva e de condições econômicas favoráveis. É, portanto, a personagem do romance que representa a subversão da submissão feminina. Primeiro, as qualidades que a ela são atribuídas diferem de todas as outras mulheres já apresentadas: "Destacava-se muito D. Margarida Weber Pestana, pelo seu **ar varonil** [...] Tinha, essa senhora, um temperamento de **heroína** doméstica. Era respeitada pela sua **coragem**, pela sua **bondade** e pelo rigor varonil de sua viuvez" (BARRETO, 2011, p. 52 e 53, grifo

nosso). Além de se elevar pelas qualidades morais, Margarida sobressai-se pelos traços físicos, conforme nos mostra o narrador:

> Era séria, rigorosa de vontade, visceralmente honesta, corajosa [...] era mulher alta, forte, carnuda, com uma grande cabeça de traços enérgicos, olhos azuis e cabelos castanhos tirando para o louro. Toda a sua vida era marcada pelo heroísmo e pela bondade. Ela é heroína, corajosa, honesta, bondosa etc. Apesar de ser dona-de-casa, trabalha, não depende da figura de um homem para tornar-se alguém. Costurava para fora, bordava, criava galinhas, patos e perus [...] (BARRETO, 2011, p. 52).

A expressão "ar varonil" revela uma característica masculina, referente a varão, ao homem forte e viril. Isto é demonstrado no momento em que Timbó leva uma "tremenda surra" de Dona Margarida, após uma perseguição, manifestando na obra a noção de igualdade para com os homens e supervalorização da mulher branca sobre a negra, que possui mais oportunidades de ascensão do que esta última. Pode-se constatar, portanto, que D. Margarida é uma personagem que subverte a lógica patriarcal, na qual a mulher submete-se porque ela mesma "aceita a opressão que lhe é imputada, tornando-se cúmplice da própria escravização" (ZOLIN, 2009, p. 225).

CONCLUSÃO

À vista de todas essas considerações, torna-se evidente dizer que as relações entre os gêneros ocorrem de maneira desigual, especialmente no contexto do casamento, onde as mulheres são apresentadas e caracterizadas na narrativa a partir do contexto do lar, do ato de dar à luz e das profissões que exercem ou que muitas vezes não chegam a desempenhar. Por se encaixarem dentro desses aspectos, são relegadas a condição de inferioridade, de dependência e submissão frente a superioridade masculina

Muitos outros sinônimos poderiam caracterizar a condição dessas mulheres como: aceitação, resignação, assujeitamento, fragilidade e subalternidade.

Por fim, podemos dizer ainda que a posição da mulher submissa na obra em questão relaciona-se ao sistema patriarcal vigente na época de escritura do livro, e é marcado principalmente pelas heranças da escravidão, onde as escravas eram submissas aos senhores, sem direito a questionar o seu lugar que por consequência levaram essas características de resignação para dentro dos lares.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Lima. *Clara dos Anjos*. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.
BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7. ed.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Gaal, 1985.

_____. *A mulher e os rapazes da história da sexualidade* (extraído da História da Sexualidade v. 3) Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

OVÍDIO, Plínio. *A arte de amar*. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2003. (Coleção A obra prima de cada autor).

SCHENEIDER, Liane. A representação do feminino como política de resistência. In: PETERSON, Michel & NEIS, Ignácio Antônio. *As armas do texto*: a literatura e a resistência da literatura. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2000, p. 119)

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica feminista. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (Org.) *Teoria Literária*: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3ª ed. (Revista e ampliada) Maringá: Eduern, 2009, p. 217-242.

CONTRIBUIÇÕES DE ANTONIO CANDIDO PARA A FORMAÇÃO DA CRÍTICA EM TORNO DAS OBRAS DE LIMA BARRETO

Ana Gabriella Ferreira da Silva[105]

INTRODUÇÃO

Antonio Candido inicia um dos capítulos de sua célebre obra *Literatura e Sociedade* da seguinte maneira: "Nada mais importante para chamar a atenção de uma verdade do que exagerá-la. Mas também nada mais perigoso, porque um dia vem a reação indispensável e a relega injustamente para a categoria do erro" (2006, p. 13). Exagerar não seria a palavra que definiria certamente Lima Barreto, pelo contrário, mantinha-se sempre lúcido e consciente, porém, chamar a atenção para a verdade sim. Desde o início de sua carreira lutou para desmascarar as inverdades sociais pregadas pelos puristas linguísticos quanto à realidade da sociedade brasileira. Como bem exprimiu o referido crítico literário, o corolário de tal procedimento resulta na concepção do erro. Ao revelar duras verdades, Lima Barreto sentiu dupla consequência: pelo fato de chamar a atenção dos brasileiros para a arbitrariedade do país recebeu severas desaprovações dos críticos literários de sua época; segundo: foi martirizado pelo uso despojado da linguagem, "enfeada por solecismos, cacófagos e repetições numerosas" (BOSI, 1970, p. 359).

Durante muito tempo a crítica resistiu em enxergar o valor literário deste autor estigmatizado em função de certo preconceito quanto a sua origem humilde, a pobreza, a cor da pele, pelo vício do alcoolismo, pelos frequentes distúrbios psíquicos e especialmente pelo trato denunciativo que impunha aos medalhões da literatura.

A opinião literária sobre Lima Barreto deu-se na virada do século XIX quando a influência europeia predominava no Brasil, atingindo diversos segmentos sociais, sobretudo a literatura. Ainda em transição, a crítica assimilava ideais dominantes como o determinismo climático retomado por Henry

[105] Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professora Substituta no Campus Avançado Walter de Sá Leitão, CAWSL - UERN.

Thomas Buckle (1821- 1862) bastante lido pelos intelectuais brasileiros cujas ideias baseavam-se na crença de que tudo estava determinado, principalmente o comportamento humano, e este seria determinado pela natureza.

LIMA BARRETO E A CRÍTICA LITERÁRIA

A começar por (Medeiros e Albuquerque), o primeiro a criticar *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, classificou logo a obra o como um "mau romance e um mau panfleto". Outra decepção sofreu nosso autor com o comentário de Alcides Maia ao relatar o principal defeito da obra ao que ele chamou de "álbum de fotografias":

> Não era um romance, mas uma "verdadeira crônica íntima de vingança, diário atormentado de reminiscências más, de surpresas, de ódios". E mais adiante: "O volume, vez por outra, dá a penosa impressão de um desabafo, mais próprio de seções livres do que prelo literário" (BARBOSA, 2012, p. 197).

Essa opinião perpassará aos críticos adiante, dentre os quais podemos destacar Antonio Candido, que compreende a obra de Lima Barreto mais como testemunho e desabafo do que como romancista. Para Alcides Maia, o autor não atingira o ideal de escritor almejado porque não soube desprender-se do ódio que o possuía. Em carta, José Veríssimo aponta um grave defeito do romance *Isaías Caminha*, além de apontar as "imperfeições de composição, de linguagem, de estilo, e outras" - o excessivo personalismo - "é pessoalíssimo, e o que é pior, sente-se demais que o é [...] a arte que o senhor tem capacidade de fazer é representação, é síntese, e, mesmo realista é idealização" (BARBOSA, 2012, p. 199). Mais adiante Veríssimo continua enunciando que a obra é na realidade cópia, representação exata, caricatural, chama-a também de fotografia literária da vida e corrobora com Alcides: "A sua amargura, legítima, sincera, respeitável, como todo nobre sentimento, ressumbra demais no seu livro, tendo faltado a arte de a esconder quanto talvez a arte o exija" (Ibidem). Ambos concordam que transpor a revolta e as amarguras sem atenuações e de maneira altiva como se encontra em *Recordações* causariam o "insucesso" do texto, por esta razão os jornais permaneceram silenciosos em relação à publicação do livro.

Lima Barreto não esconde a intenção de escandalizar o burguês e atacar os mandarins da literatura e da imprensa, uma vez que o quadro de críticos atuante nos anos de 1900 a 1922 era composto por grupos de linhagem impressionistas como Araripe Júnior, Nestor Vitor, Alcides Maia, Medeiros e Albuquerque, Agripino Grieco e João Ribeiro, adeptos a ideia do gosto e do desgosto, além daqueles preconizadores da escrita perfeitamente correta como Osório Duque Estrada estudioso da gramática, e claro, José Veríssimo e Ronald de Car-

valho, seguidores dos padrões clássicos. Estes consideraram a obra barretiana mera autobiografia e memória denominada por Alcides de um romance *à clef*, características que a conceituam como literatura menor. Para o intelectual o romance *à clef* pode ser um bom romance. Causou indignação ao romancista quando dois anos após a estreia de *Isaías Caminha,* Afrânio Peixoto lançou *A esfinge,* um romance *à clef,* bastante elogiado pela crítica.

Percebe-se que o percurso literário barretiano deu-se de forma tumultuada estando preocupada em desconsiderar a qualidade artístico-literária do criador de *Isaías Caminha*. A crítica que virá em seguida seguirá os mesmos passos, contudo, reconhecerá o talento do artista que, mesmo avesso às normas literárias e aparentemente desleixado, era lúcido e possuía explicações para tais atitudes.

Compreendendo a observação dos críticos no tocante à suposta "leviandade" com que materializou suas obras como dizem alguns, a arte barretiana é estilisticamente adequada quanto ao conteúdo. Se em alguns momentos parece não haver linearidade quanto aos aspectos estéticos, há unidade temática e estilística ao longo de quase vinte anos de produção. Há de considerar ainda que os erros encontrados e a linguagem desleixada compõem uma opção do criador a fim de chocar e atuar como a única arma que dispunha. Percebe-se ainda que o escritor é firme em suas convicções ao escolher seguir o pensamento individual em oposição às exigências da crítica. Ao deixar de lado a pompa e a linguagem rebuscada, adotando uma linguagem popular, aproxima-se do povo, e, dessa forma atinge seu objetivo de conceber a literatura atividade de função social. Para ele, a literatura deveria contribuir de alguma maneira para a felicidade da humanidade e a maneira ideal seria relacioná-la com a sociedade. Visto que a literatura era feita para um pequeno público de leitores, transforma a arte em uma reivindicação coletiva em favor dos oprimidos.

Que muitos críticos ressaltaram os deslizes de sintaxe e de estilo de Lima Barreto isto se sabe, contudo, poucos como Osório Dutra reconheceram que a escolha pela imperfeição de composição e linguagem dava início a nova fase da literatura brasileira. A crítica não compreendeu a proposta de uma literatura de caráter moderno que Barreto propunha. Para o estudioso, esta atitude foi na verdade a maneira pela qual o escritor se apropriou com o intuito de romper com as estéticas parnasianas e simbolistas até então vigorantes. Contrapunha-se à ideia da "arte pela arte", àquela descompromissada dos eventos da realidade, preocupada apenas com a perfeição da forma. A crítica posterior retomará os aspectos dos temas e da qualidade do autor.

O interesse pelo escritor aumentou após a sua morte, quase que desprezado em vida, a fortuna crítica deste tomou proporções maiores na década de 30 quando Agrippino Grieco escreveu *Evolução da prosa brasileira* (1933);

Sousa Oliveira, *Trechos seletos* (1934) e Sodré, *História da literatura brasileira, seus fundamentos econômicos* (1938). No mesmo ano aparece o ensaio de Olívio Montenegro em *O romance brasileiro* e Astrojildo Pereira em 1944 com a obra *Interpretações,* todos dedicando pelo menos um capítulo sobre a obra do romancista.

Muitos são os estudos surgidos nos últimos tempos sobre a obra de Lima Barreto, sob diferentes abordagens destacando-se, entre outras as seguintes: *O espaço romanesco em Lima Barreto* (1974), a mais alta obra ensaística de Osman Lins; no Rio de Janeiro a professora Sônia Brayner publica, "*A mitologia urbana de Lima Barreto*" (1974) e o livro *Labirinto do espaço romanesco* (1979) onde dedica o capítulo "Lima Barreto: mostrar ou significar?". Antonio Candido também contribui para a fortuna crítica de Lima com o ensaio: "Os olhos, a barca e o espelho" em 1976, destacando o caráter de desabafo do escritor. Enfim, a proporção das pesquisas se estendem a tal ponto que na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo, Ciro J.R. Marcondes Filho interessa-se em estudar o romancista e defende em 1975 a tese de doutoramento "Elementos para uma estética sociológica: um estudo de Lima Barreto". Também em Nova York Vicent Paul Duggan escreve: "Social themes and political satire in the short stories of Lima Barreto" e ainda na Universidade de Roma, Vanessa Escobar de Andrade - "Oposições binárias na obra literária de Lima Barreto". Diversos estudos tem surgido no Brasil como: *Lima Barreto: o crítico e a crise* (1989) do contemporâneo Arnoni Prado e teses de doutoramento, das quais elencamos "Revolta e melancolia: uma leitura das obras de Lima Barreto", defendida em 2009 na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP/SP pelo professor Manoel Freire Rodrigues.

Encontramos em Freire (2009) a definição de três dimensões da obra do escritor: a ficção; as crônicas e artigos (denominados de circunstanciais) e a escritura íntima, encontradas nas memórias dos diários, nos quais são detectados tons de pessimismo e confissões amarguradas. Na ficção encontramos o trabalho de um "criador de almas" nas palavras de Agrippino Grieco que em se tratando dos personagens de Lima Barreto diz que eles possuem alusiva relação com seu criador pouco dado às paixões, isso explica a ausência de vida nos seus protagonistas dominados pelo fracasso, em sua maioria marginalizados, pobres ou personagens de caráter incompatível com os valores dominantes como Policarpo Quaresma e Gonzaga de Sá. É inconfundível a presença dos motivos pessoais atuando na configuração de seus textos. É nítida a confluência entre o autobiográfico e o ideológico como característica particular do autor. Tanto a ficção quanto os escritos circunstanciais constituem um roteiro ideológico no qual o romancista oferece uma imagem pouco otimista do Brasil de 1900.

Investigando na mesma direção, Osman Lins reafirma a assertiva de que em certas personagens e situações é possível depreender o perfil do escritor, que "apesar de invadir, com a própria presença, muitas de suas páginas, é um homem voltado para fora". (1976, p. 28). Ou seja, é centrado na realidade, não combate em seu próprio benefício, "voltado para as coisas e fenômenos circundantes, a obra do escritor brasileiro é toda ela voltada para fora, para o mundo imediato e concreto". (LINS, 1976, p. 29). É aquele ligado aos seus semelhantes, que age em comiseração e ternura em defesa dos pobres desafortunados que como ele, arrostam a hostilidade de uma sociedade exclusivista. Lins apresenta Lima Barreto da seguinte maneira:

> É ainda um lutador, um escritor consciente das desigualdades, das degradações de natureza ética ou estética, um ser humano cheio de fervor, - sem meios termos, sem frieza assumindo posições claras, com truculência, com cólera - a sua verdade. Trata-se, portanto, de um homem insatisfeito com o caráter da sociedade a que pertence e que, com um senso muito agudo da honra, faz questão de evidenciar as suas impossibilidades, mesmo porque não está disposto a transigir (1976, p. 25-26).

Embora Osman Lins aprove o aspecto da preocupação de Barreto com a nossa realidade, encontra um problema na repercussão biográfica nas obras de nosso autor, considerando-o contraditório aos ideais propagados. Ao criticar a organização brasileira e considerar a ideia de pátria algo nocivo, foi um dos literatos que mais analisou a realidade geográfica, política e psicológica do Brasil. Em *Clara dos Anjos* o autor estuda o país que ignora ao citar aspectos do espaço urbano evidenciando problemas urbanísticos e arquitetônicos, incluindo edifícios em ruínas, lances da natureza, os matizes do verde e políticos ocupados apenas com o poder representado em maior evidência na obra *Os Bruzundangas.*

Prova deste argumento se encontra em *Impressões de Leitura* em elogio ao livro: *História de João* Crispim, quando o Senhor Ferraz descreve os sentimentos da cidade, em seus vários aspectos, em várias partes, em diversas horas do dia e da noite. Leitor assíduo de Balzac e Dickens a quem considerava mestres do romance moderno e cujas obras não faltavam belas descrições de trechos e coisas da cidade, Lima Barreto enalteceu Ferraz por este detalhar os aspectos geográficos da cidade. O romancista, portanto profere: "Quase sempre, nós nos esquecemos muito dos aspectos urbanos, do "ar" das praças, das ruas, lojas, etc., das cidades que descrevemos em nossos livros [...] (1956, p. 95).

No capítulo "Espinhos e Flores", de *Triste Fim de Policarpo Quaresma,* aparece a descrição do subúrbio do Rio de Janeiro no qual é exposta a falta de planejamento das edificações, da topografia defeituosa das ruas e casas humildes amontoadas umas sobre as outras. Descreve também o povo, com "as profissões mais tristes" que se pode imaginar. "Além dos serventes de reparti-

ções, compradores de garrafas vazias, catadores de gatos, cães [...], enfim uma variedade de profissões miseráveis que a nossa pequena e grande burguesia não pode adivinhar" (BARRETO, 2010, p. 64).

Havia razões para essas descrições detalhistas do urbano, sendo escritor perceptivo das contradições da nova sociedade brasileira e escritor militante, engajado, não poderia deixar de falar do urbanismo como sendo criado pelo governo da república e fruto do grande surto industrial. Ao descrever as avenidas e ruas melhoradas intencionava demonstrar a migração de milhares de trabalhadores rurais para a cidade que pouco depois foram incentivados a retornarem ao campo. Discorda da posição do governo e assevera que na cidade há mais garantia para os pobres, há hospitais, mesmo que ruins enquanto na roça, não há. A cidade era algo positivo, lugar de desenvolvimento, ao passo que o campo era lugar de preconceitos e diz: "Na cidade, dá-se o oposto: há sempre uma ebulição de ideias, de sentimentos - coisa muito favorável ao desenvolvimento humano. O campo é a estagnação; a cidade é a evolução". (BARRETO, 1956, p. 105). Enfim, a relativa ênfase que deu aos aspectos geográficos e políticos da cidade tantos nos romances, mas principalmente nas crônicas, nada mais era do que sutis críticas ao governo brasileiro, quando estes incentivavam os cidadãos a voltarem para a lavoura.

Retomando o argumento da relação vida e obra, o historiador e crítico literário Barbosa argumenta que é difícil, senão impossível delimitar em alguns contos e romances de Lima Barreto as fronteiras da ficção e da realidade. Alfredo Bosi (1970) também não deixou de observar "o papel das circunstâncias autobiográficas na configuração da obra de Lima Barreto" e confirma que o *húmus ideológico* de sua obra é explicado pelo caráter autobiográfico que ele dá à sua escrita.

Candido também percebe esta relação e reconhece os traços da personalidade do romancista presentes nas produções, entretanto, não concorda que as convicções e sentimentos do escritor de maneira tão contumaz como se apresenta enriqueçam às suas criações artísticas, ao contrário, afetam a realização do nosso escritor. O crítico enuncia: "Se de um lado favoreceu nele a expressão escrita da personalidade, de outro pode ter contribuído para atrapalhar a realização plena do ficcionista" (1989, p. 39). Para o estudioso, Lima Barreto foi incapaz de produzir uma literatura propriamente criativa ao misturar os próprios sentimentos em arte. Parafraseando o argumento de Antonio Candido, o material do romancista cabe mais como documento, testemunho e impressão de cunho individual do que elaboração plenamente ficcional, e isto justifica o pouco reconhecimento do autor por parte da elite intelectual. Embora admita a dedicação de Lima Barreto pela literatura ao dizer que mais do que militante era amante apaixonado pelas letras, o fato de canalizar a própria vida para a literatura "atrapalhou-o paradoxalmente a ver a literatura como arte" (CANDI-

DO, 1989, p. 41). Primeiro porque se tornou um militante exagerado, sem complacência; segundo porque o aguçado desejo de oposição contra as categorias da forma, do belo e do elegante, tornou-o um romancista sem compromisso, irregular diante de outros, nas palavras dele.

Ao separar algumas descrições do *Diário Íntimo* Candido percebeu que em determinados momentos os trechos que descreve acontecimentos reais do cotidiano, mesmo com o seu ar de rascunho, possuem um toque de lirismo e tom poético que nos faz ler como se fossem trechos de ficção. A explicação talvez seja conferida a Arnoni Prado, interpretada por Lúcia Miguel Pereira, quando mostra cabalmente como Lima Barreto usava as cenas do cotidiano para construir momentos bem realizados na ficção, principalmente porque amava as ruas do Rio, os chalés humildes, as crianças e os animais domésticos, amava os hábitos roceiros, o ajantarado dominical, o solo jogado com os parceiros, as conversas na porta da venda, as modinhas etc. Assim como Candido a autora também enxerga toques de lirismo nas letras de Lima Barreto, embora apareçam mais na sátira do que nos romances como nos contos *O moleque, Lívia, Uma Vagabunda*, o fato é que o *intermezzo* entre o real e o imaginário, ou melhor, os fatos reais assemelhando-se aos traços ficcionais faz o biográfico tornar-se criação literária, assim como revela o desejo de integração existente entre a pureza documentária e a elaboração fictícia.

Ainda para Candido, torna-se difícil, muitas vezes, distinguir o limite entre o plano real e o imaginário, ocasião que permite inferir que *O Diário do Hospício,* por exemplo, não pode ser considerado um documento pessoal puro porque a cada momento parece que o escritor está ficcionalizando a si mesmo e os acontecimentos, ultrapassando em excesso os aspectos pessoais para a elaboração romanesca, por isso a sua produção ser dividida (em ficção, escritos circunstanciais e escritura íntima), embora os traços pessoais sejam facilmente identificados em seus personagens nas três dimensões conforme distingue Freire (2009).

A confluência entre a particularidade individual na produção romanesca influenciou a concepção de Olívio Montenegro ao difundir que Lima Barreto foi o escritor que mais olhou a si mesmo para escrever. O que toma mais vulto em suas obras é o traço íntimo e pessoal com que trata seus escritos e o sentimento de revolta. O romance foi o gênero onde essas características se descortinaram com maior altivez. Por este motivo ele não foi somente autor dos seus romances, foi personagem também como declara Montenegro.

As supostas imperfeições dadas às obras barretianas surgem pelo fato de ele querer transformar o significado do romance em instrumento de ação, sem nenhum compromisso com os ideais da arte pura. Por esta razão, o seu romance "exceder de vez em quando as aspirações de reforma a que se propõe, e dar

então a impressão mais de história, com todos os detalhes de história, [...] do que puramente romance." (MONTENEGRO, 1953, p. 153).

Esse aspecto confessional fortemente marcado na obra barretiana foi partilhado ainda por Holanda (2012), ao discorrer do mesmo modo sobre o "pecado" do biografismo do autor. Reconhece assim como os demais, as circunstâncias da vida pessoal inseparável de sua obra e como esse mecanismo afeta muitos dos juízos benévolos ou desfavoráveis, suscitado pela crítica. Comparando-o ao autor de Brás Cubas, não considera o escritor de *Os Bruzundangas* na categoria de gênios da literatura. Afirma ainda sem receio de estar sendo injusto que a exaltação de Caio Prado ao considerar a obra de Lima Barreto a de "um dos maiores dos romancistas brasileiros" não leva em consideração os aspectos que se deve estimar no plano da literatura, e argumenta expondo o traço confessional das obras barretianas, qualidade elevada por alguns críticos sociais, como sendo de caráter pouco relevante na esfera da literatura.

Subestimando o método literário priorizado pelo escritor, o estudioso atesta sobre o romance confessional: "A obra desse escritor é, em grande parte, uma confissão mal escondida, confissão de amarguras íntimas, de ressentimentos, de malogros pessoais que nos seus melhores momentos ele soube transfigurar em arte". (HOLANDA, 2012, p. 132). O romance de confissão "mal disfarçado" alude a inúmeras indicações de natureza autobiográfica sem nenhum disfarce, ou com o mínimo deste, tanto que Astrojildo Pereira em *Interpretações* (1944) declara que na categoria dos romancistas Lima Barreto está entre os que mais se confessam, que menos se escondem e mais se dissimulam. Ademais, as confissões arroladas recordam em muito os traços de seus personagens, como o poeta Leonardo Flores que em confissão declara:

> [...] fui poeta, só poeta! Por isso, nada tenho e nada me deram. Se tivesse feito alambicados jeitosos, colchas de retalhos de sedas na China ou no Japão, talvez fosse embaixador ou ministro; mas fiz o que a dor me imaginou e a mágoa me ditou. A saudade escreveu e eu translado, disse Camões; e eu transladei, nos meus versos, a dor, a mágoa, o sonho que as muitas gerações que resumo escreveram com sangue e lágrimas, no sangue que me corre nas veias (BARRETO, 2010, p. 103).

O personagem de Clara dos Anjos parece mais uma caricatura do seu criador. Leonardo Flores foi um verdadeiro poeta que teve seu momento de glória e grande influência na geração dos poetas brasileiros, porém devido ao álcool e desgostos íntimos pela loucura de um irmão, acabara por tornar-se uma triste ruína de homem.

Os problemas íntimos que o autor viveu, incorporou em sua criação literária tentando de alguma maneira resolvê-los. Nas palavras de Flores, percebe-se o eco das humilhações padecidas e a fidelidade à vocação num leve tom de crítica em relação à decadência de um poeta e principalmente de desabafo revoltado contra os outros e sua própria condição, além de demonstrar os sen-

timentos de mágoa que as circunstâncias lhe trouxeram como uma das utilidades da arte em sua vida. Para Holanda essa arte denunciatória não se preocupa com as técnicas que servem para enriquecê-la e renová-la, ao contrário, Lima Barreto "limita-se às tradicionais convenções da novela realista: criar caracteres individuais e reproduzir com plausível fidelidade as situações em que se movem esses caracteres" (2012, p. 138).

Nessa encruzilhada de valores Lima Barreto constrói seu mal interpretado conjunto de obras e decide seguir uma concepção artística solidária, sociológica e militante, fundamentada no compromisso com o interesse humano. Segundo Guyau em quem o romancista se espelha: "o herói em literatura é um ser social", portanto, o mundo ficcional para o literato é o intermediário entre os desajustes sociais e o mundo psíquico das personagens, subordinadas à historicidade. Ao captar a realidade e escolher o romance para configurar a sociedade e as ações pretende modificar costumes e ideias, tornando-se criador de novos meios.

CONCLUSÃO

A recepção negativa em torno da obra do escritor reflete uma crítica literária composta por adeptos de determinismos ambientais, teorias positivistas racistas, repleta de estereótipos e atitudes preconceituosas. Influenciados pelo determinismo de Taine, o qual acreditava que "o destino de cada ser humano é determinado pelo meio social no qual ele nasce e é criado, e principalmente por sua raça", consideravam que a obra de um escritor é o reflexo da vida e do momento, ou seja, das condições sociais da época do autor de acordo com Nolasco-Freire.

Nesse sentido a crítica contribuiu para certo desfavorecimento em relação às obras de Lima Barreto ao expor opiniões fundamentadas no cientificismo vigorante. Menosprezaram sua produção em face de sua origem social e da forte presença dos ideais de Lima Barreto nas narrativas, julgando-o como um romancista de pouco valor artístico para a sociedade. Os "donos da literatura" preocupados apenas com a estética, com a normatização gramatical etc., não compreendiam que os fatores externos, isto é, os aspectos sociais, não apenas determinam o significado e valor a certa obra artística como também desempenham papéis importantes em relação ao acabamento e singularidade da estrutura literária.

Se houvessem atentado para o fato de que reconhecer os motivos e impulsos pelos quais o romancista destacou determinada classe - a do desprezado -por exemplo, e os motivos pelos quais evidencia heróis sofredores e fracassados como no caso de Clara dos Anjos que nunca se realiza, ao contrário, vive

ao sabor da sorte; a incrível percepção que possuía da sociedade corrupta e a maneira como ele transpõe os aspectos da vida para a arte, saberiam que estes aspectos funcionariam para distinguir a forma do romance barretiano, assim como proporcionaria a compreensão das diferentes linguagens e posicionamentos dos personagens.

Para Antonio Candido é imprescindível discernir que fatores atuam na organização interna de uma obra que possibilitam a constituição de uma estrutura peculiar, não apenas como agentes da estrutura, mas como elementos que possibilitam e ao mesmo tempo determinam o valor estético. Os aspectos sociais em Lima Barreto funcionam primeiramente como *fonte propulsora* que o impele a fazer arte, o qual por meio desta acreditava poder vencer os preconceitos e as desigualdades. Em segundo lugar esses aspectos concorrem para *determinar a peculiaridade estética de sua produção*. As dimensões sociais são fatores marcantes e indispensáveis porque convergem para a compreensão do significado do romance em si. Os estudos em torno de Lima Barreto evidenciam os temas do republicanismo impoluto, o racismo, as diferenças de classes, a impostura dos poderosos, os costumes, as referências e descrições dos espaços urbanos, as atitudes de determinadas classes etc, todos apontando para definir o caráter sociológico que o escritor atribuiu aos seus textos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Francisco de Assis. *A vida de Lima Barreto*: 1881-1922. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. Notas de revisão de Beatriz Resende.

BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 186-208.

CANDIDO, Antônio. Dialética da malandragem: In: *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

_____. *Literatura e sociedade*. 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do pensamento Brasileiro).

_____. Os olhos, a barca e o espelho. In: *Educação pela noite e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo. Ática, 1989. P.39-50.

FREIRE, Manoel. *Revolta e melancolia*: uma leitura da obra de Lima Barreto. São Paulo: Annablume, 2013.

IMAGENS ESPACIAIS EM *TODOS OS NOMES*, DE JOSÉ SARAMAGO

Pedro Fernandes de Oliveira Neto[106]

A certa altura da narrativa de *Todos os nomes*, quando o Sr. José se afasta do seu lugar de trabalho para uma visita ao Cemitério – outra face do primeiro espaço – os termos são utilizados para designar a fronteira ou divisa entre o Cemitério e a cidade: "a divisa não escrita deste Cemitério Geral é Todos os nomes, embora deva reconhecer-se que, na realidade, à Conservatória é que estas três palavras assentam como uma luva" – e emenda "é nela que todos os nomes efetivamente se encontram, tanto os dos mortos como os dos vivos, ao passo que o Cemitério, pela sua própria natureza de último destino e último depósito, terá de contentar-se com os nomes dos finados" (SARAMAGO, 1997, p. 217-218). Por isso, é que podemos atentar que título do romance se relaciona à Conservatória Geral do Registo Civil. Este espaço se institui como se um grande cérebro, "mundo e centro do mundo", um organismo determinante de quem, de fato, é possuidor do direito de existir e não existir; imagem acerca da burocratização do ato de ser e estar no mundo[107], apêndice da memória e da história social – dois temas, aliás, dos muito caros à literatura saramaguiana. Presente em toda parte, se não como entidade física, como abstração, um deus que tudo vê, mas só se interessa pelo nascimento, pelos relacionamentos e pela morte das pessoas. Por essas e as razões é que compreendemos que o espaço neste romance dista de ser elemento assessório da narrativa. Sua presença é a da ação; categoria dotada de expressão, conteúdo, profundidade e forma. Sua posição na narrativa é fundamental na compreensão das representações sobre o sujeito bem como sua elaboração estrutural chega ser definidora até do modelo de narração adotado, todo ele centrado no detalhe, no desenho calculado das formas de agir e pensar do Sr. José, por exemplo; o espaço enquanto uma *ideologia formalizadora* para a compreensão da natureza dos eventos, das

---

[106] Professor na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), onde coordena o grupo Estudos Sobre o Romance. Doutor em Estudos da Linguagem, Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Autor de *Retratos para a construção do feminino na prosa de José Saramago* (Appris, 2012); diretor da *Revista de Estudos Saramaguianos* e Revista *7faces*; coordenador da Coleção Estudos Saramaguianos (Editora Moinhos).

[107] Buescu (1999, p. 46) compreende ainda que "Esta Conservatória Geral do Registo Civil pode, assim, ser entendida como um microcosmos, uma miniatura da sociedade humana: a disposição social reflecte uma disposição hierárquica imemorável e aparentemente inquestionável, distinguindo grupos que coabitam num mesmo espaço".

ações, e a construção dessa personagem que, numa linguagem simples a chamaríamos de antagonista, o outro no centro das atenções do narrador.

Todos os nomes se constrói, assim, por dois movimentos em um só: o de narração e o de reflexão. E, embora não seja possível precisar isoladamente e categoricamente esses movimentos dada sua forma, podemos distinguir que um está identificado mais à figura do Sr. José e outro à Conservatória, respectivamente. Juntos, eles revelam um método narrativo bem elaborado, que não se deixa evidenciar a olho nu, mas pertinente para descrever e analisar a estrutura e a forma intrincadas da natureza do poder. A ideia de poder nesse romance se filia com bastante precisão ao que Michel Foucault desenvolve em *Vigiar e punir* (2004): como potência normalizadora, a Conservatória se constitui num sistema de mando, que garanta a sujeição constante dos indivíduos e de suas forças, impondo-lhes uma relação de utilidade e uma docilização dos corpos.

Em *Todos os nomes* o espaço é também uma conjugação dialética; vincula, por exemplo, o estático e o dinâmico, ora sustém a noção de progressão temporal, ora é ainda massa através da qual o narrador pode combinar ações distribuídas em temporalidades discrepantes e em princípio oriundas de planos diversos. Isto é, também existe aqui entre as noções de unidade e de pluralidade, apresentadas como intrínseca ao processo de formação e transformação do poder. Essas considerações podem melhor ser precisadas, para princípio, na leitura de uma mínima parte do romance ou do que poderíamos chamar de primeiro capítulo, quando o narrador se esforça numa descrição em detalhar o *cenário-personagem* principal das ações. Talvez por serem poucas, o olhar do narrador não se detém tanto nas qualidades externas –

> Por cima da moldura da porta há uma chapa metálica comprida e estreita, revestida de esmalte. Sobre um fundo branco, as letras negras dizem Conservatória Geral do Registo Civil. O esmalte está rachado e esboicelado em alguns pontos. A porta é antiga, a última camada de pintura castanha está a descascar-se, os veios da madeira, à vista, lembram uma pele estriada. Há cinco janelas na fachada. (SARAMAGO, 1997, p.11)

– ou porque seu interesse está no espaço interior, no funcionamento da Conservatória, sobre o seu sistema de trabalho e nos envolvidos em dar andamento às ações –

> Logo depois da porta aparece um alto guarda-vento envidraçado de dois batentes por onde se acede à enorme sala rectangular onde os funcionários trabalham, separados do público por um balcão comprido que une as duas paredes laterais, com excepção, em uma das extremidades, da aba móvel que permite a passagem para o interior. A disposição dos lugares na sala acata naturalmente as precedências hierárquicas, mas sendo, como se esperaria, harmoniosa deste ponto de vista, também o é do ponto de vista geométrico, o que serve para provar que não existe nenhuma insanável contradição entre estética e autoridade. A primeira linha de mesas, paralela ao balcão, é ocupada pelos oito auxiliares de escrita a quem compete atender o público. Atrás dela, igualmente centrada

> em relação ao eixo mediano que, partindo da porta, se perde lá no fundo, nos confins escuros do edifício, há uma linha de quatro mesas. Estas pertencem aos oficiais. A seguir a eles vêem-se os sub-chefes, e estes são dois. Finalmente, isolado, sozinho, como tinha de ser, o conservador, a quem chamam chefe no trato quotidiano (p. 11-12).

– mas, desde o primeiro instante em que narra sobre a Conservatória são ressaltadas as características que reforçam o peso da tradição e da soberania de uma instituição cujo poder é o de *organização* de uma memória-arquivo, ou o domínio sobre os dois extremos da vida, o nascimento e a morte. Os traços de antiguidade – o esmalte rachado esboicelado em alguns pontos, a porta com a pintura a descascar-se a ponto de deixar à vista os veios da madeira – não são elementos pejorativos ou desqualificadores do espaço, mas averiguações que ora ressaltam pelo mimetismo o realismo da forma ora atestam para os valores de autoridade secular conforme corrobora noutra ocasião o narrador ao se referir sobre a estreita ligação antes existente entre os funcionários e a Conservatória, "um princípio de muitos séculos atrás" quando estes que aí trabalhavam residiam no próprio local de trabalho; "Não propriamente dentro dela, em promiscuidade corporativa, mas numas vivendas simples e rústicas construídas no exterior, ao longo das paredes laterais, como pequenas capelas desamparadas que tivesse ido agarrar-se ao corpo robusto da catedral." (p. 21).

Atenção ao detalhe que escorrega para uma comparação entre "os veios da madeira, à vista" e "uma pele estriada", entre a estrutura das "paredes laterais" e um "corpo robusto", para citar apenas dois pares de sintagmas dos excertos apresentados; são paralelos ou metáforas que conferem uma aproximação maior do leitor com a descrição a ponto de, pela imaginação, reforçar um *status* de realidade da ficção, mas que, simultaneamente, conferem uma condição humanizada da Conservatória. Interessado em acompanhar o que dá pulsão de vida ao espaço ou nos movimentos que produz esse organismo de papel e poucos funcionários, a partir daí elabora-se uma narração cujo foco de interesse da descrição também varia – está entre o olhar atento do narrador e sua postura sobre o que vê. Varia, assim, o interesse pela conformação do espaço: tem lugar, então, um multiperspectivismo; ora o narrador descreve de longe, como uma objetiva panorâmica, ora se aproxima, contornando os detalhes da forma. É nesse processo que compara e analisa, de maneira a não apenas perder-se numa apresentação gratuita, mas a compreender o espaço enquanto matéria produtora de sentidos.

A Conservatória opera como um catalisador ou grande cérebro social, conforme dizíamos; e, acrescentamos, um cérebro hierarquizador das identidades. É espaço que se abstrai de sua forma concreta enquanto grande vão onde estão inscritos os que nascem, os que se casam / se divorciam e os que morrem e torna-se olho que tudo vê, que vai a toda parte, uma supermemória: "É uma condição fundamental se se quiser ser funcionário da Conservatória Geral do Registo

Civil, o meu chefe, por exemplo, só para que a senhora fique com uma ideia, sabe de cor todos os nomes que existem e existiram, todos os nomes e todos os apelidos" (p.62) – diz o Sr. José em diálogo com a senhora do rés-do-chão direito; "A Conservatória Geral do Registo Civil conhecia-os a todos, sabia como se chamavam, onde tinham nascido e de quem, contava-lhes e descontava-lhes os dias um a um" (p.70) – emenda noutra ocasião o pensamento da personagem.

As "precedências hierárquicas" de que dá conta o narrador primeiro na descrição da organização do espaço, depois na organização do trabalho –

> A distribuição das tarefas pelo conjunto dos funcionários satisfaz uma regra simples, a de que os elementos de cada categoria têm o dever de executar todo o trabalho que lhes seja possível, de modo a que só uma mínima parte dele tenha de passar à categoria seguinte. Isto significa que os auxiliares de escrita são obrigados a trabalhar sem parar de manhã à noite, enquanto os oficiais o fazem de vez em quando, os subchefes só muito de longe em longe, o conservador quase nunca (p.13).

– perfazem os movimentos de uma memória "tenaz", "lenta a esquecer, tão lenta que nunca chegará a olvidar nada por completo" (p. 80); a apresentação da orgânica desse espaço de armazenamento de identidades torna palpável uma série de representações que evidenciam os aspectos de estruturação e organização do poder, que afinal é isso uma das direções críticas apontadas pelo narrador. Que os fenômenos da memória como quer Jacques Legoff, não são meramente "resultados de sistemas dinâmicos de organização" (1996, p. 424), não se constituem como produtos de um organismo à parte e sim produzidos simultaneamente enquanto sistema e fenômeno, são condições suficientes para creditar o espaço da Conservatória e sua forma de organização como uma memória artificial ou a memória como aparelho de poder instruída para atribuir naturezas e, logo, controlar ou submeter os sujeitos à padrões específicos bem como os modos de ser e estar.

Ainda que o espaço – pela função que cumpre – seja suficiente para atestar essa interpretação, recorramos a outra figura do romance: o conservador, encarregado maior na pirâmide hierárquica e quem está no controle dessa máquina. Só esta posição reforça essa natureza da memória enquanto poder. Pela capacidade semidivina de ter consigo todos os registros da Conservatória é ele próprio uma extensão dessa memória. Enquanto extensão assume, desde já, uma personificação do espaço; afirmação que encontra eco na própria narrativa: "O cérebro de um conservador é como um duplicado da Conservatória" (p.62). O caráter dessa integração entre personagem e espaço responde pelo valor institucional assumido pela Conservatória. Reforça-se por ele, uma centralização do poder e, claro, sua abstração e sua capacidade de integração aos fios condutores da natureza dos sujeitos; mesmo o olhar do narrador que nada vê além das fronteiras labirínticas da Conservatória, das linhas, lugares e

pessoas que interagem com Sr. José, esses elementos são denunciadores dessa *forma invisível* ou *espectro* que determina posturas e consciências. Esse silenciamento é definidor de que a anomia da qual padecem os que trabalham na conservatória não é caracterização própria, mas estado permanente da sociedade a que se refere *Todos os nomes*.

Fiquemos ainda no instante de atuação da Conservatória. Do mesmo modo que padece da permanência simbólica desse espaço como instrumento de controle, o Sr. José, em certa altura, numa conversa com a senhora do rés-do-chão direito, identifica a capacidade de centralização do poder representado pela instituição de todos os nomes, referindo-se uma vez mais ao conservador enquanto "um duplicado da Conservatória": "Sendo, como é, capaz de realizar todas as combinações possíveis de nomes e apelidos" – diz ele, "o cérebro do meu chefe não só conhece os nomes de todas as pessoas que estão vivas e todas as que morreram, como poderia dizer-lhe como se chamarão todas as que vierem a nascer daqui até o fim do mundo" (p. 62).

Se devíamos atentar para o sentido exercido pela terminologia "Conservatória", agora é também necessário observar a relação com o termo "conservador"; aqui experimenta-se que, na literatura saramaguiana os nomes não são meras reproduções das representações fixas instituídas pelos dicionários. É evidente que "conservador" figura como designativo para a função exercida pela personagem, o de ser o encarregado da conservação do arquivo; mas, no romance em questão é notável que esse sentido passa por ampliações. Pela forma manifesta do lugar pelo qual é responsável, bem como de sua capacidade fantástica de acomodação de toda arquivística da Conservatória, como vimos aferindo, conservador está para o lugar daquele que conserva, que é favorável à conservação, hostil às formas do novo, mantenedor e zelador da mesma ordem. Poderia ser um mantenedor da tradição, mas não é. Se é, sua concepção de tradição é fixadora, repetitiva, determinista e invariável. Nessa condição, o conservador é, portanto, um burocrata; como personificação da Conservatória é a própria instituição, "o verdadeiro senhor dos arquivos". Ao passo que a Conservatória não é somente um órgão altamente burocrático: é também uma instância centralizadora, um aparelho de controle.

Ao reunir em si todos os nomes – e sendo o nome um distintivo que nos ofusca do anonimato e atesta juridicamente nossa existência enquanto sujeito – ela toma o instante de uma soberania, ultrapassa as fronteiras do mero acúmulo de registros e se instala como potência simbólica que afere vida e morte, a qual os indivíduos sempre a ela têm de se agarrar como testamento sobre ser e estar no mundo. Por esta posição que ocupa de ser um instrumento de controle, a Conservatória está a serviço da verdade instituída, registrada; dotada do ciclópico poder de atuação sobre os sujeitos, dispensando a existência enquanto historicidade, tornando-a estatística, individuações. A Conservatória,

vê-se, se constitui como senhora da memória individual e do esquecimento; é por isso uma instituição de poder alinhada a interesses muito particulares de classes de dominação – como sugere Le Goff (1996) acerca do estabelecimento da memória como uma instância de poder; esta se constitui não só pelo papel que cumpre a Conservatória, mas por aquilo que lhe dá forma enquanto instituição. E para demonstrar isso no romance, voltemos ao instante em que narrador, depois de observada a fachada do prédio, avalia sua constituição interna. Atentemos primeiramente para aquela homologia de formas – o interior da Conservatória como uma correspondência das relações sociais de poder, como apontávamos numa ocasião acima:

> Logo depois da porta aparece um alto guarda-vento envidraçado de dois batentes por onde se acede à enorme sala rectangular onde os funcionários trabalham, separados do público por um balcão comprido que une as duas paredes laterais, com excepção, em uma das extremidades, da aba móvel que permite a passagem para o interior. A disposição dos lugares na sala acata naturalmente as precedências hierárquicas, mas sendo, como se esperaria, harmoniosa deste ponto de vista, também o é do ponto de vista geométrico, o que serve para provar que não existe nenhuma insanável contradição entre a estética e a autoridade. A primeira linha de mesas, paralela ao balcão, é ocupada pelos oito auxiliares de escrita a quem compete atender o público. Atrás dela, igualmente centrada em relação ao eixo mediano que, partindo da porta, se perde lá ao fundo, nos confins escuros do edifício, há uma linha de quatro mesas. Estas pertencem aos oficiais. A seguir a eles veem-se os sub-chefes, e estes são dois. Finalmente, isolado, sozinho, como tinha de ser, o conservador, a quem chamam chefe no trato quotidiano (p. 12).

Esse excerto – como outros citados – demonstra muito bem o que vimos afirmando. De certa maneira, o traçado muito claro da hierarquia de posicionamento dos funcionários quanto às funções que mantém a Conservatória em pleno funcionamento é como uma visão por lente de aumento sobre a geografia das relações sociais. Muito se aproxima, apesar da unidade centralizadora que assume a figura do conservador, do que Michel Foucault conceituou como microfísica do poder; o poder não apenas como uma instância superior e hierarquizada, mas como elemento em constante ação em todas as formas de relações subjetivas. Notemos que a fragmentação do poder conceituada pelo pensador francês não significa um apagamento da hierarquia como modelo pelo qual esse poder circula, mas um deslocamento das instâncias ativas e passivas. No caso de *Todos nomes*, se à primeira vista o lugar ocupado pelo conservador, é o intocável, essa não é uma condição permanente. As ações desempenhadas pelo Sr. José, todas elas transgressões à ordem instituída, são apenas um adendo que questiona essa ordem e, até certo ponto, a reinventa, isto é, reside nelas a força do romance em se apresentar como instância não apenas de reflexão sobre a ordem externa, mas de responder a ela com uma nova posição, sua existência. É característica definidora do romance saramaguiano, além da reflexão, a proposição de outro paradigma a partir da ruptura com certas determinações instituídas como discursos de verdade.

Apesar de se estabelecer como funcionamento da burocracia que é receber os dados dos que nascem, acrescentar as informações civis às fichas dos vivos, anotar os dados dos que morrem e depois disso fazer a separação entre as "duas grandes áreas, a dos arquivos e ficheiros de mortos e a dos ficheiros e arquivos de vivos" – processo, aliás, de repetição contínua – a hierarquia é insuficiente para fazer cumprir os mandos da burocracia. Entretanto, se o papel da burocracia é o de manter o caos sobre controle, ela não se sustenta com essa função e a literatura saramaguiana demonstra de variada forma isso; no romance em questão, conforme ficaremos sabendo depois, os arquivos dos mortos padecem de um verdadeiro caos e estão entregues à sorte do tempo, de traças e ratos, entregues à escuridão da Conservatória. A hierarquia e a burocracia são redutoras do que nos designa como sujeitos. Os que trabalham nos arquivos têm suas existências reduzidas à mesma natureza do material com que lidam; são apêndices, destituídos de sentido, existências anônimas, presenças anódinas, subordinados aos chefes e cuja função é tão somente repetir e repetir, como máquinas, os movimentos, suas ações e outros designativos possíveis que vierem ser atribuídos. Até se tornarem, como o arquivo dos mortos, força sem préstimo, refugo.

A Conservatória assume a função metonímica do mundo como se este também fosse um grande arquivo onde se inscrevem toda sorte de narrativas. Nesse ínterim, o contorno cerceador dos sujeitos tornados coisa ou barrados pela ordem da hierarquia e da burocracia, atesta também para o processo histórico, diríamos, de sua redução à matéria ou forma institucionalizada desde o advento da modernidade e o alargamento de sua crise na contemporaneidade; o absolutismo das formas, em contradição com a desorganização da arquivística dos mortos, como se a não alteração ou o absolutismo caísse na sua própria cilada de assim se portar.

Outros detalhes, caberia acrescentar. Mas, fiquemos com esta conclusão: esta leitura, assim distanciada, se constitui numa estratégia de compreender, dentre a questão principal a que se propôs, isto é, como a Conservatória ora se apresenta enquanto metonímia sobre a ordem social burocrática, ora se apresenta enquanto metáfora *que identifica* uma espacialização do sujeito, como a ficção transmuta experiências para integrá-las noutro campo simbólico e de significação.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal*: ensaios sobre os fenômenos extremos. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papirus, 1990.

BUESCO, Helena Carvalhão. "O nome da escuridão do mundo: uma leitura de Todos os nomes, de José Saramago". In: *Saramago*. Braga: Feira do Livro de Braga, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

SARAMAGO, José. *Todos os nomes.* Lisboa: Companhia das Letras, 1997.

CAMPO SEMÂNTICO-CULTURAL "SAUDADE" NA OBRA DE LUIZ GONZAGA

Sandro Luis de Sousa[108]

INTRODUÇÃO

A obra gonzaguiana se reveste de peculiaridades semântico-culturais de variedades estigmatizadas do Português Brasileiro que se identificam com a variedade rural nordestina. Neste artigo, pretendemos identificar e analisar algumas dessas particularidades.

O manancial linguístico-cultural no qual se abeberou Luiz Gonzaga é bastante diversificado. Por esse motivo, Ramalho (2012 [2000]) considera difícil estabelecer uma classificação rígida da temática das letras, já que os conteúdos se interpenetram de forma permanente. Mesmo assim, é possível identificar os seguintes campos semântico-culturais característicos de sua obra: seca, saudade, terra, religião e crenças, cangaço, amor e sensualidade, e alegria. Neste trabalho, vamos nos ater ao segundo campo identificado: saudade.

Fazendo ancoragem nos postulados da Semântica Cultural, na vertente Semântica de Contextos e Cenários, o trabalho pretende analisar trechos das seguintes canções de Luiz Gonzaga, "qui nem jiló", "juazeiro", "umbuzeiro da saudade", "sabiá", "noites brasileiras" e "no meu pé de serra". Ademais, examinamos um fragmento da canção "casamento improvisado", uma vez que retrata peculiaridades culturais dos saudosos namoros no Sertão. Para tanto, apresentamos a descrição de lexias simples, compostas e textuais cujos sentidos especializados demonstram as influências de práticas linguísticas e costumes socioculturais compartilhados pelos nordestinos de origens rural e humilde, além do exame de construções figurativas (metáforas, metonímias, expressões idiomáticas) tendo como referência informações contextuais (linguísticas) e cenariais (culturais).

1. SEMÂNTICA CULTURAL: A SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E

[108] Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN). Doutor em Letras pela UFPB.

CENÁRIOS

A corrente conhecida como Semântica Cultural enfatiza as influências de atribuição de sentidos mediadas pelas experiências sócio-históricas e culturais das comunidades. Inspirada nessa abordagem surgiu uma vertente da Semântica Cultural idealizada pelo linguista brasileiro Celso Ferrarezi Júnior: a Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Ferrarezi Jr. (2013, p. 71) esclarece que a SCC estuda a "formação e a atribuição dos sentidos na relação entre uma língua e a cultura em que essa mesma língua é utilizada". Consoante o que defende a SCC, o nosso pensamento, a língua natural que falamos e a cultura em que estamos inseridos estão continuamente se influenciando na construção dos "sentidos" atribuídos às palavras. Sendo assim, há uma relação obrigatória entre a língua e a cultura.

Os sentidos na SCC são constituídos com base no "Princípio de especialização dos sentidos": "o sentido de um sinal-palavra somente se especializa em um contexto e o sentido do contexto somente se especializa em um cenário" (FERRAREZI JR., 2010, p. 120). Assim, no Brasil, as diferenças culturais entre as regiões constroem visões de referência distintas e isso é refletido nas linguagens dos falantes.

2. O CAMPO SEMÂNTICO-CULTURAL "SAUDADE"

O tema da saudade é recorrente na obra do locutor Gonzaga, por causa da "distância da terra, dos amores, da família, dos animais de estimação, do roçado" (ALBUQUERQUE, 2011, p. 182).

Na canção "Qui nem Jiló", o enunciador admite a existência de uma "saudade boa", aquela que resulta de reminiscências superficiais. "Lembrar só por lembrar" aciona o sentido de recordar de alguém, por quem um dia se apaixonou, mas cujos relacionamentos e lembranças não resultaram em sofrimento, mesmo após a separação:

Se a gente lembra só por lembrá
Do amor que a gente um dia perdeu
Saudade inté que assim é bom pro cabra se convencê
Que é feliz sem saber pois não sofreu.

O sujeito enunciador usa a lexia *amor* com o sentido metonímico da pessoa amada, em que se destaca a forte afeição pela pessoa com quem já não mais se convive. Esse é um traço linguístico gradual[109] presente na fala de qual-

[109] São aqueles presentes na pronúncia dos brasileiros de modo geral, independentemente de sua origem geográfica ou situação socioeconômica, principalmente quando os falantes participam de interações linguísticas

quer brasileiro, independente de origem rural ou urbana. Já o sentido da lexia *cabra* como *homem, sujeito, indivíduo* é bastante difundido entre falantes de origem social humilde e da região rural, caracterizando-se como deslocamento de sentido entre os campos semântico-culturais humano e animal. A motivação semântica do sentido metafórico que se especializou nessa lexia pode ser encontrada na lição de Cascudo (2012 [1979]) que, citando Bluteau (1712), afirma que os portugueses deram esse nome aos índios que encontraram ruminando como cabras o bétel (mistura de tabaco e semente de noz-de-areca – *areca catechu* – enrolada na folha dessa planta e sobre a qual se diz possuir efeito inebriante).

É comum ouvir no Nordeste as lexias *cabra de peia* e *cabra da peste*. A primeira tem sentido costumeiro pejorativo, sendo atribuído, na sua origem, às pessoas desocupadas e atrevidas que deviam ser afastadas à *peia* dos engenhos de açúcar e fazendas de gado, ou seja, pelo uso do "azorrague de couro, entrançado". Os *cabras de peia* são, conforme Cascudo (2012 [1979], p. 191), "da mais baixa extração moral, vadios, turbulentos, cobardes, larápios". Por seu turno, *cabra da peste* pode ser usado com sentido positivo ou depreciativo. O sentido mais adequado far-se-á com a devida análise do contexto e cenário. Comumente, *cabra da peste* é usado para designar os nordestinos em geral. Há ainda as seguintes variantes elogiosas, citadas por Cascudo (2012 [1979], p. 281): "cabra bom! Cabra macho! Cabra homem!"

O enunciador também evidencia o contraste da "saudade boa" com a "saudade ruim", que é resultante do ardente desejo de se rever uma pessoa de quem se está afastado:

[...] Porém se a gente vive a sonhá
Com alguém que se deseja revê
Saudade entonce assim é ruim
Eu tiro isso por mim que vivo doido a sofrê

Para expressar o forte desejo de reencontro com a pessoa amada, o sintagma *quem me dera* é usado com os sentidos interjetivos equivalentes a *Deus queira, oxalá*! Ademais, em uma construção metonímica, o sentido da lexia *xodó*, bastante usada no Nordeste para *envolvimento amoroso,* passa a designar a própria namorada ou amante:

[...] Ai, quem me dera voltá
Pros braços do meu xodó

---

menos monitoradas. Só para citar um exemplo, temos o apagamento do /r/ em final de palavra, especialmente em verbos no infinitivo (eu vou "cantá").

Assim, o uso de *xodó* com o sentido de *namorada*, que consideramos um traço descontínuo, é destacado na especialização de sentido com base metonímica: *braços do meu xodó*. Destaque-se que a lexia *xodó* também pode ser usada para referir-se a homens.

Diante da situação de separação, o locutor faz uma comparação entre a amargura, o tormento da saudade (lexia *roer*) da mulher amada e o típico sabor acre do fruto do jiloeiro, representado pela lexia simples jiló:

[...] Saudade assim faz ruê
E amarga qui nem jiló
Mas ninguém pode dizê
Que vivo triste a chorar
Saudade o meu remédio é cantá
Saudade o meu remédio é cantá.

Enfim, a natureza polissêmica do sinal-palavra "*remédio*" assume o sentido de "solução" para o "mal" da amarga saudade que acomete o enunciador: cantar.

A saudade é também evocada pela lembrança de encontros amorosos embaixo de árvores típicas do sertão, como nas canções "Juazeiro" e "Umbuzeiro da saudade":

Juazeiro, juazeiro
Me arresponda, por favô,
Juazeiro, velho amigo,
Onde anda o meu amor?
Juazeiro, não te alembra
Quando o nosso amor nasceu
Toda tarde à tua sombra
Conversava ele e eu [...]

O *juazeiro* (*Ziziphus Joazeiro*) é árvore alta e copada, característica da caatinga nordestina cuja casca contém saponina, que serve como sabão e dentifrício. O Juazeiro também é conhecido entre os sertanejos pela metáfora funcional *laranjeira-de-vaqueiro*, devido ao seu fruto, juá, possuir coloração amarela, ser rico em vitamina C, além de servir de alimento para os vaqueiros embrenhados na mata nordestina.

Umbuzeiro véio
Véio amigo quem diria
Que tuas folhas caídas
Tuas galhas ressequidas
Íam me servir um dia [...]

O *umbuzeiro* é uma árvore nativa do semiárido nordestino, que produz o "umbu" ou "imbu", fruto cuja polpa é comestível e de sabor agridoce. Aparece na caatinga e tem copa densa, dando boa sombra para os namorados que procuram se abrigar sob suas "*galhas*" – variante usada no sertão para "conjunto de galhos" (*véio amigo*, *quem diria, tuas galhas ressequidas íam em servir um dia*). O umbuzeiro, resistente à seca, foi chamado por Euclides da Cunha (2002 [1903]) de árvore sagrada do Sertão. É também conhecida pela metáfora funcional *árvore que dá de beber*. Essa atribuição de sentido advém do fato de o umbuzeiro, além de fornecer alimento para homens e animais, armazenar água em tubérculos, "batatas", que se formam em suas raízes. Durante a seca prolongada, o sertanejo, como último recurso, retira essas "batatas" da terra para matar a sua sede. Assim, reconhecer o umbuzeiro como "árvore que dá de beber" revela uma motivação de ordem cultural para o agrícola.

Ao lado das confidências à flora, o sujeito enunciador se compara a uma espécie da avifauna nordestina em busca do amor perdido:

[...] Hoje vivo pelo mundo
Tal e qual o vem-vem
Sobiando o dia inteiro
Quando vejo um umbuzeiro
Me lembro de ti meu bem.

O *vem-vem* (*eufonia chlorotica*) é um pássaro de pequeno porte cuja vocalização parece repetir as frases "vem-vem". Logo, a motivação semântica do nome é onomatopaica. Vale repisar, com Ferrarezi Jr. (2010, p. 193), que essa imitação sonora atribuída ao pássaro tem influência cultural, já que os "sons prototípicos atribuídos aos elementos naturais variam de cultura para cultura e são diferentemente materializados nas respectivas línguas". Assim, em algumas partes do país, as vocalizações da ave assumem as formas "vim-vim", fim-fim" ou "vi-vi" em vez de "vem-vem". O *vem-vem* macho tem cabeça roxa e testa amarela, dorso com plumagem de cor azul e o ventre de cor amarela, sem a presença da cor verde, comumente associada à esperança em nossa cultura. Todavia, na tradição do Nordeste rural, é ave de bons presságios; ao contrário da "*acauã*" (*herpetotheres cachinnans*), que também parece vocalizar o próprio nome, mas é ave de mau agouro. Os sertanejos mais idosos acreditam que, se o *vem-vem* cantar próximo a uma residência, indica que os moradores receberão a visita de alguém muito desejado ou que seu canto trará boas notícias de cura para alguém. Na canção, o enunciador, comparando-se ao "vem-vem", vive a assobiar, desejando que seu canto prenuncie o feliz retorno da mulher amada.

Na saudosa solidão, o enunciador indaga também a outro pássaro o paradeiro de seu amor. É o que enfatizam os versos da canção "Sabiá":

[...] Tu que anda pelo mundo, sabiá
Tu que tanto já voô, sabiá
Tu que fala aos passarinho, sabiá
Alivia minha dô
Tem pena d'eu, sabiá
Diz por favô, sabiá
Tu que tanto anda no mundo, sabiá
Onde anda o meu amor, sabiá?

A lexia *sabiá* representa o nome comum dado a vários pássaros canoros de pequeno e médio portes, da família dos turdídeos, de plumagem marrom, cinza e ventre levemente alaranjado; por isso é conhecido pela lexia-composta (sinal-palavra) sabiá-laranjeira (*Turdus Rufiventris*). Sua distribuição geográfica abrange toda a costa leste brasileira. No Nordeste, em menor número, é mais comum a espécie que possui o ventre de cor mais clara. Em alusão ao caráter peregrino do pássaro, que migra para regiões mais quentes no inverno (*tu que tanto já voô*), o enunciador busca aliviar a saudade, indagando, angustiado, sobre o destino da amada: "diz, por favor, sabiá; *tu que tanto anda no mundo, sabiá*". Segundo especialistas, o sabiá-laranjeira é considerado a ave brasileira de melhor canto. Logo, o enunciador tem a esperança poética de que o canto do sabiá possa encantar e chamar a atenção de sua amada, revelando o seu paradeiro (*onde anda o meu amor, sabiá?).*

Algumas canções usam lexias que ilustram também o sentimento melancólico das lembranças dos folguedos sertanejos, tema da canção "Noites Brasileiras" (1954):

[...] Ai, que saudades que eu sinto
Das noites de São João
Das noites tão brasileiras nas fogueiras
Sob o luar do sertão.

Nesses versos, o sentimento saudosista é provocado pelo distanciamento do espaço areal nordestino onde se festejava o verdadeiro, ou seja, o tradicional São João. No Nordeste, a noite junina é uma data festiva com significado cultural muito forte, já que é o momento de realização de práticas folclóricas e religiosas. Na noite dedicada ao santo, dança-se o forró, lançam-se fogos de artifício, formam-se quadrilhas juninas, e fogueiras de iniciativa familiar são postas em frente às residências em homenagem a São João (CASCUDO, 2012 [1979]). Nessa canção, podemos observar a especialização de alguns sentidos:

[...] Meninos brincando de roda
Velhos soltando balão
Moços em volta à fogueira

Brincando com o coração
Eita, São João dos meus sonhos
Eita, saudoso sertão.

O enunciador usa lexias representativas dos costumes rurais nordestinos para demonstrar a participação de crianças, jovens e idosos em brincadeiras típicas da roça que mantinham acesa a chama das tradições juninas no sertão: brincar de roda, brincar com o coração e soltar balões.

Brincar de roda é uma tradição de origem lusitana que chegou ao Brasil e tem o sentido de *cantar, girar de mãos dadas em círculo*. Contrariamente aos tons merencórios das modinhas[110], as músicas de brincadeiras de roda são sempre "vivas, arrebatadas, impulsivas, folionas", em tons maiores, "[...] estimuladores de movimento e de vida" (CASCUDO, 2009 [1934]).

Brincar com o coração é uma expressão idiomática que assume o sentido de "paquerar, flertar, namorar". Os saudosos namoros no Sertão começavam com olhares e gestos sutis. Depois, evoluíam para encontros secretos, após esquivas estratégicas da vigilância dos irmãos ou dos genitores da moça cortejada. Os encontros sociais, sempre supervisionados, ocorriam em igrejas, quermesses, festas juninas e alguns bailes de forrós selecionadíssimos, nos quais era proibida a entrada de mulheres "faladas", ou seja, difamadas. Chegar a tocar na futura noiva já era algo mais difícil. Na casa da pretendente, o casal não ficava juntinho. Onildo de Almeida[111], parceiro de Gonzaga, em comunicação pessoal, revelou que os pretendentes costumavam sentar à mesa em cantos opostos, vigiados pelos pais e pelo "alcoviteiro". Em tempos de cidades sem energia elétrica no interior, "alcoviteiro" era o sentido metafórico especializado para o candeeiro de latão com pavio ardente, mergulhado em querosene (campo semântico: utensílio). Recebia o nome de alcoviteiro, porque, colocado sobre a mesa, iluminava a sala escura e funcionava como "intermediário entre os namorados" (campo semântico: humano), alcovitando o namoro.

E os namoros que não tinham a concordância dos pais criavam um clima de alta animosidade entre pretendente e genitor, como o descrito abaixo pelo enunciador-Gonzaga no causo "volta à casa":

[...] – só fugi de casa porque eu queria casá.
Mãe era mulher, há... violenta! Casá?... Hum!
Mas eu era tocadozim de pé de serra,
namoradô como o diabo, neguim fiota.
Namorei uma estudante.

---

[110] Nome genérico dado às cantigas em geral. É considerado o primeiro gênero de canção popular brasileira. Sua temática era inicialmente espirituosa e depois amorosa (HOUAISS; VILAR, 2009).
[111] Onildo é o compositor da canção "a Feira de Caruaru", gravada em 1957 por Luiz Gonzaga.

Ah, minino, quando o pai da moça sôbe...
deu uma pôpa da mulésta!
– Ih, Tocadozim sem-futuro.

O rapaz conquistador é o fiota, lexia que significa "sujeito *enxerido, namorador*". *A insistência deixava os pais das moças muito incomodados, a ponto de* "dar uma pôpa da muléstia", expressão idiomática que especializa sentido de "ficar muito zangado, irritado". É uma referência aos saltos e pinotes de cavalos e burros ainda não amansados no sertão. Os pretendentes sem-futuro, ou seja, os que não têm boas perspectivas financeiras no futuro, são os rapazes pobres, considerados fadados ao insucesso e que não têm condições de sustentar uma família.

A não aprovação de namoros e a dificuldade do contato físico entre os casais com desejos visuais mais tórridos antecipavam, muitas vezes, a união dos corpos e os casamentos. Etapas do galanteio eram "queimadas" por causa da saudade, pois os namorados não aguentavam esperar até a data do conúbio oficial que poria fim à castidade da moça. É nesse cenário de mentalidade rural conservadora que surgem os sentidos rurais de "bulir", "fugir" ou "roubar a noiva". Esses sentidos marcaram muitos namoros fugidios nos sertões nordestinos do início do século passado. Essas práticas, seja dito de passagem, eram censuradas pelo Código Penal brasileiro e classificadas jurídica e culturalmente como crimes de "sedução" [112] e "rapto consensual" [113], respectivamente.

"Bulir", nesse cenário, especializa o sentido maior de "tirar a virgindade", "seduzir". O rapaz afoito que "bulisse" com uma "moça", isto é, uma jovem virgem, tinha de assumi-la e devia logo providenciar o matrimônio. Do contrário, poderia ter sua saúde ou vida seriamente comprometida pelo pai da jovem "desonrada", geralmente considerada uma "vítima" do suposto "agressor". Já "fugir" ou "roubar a noiva" com o consentimento desta, era muito comum no Sertão, especialmente quando os pais não concordavam com o namoro ou noivado. Era uma forma de forçar os pais a aceitarem as opções das filhas. Não obstante a dificuldade de ficarem a sós, os namorados combinavam, previamente, o dia, a hora e o indício que serviria como "senha" para empreender a fuga, comumente realizada em lombo de cavalo. Em 1963, Gonzaga interpretou a canção "casamento improvisado", na qual descreve uma dessas supostas senhas:

---

[112] Até 2005, o Código Penal brasileiro previa o crime de sedução em seu art. 217: seduzir mulher virgem, menor de 18 (dezoito) anos e maior de 14 (quatorze), e ter com ela conjunção carnal, aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança: pena – reclusão, de 2 (dois) a 4 (quatro) anos. Esse tipo penal foi revogado pela Lei nº 11.106/2005.

[113] O art. 220 do Código Penal estabelecia pena de detenção, de um a três anos, se a raptada fosse maior de catorze e menor de vinte e um anos, e o rapto fosse praticado *com seu consentimento.* Se fosse violento, reclusão de dois a quatro anos. Esses dispostos também foram revogados pela Lei nº 11.106/2005.

[...] Era quaje quatro hora
Cheguemo na encruziada lá na baixa do Tinguí
Mané dixi, vai agora que eu te espero por aqui
Dá dois miado de gato, dá dois miado de gato
Que ela vem atrás de ti.

Às vezes, no dia do rapto consensual, alguns amigos eram convidados para testemunharem que o namorado não iria bulir com a moça, mas apenas fugir com ela e entregá-la na casa de um amigo ou compadre que a "guardaria" até os pais aceitarem, irremediavelmente, a consumação do casamento (MEDEIROS, 2015).

Por fim, os valores semântico-culturais de "brincar com o coração", nos termos analisados, desencadearam eventos e mudanças sérias na sociedade de antanho, rompendo os antigos costumes endogâmicos pela desobediência ao pátrio poder dos patriarcas do Sertão no século passado.

Em "No meu Pé de Serra" (1946), o enunciador destaca o sentimento melancólico causado pela distância e a vontade irresistível de retornar ao lugar de origem:

Lá no meu pé de serra
Deixei ficá meu coração
Ai, que saudades tenho
Eu vou voltá pro meu sertão.

Pé de serra é o lugar localizado próximo à base da serra ou da colina (no sertão), assim denominado pela percepção de características geográficas associadas à extremidade dos membros inferiores do corpo humano. É uma expressão de grande valor sentimental para o sertanejo, por isso o uso também metafórico do *coração* como local de afeto, de saudosas emoções. Da mesma forma, evoca o sentido de lugar de sossego, no campo, em contraposição à vida urbana. Atualmente a lexia *pé de serra* tem sido usada para qualificar o *forró* de "raiz", ou seja, a "festa popular que envolve a dança de ritmos variados: baião, xote, xaxado, coco, toada[114], marcha junina, e até mesmo a lambada[115], o maracatu[116] e a rancheira, dentre outros (COSTA, 2001).

É no pé da serra que o sertanejo, muitas vezes, decide montar o seu *rancho*, sinal-palavra polissêmico que, aqui, assume o sentido pleno de casa *humilde* do agricultor nordestino:

[114] Cantiga de melodia simples.
[115] Dança e música alegre, síntese de elementos negroides, caribenhos e brasileiros, dançada por pares sensualmente enlaçados (HOUAISS; VILAR, 2009).
[116] Grupo carnavalesco pernambucano com pequena orquestra de percussão, tambores chocalhos, gonguê (agogô dos candomblés baianos e das mucambas cariocas) (CASCUDO 2012 [1979]).

[...] No meu roçado trabalhava todo dia
Mas no meu rancho eu tinha tudo o que queria

A lexia *roçado*, por sua vez, significa *terra* ou *sítio de plantação*. É geralmente referido como o terreno usado para um pequeno plantio feito pelo sertanejo e donde ele retira o seu sustento. A vida regrada do sertanejo contrapõe-se ao desejo de acumulação do homem urbano. Para o enunciador, trabalhar e sustentar-se em um rancho simples representa "tudo" o que ele quer. Todavia, fora do Sertão, há pessoas que "querem tudo". Há, portanto, uma interessante contraposição entre os sentidos de "tudo que se quer" (valores rurais) e "querer tudo" (valores urbanos).

A terra deixada para trás era local de trabalho duro, mas também havia espaço para a alegria e para as festas com dança embalada pela sanfona; por isso, a referência à saudade dos bailes no interior:

[...] Lá se dançava quase toda quinta-feira
Sanfona não faltava e tome xote a noite inteira.

A sanfona chegou ao Brasil por meio de imigrantes alemães, tendo sido introduzida no norte do país por volta de 1864-1870. De fato, a lexia sanfona é um instrumento intimamente ligado à cultura nordestina, recebendo diversas designações, resultantes de operação metonímica (fole), empréstimo do italiano (concertina, [fis]armonica), e de uso metafórico (pé-de-bode), que, na região, é o nome dado à sanfona de oito baixos.

Enfim, a lexia xote designa uma dança de salão bastante difundida no Nordeste e executada ao som da sanfona, triângulo e zabumba. Versão do alemão schottische, era originalmente uma dança aristocrática. Depois, passou para o povo, incorporando-se aos "bailes populares e regionais" no Nordeste (CASCUDO, 2012 [1979], p. 638). Segundo Ramalho (2012 [2000], p. 272), Gonzaga "refere-se ao xote nordestino como dança com um balanço peculiar e que contém letra humorística". É o sentido especializado no verso transcrito anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os campos semânticos identificados na obra de Gonzaga, em especial o da saudade, apresentam uma tessitura forjada na vivência do povo da civilização do couro que vive, trabalha, sofre e se vê obrigado a migrar para outros estados, sentindo a falta das terras adustas nordestinas. Nas canções analisadas, o Nordeste, como configuração geográfica e discursiva, revela-se atrelado às

tradições, a antigas estruturas de um passado rural, que o caracteriza como espaço de lirismo e de saudade.

Gonzaga soube expressar, através da música, a visão estética nordestina que até então era somente revelada pela literatura regionalista e, diga-se de passagem, apenas para um pequeno grupo. Com ele, houve uma ampliação a todos os níveis sociais (RAMALHO, 2012 [2000]). Dessa maneira, com Luiz Gonzaga, seja cantando ou falando, percebe-se a continuidade daquele regionalismo político na divulgação do Português Brasileiro, em especial da linguagem rural nordestina, com maior projeção nacional, atingindo inclusive as classes sociais mais simples.

Por fim, a análise dos sentidos especializados em lexias simples, compostas e textuais, além do exame de construções figurativas e lexias antigas no campo semântico-cultural "saudade", demonstraram as influências de práticas linguísticas e costumes socioculturais compartilhados pelos nordestinos de origens rural e humilde, tendo como referência informações linguísticas (contextuais) e culturais (cenariais).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 12 ed. São Paulo: Global, 2012 [1979].

_____. *Viajando o sertão*. 4. ed. São Paulo: Global, 2009 [1934].

COSTA, Nelson Barros da. *A Produção do discurso líteromusical brasileiro*. 486 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CUNHA, Euclides da. *Os Sertões: campanha de Canudos*. São Paulo, Martin Claret, 2002 [1903].

FERRAREZI JR., Celso; BASSO, Renato. *Semântica, semânticas*: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. *Introdução à semântica de contextos e cenários*: de la langue à la vie. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MEDEIROS, Rostand. *O antigo ato de "roubar a noiva" no velho sertão*. Tok de história. Natal, 6 nov. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2qGkTr9>. Acesso em: 14 mai. 2017.

RAMALHO, Elba Braga. *Luiz Gonzaga: a síntese poética e musical do Sertão*. 2. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2012 [2000].

CONTOS DE FADAS EM PROPAGANDAS: um papel social

Simone de Campos Reis[117]

INTRODUÇÃO

A literatura é espaço privilegiado para o surgimento do sujeito e daquilo que o constitui, porque se faz da palavra e se expressa plenamente pelo estado de virtualidade, de poder vir-a-ser. O simbólico, apresentado na literatura, traça seu percurso de transcendência através da palavra projetada para falar dos anseios humanos: encontro e desencontro; chegada e partida, tristeza e alegria, amor e ódio... Através da arte alcançamos a dimensão do bem e do mal, vendo o mundo por meio de olhares múltiplos e transformadores, dentro de um universo de possibilidades. Do *Verbum* fez-se o homem e toda sua trajetória de vida, composta por palavras, nos faz sujeitos construtores da nossa história durante nossa vida aqui na Terra, através de narrativas.

Conforme Barthes (1993), a narrativa está presente, como a vida, em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. É parte da cultura dos povos e por isso guarda íntima relação com os fatos históricos, os hábitos sociais e o espaço natural onde foi gerada. Começa com a própria história da humanidade. Não existe, um povo sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas e, muitas vezes, essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes e até mesmo opostas. E dentre os tipos de narrativas que nos rodeiam, nosso interesse volta-se para os Contos de Fadas.

Os Contos de Fadas parecem ter sido escritos para preencher lacunas inerentes ao ser humano na sua busca por explicações e entendimentos da vida. O texto literário não é só uma metáfora do real, mas existe pela linguagem. Cria mitos e símbolos, conta-se e torna-se protagonista da própria história. O universo dos contos de fadas revela, através da linguagem, sentimentos humanos universais e reúne em suas histórias, a aprendizagem da vida e a busca de um... *E viveram felizes para sempre*.

Aparentemente distante do nosso cotidiano, esse mundo sedutor ao qual somos apresentados seja de forma oral ou escrita revela, através da lingua-

[117] Professor Adjunto C1 UFPE / Vice coordenadora do Curso Letras Inglês (Lic.) Depto. de Letras CAC.

gem, sentimentos humanos universais, exprimindo e reunindo nas narrativas as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana.

São contos que recolhendo narrativas populares relatam de forma aparentemente simples, em linhas gerais, o comportamento do homem em suas vias psicológicas, antropológicas e sociais.

Vamos então conhecer um pouco sobre essas narrativas chamadas de...

1. CONTOS DE FADAS

> "Os contos de fadas são assim... Uma manhã, a gente acorda e diz: era só um conto de fadas... E a gente sorri de si mesma. Mas, no fundo, não estamos sorrindo. Sabemos muito bem que os contos de fadas são a única verdade da vida". (Antoine de Saint-Exupéry)

As raízes ou fontes geradoras dos contos de fadas têm origem universais estando presentes em textos que nasceram séculos antes de Cristo, na Índia, Egito, Palestina, Grécia clássica, Império Romano, Pérsia, Irã, Turquia e Arábia. São narrativas com ou sem a presença das fadas (mas sempre com o maravilhoso), cujos enredos desenvolvem-se dentro da magia, com objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida e têm, como eixo gerador, uma problemática existencial. Os contos que chegaram até nós são parte do folclore europeu ocidental, e dele foram para as Américas. Conforme Coelho (1987; 2003), de onde vieram esses 'contos de fadas' é algo que estudiosos ainda não possuem uma resposta. Temos conhecimento de versões de Cinderela, datada de mais de 2.000 anos AC, além de outros contos advindos do sânscrito e outras de terras do Oriente.

As narrativas vêm, desde sempre, seduzindo o homem, de modo realista ou simbólico, direta ou indiretamente, uma vez que elas (as narrativas) falam da vida, da condição humana, da relação homens-deuses, homens-homens. Para a autora, o fascínio que as narrativas despertam nos homens, pode ser explicado pelo fato de que desde as origens dos tempos, o homem deve ter sentido a presença/força de poderes muito maior do que sua vontade ou mesmo de mistérios que o mesmo não podia explicar, compreender, conhecer. As narrativas usam a fantasia, a imaginação, o faz-de-conta, o lúdico, a diversão, a brincadeira, dando-nos a impressão de que a compreensão de certas verdades humanas se torna mais clara e evidente fazendo com que a história sobreviva ao tempo e torne-se universal.

Para Tolkien (2010), os estudos dos contos de fadas delineiam a base humana universal e são a expressão da estrutura mais geral e básica do ser humano porque estão além das diferenças culturais, raciais e de nacionalidade. Em

1939, o autor publicou um ensaio, *Sobre Histórias de Fadas*, onde expõe as três funções que, a seu ver, os contos de fadas desempenham na vida humana: (1) uma terapia de restauração para a alma em relação à atividade produtiva e laborativa absorvente; (2) uma evasão sadia dos problemas angustiantes do dia a dia, encontrando um mundo de sonhos que engloba as mais elevadas aspirações humana e (3) um consolo da alegria, que não se confunde com um gozo meramente evasivo da realidade, mas constitui um eco da vida real (satisfação dos desejos humanos primordiais).

Vivemos um momento onde há necessidade de ações sociais que protejam a mulher de situações de violência enfrentadas diariamente. Pensando nisso, resolvemos trazer os Contos de Fadas atuando como sinalizadores dessa violência cotidiana e alertando para que soluções sejam encontradas por meio de propagandas ideológicas e sociais.

Cashdan (1999) afirma que esses gêneros textuais abordam psicodramas da vida, espelhando lutas reais. Quer dizer, embora o atrativo inicial de um conto de fadas possa estar em sua capacidade de encantar e entreter, seu valor duradouro reside no poder de ajudar o leitor/ouvinte a lidar com os conflitos internos/ externos que enfrentam no dia a dia.

Segundo Wolfgang Mieder (2012), pesquisador alemão, Contos de fadas são chave para compreensão do mundo. Com narrativas antigas adaptadas aos dias de hoje, contos de fadas estão bastante presentes na literatura e na mídia e, embora adaptadas ao momento presente, mantêm seu cerne original: explicitam verdades sobre o ser humano, tornando-se atemporais e independentes de universos culturais específicos, representando problemas arquetípicos do ser humano.

Parte do nosso capital cultural, os contos modelam códigos de comportamento e trajetórias de desenvolvimento humano, fazendo-nos pensar sobre o que acontece em nosso mundo em especial quando têm sua estrutura e finalidade modificadas com o uso de fórmulas fixas. Estas despertam adesão do leitor por meio de algo já conhecido, remetendo ao que se designa por metonímia, por causa da relação de sua parte com o todo; da causa com o efeito; do sintoma com o que ele designa e estimulam a memória tornando-se um recurso motivador da linguagem pelas desmontagens a que são submetidas, transformadas em novidade e em imprevisibilidade, como é o caso deste trabalho, onde conhecidas personagens dos Contos de Fadas utilizadas em propagandas, realizam um importante papel social denunciando abusos contra a mulher.

2. PROPAGANDAS

Marcuschi (2008) afirma que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero ou algum texto, uma vez que gêneros textuais são fenôme-

nos históricos, ligados à vida cultural e social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas da vida diária. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social e não são instrumentos fixos e rijos da ação criativa; são maleáveis, dinâmicos, plásticos e integram-se nas culturas em que se desenvolvem. E, embora os gêneros não sejam categorizados nem definidos por aspectos formais estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio comunicativos funcionais, em muitos casos as formas e as funções determinam o gênero, neste caso propagandas.

O termo *propaganda* foi extraído do nome *congregatio de propaganda fide*, congregação criada em 1622, em Roma, e que tinha como tarefa cuidar da propagação da fé. Em tradução literal teríamos "*congregação da fé que deve ser propagada".*

Fazer propaganda significa difundir ideias, crenças, princípios e doutrinas. O primeiro emprego do termo propaganda foi feito pela Igreja Católica, no século XVII. Antigamente, as instituições religiosas eram as principais disseminadoras de ideias, pois entre o clero se encontravam os únicos habilitados a ler e a escrever. Assim, a propaganda assumiu um caráter de divulgação estritamente religiosa para a conversão dos povos gentis.

Atualmente, a propaganda pode ser definida como o conjunto de técnicas e atividades de informação e persuasão destinadas a influenciar, num determinado sentido, as opiniões, os sentimentos e as atitudes do público receptor.

A propaganda, de acordo com a sua natureza, pode ser classificada como: Propaganda ideológica (função de formar as opiniões dos indivíduos, incutir-lhes uma ideologia, um conjunto de ideias a respeito da realidade, para manter a sociedade como está ou transformá-la em sua estrutura econômica, regime político ou sistema cultural); Propaganda política; Propaganda eleitoral; Propaganda governamental; Propaganda institucional; Propaganda corporativa; Propaganda legal; Propaganda religiosa e Propaganda social (programas que objetivam difundir a aceitação de uma ideia ou prática social em um público-alvo). A propaganda escancara a realidade, mostrando claramente seus aspectos negativos.

Pela capacidade de atribuir conotações particulares aos lexemas usados no discurso, os falantes de uma língua podem agir sobre a estrutura do léxico, mudando as áreas de significação das palavras. Daí podermos afirmar que o indivíduo gera a semântica de sua língua, especialmente aqueles indivíduos mais criativos e com maior competência linguística como escritores, poetas e, de outra forma, técnicos.

O léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos; é a somatória de toda experiência acumulada de uma socie-

dade e do acervo de sua cultura através das idades. Qualquer palavra sempre pode evocar tudo quanto seja possível de lhe ser associada de uma maneira ou de outra. Os termos de uma família associativa não têm nem número definido, nem uma ordem determinada. Um termo dado será o centro de onde partirão outros termos coordenados cuja soma não pode ser mensurada.

Ulmann (1964) afirma que o campo associativo de uma palavra é formado por uma rede de associações baseadas nas semelhanças, na contiguidade; umas surgindo entre os sentidos, entre nomes ou entre ambos. O campo associativo é aberto e algumas das associações podem ser subjetivas. Todavia, as associações mais centrais são, em grande medida, as mesmas para a maioria dos locutores. Ainda segundo o autor, essas associações centrais podem ser estabelecidas por métodos linguísticos, reunindo os mais óbvios sinônimos, antônimos, bem como termos semelhantes no som ou no sentido, e os que entram nas mesmas combinações habituais, isto é, o número de associações centradas em torno de uma palavra ou imagem poderá ter uma grande variedade.

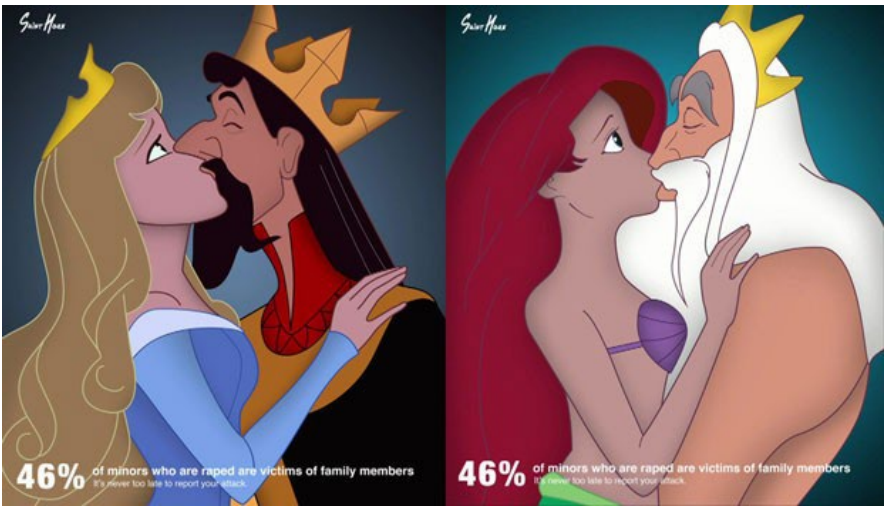
Segundo Charaudeau (2009) e Carvalho (2004), a propaganda é mais abrangente; incorpora vários discursos e destina-se a influenciar opiniões, sentimentos e atitudes. Fazer propaganda significa "difundir ideias, crenças, princípios e doutrinas", conforme Carvalho (2014) e Gonzalez (2003), em especial com o uso de fórmulas fixas (frases feitas, citações, alusões, refrãos, slogans, respostas convencionais, títulos de livros e filmes, lugares comuns, ditos e provérbios populares). As fórmulas fixas podem, se utilizadas criativamente, tornarem-se elementos de valorização de um texto, despertando a adesão do leitor por meio de algo já conhecido, que estimula a memória.

O uso de fórmulas fixas nas propagandas poderá até aparecer como estão armazenadas na memória do público-alvo, ou seja, na integra, mas a criatividade, a originalidade só terá poder efetivo de expressão se estiver introduzida num outro contexto, se se associar a ela um elemento novo ou criar um jogo de palavras que altera a frase feita, que desmonta o estereótipo, ocorrendo o fenômeno da incorporação de textos e discursos em outros textos e discursos de forma: (a) claramente identificável, na qual os discursos e textos se articulam com elementos textuais claros de um e de outro discurso e (b) não claramente identificável, atuando de forma oculta, subliminar até, dificultando a identificação da matriz discursiva. Essa relação ocorre nas mais variadas manifestações discursivas, como na propaganda, na mídia, na literatura e outras.

Relações interdiscursivas se estabelecem entre formas de discurso não-verbais uma vez que a eficiência do efeito de sentido produzido relaciona-se diretamente com o processo de identificação que o sujeito tem em relação à imagem.

E é essa eficiência do efeito de sentido produzido que queremos produzir ao utilizarmos Contos de Fadas como ferramentas de combate à violência contra à mulher em propagandas. A utilização de fórmulas fixas – neste caso imagens com personagens conhecidas dos contos - pode resultar em um recurso expressivo motivador e alcançar seu objetivo principal, a denúncia, uma vez que as mesmas se transformam em novidade, imprevisibilidade e causam impacto nos receptores, como pode ser observado em algumas das imagens apresentadas abaixo.

"Mamãe estava me contando uma história quando papai chegou..."
Figura 1: https://bit.ly/2ICUZSF



"46% de menores estuprados são vítimas de membros da família"
Figura 2: https://bit.ly/2ICUZSF

"A vida pode ser um conto de fadas se você quebrar o silêncio"
Figura 3: https://bit.ly/2lCUZSF

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas garantem que as dificuldades podem ser vencidas, as florestas atravessadas, os caminhos de espinhos desbravados e os perigos superados, por mais fraco e insignificante que seja quem pretende vencer na vida (REIS, 2014) Todo aquele que se sente desprotegido, sente que pode ser capaz de vencer seus secretos medos e suas evidentes ignorâncias.

O conto ensina a aceitar melhor as pequenas/médias e grandes desilusões que são encontradas no dia-a-dia mostrando, que à semelhança do que é narrado, os esforços por se tornar melhor hão de ter um dia a desejada recompensa.

Essas narrativas são encontradas nos contos populares, nas lendas, nos contos de fadas, nos evangelhos e em certos textos fantásticos. Não podemos afirmar, mas acreditamos que cada um de nós já leu/ouviu alguma dessas narrativas alegóricas e as incorporou à sua história de vida pessoal, tornando-a uma narrativa íntima – cuja continuidade, cujo sentido é sua própria vida e cada história constitui a identidade de cada indivíduo. No entanto, se cada um

de nós apenas se identificasse com sua narrativa, não haveria vida social nem cultural. Por meio da linguagem da narrativa, dos contos de fadas e, em especial, do personagem, em seus papéis e esferas de ações, nós, seres humanos, compartilhamos com os personagens nossa individualidade e as identidades coletivas, almejando o final feliz de todos os contos.

O uso de contos de fadas, com fórmulas fixas, na íntegra ou modificadas, pode ser uma ferramenta valiosa para disseminar a propaganda ideológica e social, denunciando abusos cometidos contra a mulher, através de relações interdiscursivas que se estabelecem entre formas de discurso não-verbais uma vez que a eficiência do efeito de sentido produzido relaciona-se diretamente com o processo de identificação que o sujeito tem em relação à imagem. O impacto poderá ter poder de convencimento dependendo do contexto de uso, diferente daquele usado no conto original, ao se criar um jogo de palavras que altera a fórmula e desmonta o estereótipo. A utilização de fórmulas fixas pode resultar em um recurso expressivo motivador, se forem transformadas em novidade, em imprevisibilidade, e trouxerem impacto nos receptores.

Relações interdiscursivas se estabelecem entre formas de discurso não-verbais uma vez que a eficiência do efeito de sentido produzido relaciona-se diretamente com o processo de identificação que o sujeito tem em relação à imagem.

Os contos de fadas apresentam em imagem o que se passa na mente inconsciente e pré-consciente, sugerindo soluções e formas de lidar com as experiências internas. Sendo um produto do saber humano, os contos lidam com experiências fundamentais do existir, entre elas a conquista da maturidade. Em seu sentido mais profundo os contos de fadas abordam, simbolicamente, as dificuldades mais sérias que o crescimento humano pressupõe, mas demonstram também que se enfrentarmos com coragem esses problemas poderemos superá-los.

As propagandas apresentadas denunciam violências cometidas contra a mulher. Mas, mais do que denúncias, acreditamos no impacto que essas imagens produzem para que as mesmas provoquem e conscientizem o público em geral para situações que devem e precisam ser combatidas se quisermos que nossas heroínas tenham o direito ao seu *"...e viveram felizes para sempre..."*

REFERÊNCIAS

BARTHES, S. R. *La Aventura Semiologica.* Traduccion de Ramón Alcalde. 2º edición. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidos, 1993.

CARVALHO, N. *Publicidade – A Linguagem da Sedução.* São Paulo: Ática 3ª Edição. 2004.

_____. *O texto publicitário na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2014.

CASHDEN, S. *The witch must die: The hidden meaning of fairy tales.* New York: Basic Books, 1999.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização.* Coordenação da equipe de tradução Angela Correa e Ida Machado. 1.ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
COELHO, N. N. *O Conto de fadas.* São Paulo: Ática, 1987.
_____. *O Conto de Fadas – Símbolos, Mitos, Arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.
GONZALES, L. *Linguagem Publicitária: análise e produção*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MIEDER, W. *Contos de Fadas são chave para compreensão do mundo.* Em: https://bit.ly/2kvW0M1. Acesso em 27.05.2012
REIS, S. C. *O que são contos de fadas?* Recife: Editora UFPE, 2014.
TOLKIEN, J. R. R. *Sobre Histórias de Fadas*. Trad. de Ronald Kyrmse. 2ª edição. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.
ULLMANN, S. *Semântica – Uma Introdução à Ciência do Significado*. Tradução de J.A. Osório Mateus. 5º ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1964.

O VERNÁCULO VISUAL COMO ELEMENTO PRESENTE NAS PRODUÇÕES LITERÁRIAS EM LÍNGUA DE SINAIS

Carlos Antonio Fontenele Mourão[118]
Cristiano José Monteiro[119]

INTRODUÇÃO

Para o público ouvinte e mesmo para os artistas surdos que atuam, convivem e pesquisam com línguas de sinais, a chamada "Literatura Surda" é tanto cheia de incompreensões como de fenômenos evidentes. Entre estes, destacamos a crescente produção de narrativas diversas por meio das variadas línguas de sinais, difundidas mundialmente sob impulso da web, em novos suportes tecnológicos e novas mídias. Quanto às incompreensões, o debate em torno das terminologias que devem nomear esse fenômeno "literário" é um importante início, seguido pela necessidade de teorizar sobre variadas outras questões pontuais, como os gêneros e instrumentos de análise na produção textual dessas línguas. Em meio a tal mistura de evidências aparentemente paradoxais, é que transita nossa pesquisa, voltando-se especialmente para o vernáculo visual, um conceito cunhado por Bernard Bragg[120] a partir de seu convívio com o mímico francês Marcel Marceau[121] desde 1956.

Inicialmente, esse configura um campo de estudo muito peculiar, ou seja: voltamos nosso interesse por compreender uma nova acepção dentro da Literatura Surda, revelada em produções narrativas em *American Sign Language* (ASL), pensada por um ator surdo que se especializou profissionalmente pelas mãos de um grande mímico. Na atualidade, no contexto brasileiro e mundial, estamos diante de um elemento que já figura com certa importância nos currículos e estudos acadêmicos, impulsionados pela existência dos Cursos de Letras/Libras e por festivais e oficinas de poesia em língua de sinais. Daí ser inevitável que nossa primeira pergunta inquira sobre a presença da literatu-

[118] Professor do Departamento de Letras / Curso de Licenciatura em Letras/Libras (UFPE) e doutorando em Educação (PPGE/UFPE).
[119] Professor do Departamento de Letras / Curso de Licenciatura em Letras/Libras (UFPE)
[120] Ator norte americano surdo, com atividade no National Theatre of the Deaf (NTD/NY).
[121] Mímico francês mundialmente famoso.

ra nesse processo, pois de fato a academia necessita entender o que justifica o uso do termo "Literatura" para um fenômeno praticamente ágrafo e muito influenciado pelas artes cênicas e visuais? Esse desafio, intentamos abordar no tópico "A Literatura e a Literatura Surda", que já insere dados, leituras e observações de nosso estudo etnográfico: "Literatura Surda: um conceito em fabricação"[122], e os complementa com a análise de dados de um questionário eletrônico criado especialmente para atender ao problema levantado aqui, o qual seja: descrever o conceito de vernáculo visual, de modo a distinguir seu lugar frente a certos signos e elementos dos quais se servem as línguas de sinais, principalmente em sua performance estética, como o gesto, a mímica, os classificadores e intensificadores.

O questionário eletrônico ao qual fizemos referência foi aplicado entre outubro e dezembro de 2018, dirigido às seguintes categorias de sujeitos: a) Pessoas ouvintes que não conhecem língua de sinais; b) pessoas ouvintes fluentes em Libras e c) pessoas surdas fluentes em Libras[123]. O conteúdo trazia três produções em vídeo para serem analisadas: a) "*The Story of the flag*"[124], sinalizado na universidade de Bristol (Inglaterra) por David Ellington, um usuário de *British Sign Language* (BSL) e que narra uma cena de guerra, com largo uso de vernáculo visual (doravante VV); b) "Poesia em Libras (amor à primeira vista)"[125], também uma narrativa, feita por uma usuária de Libras, onde interagem dois personagens em um encontro amoroso. O peculiar é que esse texto não se utiliza de sinais da Libras, mas de pantomimas e classificadores numa criação que ao mesmo tempo se diferencia, por vários aspectos da mímica tradicional; c) "Poesia: Luz sem fim"[126], que já no título revela seu gênero, é uma criação de Nelson Pimenta, um dos precursores da Literatura Surda no Brasil e que aí faz uma defesa da língua de sinais, utilizando-se para tal de sinalização em Libras e da língua portuguesa. O objetivo na utilização desses vídeos era perceber o alcance de compreensão de nossos sujeitos e o entendimento que lhes atribuíam quanto à categoria de gênero (prosa ou poesia). Os detalhes desse tópico da pesquisa se encontram detalhados no item: "A pesquisa e seus resultados", que é, como todo esse trabalho, um convite inicial à epistemologia dentro da área de Literatura em língua de Sinais (doravante LS).

---

[122] Tese em conclusão no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE)
[123] Uma quarta categoria foi pensada: pessoas surdas que não conhecem língua de sinais. No entanto – por um lado, felizmente – não foi possível encontrar pessoas com esse perfil.
[124] Disponível em: https://youtu.be/O2VEbuB1dUk – acesso em: 10/10/2018.
[125] Disponível em: https://youtu.be/QKl6Kz0JLmY – acesso em: 10/10/2018
[126] Disponível em: https://youtu.be/bGrHMdBqIs8 – acesso em 10/10/2018.

1. A LITERATURA E A LITERATURA SURDA

Ao tratar desse tema, é preciso fazer um recorte e abordar surdos e ouvintes como variantes distintas, pois a percepção desses grupos sobre a literatura aponta resultados que mantêm uma forte ligação com o aspecto sociocultural de cada grupo, o que nos força a estarmos atentos para uma visão de cunho sociológico. Um estudo piloto para nossa tese em conclusão no PPGE/UFPE revela, por exemplo, a percepção de estudantes surdos e ouvintes do curso de Licenciatura em Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que à época (2016) cursavam o 6º. Semestre, acerca de quais textos eles apontavam como de valor literário, numa lista de 10 exemplos, entre poemas da Literatura Brasileira, narrativas e poemas em Libras, textos referenciais como dicionários, avisos em Libras etc.

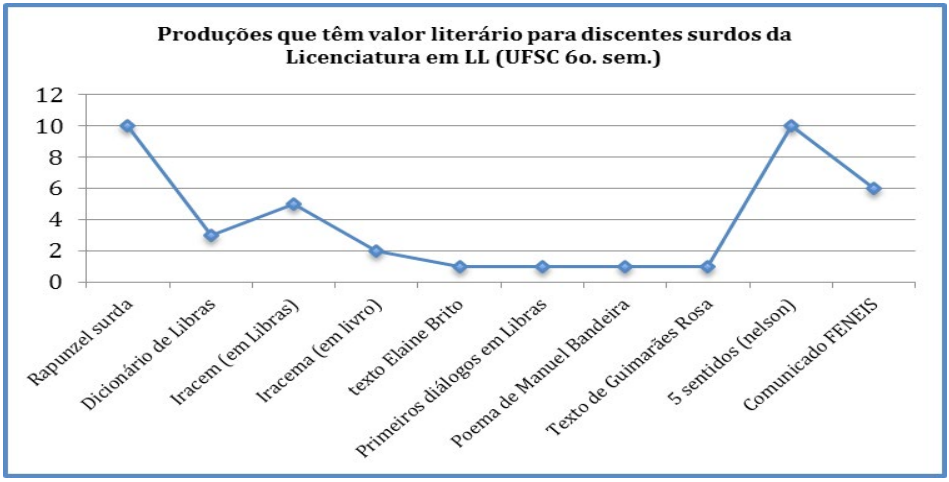


Gráfico 1: Resultado do questionário para sujeitos surdos.

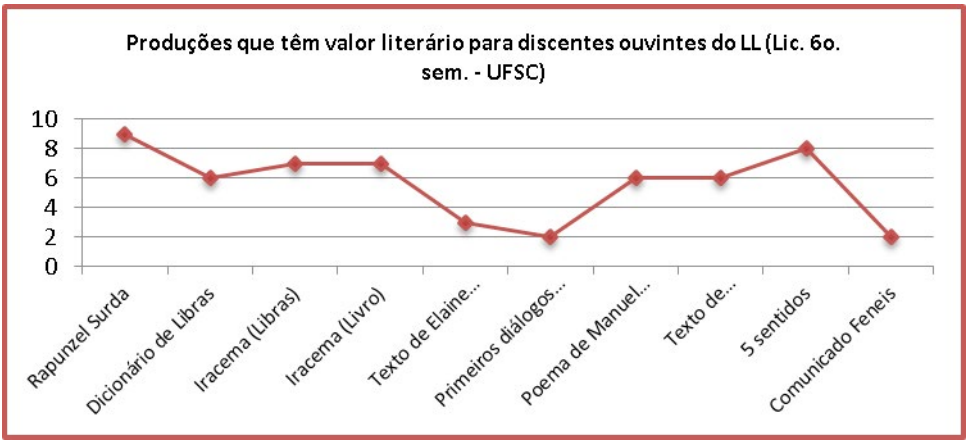


Gráfico 2: Resultado do questionário para sujeitos ouvintes.

Os sujeitos da pesquisa acima são todos fluentes e convivas da língua brasileira de sinais e talvez por isso ambos reconheçam, de modo bem parecido, em obras de grande circulação nesse meio (5 sentidos e Rapunzel surda), um traço literário. No entanto alguns detalhes curiosos, como o maior destaque à tradução em Libras do romance Iracema atribuído pelos sujeitos surdos e a pouca evidência que esses deram à obra de Manuel Bandeira e Guimarães Rosa, nos fizeram caminhar um pouco mais em nossos questionamentos, agora perguntando-lhes, de modo livre, em que gêneros se manifestavam as obras da Literatura Surda?

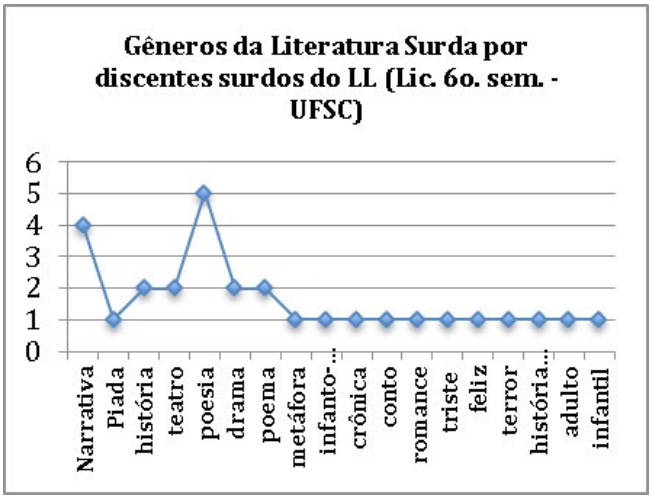


Gráfico 3

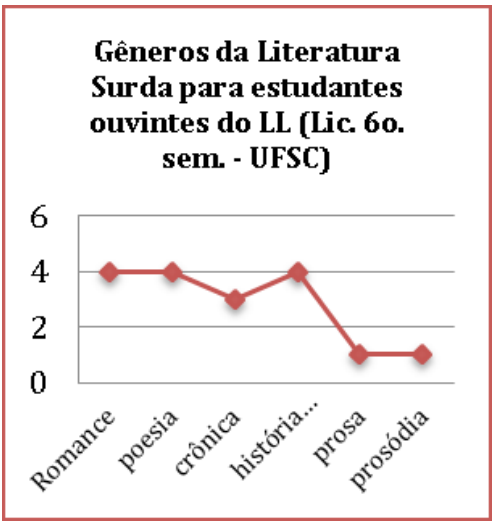


Gráfico 4

O resultado acima mostra que traduções de histórias infantis clássicas e poesias em LS ganham destaque quando tratamos de gêneros literários nesse contexto, mas é de chamar mais atenção o fato de pontualmente haver também aqui citações a textos sem valor literário evidente e mesmo assim figurarem entre exemplos de textos literários da Libras para os sujeitos surdos, talvez apenas por contextualmente ligar-se a esse tema. Nossa pesquisa vê nessa evidência a relação da fabricação (CERTEAU, 1990) da ideia de Literatura como um caminho polifônico, de muitas vozes, com ecos modernos, que aponta a recepção e o jogo social de poder como os lugares de atenção máxima para essa análise, conforme nos reforçam Eagleton (2001, p. 22): "[...] os juízos de valor que a (literatura) constituem são historicamente variáveis [...] esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais." e Holanda (2015, p. 94) ao asseverar que "o rigor da lógica sempre fica aquém da força de evidência da coisa literária. A literatura, ainda que indefinível, transcende as teorias". É nesse tom que nos enfronhamos pela percepção de nossos sujeitos em um tempo líquido, mutável aclimatado às novas tecnologias e que exorta a teoria literária a uma nova abordagem diante do mundo virtual, também polifônico, servindo de suporte à literatura de que tratamos, a mesma centrada na experiência de seus autores e convivas, como é próprio da atualidade.

> [...] há uma prevalência da experiência sobre a referência. No mundo virtual é fácil perceber a eclosão de experiências de expressão em muitos registros. O poema compõe com a pintura, que pede a música, que põe o conjunto em movimento gráfico, como nas criações poemáticas de Jussara Salazar ou de André Vallias (HOLANDA, 2015, p. 96).

Então é fundamental investigar sobre a experiência, tanto da recepção como da criação. E foi inquerindo sobre o processo criativo dos artistas e poetas surdos referendados no espaço de nossa pesquisa que chegamos à conclusão de que naquilo em que a literatura surda assume seu maior protagonismo, ou seja, na criação literária diretamente em língua de sinais, com suporte em vídeo, temos composições construídas da experimentação diante da câmera, sem suporte escrito, trabalho interno do artista, que parece improvisar, sem ensaio, e ainda conta com a interferência coletiva. É o que ilustra a fala de RS[127]: "Não escrevo o que vou produzir em Libras, apenas medito, observando o momento e interajo com o público surdo... é uma inspiração que desata a Libras" (MOURÃO, 2018 [no prelo]). Com NP[128] a experiência também é similar:

> Particularmente eu não escrevo antes a obra que vou criar, os poetas surdos não fazem isso, pois seria perder o sabor daquele momento de criação. Em alguns casos eu sonho, imagino o que desperta minha vontade, daí vou pra frente da câmera, filmo, depois assisto, mostro a um outro surdo, peço

[127] RS é autor de muitos videos com narrativas em Libras utilizados na disciplina "Literatura Surda-1" e postados no youtube. Além disso traz em sua experiência profissional a vivência docente, o trabalho circense e teatral.
[128] Precursor da Literatura Surda no Brasil, ator, cineasta, professor e pesquisador na área de Libras e cinema.

opinião e se não acho bom, refaço ali, na hora, na filmagem, não escrevo antes (apud MOURÃO, 2018 [no prelo]).

O que esses autores criam não pode estar limitado por uma palavra (literatura) cuja significação tem morada nas línguas orais, pois o que eles criam, e como criam, e os instrumentos dessa criação são uma fabricação nova, algo por vezes bem distante do mundo dos ouvintes e do fazer literário propriamente dito, mas que ali precisa também estar situado, por força de inúmeras circunstâncias, inclusive de afirmação, como é desse modo que a própria gênese da disciplina "Literatura Surda" justifica sua existência quando em 2008 a profa. B[129] é convidada a contribuir com a área de Literatura no Curso de Letras/Libras em sua segunda formação, o que revela por relato um questionamento sobre a origem da disciplina no curso de Letras/Libras da UFSC, que foi o modelo inaugural da área no Brasil.

"Inicialmente me enviaram uma disciplina intitulada Literatura Visual, mas sugeri Literatura Surda – e foi aceito [...] meu objetivo era defender que o estudo de qualquer língua deve também contemplar o estudo da literatura daquela língua. Esse foi meu argumento naquela época: língua e Literatura!" (MOURÃO, 2018 (no prelo)

Todos os autores surdos que acima citamos, todos os personagens que investigamos na busca de entender a montagem do currículo e do programa da disciplina "Literatura Surda" em nossa pesquisa citada têm um traço em comum: a militância pela comunidade surda, cujos ecos da experiência dessa militância orbitam na defesa da comunidade (BAUMAN, 2001) e é forte ingrediente na fabricação da ideia de Literatura Surda, como a citação acima propõe, pois o argumento usado é a defesa de uma língua e, com ela, de uma comunidade sem mais detalhamento teórico, o que passa a ser ensaiado atualmente, inclusive numa tentativa de classificação de Literatura Surda, sinalizada ou escrita, mas ainda levantando dúvidas, muitas dúvidas.

Encontrar a essência do que se defina por Literatura Surda tomando a comparação entre surdos e ouvintes é por demais incômodo para os dois grupos e não seria proveitoso fomentar esse cenário, ao que propomos nesse auxílio a ideia de familiaridade no discurso de Wittgenstein, que rebate o pensamento lógico aristotélico na definição da essência das coisas e que nos ajudaria a pensar em Literatura Surda, pois ao fazer uso do termo "Literatura", claro nos inserimos no universo literário

Mas o que é Literatura? Não se sabe defini-la. E a literatura surda não se inclui apenas no universo da análise pela perspectiva linguística, mas também por elemento da cinematografia, então se está a falar exatamente sobre a mesma coisa quando empregamos aqui o termo literatura?. (SUTTON-SPENCE apud MOURÃO, 2018, no prelo)

[129] Formada em Letras e Linguística, com ampla atuação e investigação na Educação de Surdos e também uma das precursoras na pesquisa sobre Literatura em língua de sinais no Brasil.

A esse questionamento podemos incluir o que pronuncia Santos (2010) na análise do pensamento de Wittigenstein.

> Deixamos, dessa forma, de pensar em um elemento definido em uma categoria por seus atributos essenciais para pensarmos que tais elementos podem ter semelhanças dentro de um grupo, mas que nem por isso deva compartilhar todas suas características por igual. (SANTOS, 2010, p. 3)

Nessa discussão podemos incluir que, tanto entre surdos como entre ouvintes, ganha destaque as produções em vídeo para referendar a literatura em LS, fato que nos leva a pensar que seria improvável encontrar, em um estudo de crítica literária convencional, a inclusão de obras da cinematografia como exemplo de literatura. Além disso, nenhum crítico elencaria obras de Machado de Assis ou José de Alencar como exemplos de Literatura Surda. Mas sem entrar nesse mérito, o que estamos em busca não é do trabalho dos críticos, mas de outros atores, os que se inserem no contexto do Letras/Libras. Para nós esse é um indício de que apesar de usar o nome "literatura", na concepção das pessoas que mais diretamente atuam nessa área, há algo a ser considerado para além do literário. A fala de RS sobre metáfora pode nos dar uma pista importante:

> "Veja o sinal de metáfora em Libras (um toque na palma da mão aberta para frente e um toque no lado oposto), significa pra nós que há algo que aparenta ser uma coisa, mas sua significação real está escondida [...] aí não temos uma palavra para definir isso "metáfora" é o melhor nome, mas o surdo não entende nesse mesmo sentido do ouvinte" (MOURÃO, 2018, no prelo).

É inegável, portanto, que há um fenômeno de produção artística em Língua de sinais, e que claramente pode ser distinto, por exemplo, entre prosa e poesia, pois já existem elementos bem definidos que distinguem tais características em LS. Nesse ponto talvez tenhamos uma proximidade com a literariedade presente em seus textos, mas há outros aspectos que se distanciam muito da área da Literatura ou da tradição de estudos teóricos nesse campo, mas como nomear fenômenos reais em línguas espaciais que necessitam se fazer presente no espaço acadêmico de Letras? Lançar mão do empréstimo linguístico pode ser uma saída mais imediata como acima se relata, mas é pejada de perigos que só serão dirimidos quando essa área, frente ao mundo letrado secular de fato construir um discurso próprio que teoricamente saiba assumir e dele se empoderar. Em certo sentido, é dentro dessas fronteiras interlinguísticas que vemos surgir o termo vernáculo visual, como apresentamos no tópico seguinte:

2. VERNÁCULO VISUAL: SURGIMENTO E APLICAÇÃO

O *National Theatre of the Deaf de New York* (NTD/NY) foi ganhador do importante prêmio Tony Award em 1977. A mais prestimosa honraria concedida pela Broadway reconhecia o trabalho inovador de atores, diretores e coreógra-

fos surdos, o que representa até hoje um marco que deu visibilidade ao trabalho de diversos artistas que compunham obras cênicas em língua de sinais no mundo, entre eles: Bernard Bragg, um inovador na arte de narrar e compor poesias visuais, unindo mímica e língua de sinais. O ponto divisor de sua trajetória é o encontro com Marcel Marceau, de quem se torna discípulo e amigo por toda a vida, com quem desenvolve técnicas de mímica e agrega ao trabalho de Marceau o *sign-mime* ou sinal mímica ou *visual vernacular* (VV), como mais tarde Bragg quis chamar, explicando que não encontrou nenhum termo melhor.

O primeiro contato que tivemos com esse termo nos fez refletir sobre ele como um elemento linguístico, equivalente e até confundido com o classificador em língua de sinais, que por sua vez funciona como um signo linguístico de significação e características relativas ao contexto de que faz parte. Também fomos levados a pensar no VV como uma pantomima, um gesto universal ou algo próprio do trabalho dos mímicos e artistas cênicos. Mas quando olhamos para a construção de Bragg diante da trajetória de avanço e evolução das produções literárias em línguas de sinais, percebemos que ao falar do VV estamos muito mais próximos de falar de um estilo novo que suscita gêneros novos na área de literatura surda, pois antes de Bragg, mesmo com Robert Panara e Malconz (professores e artistas surdos inseridos no universo da Gallaudet University), não havia nada parecido com as produções em vídeo e performances teatrais que ele gerou a partir daí, e que ao mesmo tempo não eram mímicas, embora também pudessem atingir o grande público, até ouvintes leigos em ASL, como explica o próprio Marceau: "Ele pode fazer isso com sua língua de sinais, mas também pode interpretar pantomima com situações psicológicas que envolvem personagens usando técnicas de mímica que Bragg tem, ele tem ambas" (MARCEAU, 1978, tradução nossa). O VV é assim uma nova técnica que aproxima a língua de sinais da linguagem corporal e onde a sinalização é usada de forma muito econômica, dentro do espaço mínimo do enquadramento da câmera, o que já por isso difere da mímica e traz como características mais evidentes lançar mão de recursos hoje muito afeiçoados ao universo da cinematografia, como o zoom, a câmara lenta, as vibrações e as visualizações em corte – todos movimentos naturais do corpo humano, levados a uma performance difícil de ser concebida, senão por uma pessoa surda ou, quando muito, da junção entre pessoas visualmente sensíveis como Bragg e ouvintes também visual e corporalmente trabalhados como Marceau. É Bragg quem nos define melhor o VV:

> Marcel Marceau me convidou para estudar mímica com ele em Paris. Eu criei outra técnica de performance baseada em seu método. Eu desenvolvi algo que chamei de VV - é uma forma de mímica. Não é realmente uma estrutura mímica tradicional. Eu mudei para um tamanho de quadro menor e usei técnicas de filme. Eu usei cortes e edições, close ups e planos longos. Comecei esse estilo e chamei-o de Visual Vernacular, por falta de um termo melhor. (BRAGG in NATHAN LERNER; FEIGEL, 2009, 18min33s. (tradução nossa).

Talvez até muitos artistas surdos não conheçam esses fatos, mas muito provavelmente foram influenciados por eles, pois mesmo em tempos de web 4.0 a comunidade surda existe e age como comunidade, onde as informações e a memória coletiva são construídas dentro de um círculo marcado pela comunicação em língua de sinais que, por mais inclusivo e acessível que o mundo se torne, essa identidade que revela uma visão particularíssima de certos temas pelos surdos é um traço coletivamente muito marcante. Na web, por exemplo, é cada vez mais frequente as narrativas performáticas em Libras, onde o sinalizador surdo faz, como ninguém, uso intenso das características atribuídas por Bragg ao VV, mas agora ainda mais atualizadas e intensificadas pelas artes visuais, onde o cinema ganha destaque.

3. A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Em nosso trabalho de agregar informações atualizadas ao tema, realizamos, de modo simplificado, uma pesquisa social com sujeitos surdos e ouvintes do modo como descrevemos na introdução desse artigo e os resultados abaixo servem para ilustrar o que em certa medida confirma o raciocínio que no tópico anterior iniciamos, ou seja: de que o VV vem agregar às produções literárias em língua de sinais, narrativas ou poéticas um maior alcance de compreensão, uma maior aproximação entre o mundo das línguas de sinais e das línguas orais, o que pode também evoluir em diversos caminhos, inclusive pedagógicos, envolvendo o ensino de língua de sinais.

O resultado demonstrado com o vídeo-1 “The story of the flag” vai confirmar que o uso do VV eleva a um caráter mais universalista as marcas da língua de sinais do contexto daquela performance, pois dos 15 sujeitos que avaliaram tal vídeo, nenhum deles o conhecia e mesmo assim foram capazes de um nível de compreensão bem aceitável, como vemos:

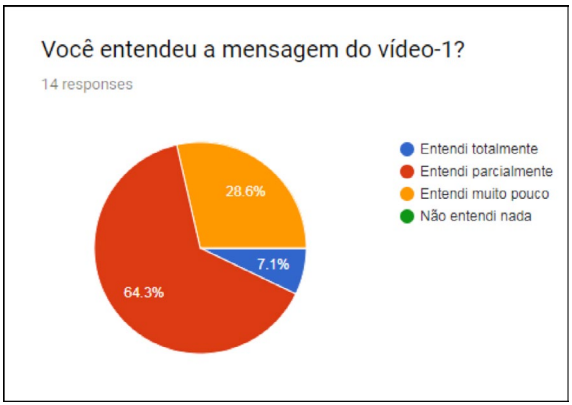


Gráfico 5: nível de compreensão do vídeo 1.

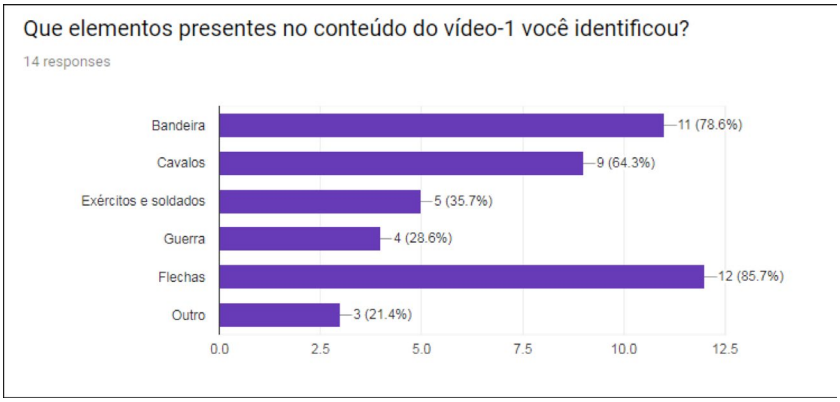


Gráfico 6: elementos identificados pelos sujeitos na narrativa do texto 1.

Os demais vídeos, no quesito compreensão tiveram avaliações distintas. O vídeo-2 "poesia em Libras / amor à primeira vista", que não faz uso de palavras ou sinais, não chegando a se utilizar das técnicas clássicas do VV como pensadas por Bragg, mas limitando-se a uma exposição bastante mimética, ainda que dentro das técnicas da língua de sinais, mais do que em recursos cênicos, atingiu cerca de 80% compreensão, em caminho oposto ao texto poético de Nelson Pimenta, que ao fazer uso expresso de sinais da Libras atinge apenas 40% no nível de compreensão dos sujeitos pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso dizer que as reflexões aqui levantadas não pretendem ser apresentadas como conclusões estanques, de modo a parecerem tão sólidas. Contentamo-nos em de fato deixá-las no nível das reflexões, pois em sua natureza é o que são e, nesse sentido, chamamos a tenção para alguns pontos tratados: a) A literatura surda não deve sempre ser tomada como literatura nos moldes da teoria literária, pois há nela aspectos de proximidade e distanciamento com essa tradição, e ela mesma é um fenômeno de vida própria, que a despeito de se nomear e se apresentar na convivência com uma maioria de línguas orais, pode demonstrar fragilidades teóricas que no devido tempo vão encontrar soluções originais; b) O vernáculo visual é uma composição de elementos que agrega ao mundo das línguas de sinais uma característica inovadora em perfeita simbiose com a modernidade líquida do mundo tecnológico da atualidade e que da mesma forma também levanta dúvidas de seus efeitos transformadores no caminhar das línguas de sinais; c) Por fim, o espaço de exposição desse estudo só nos permite chegar até aqui, o que também sinaliza os vários outros desdobramentos e estudos que dele podem surgir no esforço de sua complementaridade e/ou suplementaridade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmund. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CERTEAU, Michel de. (1990). *L'invention du quotidien*. 2. édition, Paris, Gallimard.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HOLANDA, Lourival. *A teoria literária*: desprestigiada e imprescindível. In: SEDYCIAS, J. (org.) *Repensando a teoria literária contemporânea*. Recife: Editora UFPE, 2015, p. 87-103.

MARCEAU, Marcel. *Entrevista concedida a V. Herman*. University Wiscosin, Madison, EUA, 14 de fevereiro de 1978. Disponível em: https://bit.ly/2PbvuEE. Acesso em: 08/12/2018.

MOURÃO, Carlos A. F. *Literatura Surda*: um conceito em fabricação. (Tese) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018 (no prelo).

NATHAN LERNER, Miriam and DON FEIGEL, "*The Heart of the Hydrogen Jukebox*" (DVD) (New York: Rochester Institute of Technology, 2009).

SANTOS, Ricardo Yamashita. "*Wittgenstein e a teoria dos protótipos sob a ótica da linguística sociocognitiva*". São Carlos: Revista Linguasagem, UFSCAR, Edição 14 - Julho, Agosto e Setembro de 2010. Disponível em: https://bit.ly/2PfQz0G. Acesso em: 28 out. 2016.

ARTIGOS DE EDUCAÇÃO

UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO

Angela Valéria Alves de Lima[130]

INTRODUÇÃO

Durante décadas, o trabalho com a produção de texto em sala de aula tem sido objeto de reflexão de teóricos, professores e estudiosos que se preocupam com a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, na educação básica principalmente. Tais preocupações resultaram em novas e diversas orientações sobre o ensino de escrita na escola e influenciaram até mesmo formulação de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, no caso de Pernambuco, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino fundamental e o Ensino Médio (PCLP-PE).

É perceptível em tais documentos a concepção de língua como interação que é tomada como o elemento norteador da discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa, com especificidades sobre cada um de seus eixos, dentre eles, a escrita. Assim, no caso da produção de texto em sala de aula, o aluno precisa ter clareza sobre:

- o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
- o lugar social de que ele fala;
- para quem seu texto se dirige;
- de quais mecanismos composicionais lançará mão;
- de que forma esse texto se tornará público (BRASIL, 2006, p. 80).

Nesse caso, defende-se que o ensino de produção de texto considere o aluno como sujeito que tem algo a dizer a alguém, num determinado contexto, a partir de escolhas de elementos linguísticos e textuais que darão forma ao texto, o qual será se constituirá em gênero textual a ser divulgado em um dado suporte.

---

[130] Professora adjunta da graduação em Letras da UFRPE/UAG e do mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) na mesma universidade. É líder do grupo de pesquisa NUPEDE (Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino).

Para a discussão sobre essas questões, os PCLP-PE, por exemplo, fazem referência explícita à teoria dos gêneros textuais trabalhada principalmente por Bakhtin, Marcuschi, Dolz, Noverraz e Schneuwly. Tal teoria, atrelada à concepção de língua como interação, aponta a necessidade de se trabalhar a escrita de forma contextualizada, a partir de textos que se concretizam em gêneros textuais.

Diante dessa orientação oficial, passamos a nos questionar o que de fato ocorre nas salas de aula da educação básica e qual seria a perspectiva adotada pelo professor no trabalho com a produção de texto no contexto escolar, já que os PCLP-PE servem de base para organização do Currículo de Português para o Ensino Médio, documento utilizado pelos professores da rede estadual para desenvolvimento de suas aulas.

Ademais, gostaríamos também de descrever a realidade do ensino de português, e mais especificamente de produção de texto, em uma cidade do interior, no caso, Garanhuns, cidade onde está instalada umas das unidades acadêmicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco na qual atuamos. Acreditamos ser fundamental conhecer tal realidade para provocar reflexões que possam levam ao aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas nas escolas públicas da cidade.

Por isso, iniciamos, em 2016, o projeto de pesquisa intitulado *Práticas escolares de produção de texto em escolas públicas de Garanhuns*, focalizando tanto turmas do Ensino Fundamental quanto turmas do Ensino Médio de duas escolas estaduais.

Por uma questão de delimitação de espaço e tempo de apresentação neste evento, este trabalho focaliza apenas os resultados dos dados coletados em turmas do Ensino Médio numa escola de referência na cidade de Garanhuns. Foram três turmas observadas - 1º. Ano E (3 horas-aula), 2º. Ano D (6 horas-aula) e 3º. Ano D (7 horas-aula)-, totalizando um número de 16 horas-aula, no período de 18 de outubro a 08 de novembro de 2016. Para o registro das observações, utilizamos o instrumento de coleta diário de campo, no qual o pesquisador faz anotações sobre o desenvolvimento das atividades realizadas pelo professor.

Vale destacar que as reflexões que fizemos sobre as aulas observadas também consideraram os PCLP-PE e o Currículo de Português para o Ensino Médio, de forma a confrontar as orientações de tais documentos com a realidade de sala de aula.

A fim de apresentar os resultados de tais reflexões, organizamos este trabalho em três partes essenciais: um breve debate teórico sobre o ensino de produção de texto, uma análise sobre as aulas de língua portuguesa com foco

nas atividades de escrita e uma conclusão. Iniciemos, portanto, a discussão proposta.

1. O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: UM POUCO DE HISTÓRIA E TEORIA

A atividade de escrita sempre esteve presente no contexto do ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, de acordo com o momento histórico e a concepção de língua que fundamental tal trabalho, a tarefa de escrever assume características específicas que se transformam ao longo do tempo.

No início da escolarização no Brasil, o ensino da escrita era baseado num processo de imitação de autores clássicos, primeiramente em latim, depois da Reforma Pombalina, em português. É importante destacar que essa metodologia de ensino baseada na imitação é algo que está atrelado à concepção e língua como expressão do pensamento. Para os autores de livros dedicados à composição no século XIX, era preciso fazer com que os estudantes, antes de escrever, organizassem o pensamento, o qual, quando estruturado, daria origem a textos bem escritos.

Era, portanto, a concepção de língua como expressão do pensamento que fundamentava o trabalho com a composição desenvolvido no ensino secundário e, a partir dos primeiros anos do Brasil República, também no ensino primário. A imitação dos autores clássicos (gregos e latinos) ou da literatura portuguesa servia para que o aluno percebesse "os pensamentos do autor, a ordem de exposição destes", comparando "a maneira como tais pensamentos eram expressos com a maneira como ele mesmo os exporia" (FERNANDES, 2006, p. 137).

Segundo Bunzen (2006, p. 142), a realidade do ensino de língua com destaque para as regras gramaticais e leitura vai permanecer do final do "século XVIII até meados do século XX" e a composição permanece como uma produção com base em modelos apresentados pelo professor. Até a década de 1950, essa era a realidade.

De 1960 em diante, há uma mudança em relação ao trabalho com a escrita em sala de aula, se compararmos com os anos anteriores. Agora, a criatividade dos estudantes passa a ser valorizada e estimulada com a leitura de textos variados. Reinaldo (2002) afirma que esse apelo à criatividade do aluno está relacionado à concepção de língua como um código, por meio do qual o estudante emite uma mensagem a ser decodificada pelo receptor. O importante, portanto, é a comunicação que se estabelece entre os indivíduos a partir de códigos verbais e não verbais.

Dessa forma, não cabe ao professor tolher a criatividade dos estudantes, os quais devem escrever livremente, sem que o ensino da escrita se constituísse verdadeiramente. Segundo Rojo e Cordeiro (2004), o texto, dessa forma, não era visto como um objeto de ensino-aprendizagem, mas como um objeto de uso. Por essa razão, os alunos escreviam à vontade, sem muita orientação do professor. Só quando a prova de redação se tornou obrigatória no vestibular, em 1978, é que as escolas passaram a se preocupar mais com o seu ensino (BUNZEN, 2006).

Entretanto, esse ensino focalizava o texto como um produto, o qual era desenvolvido a partir de um tema dado pelo professor, sem definições sobre suas condições de sua produção. O texto não era visto como um processo interlocutivo, por meio do qual o estudante tinha algo a dizer a alguém. O que ele fazia era "falar para ninguém" (BRITTO, 1997, p. 119). Na verdade, a atividade de escrita era vista (e, em muitos casos ainda é) como uma oportunidade para o aluno devolver à escola aquilo que ela lhe transmitiu. Geraldi (1997, p. 130) afirma que, dessa forma, o sujeito é anulado, dando lugar ao "aluno-função".

Bunzen (2006) chama atenção para o fato de a redação, na década de 1970, ser apenas um exercício escolar cuja avaliação recaía, quase sempre, sobre aspectos gramaticais. A interlocução era praticamente inexistente. Cabia aos alunos escrever a partir do que sabiam sobre determinado tema, sendo até mesmo proibida, em alguns casos, a realização de citações. Essa era, segundo Bunzen, *a pedagogia da exploração temática.*

Tendo subjacente a concepção de língua como instrumento de comunicação, podemos inferir que o ensino da escrita era voltado tanto para a aquisição de estruturas linguísticas e textuais quanto para a correção de erros gramaticais, já que a dicotomia entre o certo e o errado continuou a ser valorizada nesse período. Entretanto, a falta de um ensino sistematizado sobre a escrita resultou no mau desempenho dos alunos nesse tipo de atividade, que passou a ser alvo de críticas.

No final da década de 1970, a má qualidade dos textos de estudantes do terceiro ano do 2º Grau continuava a chamar a atenção de professores e estudiosos da linguagem que começaram a desenvolver estudos sobre o assunto. Geraldi, segundo Marcuschi e Leal (2009), foi um dos pesquisadores que, na década de 1980, passou a sugerir que as atividades de escrita na escola deixassem de ser simples redações para se constituírem, efetivamente, em produção de textos. Para o desenvolvimento disso, era necessário, antes de tudo, considerar o caráter dialógico da linguagem (BAKHTIN, 2009). Sendo a língua interlocutiva por natureza, as atividades de escrita não poderiam acontecer apenas para o cumprimento de tarefas solicitadas pelo professor, pois, assim, a dialogicidade não era considerada. Era preciso fazer com que os alunos não

fossem apenas indivíduos passivos que devolviam à escola o que nela foi assimilado, dentro de padrões preestabelecidos. Geraldi (1995) destacava que os alunos necessitavam se tornar sujeitos de seu dizer.

Bunzen (2006) chama atenção para o fato de que, a princípio, o texto, mesmo com os novos estudos advindos das ciências linguísticas, sobretudo da Linguística de Texto, ainda era considerado como produto, na medida em que eram analisados e trabalhados com os alunos os aspectos da textualidade que se centravam no texto, tais como a coesão e a coerência, deixando-se em segundo plano aqueles que se referiam ao locutor e ao interlocutor, ou seja, os fatores pragmáticos (situacionalidade, aceitabilidade, intencionalidade, informatividade e intertextualidade).

Além disso, muitas vezes, os professores e mesmo livros didáticos, embora trabalhassem com uma variedade de textos, limitavam-se a focalizar a sua estrutura composicional, a qual deveria ser reproduzida pelos estudantes. Assim, as condições de produção de texto na escola não se alteraram de forma substancial, já que a atividade de escrita continuou a ser desenvolvida na perspectivada formal. São os estudos sobre os gêneros e os estudos linguísticos de base sociointeracionista que levaram (e têm levado) à mudança dessa realidade. Segundo Marcuschi e Leal (2009, p. 129), os pressupostos de tais estudos ganharam visibilidade com a publicação dos PCN em 1997 e 1998:

> (...) esses pressupostos ganharam visibilidade quando propostos nos PCN de Ensino fundamental I e II (1997 e 1998) e assumidos pelo PNLD na avaliação pedagógica de obras didáticas. Os estudos interacionistas sobre a função e o uso dos gêneros textuais provocaram significativas transformações no trabalho com o texto escrito nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP).

Embora haja uma orientação interacionista para o ensino da escrita em sala de aula, Marcuschi e Leal (2009), ao analisarem livros didáticos na área da alfabetização, perceberam que, daqueles que passaram pela avaliação do PNLD 2007, cerca de 68% apresentam lacunas metodológicas, com problemas no estabelecimento de contextos de produção da escrita, o que, na maior parte das vezes, em sala de aula, não é solucionado pelo professor, oferecendo, portanto, situações de produção confusas para os estudantes.

Isso acontece, parece-nos, pelo fato de os gêneros produzidos em sala de aula, tradicionalmente não possuírem uma relação com situações autênticas de comunicação, pois o que importa mesmo é o texto escrito servir para "desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos" (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 77), independentemente do contexto em que tais textos são construídos.

Marcuschi, B. (2007), ao discutir a redação escolar, denomina esse tipo de escrita de redação clássica ou endógena. Esta acontece sempre que se so-

licita ao estudante a produção de um texto a partir da indicação de um tema ou mesmo de uma característica tipológica, sem preocupação com contexto de interação e circulação.

Para superar situações desse tipo, Schneuwly e Dolz (2004, p. 81) sugerem "colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são". Para isso, faz-se necessário transpor didaticamente gêneros do espaço extraescolar para o contexto de sala de aula, a fim de que os estudantes possam compreender o funcionamento de tais textos. É o trabalho com a redação mimética, como afirma Marcuschi, B. (2007), que procura reproduzir na escola o contexto de interação e circulação do gênero de referência tomado como objeto de ensino.

Após essa breve discussão sobre o ensino de produção de texto numa perspectiva teórica e histórica, passemos à análise de nossos dados.

2. UM OLHAR SOBRE AS ATIVIDADES DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Como já apresentamos na introdução deste trabalho, a nossa pesquisa foi realizada em três turmas do Ensino Médio de uma escola de referência na cidade de Garanhuns, a saber 1º. Ano E, 2º. Ano D e 3º. Ano D, totalizando um número de 16 horas-aula. As aulas observadas e registradas em diário de campo coincidiram com o quarto bimestre do ano letivo das escolas estaduais, o que nos impulsionou a analisar também o Currículo de Português para o Ensino Médio, doravante (CPEM), a fim de identificar as orientações para o ensino de produção de texto para tal período.

No que se refere às propostas de produção de texto do CPEM, identificamos sugestões de gêneros a serem desenvolvidos tanto na modalidade oral quanto na escrita. Vejamos a tabela abaixo:

SÉRIE	ORALIDADE	ESCRITA
1º. ANO	Produção e/ou escuta de debate regrado	Produção de campanha publicitária, cartazes educativos; resenha.
2º. ANO	Produção e escuta de debate regrado	Artigo de opinião e Dissertação escolar
3º. ANO	Mesa-redonda e Comunicação oral	Dissertação escolar

Tabela 1: Distribuição de gêneros a serem trabalhados no 4º. Bimestre do Currículo de Português para o Ensino Médio

Na tabela 1 acima, podemos observar sugestões de gêneros a serem trabalhados em sala de aula que correspondem aos dois tipos de redação classificados por Marcuschi, B. (2007), ou seja, gêneros que podem ser tomados numa perspectiva mimética, como debate regrado, mesa-redonda, comunicação oral, campanha publicitária, cartazes educativos e artigo de opinião e outros que, normalmente, são desenvolvidos, numa abordagem clássica, tais como a dissertação escolar e a resenha.

Percebemos, portanto, no documento oficial, que a indicação de gênero dissertação escolar apresentado aos professores da rede estadual revela que o trabalho canônico com a dissertação ainda não foi superado. Na nossa análise, isso representa que, para o CPEM, ensinar o texto dissertativo ainda é relevante. Apesar disso, nas expectativas de aprendizagens, o documento assinala que, para a dissertação escolar, deve-se observar o uso de "recursos de construção de texto adequado à situação de interação, ao suporte no qual o texto circulará e ao destinatário previsto para o texto" (PERNAMBUCO, s.d, p. 29). Vemos, nesse caso específico, certa contradição do documento, pois o gênero dissertação escolar, normalmente, "se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, na medida em que a escrita é feita *da* e *para* a própria escola" (Marcuschi, B., 2007, p. 64).

Vejamos agora, que tipo de trabalho com a escrita encontramos no contexto de sala de aula.

SÉRIE	GÊNERO PROPOSTO/ DISCUTIDO PELO PROFESSOR	ORIENTAÇÃO
1º. Ano E	Seminário	O professor dividiu a turma em grupos para seminário sobre escolas literárias. Não há discussão sobre o gênero em si.
2º. Ano D	Dissertação	O professor discutiu a estrutura da dissertação e apresentou temas possíveis para o ENEM. Solicitou a escrita de uma dissertação a partir de um dos temas dados. A escrita começou na sala, mas ficou para ser finalizada em casa.
3º. Ano D	Dissertação	O professor apresentou temas possíveis para o ENEM. Discute a estrutura da dissertação. Em outra aula, solicitou a estrutura de uma introdução de uma dissertação a partir de um tema livre.

Tabela 2: Gêneros trabalhados pelos professores em sala de aula

Considerando a tabela 2 acima, podemos fazer algumas reflexões sobre o trabalho com a produção de texto ao qual tivemos acesso. Primeiramente, destacamos o seminário solicitado no 1º. Ano E. Este gênero não é sugerido

pelo CPEM para o 4º. bimestre do ano em foco. Por essa razão, acreditamos que o professor não discutiu sua estrutura, organização e contexto de produção, já que esse texto não era o seu foco naquele momento. É possível que o gênero já tivesse sido trabalhando anteriormente, visto que ele consta na relação de textos a serem discutidos com os estudantes no 3º. bimestre do 1º. Ano.

Em segundo lugar, no que se refere ao trabalho com texto dissertativo, podemos identificar que o professor realiza um trabalho que se identifica com a redação clássica, pois sua preocupação é justamente com a estrutura da dissertação a partir de temas dados. Para melhor apresentar tal discussão, abaixo transcrevemos um trecho do diário de campo referente à atividade do 2º. Ano D:

Exemplo 1

> *O docente iniciou a aula naquele dia dizendo que iriam trabalhar a redação. Ele começou falando da importância de saber escrever bem um texto. Em seguida, deu dicas que o aluno deveria saber na hora de escrever uma redação. O educador também ressaltou que não existe uma fórmula pronta na hora de se escrever um texto dissertativo-argumentativo.*

> *Ainda falou, também, como o aluno pode escrever cada parte da redação: introdução, desenvolvimento e conclusão. Por fim, escreveu no quadro alguns possíveis temas que poderiam cair na redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) daquele ano (2016). Cada discente deveria escolher um tema e escrever uma redação sobre ele. Os estudantes começaram a fazer, mas, devido ao pouco tempo, o educador acabou pedindo que eles terminassem seus textos em casa* (Diário de Campo – 2º. Ano D – 04/11/16 – 2 horas-aula).

Como se pode perceber no exemplo 1, o trabalho com a redação dissertativa no contexto do 2º. Ano é realizado numa perspectiva da redação clássica. Não existe, por parte do professor, nenhuma referência ao contexto de produção e circulação do gênero, como sugere o CPEM, mesmo porque tal texto, normalmente, é construído apenas para desenvolver e avaliar a capacidade de escrita do estudante, sendo lido e corrigido unicamente pelo professor.

Assim, o docente apresenta a estrutura da dissertação (introdução, desenvolvimento e conclusão) e indica uma relação de temas que podem cair no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) a partir dos quais os estudantes devem produzir um texto dissertativo-argumentativo. Isso nos faz lembrar da pedagogia da exploração temática a que se refere Bunzen (2006), por meio da qual o professor apresenta temas para os alunos desenvolverem seus textos.

Ressaltamos, pois, que não existe, no exemplo em foco, nenhum outro objetivo além do conhecimento e domínio da estrutura da dissertação, o que corresponde ao trabalho tradicionalmente realizado com a escrita nas escolas brasileiras. O mesmo acontece nos 3º. Ano D, como se pode comprovar nos exemplos 2, 3 e 4 abaixo:

Exemplo 2

> *(...) O docente iniciou a aula retomando a diferença entre mal e mau. (...) No fim da aula, o docente falou dez possíveis temas para a redação do ENEM daquele ano (2016).* (Diário de Campo – 3º. Ano D – 18/10/16 – 1 hora-aula).

Exemplo 3

> *O docente iniciou a aula com um novo assunto, palavras parônimas. (...) Para encerrar a aula, o docente ainda fala da estrutura da redação (introdução, desenvolvimento e conclusão), relembrando aulas anteriores.* (Diário de Campo – 3º. Ano D – 20/10/16 – 1 hora-aula).

Exemplo 4

> *O docente iniciou a aula corrigindo a atividade da aula anterior sobre, mas, mais e más. Depois o educador falou da estrutura da redação, que se divide em introdução, desenvolvimento e conclusão, mas deixou claro que não existe uma fórmula na hora de escrevê-la. Ele também mostrou alguns conectivos que poderiam ser usados em cada parte do texto, fazendo com que ele mantivesse sua coesão e coerência*. (Diário de Campo – 3º. Ano D – 31/10/16 – 2 horas-aula).

Nos exemplos 3, 4 e 5, podemos observar que a orientação do professor sobre o trabalho com a escrita focaliza dois aspectos centrais: a indicação de temas para a dissertação e a estrutura desta, com destaque para a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. A preocupação, portanto, é com a forma de um texto escolar canônico, sem nenhuma reflexão sobre contexto de interação, "objetivo da produção, leitor presumido, espaço de circulação do texto, nível de formalidade, gênero de circulação" (MARCUSCHI, B. 2007, p. 63).

Notamos, portanto, que o trabalho realizado pelo professor procura atender ao gênero textual proposto pelo CPEM em pelo menos duas das três turmas observadas. Entretanto, não há nenhuma preocupação em respeitar o contexto de produção e circulação na organização da dissertação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, pudemos observar que os documentos oficiais, tais como os PCN, e os PCLP-PE, assumem uma concepção de língua como interação para orientar o desenvolvimento das atividades no contexto do ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, o CPEM de Pernambuco, apesar de trazer uma grande diversidade de gêneros textuais a serem trabalhados pelos professores das escolas estaduais, explicitando uma preocupação com as condições de produção e circulação dos textos produzidos na escola, ainda indica trabalho com a dissertação escolar.

Tal indicação pode ser uma das explicações para o trabalho com o texto dissertativo em turmas de 2º. e 3º. anos do Ensino Médio, numa escola estadual na cidade de Garanhuns. Nesse contexto, o professor demonstrou uma total sintonia com o ensino clássico do texto dissertativo, preocupando-se unicamente com a sua estrutura formal, assim com a indicação de temas possíveis para a escrita.

Parece-nos que o desafio nesse caso é superar esse tipo de trabalho descontextualizado, com o desenvolvimento de atividades que levem o aluno a se preparar não apenas para o ENEM, mas para qualquer situação de comunicação em que textos devam ser escritos ou produzidos oralmente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Tradução de Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. *Pcn+ Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1997. p. 117-126.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor.* São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-162.

FERNANDES, G. *Composição de textos na escola brasileira:* em busca de uma história. Do Ratio Studiorum aos manuais de estilo do final do século XIX. 2006. 156 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/363ylWm>. Acesso em: 30 abr. 2012.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p.127-131.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). *Avaliação em Língua Portuguesa:* contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-74.

MARCUSCHI, B.; LEAL, T. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: VAL, M. da G. Costa (Org.). *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas.* Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2009. p. 127-150.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educacão. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino fundamental e o Ensino Médio*. Recife: Secretaria de Educação. Governo de Pernambuco, 2012.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educacao. *Currículo de português para o Ensino Médio*. Recife: Secretaria de Educação. Governo de Pernambuco.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In: Dionisio, A. P.; Bezerra, M. A. (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 89-101.

ROJO, R.H.R; CORDEIRO, G. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

O DESAFIO DO ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS: pautas para reflexões sobre aspectos do bilinguismo

Wanilda Maria Alves Cavalcanti[131]
Antonio Henrique Coutelo de Moraes[132]

INTRODUÇÃO

O desafio de que se reveste o ensino de inglês para surdos em um contexto inclusivo demanda o entendimento do que esse aprendizado significa para ele e quais as principais dificuldades que se interpõem no processo, que traz o bilinguismo como proposta central.

A observação feita por professores de inglês com os quais tivemos contato, e o relato de alunos, destaca que o interesse pela língua inglesa sempre foi maior entre os ouvintes pelo fato de desejarem ouvir músicas, programas de TV, jogos, emprego de aplicativos, etc. No entanto, mais recentemente, temos percebido que surdos passaram a usar esses aplicativos, aumentando sua motivação para esse aprendizado.

O objetivo desse estudo foi analisar os principais fatores que podem ajudar no aprendizado do inglês por surdos, especialmente, a contribuição de agentes educacionais envolvidos no processo. Nesse contexto perguntamos: é importante para o surdo aprender o inglês? Miccoli (2005) defende a ideia de que saber uma língua estrangeira, na atualidade, é importante para participar de uma sociedade cada vez mais globalizada e para os alunos pode contribuir ativamente para seu desenvolvimento. Acreditamos que não seria diferente com os alunos surdos.

[131] Doutora pela Universidade de Deusto, Espanha. Professora da Graduação em Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. E-mail: wanildamaria@yahoo.com.
[132] Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade de Católica de Pernambuco – UNICAP. Professor da Graduação em Letras da mesma instituição. E-mail: antonio.moraes@unicap.br.

Considerando a questão de ensino/aprendizagem do surdo acontecer em aulas nas quais o professor, geralmente, desconhece a Libras e muitas vezes o intérprete de Libras não conhece o inglês, ou ainda inexistem sinais específicos na Libras para diversos termos na língua estrangeira, a aprendizagem desse aluno fica prejudicada, tornando a atividade de tradução/interpretação quase impossível.

Autores como Silva (2013), Miccoli (2005), Carvalho (2013), entre outros, subsidiaram esse estudo. Trabalhamos com a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, analisando publicações diversas em livros e revistas que tratam do tema com a finalidade de identificar alternativas para o enfrentamento desse desafio. Esperamos contribuir para que algumas dessas dificuldades sejam superadas.

1. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS

Antes de abordar teoricamente o tema central desse artigo, não podemos deixar de convidá-los a refletir conosco sobre um conceito que parece atravessar algumas crenças socialmente estabelecidas. Trata-se especificamente de procurar compreender algumas razões para o ensino do inglês para surdos, entendida por muitos como algo desnecessário, face a outras dificuldades de aquisição de línguas que ainda não foram superadas. Tal dificuldade pode ser identificada quando da adoção da filosofia bilíngue que propõe para a educação de surdos a apropriação da Libras e da Língua Portuguesa e que não parece ser um domínio da grande maioria deles, especialmente quando se trata dessa última língua.

Podemos considerar tal motivo como tão relevante para definir que não devemos propor o estudo de outra língua ou deixar de atender solicitações de alguns desses alunos que querem entender melhor o uso de aplicativos disponibilizados em computadores, telefones, fato corriqueiro nos tempos atuais?

Temos que pensar sobre benefícios para surdos que optaram pela aprendizagem do inglês, a língua de contato no mundo inteiro, pois ela ajudará no seu deslocamento para os diversos países em razão de intercâmbios, participação em competições esportivas, aeroportos, restaurantes, sinalização das cidades, contato com habitantes, etc.

Sabemos que a língua natural dos surdos é a Libras, e é através dela que constrói sua identidade e deve ser preservada. No entanto, seria demais admitir a aprendizagem de uma língua estrangeira na sua forma escrita por surdos caso ele assim o desejasse?

A esse respeito, Grosjean (1999) acredita, e concordamos com ele, que o bilinguismo é uma saída para as demandas desse segmento. Nesse sentido, o surdo, tal qual o ouvinte, deve ser capaz de interagir de modo integral com todas aquelas pessoas que formam parte de sua vida (pais, irmãos, grupos de pares, professores, adultos, etc.). A interação deve proporcionar uma certa quantidade de informações numa língua apropriada para o interlocutor e adequada ao contexto. Em alguns casos, será a língua de sinais, a língua oficial do país ou uma língua estrangeira (em alguma de suas modalidades: oral e/ou escrita) e, em outros, serão duas ou mais línguas alternadamente.

Em se tratando da língua estrangeira para o surdo sinalizante, o inglês no caso deste trabalho, alguns desafios se interpõem no processo, a saber: professores que desconhecem a Libras; tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) que desconhecem a língua inglesa; a inexistência de sinais específicos na Libras para termos da língua inglesa; a abordagem teórico-metodológica dos professores, e a motivação do surdo.

A respeito do desconhecimento da Libras pelo professor, Souza (2007) afirma tratar-se do maior entrave para o ensino de língua inglesa para surdos. Apesar de a língua de sinais constar na grade curricular de licenciaturas e do curso de Fonoaudiologia, a disciplina não tem dado conta das demandas da sociedade, uma vez que não abarca conteúdos suficientes para que professores (em formação) consigam comunicar-se fluentemente na língua de modo a interagir com seus alunos surdos, compartilhando conhecimentos e sanando dúvidas diretamente, sem intermediários.

Quanto ao segundo desafio, poucos são os TILS que têm domínio da língua inglesa. Nesse sentido, ideias deixam de ser traduzidas, segundo Moraes (2018), ficando o surdo sem o conhecimento que foi apresentado pelo professor, o que provoca lacunas que poderão atrasar a aquisição de conhecimentos nessa língua.

Por se tratar de uma língua nova, a Libras poderá não disponibilizar sinais para termos da língua inglesa, adicionando novos obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem. Moraes (2018) identificou que, quando não encontram sinais para determinada palavra, alguns TILS optam por solicitar aos alunos surdos que aguardem um retorno em momento posterior, que muitas vezes não chega, ou que não se preocupem em buscar conhecê-la.

No que diz respeito à abordagem teórico-metodológica dos professores, as escolhas precisam ser bem direcionadas às necessidades individuais e coletivas (MORAES, 2012; 2018; PINTO; SILVA, 2016). Nessa seara, Carvalho (2013) relata que, em muitos casos, há a necessidade de abrir mão do trabalho com as quatro habilidades (*listening, reading, writing, speaking*), dando ênfase àquelas que dizem respeito à leitura e à escrita.

A respeito do último tópico, Carvalho (2012) comenta que o interesse dos alunos surdos pela língua inglesa é pouco frequente, possivelmente devido aos diferentes vocábulos de uma língua que é oral, além de não a utilizam com frequência. Por sua vez, Moraes (2012; 2018) teve experiências diferentes, nas quais os surdos tinham interesse na língua estrangeira devido a sua recorrência em aplicativos móveis, bem como ao interesse em comunicar-se e trocar experiências com surdos de outras nacionalidades.

2. METODOLOGIA

Conforme mencionamos já na introdução, trabalhamos com a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, conforme Triviños (2010), analisando publicações diversas em livros e revistas que tratam do tema com a finalidade de identificar alternativas para o enfrentamento dos desafios que revestem o ensino de língua inglesa para surdos. Para tanto, seguimos os passos descritos a seguir:

a) levantamento bibliográfico;
b) reunião dos trabalhos por temas e orientações que traziam;
c) leitura dos resumos para conhecer as orientações com as quais os pesquisadores trabalhavam;
d) nova leitura mais detalhada dos trabalhos;
e) análise das contribuições.

3. RESULTADOS

O trabalho com a língua estrangeira para surdos vem ganhando algum espaço em pesquisas científicas nas últimas duas décadas. Portanto, tentaremos discutir aspectos que reunimos das leituras realizadas com vistas a oferecer mais alguns dados sobre os obstáculos que podem surgir na aquisição da língua inglesa, por exemplo.

A pesquisa de Garcia (2003) a respeito da leitura e da escrita em língua inglesa por surdos considerou a competência linguística na língua de sinais como um dos preditores (talvez o mais importante) da leitura. Essa pesquisa corrobora suas ideias com as de Grosjean (2001), Hufeisen (1991), e Teixeira e Soares (2012) no que diz respeito à importância da competência linguística e do conhecimento prévio de uma língua para discutir a aquisição de uma nova língua.

Por sua vez, Kilpatrick (2008) abordou a interação entre alunos e TILS no ensino de espanhol como uma terceira língua. A partir do relato dos intérpre-

tes, Kilpatrick observou que, nas aulas, os professores de alunos surdos buscavam apelar à visibilidade e estabelecer uma relação de proximidade com o intérprete, e que estes últimos faziam mais uso da datilologia. Consideramos essa prática um problema, uma vez que a palavra soletrada pode ficar de fora do conhecimento adquirido pelo aluno surdo por não auxiliar na construção de sentidos.

O ano de 2008 foi, também, muito proveitoso para os estudiosos dessa área com o lançamento de um livro intitulado *English in International Deaf Communication* com a proposta de reunir trabalhos de uma área promissora, de necessidade latente, mas escassa. Nesse material, pesquisadores destacam a importância de se fazer mais pelo desenvolvimento da linguagem da criança surda levando em consideração suas necessidades (MORAES, 2012).

Dotter (2008) acredita que pais, educadores e autoridades tendem a não levar em consideração as necessidades dos surdos por consequência do despreparo de muitos países para o trabalho com mais de duas línguas. Essa ideia aparece ratificada no trabalho de Woll e Sharma (2008), que comparam os padrões de ativação do inglês e da língua de sinais. Em sua pesquisa, esses autores perceberam que tanto a língua oral como a língua sinalizada têm como ponto de ativação os lobos frontal e temporais e que ambas são processadas no hemisfério esquerdo do cérebro de surdos e ouvintes. Isso, segundo Moraes (2012), significa que surdos, assim como ouvintes, têm capacidade para adquirir uma ou mais línguas.

A esse respeito, Rodrigues e Tomitch (2004, p. 14) afirmam que, embora estudos revelem a existência de uma correlação entre determinadas áreas cerebrais e alguns tipos de processamento da linguagem (sintático, semântico), a linguagem humana "não é restrita somente a áreas cerebrais específicas", pois outros estudos mostram que "o processamento da linguagem é 'arquitetado' por uma rede complexa de regiões cerebrais responsáveis pelo uso, compreensão e produção da linguagem".

Outros estudiosos, colaboradores do livro de iniciativa europeia (BIDOLI, 2008; DOTTER, 2008; HILZENSAUER, 2008; SKUTNABB, 2008), também afirmam acreditar nessa capacidade cognitiva e conferem ao acesso a uma língua natural e à mediação dessa língua o título de preditores da aquisição de segunda língua e língua estrangeira por surdos. Entretanto, como bem lembra Moraes (2012), essa mediação costuma ser feita por intérpretes que, no caso do Brasil, algumas vezes não estão preparados para a realização de suas atividades em Libras. Outro complicador, acreditamos, é o fato de muitos intérpretes não dominarem a LE e, muitas vezes, terem dificuldades com a L2.

A esse respeito, Scholl (2008) coloca que ter o intérprete na posição de quem determina o conteúdo que é dito e transfere léxico e sintaxe de uma lín-

gua desconhecida para a língua de sinais é algo preocupante. Isso pode, segundo a pesquisadora, comprometer o aprendizado da LE, uma vez que a interpretação exige que o profissional ouça, analise, memorize e formule um discurso nessa língua desconhecida.

No ano seguinte, Herzig (2009) buscou conhecer a motivação de surdos hispânicos na aprendizagem da língua inglesa. Os pesquisados não falavam a língua americana de sinais, o espanhol e, muito menos, o inglês. Entretanto, não foram identificadas atitudes negativas quanto a essas línguas.

Vanek (2009), por sua vez, pesquisou a aquisição da língua inglesa por surdos numa perspectiva plurilíngue, seguindo orientações do Council of Europe. Segundo a autora, os sujeitos apresentavam pouca proficiência na L1 e na L2, e, devido à semelhança de modalidade, a segunda língua influenciou a língua estrangeira em vários momentos apesar da diferença linguística.

Em 2010, Menéndez argumentou que a transferência de habilidades da língua de sinais durante a aquisição da escrita em qualquer língua pelos surdos é positiva ao desenvolvimento em mais de uma língua pelos surdos, seja nos níveis lexical, morfológico e/ou sintático (MENÉNDEZ, 2010). Como destaca Sousa (2015), Menéndez busca defender essa possibilidade de transferência no ensino de línguas para surdos.

No Brasil, Moraes (2012) e Sousa (2015) indicam que os estudos acerca do surdo aprendendo inglês parecem ter início em 2003. Naves (2003) pesquisou a respeito da construção de sentidos pelo surdo em aulas de língua inglesa que tinham a Libras como mediadora. O trabalho foi realizado em uma perspectiva analítica do discurso. Compreendendo a leitura como um espaço de heterogeneidade do sujeito, a pesquisadora concluiu que o surdo precisa da língua de sinais para atribuir sentidos à sua leitura de língua estrangeira e que não há uma significação intrínseca ao texto.

Em 2005, Silva realizou uma pesquisa etnográfica para verificar o ensino de inglês para alunos surdos em uma escola inclusiva. A partir da observação de aulas em uma turma de terceira série do Ensino Médio, constatou que a professora fazia a tradução de vocabulário para os alunos ouvintes enquanto a tradutora e intérprete fazia o mesmo para os alunos surdos em aulas que utilizavam uma abordagem da gramática e tradução.

Silva (2005) percebeu, então, que a língua de sinais tem grande importância para a aprendizagem de uma língua estrangeira por surdos, por ser através dela que esses alunos constroem os significados da língua estrangeira. Entretanto, não discute/aprofunda essa questão nem a questão do português.

Outra pesquisa, de Oliveira (2007), trouxe as crenças de professores de surdos sobre o ensino-aprendizagem de inglês. A autora identificou que muitas

dessas crenças são negativas e que elas exercem uma influência igualmente negativa nas aulas da língua estrangeira, mostrando um despreparo por parte desses professores para o desafio que é o ensino da LE para surdos. Com a mesma temática, Brito (2010) identificou que a crença dos professores sobre o aluno surdo é de que seja um aluno fraco e sem condições de aprender uma nova língua.

Essas crenças, como afirma Sousa (2015), são recorrentes. Passamos, várias vezes, pela mesma experiência que a pesquisadora descreve:

> Ao longo da trajetória da presente doutoranda como professora de inglês para surdos, discursos de cunho negativo com relação ao ensinoaprendizagem de LE para surdos também foram vistos e ouvidos. Muitos deles possivelmente estavam perpassados pela dúvida quanto à capacidade de aprendizagem das pessoas surdas, o que podemos atribuir a uma concepção clínica de surdez enquanto deficiência. Entretanto, a crença de que o estudo concomitante de muitas línguas atrapalha o desempenho do estudante é comum não apenas no campo da educação de surdos, mas de forma geral em nosso país, cuja tradição monolíngue é muito forte (SOUSA, 2015, p. 47).

Sousa (2008), em sua pesquisa de mestrado, analisou o desenvolvimento da terceira língua por surdos através da abordagem comunicativa, utilizando a Libras como mediadora. Em seus resultados, ela traz evidências de influência (transferência) da estrutura da língua de sinais nas produções de surdos. Segundo a pesquisadora, o português também aparece nesses textos.

A partir da análise de produções escritas de surdos em língua estrangeira, a pesquisadora observou que os sujeitos da pesquisa utilizaram a Libras e a língua portuguesa como estratégia de comunicação para substituir as estruturas e vocábulos desconhecidos em língua inglesa (transferência interlinguística).

Lopes (2009) trabalha a leitura em inglês por surdos através do trabalho com os gêneros discursivos. Em seus resultados, a pesquisadora marca a importância da participação ativa desses alunos na construção dos sentidos através da Libras. Essa pesquisa ratifica a opinião de autores como Garcia (2003) e Grosjean (2001) a respeito do uso da língua de sinais no ensino da LE.

Em sua pesquisa, Rubio (2010) discutiu questões legais e pedagógicas da inclusão nas aulas de língua e verificou que o grau de conhecimento da língua sofre influências das características individuais de cada um dos surdos.

Diferente de Oliveira (2007), Medeiros (2011) mostra em seu trabalho que profissionais da educação são a favor da inclusão de alunos surdos nas aulas de LE, mas não estão satisfeitos com a realização dessas aulas devido à falta de preparo das escolas e dos profissionais envolvidos.

Em nossa dissertação de mestrado, buscamos verificar a possibilidade de fluência em língua inglesa por surdos através da mediação pela Libras e pela língua portuguesa. Naquele momento, utilizando uma abordagem comunicati-

va e fazendo um investimento positivo nesse processo, confirmamos nossa hipótese: os sujeitos da pesquisa foram capazes de adquirir a língua estrangeira caminhando em direção a uma possível fluência. Acreditamos que o sucesso nas produções se deveu a: interesse dos surdos no acesso e permanência no website criado para a pesquisa; ampliação do vocabulário a partir do conhecimento prévio que trouxeram da ocorrência de novas palavras sugeridas pela interação; investimento na comunicação com outros colegas do país e de outros países (MORAES, 2012).

Obtivemos como resultado, também, clareza na utilização de verbos, dificuldades com a concordância sujeito/verbo, busca pela expressão do pensamento mesmo sem o vocabulário indicado para a situação, e uso do dicionário, tradutor do Google e/ou outras ferramentas que possibilitaram solucionar dificuldades na comunicação. A respeito da influência das línguas preexistentes, observamos na ocasião que, em nosso grupo, pareceu acontecer de forma equilibrada.

Do mesmo modo, Silva (2013) estudou o ensino de inglês para surdos, encontrando como resultados a importância da mediação da Libras e a existência de transferências de estruturas entre as línguas que circulavam na sala de aula. Seu objetivo foi investigar o processo de aprendizagem de inglês por estudantes surdos brasileiros, nativos da Libras e usuários de português como segunda língua e teve como foco unidades léxico-semânticas.

Os sujeitos participantes, a quem chamou de informantes surdos, foram todos aprendizes tardios da Libras e, mesmo assim, apresentaram maior fluência nessa língua. A pesquisadora esperava que houvesse uma maior influência da LIBRAS (L1) dos participantes na aprendizagem da LI (L3), e que as transferências no sentido LP (L2) - LI (L3) seriam em menor quantidade (SILVA, 2013). No entanto, constatou uma transferência apenas parcial da Libras para a LE e, do mesmo modo, uma influência parcial da L2 na LE.

Silva (2013) comenta, ainda, que a influência parcial da L2 na LE pode ser explicada com base no "efeito da língua estrangeira", termo sugerido por Williams e Hammarberg (1998), segundo o qual o aprendiz suprime a competência na sua L1, língua "não estrangeira", no caso deste estudo a LIBRAS, lançando mão de seus conhecimentos na L2 (LP) porque ela possui status de "língua estrangeira" (SILVA, 2013, p. 193).

Em seu trabalho de doutorado, Sousa (2015, p. 331) buscou investigar as contribuições de um ambiente comunicativo e bi/plurilíngue de ensino de inglês (L3) para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos brasileiros em inglês (L3) e em português (L2). A partir de um curso de inglês ministrado para surdos, obteve como resultados:

> (a) o estímulo ao uso de estratégias de comunicação na escrita em língua inglesa e em portuguesa, percebido pelo aumento do número de ocorrências de estratégias de comunicação, principalmente da primeira para a segunda coleta. Isso ajuda os estudantes a terem outros recursos para escrever enquanto sua proficiência na língua-alvo está em desenvolvimento; (b) menor dependência da L1 e da L2 em língua inglesa e da L1 no caso do português-L2, com o passar do tempo no curso, percebida pela redução de transferências interlinguísticas da segunda para a terceira coleta; (c) indicativos de aquisição de recursos linguísticos em língua inglesa e em língua portuguesa, percebida pela redução de ocorrências de estruturas não padrão; e (d) o estabelecimento de uma postura ativa e criativa na escrita em língua inglesa e em língua portuguesa por parte dos estudantes surdos, que se tornaram protagonistas do seu dizer também no meio escrito. Trata-se, pois, de um empoderamento dos sujeitos surdos enquanto aprendizes de uma L3 e aprendizes/usuários de uma L2 (SOUSA, 2015, p. 332).

Recentemente, Moraes (2018) apontou para o fato de que pouco se ensina do inglês para todos os alunos, surdos ou ouvintes, e que aqueles parecem ficar ainda mais à margem do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. O pesquisador observou nas aulas a circulação das três línguas do ponto de vista da aprendizagem: os sujeitos surdos pesquisados partiam do seu conhecimento da L1 e da L2 em direção à LE, independentemente da modalidade linguística dessas línguas. Os alunos surdos recorreram mais à Libras durante a aprendizagem da língua inglesa para construção de sentidos, e recorreram à língua portuguesa para suprir o que desconheciam da língua inglesa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi analisar os principais fatores que podem ajudar no aprendizado do inglês por surdos, especialmente, a contribuição de agentes educacionais envolvidos no processo. Participar de uma sociedade cada vez mais globalizada, na qual as distâncias diminuíram, aproxima as pessoas, que hoje conseguem interagir através de aplicativos cada vez mais presentes na vida de todos. Portanto, questionamos se, além da Libras e do português, o surdo deve aprender o inglês. Miccoli (2005) defende a ideia de que saber uma língua estrangeira, na atualidade, é importante para participar de uma sociedade cada vez mais globalizada e para os alunos pode contribuir ativamente para seu desenvolvimento – o que acreditamos não ser diferente com os surdos.

Em se tratando da língua inglesa para o surdo sinalizante, alguns desafios se interpõem no processo: professores que desconhecem a Libras; tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) que desconhecem a língua inglesa; a inexistência de sinais específicos na Libras para termos da língua inglesa; a abordagem teórico-metodológica dos professores, e a motivação do surdo. Portanto, esses desafios demandam o entendimento do que esse aprendizado significa para ele, trazendo o bilinguismo como proposta central.

Considerando a questão de ensino/aprendizagem do surdo acontecer em aulas nas quais o professor, geralmente, desconhece a Libras e muitas vezes o intérprete de Libras não conhece o inglês, ou ainda inexistem sinais específicos na Libras para diversos termos na língua estrangeira, a aprendizagem desse aluno fica prejudicada, tornando a atividade de tradução/interpretação quase impossível.

Todos esses obstáculos merecem atenção com a finalidade de reduzir seus impactos na aprendizagem da LE pelo surdo de modo a ampliar a interação de surdos com o mundo.

REFERÊNCIAS

BIDOLI, C. J. K.; OCHSE, E. *English in International Deaf Communication.* Bern: Peterlang, 2008. p. 155-178.

CARVALHO, R. A. M. Desafios do ensino da língua inglesa para surdos. In: *Anais do VIII Seminário de Línguas Estrangeiras*: a formação e a prática de professores de línguas estrangeiras, 2013. Goiânia: FUNAPE, Faculdade de Letras da UFG, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2N7Sj9r>. Acesso em: 15 out. 2018.

GARCIA, B. G. Acquisition of English Literacy by Signing Deaf Children. *Revista Ponto de Vista*, n. 5, Florianópolis, 2003. p. 129-150.

GROSJEAN, F. The bilingual's language modes. In: Nicol, J. (Ed.). *One Mind, Two Languages*: Bilingual Language Processing (pp. 1-22). Oxford: Blackwell, 2001.

HUFEISEN, B. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt/M.: Lang, 1991.

MENÉNDEZ, B. Cross-modal bilingualism: language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 13, n. 2, 2010. p. 201- 223.

MICCOLI, Laura Stella. Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MORAES, A. H. C. de. *Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos*: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. Dissertação de Mestrado. Recife: Unicap, 2012.

_____. *A triangulação libras-português-inglês*: relatos de professores e intérpretes de libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira. Tese (de Doutorado). Recife: Unicap, 2012

NICOLOSO, S. *Modalidades de tradução na interpretação simultânea da língua portuguesa para a língua de sinais brasileira*: investigando questões de gênero (gender). Tese (de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2015.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA* [online]. 2003, vol.19, n.spe, pp.209-236.

_____. Tradução & interpretação. In: AMORIM, L.M.; RODRIGUES, C.C.; STUPIELLO, E. (orgs.) *Tradução: perspectivas teóricas e práticas* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 183-207.

SANTIAGO, V. A. A. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. In: ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (Org.). *Libras em estudo*: tradução/interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012, p. 40.

SILVA, M. C. C. *Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros*: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes. Tese (Doutorado). Porto Alegre: PUCRS, 2013.

SOUSA, A. N. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UECE, 2008.

_____. *Educação plurilíngue para surdos*: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências socias*: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. 19 reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE 1º ANO: o ensino da alfabetização em escolas públicas de Aracaju

Leonor Scliar Cabral[133]
Mariléia Silva dos Reis[134]

INTRODUÇÃO

As avaliações da proficiência em leitura e escrita em Sergipe, como as provas da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), vêm diagnosticando a necessidade de mudança de metodologias de ensino destas habilidades. Têm como propósito aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Trata-se de uma avaliação externa, aplicada e corrigida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), via Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e busca três diagnósticos: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Por ser censitária, a ANA é aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental e em escolas multisseriadas. A terceira edição da ANA foi realizada em novembro de 2016 e os resultados das provas de leitura e escrita compõem o relatório do INEP, publicado em outubro de 2017.

A formação linguística dos professores alfabetizadores tem tornado exitosos o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita: o Sistema Scliar de Alfabetização trata de uma proposta de ensino de base linguística, em interação com as teorias mais recentes da psicolinguística, da neurociência e da neuropsicologia. Neste trabalho, descrevemos a análise do livro didático "Porta Aberta – alfabetização e letramento: 1º ano", por ser o suporte didático mais adotado nas escolas públicas de Aracaju/SE, com o propósito de ilustrarmos o quão distante das ciências da linguagem estão seus fundamentos.

---

[133] *Leonor Scliar Cabral* é doutora, professora aposentada do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, autora e coordenadora geral do projeto "Alfabetização com base na neurociência em Lagarto".

[134] *Mariléia Silva dos Reis* é doutora, professora do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe e coordenadora do projeto "Alfabetização com base na neurociência em Lagarto" na UFS.

A avaliação da proficiência em leitura é realizada a partir de duas macro-escalas: a que mede os níveis **insuficientes** (elementar e básico) e a que mede os níveis **suficientes** (adequado e desejável), assim definidos pelo SAEB:

Nível 1 - ELEMENTAR: ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas de estruturas silábicas canônicas, com base em imagem.
Nível 2 - BÁSICO: identificar a finalidade de textos, como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete.
Nível 3 - ADEQUADO: inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica.
Nível 4 - DESEJÁVEL: inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. (Relatório ANA 2017 - adaptado).

Com base na matriz acima, apresentamos os resultados alcançados na última ANA, a seguir.

Tabela 1 – Proficiência em leitura SAEB/ANA 2016

LEITURA – RESULTADOS ESTADOS – SAEB/ANA 2016

UF	LEITURA 2016 (%)			
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
AC	16,66	37,83	33,03	12,48
AL	42,6	33,64	19,29	4,46
AM	30,98	35,33	26,2	7,49
AP	45,09	34,31	17,4	3,19
BA	35,86	36,84	22,05	5,25
CE	14,73	30,51	35,51	19,25
DF	11,72	32,77	39,92	15,59
ES	15,17	32,19	36,7	15,94
GO	15,93	34,33	36,52	13,23
MA	40,46	36,84	18,9	3,8
MG	9,58	28,07	39,06	23,29
MS	16,7	39,45	34,15	9,7
MT	18,17	35,14	35,11	11,58
PA	40,36	36,01	19,66	3,97
PB	35,94	35,59	22,84	5,62
PE	35,79	34,83	23,21	6,17
PI	34,74	36,15	22,51	6,6
PR	9,92	34,81	40,37	14,9
RJ	23,08	36,68	30,89	9,36
RN	33,48	34,18	25,36	6,98
RO	22,43	37,57	31	9
RR	30,7	40,32	23,78	5,21
RS	15,99	32,96	37,37	13,69
SC	9,61	29,57	41,46	19,35
SE	45,28	34,92	16,78	3,02
SP	12,57	28,78	39,57	19,08
TO	28,11	36,5	26,96	8,43

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Elementar	Básico	Adequado	Desejável

INSUFICIENTE SUFICIENTE

Fonte: INEP 2016/2017.

Os resultados da Tabela 1 mostram-se não só diversos, mas contrastivos e também adversos. Vamos começar pelos números mais positivos neles alcançados, em relação aos estados brasileiros em que a proficiência em leitura no ciclo da alfabetização se mostrou mais promissora: Minas Gerais e Santa Catarina.

Neles, é excelente o trabalho que está sendo desenvolvido: em ambos os estados, as crianças do 3º ano escolar obtiveram um desempenho **suficiente**, em torno de 62% e 61% nos níveis 3 e 4 em proficiência em leitura, respectivamente[135]. Por outro lado, em Santa Catarina e Minas, persiste ainda um percentual em torno de 9% de crianças que estão saindo do terceiro ano praticamente sem saber ler, considerado baixo, se comparado ao restante do país, mas que não deixa de evidenciar que há muito a ser melhorado, visto constituírem o nível **elementar**. Ou seja: nos dois estados, a cada 100 crianças, 10 não aprenderam a ler ainda, mesmo depois de cursar o ensino formal na escola, durantes três anos, e isso deve ser visto como um agravo ao exercício pleno da cidadania, via leitura.

Vale acrescentar que há práticas comuns desenvolvidas nesses dois estados: tanto em Minas quanto em Santa Catarina, a formação dos professores alfabetizadores nos últimos dez anos vem evidenciando a importância da faceta linguística na alfabetização, ao lado de outras (facetas), dentre elas, a interativa e a sociocultural, com abordagens multissensoriais, como as de Montessori. De modo geral, a inovação de abordagens não vem apenas evidenciando a importância de seguirmos a formação de professores alfabetizadores na direção linguística, como também vem fortalecendo a produção de material didático de excelência, para a instrumentalização dos professores, em relação ao modo como abordar os fundamentos da linguística na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Em ambos os estados, temos tido à frente duas linguistas de reconhecimento nacional e internacional: na Universidade Federal de Minas Gerais (com o Ceale – Centro de Educação, Leitura e Escrita), temos os trabalhos da professora Magda Soares. E, na Universidade Federal de Santa Catarina, a professora Leonor Scliar Cabral à frente de publicações e de cursos de formação continuada, que tratam do Sistema Scliar de Alfabetização. Junto a outros olhares, a linguística vem somando melhorias.

Em relação aos números negativos, Sergipe ocupou o último lugar: nem 20% de nossas crianças alcançaram a escala **suficiente**, ou seja, não alcançaram os níveis 3 e 4 de proficiência em leitura. Na outra direção, temos quase 50% que não saíram do primeiro nível (no final do 3º ano de escolaridade). E, se juntamos os níveis 1 e 2, chegaremos a quase 80% de crianças sergipanas que ainda não leem de modo proficiente. O estado de Sergipe precisa de ações de urgência, em parceria a outros estados do Nordeste (com exceção do Ceará) e do Norte.

A alfabetização mal sucedida e mal conduzida nas séries iniciais vem contribuindo para o crescimento quase que insustentável do analfabetismo funcional no Brasil, justificando novas reflexões sobre uma proposta de ensino da leitura e da escrita para o letramento e para o exercício pleno da cidadania.

---

[135] Ceará alcançou quase 55% de suficiência.

Segundo Scliar-Cabral, uma questão inicial é o entendimento das habilidades alfabetização e letramento.

> Na minha prática, é difícil separar alfabetização de letramento. A alfabetização é necessária para o indivíduo atingir um nível de letramento que lhe permita a inserção na sociedade, compreendendo e sabendo redigir os textos indispensáveis para exercer a cidadania e para competir no mercado de trabalho. Uma boa alfabetização permite ao indivíduo automatizar o reconhecimento das letras, os valores dos grafemas associados aos fonemas. Sem essa automatização, o indivíduo tropeçará diante de palavras novas e não lerá com fluência, não compreenderá os enunciados, o texto. Somente uma leitura fará com que o indivíduo leia com prazer, o que permitirá a ampliação e o aprofundamento dos esquemas cognitivos, ou seja, de seu conhecimento, com a construção de sentidos adequados e inferências. A má alfabetização e a pobreza de conhecimento estão entre as causas do analfabetismo funcional" (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 16)

O analfabetismo funcional consiste na incapacidade que o indivíduo possui em compreender textos que circulam na sociedade, ou até mesmo produzi-los, após (ou durante) cursar o ensino padrão na escola. Ele pode ser letrado, conhecer o nome das letras, mas não é alfabetizado funcionalmente.

1. SISTEMA SCLIAR DE ALFABETIZAÇÃO

O Sistema Scliar de Alfabetização, no que diz respeito à leitura, consiste numa proposta de ensino e de aprendizagem iniciais com vistas à formação de um leitor crítico fluente que compreenda os textos que circulam socialmente. Ele é fundamentado nas teorias mais recentes da neurociência, da linguística, da psicolinguística e da neuropsicologia.

> Alguns fundamentos da proposta são: não se pode desvincular o reconhecimento de quais, quantos e como se articulam os traços que identificam cada letra, dos grafemas que uma ou duas letras realizam, nem dos valores desses, ou seja, os fonemas, portanto, tais unidades devem ser extraídas de palavras e estas devem estar inseridas em textos que a criança aprenderá a ler numa leitura interativa com o professor; existem diferenças entre a aquisição da variedade oral da língua e a aprendizagem da língua escrita; adotar o princípio da complexidade crescente no ensino-aprendizagem, aplicando critérios para introdução das letras e dos grafemas; os métodos globais de alfabetização desconhecem os limites do processamento neuronal, requerido no reconhecimento da palavra escrita, a começar que no momento de fixação é que são capturados, nos sistemas de escritas da esquerda para a direita, não mais do que três ou quatro letras à esquerda do centro da fixação e sete ou oito à direita, incluindo os espaços e de que os neurônios especializados na região occipitotemporal ventral esquerda deverão aprender a reconhecer os traços invariantes que compõem as letras bem como os grafemas e seus valores antes de reconhecerem a palavra escrita, quanto mais uma sentença ou um texto; prestar atenção à variedade sociolinguística usada pelos alunos no momento da leitura e respeitá-la; educação integral e integrada: articular a escola (criança, professores e funcionários), a família e a comunidade, tendo em vista educar a criança como um todo harmônico (cognição, percepção, sensações, movimentos, emoções e afetos, estética e sociabilidade) e integrando todas as disciplinas do currículo com uma alfabetização de excelência (Scliar-Cabral 2013, p. 69-73).

O Sistema Scliar de Alfabetização disponibiliza material didático, firmado no seguinte tripé: 1. *Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos* (para a formação do mediador); 2. *Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor, Módulo 1* (Guia contendo as instruções para aplicação de cada Unidade (24) e muitas atividades suplementares, como desenvolvimento da narratividade, da ecologia, da compreensão de texto e de inferências, teatro, música, dança, acompanhado de um Anexo com respectivo material suplementar para ser replicado aos alunos (folhas de cada Unidade com as LETRAS, SÍLABAS, PALAVRAS-CHAVE E NÚMEROS em tamanho adequado para que as crianças possam traçá-los com o dedo, ao mesmo tempo em que emitem o som do fonema representado pelo grafema, seguindo as instruções do professor: é nessa atividade que os neurônios da leitura vão aprender quais, quantos e como se combinam os traços das letras, bem como a desenvolver a consciência fonêmica, fixando os grafemas e seus valores; tabelas com as fichas para a construção de palavras e frases: nessa atividade, as crianças estão começando suas primeiras produções escritas, portanto, é importante que, depois de criar as palavras e frases, elas as leiam; tabelas com as fichas com as letras e sinais de pontuação são o instrumento para o ditado: essa atividade é uma ponte para ensinar as crianças a codificar os fonemas em grafemas (uma das etapas da produção escrita), bem como a de pontuação; para muitas Unidades, também há Cartas Enigmáticas e material de apoio para o desenvolvimento da pré-leitura; 3. *Aventuras de Vivi*, livro da criança, contendo na página à esquerda as LETRAS, SÍLABAS e PALAVRAS-CHAVE trabalhadas nos *Roteiros*, que os alunos vão ler em voz alta, bem como uma brincadeira para emissão do som cujo fonema está em jogo; na página à direita consta um capítulo da história, com palavras negritadas, que as crianças já sabem ler: primeiro, é feita uma leitura interativa, intercalando a voz do professor com a dos alunos e, depois, a leitura expressiva de todo o texto, pelo professor. A história cria a empatia entre os personagens e as crianças e desenvolve o gosto pela leitura.

2. ANÁLISE DO LIVRO "PORTA ABERTA – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: 1º ANO"

Trata-se de uma pesquisa aplicada e avaliativa do processo de alfabetização. Partimos de algumas perguntas: Por que as crianças têm tanta dificuldade em se alfabetizar, em particular, em Aracaju? Uma das causas não estará no livro didático usado em maior escala no município?

Esta hipótese nos leva a delimitar o objeto da pesquisa, investigando, no livro *Porta Aberta: letramento e alfabetização* – 1º. ano, quais os critérios que nortearam a introdução das letras e quais os objetivos de aprendizagem que podem ser inferidos através das atividades propostas pelas autoras, à luz do

Sistema Scliar de Alfabetização, Módulo 1. Quanto às fontes, instrumentos e recursos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa observacional e avaliativa, bibliográfica.

Em *Porta Aberta – alfabetização e letramento: 1º Ano*, analisamos se a introdução das letras[136] às crianças, obedecia aos quatro critérios que em Scliar-Cabral (2013) são apontados como fundamentais para a aprendizagem e ensino iniciais da leitura, a saber:

1. Simplicidade dos traços que compõem cada letra: por exemplo, sendo iguais na maiúscula e na minúscula;
2. **O grafema deve** representar um fonema cuja realização pode ser articulada sozinha, como não é o caso das menos contínuas, isto é, das oclusivas: no caso delas, foi tomada a decisão de introduzi-las por sílabas, começando pelo grafema **T t,** que representa o fonema **/t/**, porque **p, b, d** ainda representam uma dificuldade a mais, por se diferenciarem entre si apenas pela direção do semicírculo para a direita ou para a esquerda, em relação à haste, como é o caso **de b, d,** ou entre para cima e para baixo, como é o caso de **p, b**, ou seja, letras em espelho. Os fonemas **/k/**, **/g/** apresentam outro problema, pois os grafemas que os representam têm seus valores determinados pelo contexto grafêmico;
3. Ser biunívoco, isto é, um e apenas um grafema representa o mesmo fonema e um e apenas um fonema representado sempre pelo mesmo grafema, como é o caso de V → /v/ e não é o caso de s, ou do grafema **g**;
4. O fonema representado pelo grafema não apresenta variantes determinadas pelo contexto fonético, como é o caso de **/d/**, **/t/**, antes de **/i/**, **/j/**, nem variantes determinadas pelas variedades sociolinguísticas, como é o caso de **/R/**.

3. RESULTADOS

A análise de *Porta aberta – alfabetização e letramento: 1º Ano* teve como pressupostos os fundamentos teórico-metodológicos de Scliar-Cabral (2013), cujos propósitos atendem a práticas de ensino alinhadas às descobertas avançadas das neurociências, da psicolinguística, da linguística e das ciências voltadas à educação, com ênfase nas estratégias de ensino que relevam a importância de ensinar os neurônios da leitura a reconhecer quais, quantos e como se combinam os traços das letras, quais os valores atribuídos aos grafemas no português brasileiro e à atribuição do acento de intensidade, esses dois últi-

[136] As autoras Carpaneda e Bragança (2011) desconhecem o conceito de grafema

mos, implicados no desenvolvimento da consciência fonêmica e fonológica, nesta fase inicial da alfabetização.

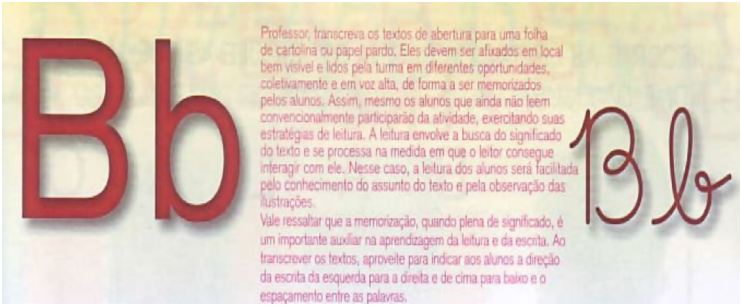
Sabemos que, embora o ensino da leitura seja obrigatório nas escolas, o foco central para o desenvolvimento desse processo educacional costuma estar sempre mais voltado para a escrita mecânica das letras, em detrimento do processo efetivo de aprendizagem: está aí uma das causas dos baixos índices de rendimentos em leitura e escrita, a partir dos resultados apresentados nas diversas Avaliações Nacionais da Alfabetização, ANA (BRASIL, 2016).

Mesmo diante de desempenho em leitura tão baixo de nossas crianças, sabemos que a escola (ainda hoje) acaba silenciando essas questões, ao não propor uma aprendizagem inicial da leitura com mais criticidade, reflexão e investimento na formação continuada de alfabetizadores e na elaboração de material didático em bases científicas atualizadas. Opta, então, pela reprodução de abordagens ultrapassadas que, reconhecidamente, apresentam péssimos resultados nas avaliações nacionais e internacionais, a começar, pelos livros didáticos, por vezes, não recomendados por estudiosos da psicolinguística e das ciências afins, baseados em experimentos científicos de ponta, como evidenciamos no presente estudo.

Não encontramos avanços nesta direção em *Porta aberta – alfabetização e letramento: 1º Ano*, pelo contrário: da análise, aplicando os fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização, Módulo 1 e os critérios de apresentação da complexidade crescente das letras e grafemas, inferimos que:

1º) A proposta de Carpaneda e Bragança (2011) carece de qualquer fundamentação científica e coerente, pois, simplesmente, apresenta, primeiro, as cinco letras que têm o NOME de cinco vogais do português brasileiro, como na marchinha de carnaval e, depois, as que têm o NOME das consoantes, na ordem em que estão no abecedário. As letras são apresentadas, simultaneamente, em quatro fontes: maiúscula e minúscula de imprensa e maiúscula e minúscula cursiva, conforme na Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Apresentação da letra B em *Porta Aberta: letramento e alfabetização – 1º ano*



Fonte: In: *Porta Aberta*: letramento e alfabetização, 1º ano, 2011, p. 45.

As autoras do livro demonstram desconhecer o que é um sistema alfabético de uma dada língua e, no caso, o sistema alfabético do português brasileiro, a começar, ignoram a diferença entre letra e grafema. Exemplifiquemos com o caso das vogais: temos cinco letras para realizá-las, cujos traços invariantes a criança deverá aprender a reconhecer, mas só funcionarão na condição de grafemas, quando estiverem em palavras escritas, para distinguir significados, representando as sete vogais orais do PB e mais cinco vogais nasais (para os que as aceitam). Além disto, as letras "i", "e", "u", "o" poderão realizar os grafemas semivocálicos, como na palavra "mãe". Os princípios dos Sistemas de Escrita Alfabética não se resumem à direção da esquerda para a direita (aliás, alguns são da direita para a esquerda, como o árabe e o hebraico), nem ao da posição que a letra ocupa na palavra (novamente, o reconhecimento da letra independe de sua posição, mas o valor do grafema pode, sim, depender da posição que ele ocupa).

2º) As autoras demonstram desconhecer por completo quais são os processos envolvidos na leitura e na produção escrita e, portanto, em sua aprendizagem, quando aderem ao método global de memorização de um texto oral pela criança que depois "o lê" na folha impressa. Supõe-se que a criança, sem orientação fundamentada, vá catando, vá vendo se aparece uma palavra que contenha a letra B b (que, de resto, realiza um grafema que representa o fonema oclusivo /b/, cujo som não pode nem ser percebido, nem emitido isoladamente).

3º) Finalmente, nenhum dos critérios de Scliar-Cabral que rege a escolha da ordem de apresentação das letras e grafemas foi seguido pelas autoras de *Porta Aberta:* letramento e alfabetização: 1º ano.

Para Scliar-Cabral (2013), as unidades de aprendizagem devem seguir uma ordem de complexidade crescente (que não tem nada a ver com a ordem do abecedário), iniciando pelas letras e grafemas V, I, O, especificamente porque, para reconhecer os traços de tais letras, não é necessário lidar com as noções de direção à esquerda ou à direita, portanto, seu reconhecimento não exige que os neurônios da leitura tenham aprendido a assimetrizar a informação, um dos principais desafios à alfabetização. Só esse critério já justificaria a alfabetização não ser iniciada pelos nomes das letras. Mas há outra razão também fundamental: são os limites de tempo de processamento da memória de trabalho que determinam que o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si e dos valores atribuídos aos grafemas, isto é, de reconhecimento da palavra escrita, seja muito rápido para não ser apagado e não pode ser do tipo "be-ó-éli-a", para reconhecer, por exemplo, a palavra "bola".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam que a metodologia adotada no livro didático *Porta Aberta – alfabetização e letramento*: *1º ano* contraria os avanços já alcançados, em especial, pela neurociência, para uma alfabetização de excelência, por apresentar primeiro, as cinco letras que têm o NOME de cinco vogais do português brasileiro e, depois, as que têm o NOME das consoantes, na ordem em que estão no abecedário.

As autoras demonstram desconhecer o que é um sistema alfabético, em particular, o sistema alfabético do português brasileiro, a começar, ignoram a diferença entre letra e grafema e aderem ao método global de memorização de um texto oral pela criança que depois "o lê" na folha impressa.

É importante considerarmos os malefícios causados pelo livro de Carpaneda e Bragança (2011) por grande parte das escolas públicas de Aracaju o adotarem, conforme o Quadro abaixo, se o correlacionarmos com os dados da ANA (BRASIL, 2015a, b), segundo os quais os estados de Alagoas e de Sergipe foram os que apresentaram o pior desempenho em leitura e escrita.

Acreditamos em que um processo da aprendizagem inicial da leitura para o exercício da cidadania passe pela automatização do reconhecimento de: 1º) quais são, quantos são e como se combinam os traços que formam as letras; 2º) quais são os grafemas do português brasileiro escrito e os respectivos valores (fonemas) que eles representam (consciência fonêmica); 3º) - onde cai o acento de intensidade maior nos vocábulos tônicos e identificação dos vocábulos átonos mais frequentes, como artigos e a conjunção coordenativa "e", o que permite a leitura rápida e fluente, para se chegar à compreensão textual, conforme recomenda Scliar-Cabral (2013).

É preciso, assim, refletir sobre a necessidade de se redefinirem a caminhada e a descoberta de novas metodologias para o ensino e para a aprendizagem iniciais da leitura: a de base linguística é a nossa proposição. Combater o analfabetismo funcional, a fim de que se possa garantir um letramento imbricado nas relações sociais, demanda mudanças que vão desde a formação continuada do professor.

Na tentativa de minimizar problemáticas que estão diretamente relacionadas ao analfabetismo funcional, bem como o próprio analfabetismo, recomendam-se atitudes já sugeridas pela por Scliar-Cabral, como "reformulação de currículo, das práticas escolares, articulação do trinômio escola, família, comunidade (...), bem como a formação continuada do magistério" (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 205).

Há programas desenvolvidos de base linguística em outros países que ilustram possíveis caminhos para solucionarmos o problema no Brasil, princi-

palmente em Sergipe: o de Inciativa de Intervenção Precoce (*Early Intervention Initiative*), desenvolvido pelo Conselho do Condado Oeste de Dunbartonshire, na Escócia, que teve duração de dez anos, trata de um programa que apresentou resultados significativos, por priorizar "a educação infantil, desenvolvendo a consciência fonológica na pré-escola e utilizando basicamente o método fônico sintético e o enfoque multissensorial, com material pedagógico elaborado a partir de pesquisas (Jolly Phonics)" (SCLIAR-CABRAL, 2007, p. 201). O programa investiu em atividades interventivas com professores altamente treinados, acompanhamento dos alunos através de "avaliação e monitoria contínuas, tempo extra para leitura no currículo e assessoria às famílias e de quem cuida das crianças e a implementação de um entorno de letramento na comunidade" (SCLIAR-CABRAL, 2007, *idem*).

Além de uma abordagem de natureza mais linguística, o programa escocês incluiu estratégias consagradas, como as de Montessori, que criou o método que leva seu nome. Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália. Seu trabalho com crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem, na clínica da universidade, deu origem a sua abordagem, adaptada, posteriormente, para outras crianças. Atividade, individualidade e liberdade são as bases do método Montessori (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 31).

Trazer a família para auxiliar na aprendizagem inicial da leitura e da escrita é também de suma importância, não só à atual realidade por que passa Sergipe, mas em todo o Brasil, ainda que saibamos da dificuldade para atendimento aos filhos em casa, devido à difícil agenda de trabalho dos pais e responsáveis. Neste sentido, a aproximação das relações escola-comunidade, somada às melhorias no setor educacional, com investimento na formação continuada do professor e de implantação de novos materiais didáticas e recursos tecnológicos, podem reverter o quadro atual do ensino e da aprendizagem iniciais da leitura e escrita no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização* (SAEB- edição 2016). Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provinha Brasil*: Guia de Correção e Interpretação de Resultados. Brasília, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização:* relatório 2013-2014. Volume 1: da concepção à realização. Brasília: Inep, 2015a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização:* relatório 2013-2014. Volume 2: análise dos resultados. Brasília: Inep, 2015b.

BRASIL, SEB-MEC. *Guia de livros didáticos.* PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. https://bit.ly/33S9LWo. Acesso em: 12/12/16.

CARPANEBA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Porta Aberta*: letramento e alfabetização: 1º ano. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011; 2014.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura:* como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Sistema Scliar de Alfabetização:* roteiros para o professor: 1º ano. Florianópolis: Lili, 2017.

_____. *Sistema Scliar de Alfabetização:* fundamentos. Florianópolis: Lili, 2013.

_____. *Aventuras de Vivi.* Florianópolis: Lili, 2012.

_____. Metas para a formação de professores: prioridades. In: *Atos de pesquisa em educação*-PPGE/ME FURB.v.2, nº2, p. 197-206, Santa Catarina: UFSC, 2007.

_____. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.* São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização:* a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *Alfabetização e Letramento.* 6. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

POR QUE (NÃO) TRABALHAR A PALAVRA FALADA NA ESCOLA?

Niege Guedes[137]

INTRODUÇÃO

Como afirma Coulmas (2014), em todas as sociedades, a escrita é associada à autoridade, uma vez que alguém, com poder, se utiliza de declarações escritas para fazer com que as pessoas a obedeçam. Por essa razão, a escrita é tida como algo valioso na nossa sociedade, especificamente quando se quer demonstrar poder.

A estratificação social das habilidades letradas que observamos hoje, afirma o autor, é uma herança antiga, pois aqueles que sabiam ler e escrever sempre tiveram controle sobre a informação escrita na sociedade, e quanto mais importante se tornou o exercício do poder através da escrita, mais pesada se tornou a sua influência. Aprender a ler e a escrever sempre esteve ligado a privilégio e vantagem social.

Coulmas (2014, p. 108) ressalta que "a existência da escola como instituição se assenta na necessidade de instruir os aprendizes nas artes da leitura e da escrita que, diferentemente da língua falada, em geral não se adquire de modo espontâneo". Isso significa que a escola acaba reforçando o valor que é dado à escrita.

Sendo assim, quando se fala em "tirania" da escrita; de fato, ela é uma realidade social que tem que ser estudada como tal, complementa o autor. Como realidade social, deve-se observar de que maneira essa escrita é trabalhada na escola; e também como essa escrita exerce tamanho poder na sociedade.

Embora o autor ressalte a importância da escrita, isso não diminui a importância da oralidade; afinal, somos povos orais, como afirma Marcuschi (2001[1]).

Coulmas (2014, p. 24) também acrescenta que, quando a língua é estudada do ponto de vista de sua natureza social, incluindo os usos que a sociedade faz de seus recursos linguísticos, é necessário que se leve em consideração tan-

[137] Mestre em Letras pela UFPE, doutoranda em Ciências da Linguagem na UNICAP, professora da UFRPE/UAG.

to a forma falada quanto a escrita, que variam tanto no grau de formalidade, quanto na dependência que têm do contexto.

De acordo com Marcuschi (2001[1]), esse grau de formalidade varia num contínuo tipológico. Temos duas modalidades de uma mesma língua, afirma o autor, que não devem ser estudadas como dicotômicas, pertencentes a polos opostos.

Se, ao estudar a língua, é necessário levar em consideração a forma falada, além da escrita, como sugere o autor, **por que a oralidade não é tratada adequadamente na escola?** O que se observa, tanto nos livros didáticos, quanto no tempo dedicado ao estudo da oralidade, é que a escola não dedica tempo suficiente para o trabalho com textos orais; ademais as características dessa modalidade não são, muitas das vezes, discutidas de forma adequada.

Para que isso ocorra, é necessário uma concepção de língua, na qual a visão monolítica da língua seja deixada de lado; e a heterogeneidade, a historicidade, a indeterminação e a interatividade, características da língua, não sejam ignoradas; afinal, a língua deve ser vista como "*atividade* interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica" (grifo do autor) (MACUSCHI, 2001[2], p. 20).

No entanto, como afirma Marcuschi (2001[2]), percebe-se que, nos mais diversos livros didáticos de português, o papel da escola é ensinar a escrita e não a fala; e isso não é difícil de se constatar hoje também. Pressupõe-se, talvez, que como já se chega à escola sabendo falar bem, não há uma razão para se trabalhar a oralidade.

Pensando nessa questão e não considerando apenas a questão linguística, busca-se aqui responder à pergunta destacada acima, fazendo uma análise do texto "O poder da palavra", de Terezinha Azeredo Rios, que, como filósofa e educadora, reconhece o poder que a palavra oral tem e como ela pode repercutir positiva ou negativamente na escola.

Esse texto foi publicado na Revista Nova Escola, em 2014; no entanto, as questões nele abordadas ainda são muito atuais. Faz-se necessário destacar que as considerações da autora não dizem respeito apenas ao trabalho da fala na escola, mas às consequências do uso adequado da fala para se estabelecer a interação em qualquer meio social.

Num primeiro momento, serão discutidas algumas questões sobre a fala e a escrita, numa perspectiva de estudo dentro de um contínuo; em seguida, será feita uma análise das questões presentes no texto da filósofa e educadora Terezinha Azeredo Rios; será feita também uma reflexão sobre as questões levantadas sobre a autora em seu texto e um confronto com as questões linguísticas

como propostas de ensino na escola; e, por fim, algumas considerações sobre a importância de se dar mais atenção ao ensino da oralidade na escola.

1. FALA E ESCRITA NA ESCOLA

De acordo com Kato (1995, p. 7), a "função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumento de comunicação".

A autora acrescenta que é também função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita, trabalhando o que se considera padrão em termos de língua, ou a língua falada culta, como consequência do letramento.

Ela destaca também que, para alcançar isso, deve-se conscientizar o professor para que ele possa compreender que fatores entram nesse tipo de aprendizagem e como interagir na sua prática didática, não apenas seguindo estratégias ditadas por outras pessoas, mas traçando suas próprias estratégias.

Kato (1995) afirma que, apesar da linguística moderna ter surgido pregando a primazia do estudo da linguagem oral, nem sempre as concepções sobre a linguagem oral foram objetivas. Já Coulmas acrescenta que a linguística ocidental é fortemente preconceituosa em favor da escrita, apesar de alegada primazia da linguagem oral.

Para os estruturalistas, assim como para Chomsky e Searle, em seus estudos, havia um falante ideal com frases descontextualizadas. Porém, a sociolinguística, a psicolinguística e a análise do discurso, usando dados contextualizados, captaram muito do que ocorre na fala espontânea concreta. Esses estudos permitem uma comparação efetiva entre fala e escrita e não apenas uma idealização. Esses estudos também deram suporte para um trabalho efetivo com a oralidade na escola; uma vez que mostram a necessidade de se trabalhar as características da oralidade, destacando questões importantes como a variação e o preconceito linguístico.

Apesar do grande avanço dos estudos sobre oralidade, a escrita ainda é vista como superior à fala e, de certa forma, a escola reforça essa ideia. Coulmas (2014) mostra que o letramento é defendido como um direito universal porque a língua, na modalidade escrita, é parte do comportamento comunicativo diário de todas as pessoas e, no caso dos analfabetos, ela os coloca diante de uma barreira intransponível.

O autor diz que a noção de "língua de prestígio" foi introduzida por Kahane, e essa língua está associada à escrita; por isso, nas sociedades letradas, busca-se adquirir a língua de prestígio porque ela se identifica com a educação, que transfere para ela os valores de uma classe de prestígio na sociedade.

A linguística, porém, defendia que deveria estudar a língua natural, já que os seres humanos não nasceram para escrever, mas para falar. Essa é a base do argumento que defende a desconsideração da escrita na linguística; assim muitos linguistas apresentavam argumentos contra a escrita, dentre eles, Saussure, Bloomfield, Lyons, defendendo que a linguística, de um ponto de vista sincrônico, tinha de lidar com a fala e não com a escrita.

Coulmas (2014), ao contrário desses linguistas, defende que, embora a invenção da escrita tenha ocorrido em época relativamente recente na história da espécie humana, ela revolucionou o modo como a língua pode ser usada; e acrescenta que a "tirania" da escrita tem a ver com a escrita como mídia e com o poder.

Como o conhecimento da língua escrita não foi, e não é, distribuído igualmente na sociedade, as habilidades letradas são indicativas do *status* e do prestígio social. Por essa razão, em todas as sociedades, a escrita é associada à autoridade e ao poder.

Do ponto de vista de sua natureza social, Coulmas (2014) defende que se deve levar em consideração tanto a forma falada quanto a escrita, que variam por diversos fatores.

No entanto, o autor defende que, embora a noção de contínuo entre fala e escrita seja defendida por muitos linguistas, "não é tão óbvio que abandonar a distinção entre casos nítidos que tipificam a língua oral e a escrita ajude a fazer avançar nosso conhecimento acerca do que a escrita faz com a língua e do que faz com a sociedade" (COULMAS, 2014, p. 72).

A língua é uma faculdade natural; a escrita é um artefato, que precisa de orientação para ser adquirida. A escrita exige habilidades que têm que ser ensinadas e praticadas. O lugar para fazer isso é a escola. A escola é a instituição que mais obviamente depende da escrita e serve para sua disseminação. Sem escrita não há escola; sem escola não há escrita. Sendo assim, a escola contribui também para disseminar o prestígio que a escrita possui.

Já na Antiguidade, a escola se tornou a instituição que mais exerce autoridade sobre a língua escrita pelo controle de sua transmissão na sociedade.

O problema é que o apego à língua escrita marca a doutrina gramatical, o que trouxe profundas consequências no futuro dos estudos gramaticais e nos influencia até hoje.

De acordo com Bagno (2011, p. 345), o edifício da doutrina gramatical foi erguido sobre dois alicerces:

1) um deles diz respeito à mudança linguística, sendo atribuído a ela um valor negativo pelos gramáticos, tachando de decadência, corrupção da língua "perfeita" dos grandes autores de textos literários;

2) o outro está relacionado à ideia de que a língua falada era caótica e desregrada; portanto, para se falar de um modo "elegante" e "correto" era preciso se basear nas regras da escrita literária.

Surge, a partir dessas crenças o preconceito linguístico presente até hoje na sociedade, uma vez que a maioria das pessoas acredita que existe um modo "certo" de falar e um modo "errado" de falar a língua, que as pessoas sem instrução formal "falam tudo errado", que existe "algum lugar no passado" onde a língua foi falada e escrita "corretamente", que a língua falada não tem regras e que "só a escrita tem gramática" (BAGNO, 2011, p. 345).

Outra consequência, diz o autor, é analisar a fala e a escrita com base na dicotomia positivo/negativo, uma vez que eram separadas como entidades monolíticas e estanques, como dois polos distantes entre si.

Essa "língua pura", que, na verdade está relacionada ao que se considera como "escrita pura", não existe nem poderia existir porque a heterogeneidade é constitutiva das línguas humanas; além disso, a língua está em constante mudança; então, como se conservar essa "pureza"?

O que se constata, porém, é que entre a língua falada e a língua escrita existem mais semelhanças que diferenças. Essas duas modalidades de uso da língua só diferem quanto às condições de produção: a fala é produzida e revisada simultaneamente, enquanto a escrita permite que produção e revisão ocorram em momentos distintos, destaca Bagno (2011).

Marcuschi (2007) destaca que, embora a escrita ainda seja vista, na sociedade, como superior e mais importante que a fala, elas são complementares e contínuas.

> As duas modalidades podem ser tidas como modo complementares de enunciação com interfaces amplas, o que produz uma intersecção razoável e com sugestão de maior número de semelhanças do que diferenças (MARCUSCHI, 2007, p. 52).

O autor acrescenta também que é irrelevante a distinção entre oralidade e escrita enquanto atividade mental, porque ambas são atividades cognitivas e tanto a oralidade como a escrita são complementares e contínuas na ordem das atividades cognitivas; ademais, ambas exteriorizam conhecimentos, sejam eles de ordem semântica ou conceitual.

Marcuschi (2007) defende ainda que oralidade e escrita são interdependentes nas sociedades atuais e não podem ser tomadas como estanques e isoladas; são neutras enquanto condições discursivas das formas de produção de conhecimento e não há uma supremacia de uma sobre a outra em termos cognitivos; não possuem virtudes imanentes a ponto de operarem de modo crucialmente diverso nas práticas sociais diárias, seja quanto à produção de identidade ou de sentidos.

Sendo assim, levando em consideração o que foi exposto, por que a escola não trabalha a oralidade adequadamente? Por que apenas a palavra escrita é valorizada pela sociedade? Será a escola o lugar de se estudar a palavra falada?

2. ANÁLISE

Considerando que as relações entre fala e escrita devem se dar dentro de um contínuo tipológico, e que suas semelhanças não são estanques nem dicotômicas, como afirma Marcuschi (2001[1]); objetiva-se aqui fazer uma reflexão sobre o trabalho com a oralidade na escola; afinal, como afirma o autor, somos povos orais.

Para tanto, será feita uma análise do texto *O poder da palavra*, de Terezinha Azeredo Rios, que, como filósofa e educadora, reconhece o poder que a palavra oral tem e como ela pode repercutir positiva ou negativamente na escola, tentando responde às seguintes perguntas: por que a escola não trabalha a oralidade adequadamente? Por que apenas a palavra escrita é valorizada pela sociedade? Será a escola o lugar de se estudar a palavra falada?

É importante esclarecer que, embora a autora se reporte a gestores, no seu texto, isso não diminui a importância do trabalho com a oralidade na sala de aula, uma vez que, como futuros profissionais, os alunos também deverão estar atentos para as questões abordadas no texto, que vão além de características da oralidade, mas de sua repercussão e importância para interação no ambiente social.

No seu texto, a autora diz que as palavras revelam ou ocultam significados e intencionalidades. Quando pensamos na palavra emitida, devemos pensar também nos gestos, pois os gestos "são palavras 'ao vivo', linguagem ao vivo. Pretendemos com as palavras expressar nosso pensar e nosso sentir, e muitas vezes não conseguimos. Mas nosso corpo fala, mesmo quando não queremos. Às vezes, dizemos 'sim' em palavras, mas nosso interlocutor sabe que é 'não', pelo jeito como nosso corpo fala".

A autora, assim, mostra umas das características relevantes no estudo da oralidade; os gestos complementam o sentido dos textos orais, e são essenciais na construção desses sentidos.

Terezinha Azeredo também ressalta que é necessário prestar atenção ao que está oculto nos gestos/palavras dos alunos/professores: "devemos refletir, portanto, sobre o que é revelado e oculto nos gestos/palavras que constituem as relações no contexto escolar. O que a criança quer dizer com o olhar, a sobrancelha franzida, a mão estendida, o punho cerrado? O que o professor quer dizer com o dedo em riste, o dar de ombros, o desvio do olhar, ou até mesmo com o silêncio? O que os gestores dizem com o olhar impaciente ou surpreso diante de uma atitude dos professores?"

Mesmo não sendo linguista, a professora observa, no seu texto, o quanto é importante dar atenção ao não-verbal, o que, muitas vezes, não é trabalhado nas aulas de língua. Ademais, é importante destacar aqui como se pode trabalhar a língua oral na escola, mostrando que ela não é caótica, como destacaram Bagno e Marcuschi, e que possui elementos que não apenas a auxiliam na construção do sentido, mas fazem parte do próprio sentido, como é o caso dos elementos não-verbais.

Por fim, a autora chama a atenção para que estejamos "sempre atentos aos nossos gestos e às nossas palavras. Ao falar, ao dizer com o corpo, nos relacionamos e nos comprometemos com as pessoas e o trabalho. A ideia de compromisso nos traz ao terreno da ética". Ademais, as palavras e gestos de todos que participam da escola devem impulsionar "ações na direção da construção da cidadania ativa, da comunicação solidária e de um mundo mais criativo e melhor para todos".

Assim, levando em consideração o que diz a autora e o que foi exposto neste artigo, é importante que a escola trabalhe as características pertencentes à fala; que mostre que ela não é o local do caos; que ninguém fala errado, mas que existe adequação e inadequação do seu uso (assim como há também na escrita); que fala e escrita se encontram dentro de um contínuo e que elas se complementam, como diz Marcuschi (2007).

É necessário chamar atenção também, por exemplo, para alguns gêneros formais, exigidos e quase não ensinados na escola, como o seminário; pois, muitas vezes, a escola "pressupõe" que o aluno, sabendo falar, saberá organizar qualquer gênero oral, o que não condiz com a realidade do aprendiz na nossa escola.

Há muitas outras coisas importantes para se destacar no ensino da oralidade, que não se restringe ao fato de "se ensinar a falar", mas que ajuda a

ampliar o conhecimento da fala que o aluno traz para a escola, e o ajuda a adequá-la às diversas situações de uso.

É sobretudo importante destacar que, apesar do grande valor dado à escrita na sociedade, falamos mais que escrevemos; então, devemos saber falar o que é adequado para cada situação comunicativa; saber que a escuta é importante no estudo da oralidade, porque ouvir faz parte da interação oral; e, com essa escuta, os gestos acompanham os interlocutores contribuindo para a construção do sentido dos enunciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, pode-se dizer que, apesar da escrita ter o valor que tem, por ser uma forma de comunicação indispensável na sociedade e repleta de significado social, como afirma Coulmas (2014); a escola deve ceder um espaço considerável para a oralidade, uma vez que é por meio da palavra oral que os alunos se relacionam na escola e na sociedade; ela é o principal fio condutor da interação social; consequentemente, seu estudo na escola é de suma importância para a sociedade.

Para isso, considerar que a oralidade e a escrita são modalidades de uma mesma língua, como afirma Marcuschi (2001[1]), e que elas devem ser vistas e estudadas a partir de um contínuo, é essencial para que o estudo de língua se torne mais completo, além de diminuir, obviamente, o preconceito linguístico que há na própria escola.

Ademais, como diz o texto da professora Terezinha, nossas palavras e gestos são essenciais para o nosso relacionamento na escola, local onde ampliaremos nosso conhecimento sobre a língua e para a vida.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Ruídos e rabiscos: língua falada e língua escrita. *Gramática pedagógica do português brasileiro.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 343-358.

COULMANS, Florian. *Escrita e sociedade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p.15-35

KATO, Mary A. A natureza da linguagem escrita. In: KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5.ed.São Paulo: Ática, 1995. p.10-41.

MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001[1].

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In. DIONÍSIO, Angela P. & BEZERRA, Maria A. (org.) *O livro didático de Português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001[2].

_____. Cognição, explicitude e autonomia no uso da língua. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 31-60.

RIOS, Terezinha A. *O poder da palavra*. Nova Escola, maio de 2014. Seção Colunas. Disponível em: <https://bit.ly/2JisgLL>. Acesso em: 12 set. 2018

SISTEMA SCLIAR DE ALFABETIZAÇÃO: uma proposta de ensino da leitura para a promoção da inclusão social em São José da Laje – AL

Rosiene Omena Bispo[138]

INTRODUÇÃO

A Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, que tem como objetivo aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, realizada pelo INEP desde 2013, revelou que Alagoas foi o Estado que apresentou o maior percentual de crianças que não conseguiu ultrapassar os níveis 1 e 2, cerca de 81,56% (SCLIAR, 2015). O último resultado da ANA divulgado pelo INEP em 2016 indica que 77% dos alagoanos ainda continuam no nível insuficiente de leitura.

Um olhar mais holístico voltado em especial para o diagnóstico da referida avaliação no município de São José da Laje - AL, revela que os avanços no tocante à alfabetização aconteceram, visto que o Município passou a ocupar o ranking de primeiro lugar no Estado em alfabetização em 2014. Porém, houve uma estagnação nos escores em 2016, ou seja, cerca de 72% dos alunos ao final do 3º ano ainda apresentaram nível insuficiente em leitura.

Tomando como princípio as metas do Plano Municipal da Educação, doravante PME que tem como princípio na Meta 5 alfabetizar todos os alunos na idade certa, conforme pacto assumido pelos entes federados – Governo Federal, Estadual e Municipal e percebeu que era necessário continuar investindo em políticas públicas educacionais com foco na erradicação do analfabetismo apresentasse resultados mais efetivos, mais consistentes.

Dito isto, este trabalho se propõe a relatar a experiência de formação continuada, condição "*sine qua non*" para que o professor se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas (BARBIERI; CARVA-

[138] Profa. Ms. em Letras -Profletras- UFAL. Atual diretora da Diretoria do Departamento Geral de Ensino- DDGE de São José da Laje - AL

LHO; ULHE, 1995), embasadas nos avanços das Neurociências, da Linguística e da Psicolinguística, ciências que se ocupam da estrutura e funcionamento da linguagem verbal, por meio dos Fundamentos do Sistema Scliar de Alfabetização (SCLIAR, 2013), agregando orientações teóricas e práticas que fundamentam o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores que, por sua vez, levarão o aluno a galgar os degraus, cada vez mais complexos da alfabetização.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO – SALTO DE QUALIDADE – SISTEMA SCLIAR DE ALFABETIZAÇÃO

A formação Continuada é de extrema importância na vida de todo profissional visto que nunca estamos prontos e acabados quando se trata de conhecimento. Essa ideia de formação continuada tem seus marcos legais. Essa proposta entrou em evidência no Brasil principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que na orientação de uma política para o magistério, busca a valorização do profissional da educação escolar, respaldada ainda do Plano Nacional da Educação lei nº 13.005/2014. Essa necessidade se justifica pois concluir a formação inicial não garante aos profissionais da educação o desenvolvimento das competências necessárias para lidar com os desafios de uma sala de aula em tempos de modernidade liquida.

> "Líquido-moderna" é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo. (BAUMAN, 2007, p. 7)

Bauman alerta sobre as mudanças que afetam a vida da sociedade líquido-moderna. Essas mudanças as quais se refere estão intimamente relacionadas aos avanços das ciências e da tecnologia. São as novidades que são capitadas a partir dos avanços científicos que necessitam ser material de reflexão no campo educacional a fim de que práticas didático-pedagógicas possam ser aprimoradas. Umas das ciências, até então pouco considerada no âmbito educacional, que tem trazido grande contribuição na área da leitura – dificuldade da maioria das crianças brasileiras - é a neurociência. Segundo a Scliar-Cabral (2013, p. 41).

> Graças a imagem por ressonância magnética(IRM), à eletroencefalograma (MEG), pode –se rastrear como o cérebro trabalha durante a leitura.
> As principais conclusões de tais pesquisas são de grande valia para se repensarem os métodos de alfabetização da leitura e da escrita, além de esclarecerem sobre as dificuldades que os alunos esclarecem sobre as dificuldades que os alunos apresentam, decorrentes de distúrbios de atenção ou de dislexia.

Considerar um material didático que está respaldado no que há de mais inovador do campo científico, a exemplo da neurociência, da Linguística e da Psicolinguística motivou a equipe da Secretaria da Educação do Município de São Jose da Laje a se utilizar desses fundamentos a priori para serem debatidos e analisados na formação continuada especificamente voltada para a alfabetização.

1.1 Sistema Scliar de alfabetização: alicerçando formação dos alfabetizadores lajenses

O sistema Scliar de alfabetização foi desenvolvido pela Dra. em Linguística pela Universidade de São Paulo-USP, professora emérita e titular concursada aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Leonor Scliar--Cabral. Segundo a autora o sistema foi desenvolvido com o intuito de ajudar a prevenir o analfabetismo funcional que se alastra por todo país. Diz ela:

> [...] a porcentagem de analfabetos funcionais no país, ainda é alarmante: conforme o Boletim INAF (2012), em 2012, na faixa etária dos brasileiros de 15 a 64 anos, encontram-se 6% de "analfabetos absolutos"; no nível rudimentar, 21%; no nível básico, 47% e apenas 26% conseguem o nível pleno. Decididamente, 27% dos brasileiros não têm as condições mínimas para o exercício da cidadania, nem para refazer a leitura de mundo, a partir da leitura da palavra (FREIRE, 2002, p. 54). Pode-se afirmar que 47% o fazem de forma precária e apenas 26% estão aptos a compreender e refletir sobre os textos necessários ao exercício da cidadania de forma plena e à ampliação da sua aptidão para competir no mercado de trabalho, com auto-aprendizagem e educação continuada (SCLIAR--CABRAL, 2013, p. 25-26).

Para os fins já mencionados ela elaborou material consistente, fundamentado a luz da ciência, reunido em uma obra intitulada Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos. A obra está organizada em unidades e a cada uma delas a autora nos assegura que os educadores encontrarão informações atualizadas no que concerne à linguagem verbal oral e escrita e seu processamento, além de bases sólidas para alfabetizar para o letramento. Além dos Fundamentos, a autora desenvolveu roteiros para o professor e uma cartilha: As aventuras da Vivi. E ainda tem ministrado formações a distância, por meio do Moodle, pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC disponibilizadas em vídeos onde tanto aborda a teoria quanto a prática considerando o material produzido para esse fim disponibilizado para os cursistas.

Todo esse aporte tem sido usado na formação continuada em São José da Laje. Nos encontros, professores da Educação Infantil, do primeiro ao terceiro ano, coordenadores escolares, diretores e os técnicos da Secretaria Municipal têm refletido e discutido todo o material junto com mediadores da própria secretaria. Esse movimento de discussão sobre o Sistema começou em 2017 e no ano em curso foi implantado nas escolas públicas municipais.

O cenário da educação lajense, no tocante a alfabetização, já não é o mesmo de outrora. Sobre os fundamentos uma da coordenadora da Rede, Verlane Máximo, diz: "Ao trabalhar esse Sistema de alfabetização surgiu um leque de novos conhecimentos acerca da temática que mudou totalmente a forma de enxergar a alfabetização embasada na neurociência."

Os fundamentos explicitam que a capacidade de ler e escrever está relacionado ao funcionamento do sistema nervoso central, levando o professor a perceber a importância de trabalhar com a reciclagem neuronal, desbancado métodos de alfabetização ao tratar do movimento de sacada.

> Nossos olhos não abarcam uma linha inteira, em virtude das limitações de a única parte da retina, realmente útil para a leitura, chamada fóvea, rica em células fotorreceptoras, os cones, ocupar apenas 15º do campo visual. Por isso, nossos olhos correm pela linha, em movimentos de sacada (quatro ou cinco por segundo). Durante estes movimentos, não vemos nada. Só ao parar em um ponto, a fixação, a fóvea consegue abarcar 3 ou 4 caracteres à esquerda do centro do olhar, e 7 ou 8 à direita, nos sistemas de escrita com direção da esquerda para a direita.

Ainda sobre a capacidade de ler Dahane (2012, p. 15-16) no livro *A ciência da Leitura*, traduzido por Scliar-Cabral, diz:

> Atrás de cada leitor se esconde uma mecânica neuronal admirável de precisão e eficácia, da qual começamos a compreender a organização. **Nos últimos 20 anos nasceu uma autêntica ciência da leitura.** Os progressos das neurociências e da psicologia cognitiva conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler. Graças à imagem por ressonância magnética, hoje, são necessários alguns minutos para visualizar as regiões cerebrais ativadas quando deciframos as palavras. (Grifo meu)

Todo o livro de fundamentos está recheado de informações que chamam a atenção dos professores no tocante a ciência da leitura. Um exemplo que chamou a atenção dos professores cursistas foi o caso do espelhamento, processo de reciclagem difícil, uma vez que os neurônios não conseguem diferenciar à esquerda e à direita, em cima e embaixo.

Um outro aspecto importante do Sistema, discutido nos momentos de formação é contemplado na fala do professor Antônio Peixoto, cursista e professor alfabetizador da Rede, que diz: "Foram inúmeras as contribuições adquiridas com os fundamentos, porém, destaco o grande avanço no processo de alfabetização quebrando o paradigma de alfabetizar pelo nome da letra, mas sim pelo som." Alfabetizar evitando falar o nome da letra e considerar, ao invés disso, o som foi uma das grandes dificuldades que levaram os professores alfabetizadores a desconstruir conceitos e a construir outros. Conforme afirma a professora Elane Evaristo: "Tive que renovar a minha metodologia e a cada unidade eu vou superando os desafios e minhas dificuldades". Ainda sobre a questão em tela colabora a coordenadora, Adriana Sobral, dizendo: "O sistema contribuiu, prin-

cipalmente, na aquisição de conhecimentos que não tive durante minha formação pedagógica. Como também me fez ter um olhar mais atento as dificuldades de aprendizagem dos alunos, e pude aprender maneiras de como ajudá-los".

1.2 Sistema Scliar: investimento que considera menos intuição mais ciência

> No séc. XXI, pode se aceitar que uma pessoa culta conheça melhor o funcionamento de seu carro ou de seu computador do que de seu próprio cérebro? Nosso sistema escolar, por muito tempo submetido aos riscos da intuição destes ou daqueles que decidem, não pode mais aceitar submeter-se a reforma após reforma sem que os conhecimentos das neurociências cognitivas não sejam levados em conta. Pais, educadores e políticos, ademais, já compreenderam muito bem: muitos se entusiasmam pelas novas imagens do cérebro... com o risco muitas vezes de desconhecer os limites ou de caricaturar as implicações para o ensino. Muito recente, a ciência da leitura jamais foi ensinada. Minha ambição é a de fornecer aqui alguns pontos de referência a fim de que não se possa mais ignorar a complexidade das operações de que nosso cérebro lança mão para ler. (DAHAENE, 2012, p. 16).

Concordo com a Dehaene quando diz que não dá mais para não levar em conta os conhecimentos das neurociências cognitivas. Ao considerar e adotar o Sistema Scliar de Alfabetização, adquirindo material e investindo na formação continuada, o governo Municipal por meio da Secretaria da Educação após analisar os escores das avaliações externas que se ocupam de avaliar a alfabetização no país e mesmo diagnóstico interno realizado por meio da sua Diretoria do Departamento Geral de Ensino- DDGE constatou que as políticas públicas as quais o município faz adesão junto ao Ministério da Educação - MEC tem deixado lacunas que precisam ser preenchidas, visto que a meta 5, pactuada com os ente federados por meio do Plano Nacional da Educação-PNE, visa alfabetizar todos as crianças dentro da faixa etária adequada.

Ao longo da história da alfabetização no país muitos métodos já foram utilizados e ainda hoje há uma grande polêmica em torno de tal assunto tamanha a complexidade do processo de alfabetização. Contudo, quando se adota um material é preciso está convencido do potencial do mesmo e dos benefícios que tal fundamentação vai trazer para as crianças no processo de aprendizagem. Como diz Morais (2013, p. 35) "a aprendizagem da leitura e da escrita começa, como na marcha, por um primeiro passo. Como numa marcha o Sistema Scliar tem fundamentado os passos na alfabetização lajense e levado os educadores com base em evidencias científicas a "colocar uma pá de cal nos métodos globais ou similares de alfabetização[...]" (SCLIAR-CABRAL, 2012, p. 44).

2. CONSIDERAÇÕES

Os Fundamentos Scliar de Alfabetização tem sido o subsídio para a Rede refletir e traçar metas a fim de modificar os últimos escores da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, "catástrofe Nacional", segundo especialistas. Os Fundamentos agregam orientações teóricas e práticas que fundamentam o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores que por sua vez levarão o aluno a galgar os degraus, cada vez mais complexos da alfabetização. A metodologia adotada para superar as dificuldades consiste em promover a reciclagem neuronal por meio de práticas inovadoras e interdisciplinares acionando canais sensoriais (visão, tato, audição, propriocepção gestual e do aparelho fonador) considerando indicadores de monitoramento que possibilitará uma análise qualiquantitativa do impacto e efetividade do projeto. A implantação do Sistema Scliar de Alfabetização na Rede de Ensino, no ano em curso, é ainda embrionária, mas, a partir do corpus constituído percebe-se gradativamente o desenvolvimento da capacidade leitora das crianças. A proposta sistematizada do processo de alfabetização seguramente tem facilitado a aprendizagem das crianças. Vale frisar ainda que o êxito da implantação requerer compromisso com a política educacional na manutenção da formação continuada e do monitoramento por parte da Secretária da Educação, bem como dos coordenadores pedagógicos das escolas junto ao professor alfabetizador para consolidarem, na prática, as inovações empiricamente comprovadas pelas ciências para promover uma alfabetização de excelência, ou seja, uma educação inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.* Tradução de Leonor Scliar-Cabral. – Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, José. *Criar Leitores: para professores e educadores*. Barueri: Minha Editora,2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos*. Florianópolis: Lili, 2012.

_____. *Aventuras da Vivi*/Leonor Scliar-Cabral. – Florianópolis: Lili, 2014. Inclui ilustrações, 52 p.

_____. *Sistema Scliar de Alfabetização*: Roteiros para o professor: Módulo 1 Leonor Scliar-Cabral. – Florianóplolis: Lili, 2018.

VARIEDADES DO PORTUGUÊS NO CURSO DE LETRAS: questões de política linguística na formação do professor

Ewerton Ávila dos Anjos Luna[139]

INTRODUÇÃO

Estudos que consideram a língua como fato social e o uso da linguagem como sendo sócio historicamente situado começaram a ganhar espaço no âmbito da academia (no Brasil, sobretudo, nas universidades nas federais), principalmente a partir da década de 1980. Entretanto, apenas no início dos anos 90, sedimentando-se no fim dessa década, as contribuições das pesquisas passaram a trazer subsídios teórico-metodológicos mais diretos para a formação do professor de língua e, consequentemente, para suas práticas pedagógicas (BAGNO, STUBBS, GAGNÉ, 2002; SOARES, 2002).

É partindo dessa concepção de língua(gem) que discussões sobre qual(ais) variedade(s) do português deve(m) ser ensinada(s) na escola começam a fazer parte de forma mais contundente do cenário tanto de pesquisas como de formação docente, de modo que "variação linguística" passa a ser tópico, inclusive, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento basilar para os professores, onde são encontradas repercussões das contribuições advindas dos estudos da Ciência da Linguagem e da Educação.

Nesse contexto, iniciado há poucas décadas, mas bastante atual, em que se destaca a relevância da reflexão sobre variação e preconceito linguístico para a formação do cidadão (BRASIL, 1998) e, ainda, considerando o professor como *policymakers* e não seguidores 'cegos' que implementam políticas linguísticas de instâncias superiores (GARCÍA e MENKEN, 2010), questionamo-nos: as variedades do português – principalmente do brasileiro – são contempladas no currículo da licenciatura em Letras a partir de uma reflexão pedagógica que forme o professor da língua materna para atuar frente à diversidade linguística

[139] Doutor em Linguística (PROLING/UFPB), professor do Depto. de Letras da UFRPE

da sociedade contemporânea, contemplando a temática no processo de educação linguística de seus alunos?

O objetivo desta pesquisa, portanto, é identificar se reflexões sobre variedades linguísticas do português e seu trato didático são contempladas na formação inicial do professor de língua portuguesa. Para isso, é realizada uma análise de um currículo da Licenciatura em Letras-Português. O *corpus* da pesquisa, então, é composto pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento que traz informações sobre a construção do perfil de profissional que se deseja formar, os objetivos do curso, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas, além das ementas dos componentes curriculares que compõem a matriz da licenciatura.

O PPC analisado é o da Licenciatura em Letras oferecido pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. A escolha tanto da Instituição de Ensino Superior (IES) quanto da temática foi motivada em função da necessidade do pesquisador em lançar um olhar sobre um contexto do qual faz parte a fim de melhor compreendê-lo e, principalmente, pelo fato de existirem poucos estudos no campo que busquem integrar discussões nas áreas de Política Linguística, Currículo e Formação Docente.

Trata-se, aqui, de um estudo que se insere na área da Linguística Aplicada, mais especificamente entre os campos da Política Linguística e do Currículo, sendo, portanto, apresentadas no próximo tópico (1) as bases teóricas da pesquisa – cuja ênfase está na definição do que entendemos por Política Linguística (SPOLSKY, 2004; 2009) e por Currículo (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2009). Em seguida, analisamos os dados à luz do referencial apresentado (2) para, então, tecer as considerações finais (3).

1. CONCEPÇÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA E DE CURRÍCULO

Considerando que muitas são as discussões sobre a forma como Política Linguística e Currículo são concebidos, acreditamos ser relevante ressaltar nesse tópico de fundamentação teórica, mesmo que de forma breve, nossa compreensão das concepções adotadas desses dois campos de conhecimento.

Sobre Política Linguística, partimos do que postula Spolsky (2004; 2009) ao afirmar que há três componentes inter-relacionados que a descrevem: prática, crença e gestão (*practice, beliefs, management*). Segundo o autor, o primeiro passo para entender casos distintos de políticas linguísticas é distinguir esses três componentes na comunidade de fala a ser investigada:

> Suas práticas linguísticas – o modelo habitual de selecionar entre variedades aquelas de seu repertório linguístico; suas crenças ou ideologia – as crenças sobre a língua e o seu uso; e qualquer esforço específico para modificar ou influenciar práticas através de qualquer tipo de intervenção, planejamento ou gerenciamento linguísticos (SPOLSKY, 2004, p. 5) (Tradução nossa)[140].

Em outros termos, então, a política linguística está relacionada: às escolhas e aos comportamentos observáveis dos falantes (prática); ao que os falantes pensam sobre suas práticas linguísticas, ou seja, os valores atribuídos a determinadas línguas, variedades, etc. (crenças); e aos esforços explícitos de um grupo/instituição/indivíduo que possui autoridade para tentar interferir nas práticas e crenças dos falantes (gestão) (SPOLSKY, 2009).

A concepção de Política Linguística à luz desses componentes[141] – que apesar de inter-relacionados, podem ser descritos independentemente – se deve ao fato, por exemplo, de haver comunidades sem políticas linguísticas declaradas[142], mas observáveis a partir de práticas e crenças ou com políticas formais, cujos efeitos nas práticas linguísticas não sejam garantidos (SPOLSKY, 2004).

Sobre Currículo, partimos do que postulam Sacristán (2000) e Silva (2009) quando afirmam que, apesar de muitas discussões, o comum entre todas elas[143] é que Currículo não se trata de algo simples uma vez que envolvem aspectos de diversas ordens como: política, social, econômica, pedagógica, administrativa, etc.

Como se percebe, a complexidade do currículo, por estar relacionado a todas essas esferas, faz com questões teóricas sejam embebidas de valores que, consequentemente, repercutem diretamente nas práticas de construção, desenvolvimento, vivência e avaliação do currículo. O currículo é, portanto, uma práxis que compõe e revela uma determinada instituição (seja ela uma escola, uma faculdade ou uma rede municipal) a partir do que se elege para ensinar e, consequentemente, de qual ser humano se pretende formar. Como prática, é singular e plural ao mesmo tempo, exprimindo-se em comportamentos práticos diversos; é relativo e provisório, e não algo dado, pronto e acabado; não é

---

[140] "Its language practices - the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology - the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management" (SPOLSKY, 2004. p. 5).

[141] A concepção proposta por Spolsky (2004) pode ser considerada uma consolidação de uma nova epistemologia da área de Política Linguística pelo fato de ser ampliada, de expandir concepções anteriores como as que ressaltavam, por exemplo, que apenas o Estado teria condições de implementar políticas (SILVA, 2013; DIONÍSIO, 2014).

[142] Ressaltamos que a terminologia utilizada ("políticas linguísticas declaradas") foi cunhada por Bonacina-Pugh (2012). Ao lado das políticas linguísticas declaradas (relacionadas à gestão da língua), a autora menciona, ainda, as "políticas linguísticas percebidas", relacionadas às crenças sobre a língua, e as "políticas linguísticas praticadas" para as práticas linguísticas.

[143] Estamos, aqui, fazendo referências às teorias críticas e pós-críticas do currículo, desenvolvidas a partir de 1970. Essas teorias fogem às perspectivas tradicionais que se apresentavam como neutras e possuíam foco na organização do processo curricular (SILVA, 2009).

neutro, refletindo questões identitárias – já que evidencia valores de processos educativos – e, sobretudo, de poder (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2009).

É a luz do pressuposto de currículo como configurador da prática que ressaltamos a noção de *sistema curricular* (BEAUCHAMP, 1981 *apud* SACRISTÁN, 2000). Esse sistema cria em torno de si diversos campos de ações e envolvem diferentes influências – que podem ser convergentes ou divergentes. Dentre os níveis, momentos ou fases do processo de desenvolvimento da construção curricular, destacamos o *currículo prescrito*, aquele que faz parte dos sistemas educativos e precisam de uma regulação ou orientação, sobretudo os de níveis escolares obrigatórios. No nosso estudo, o foco recai sobre o currículo prescrito uma vez que faz parte das políticas educacionais ou, mais especificamente, no caso desta investigação sobre a formação do professor de língua materna, de políticas curriculares que refletem políticas linguísticas.

Questionamos e investigamos, pois, como o currículo de um curso de Letras reflete o avanço das ciências, ou seja, as contribuições, sobretudo, da Sociolinguística e da Linguística Aplicada; e ao mesmo tempo como ele reflete as políticas linguísticas oficiais tal qual, por exemplo, a proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), em que variante padrão é concebida como objetivo de ensino, mas variantes outras (prestigiadas ou não) são consideradas como aspecto da diversidade cultural e linguística do nosso país.

Ressaltamos que a construção do currículo de um curso de licenciatura em Letras repercute diretamente na formação político-linguística do professor de língua materna, já que as prescrições e regulações curriculares exercem funções dentro do sistema social. No entanto, como partimos do pressuposto de sistema curricular, não podemos deixar de mencionar que a cultura profissional do professor – sua formação inicial e continuada, suas vivências pedagógicas e a reflexão sobre elas, suas ideologias, etc. – é imprescindível na forma com realizará suas escolhas de conteúdos, metodologias, etc.; enfim, como intervirá na configuração dos sentidos das propostas curriculares. Isso porque o professor não reflete apenas sobre sua própria prática, mas sobre os diversos subsistemas que se entrecruzam em torno dela.

O currículo prescrito de um curso de licenciatura, que faz parte disso, possui um importante papel na formação político-linguística do futuro professor. Isso porque é já no processo de formação inicial que as pesquisas-ação sobre política linguística podem ser realizadas como forma de tornar o estudante consciente de seu papel docente enquanto *policymaker*. De acordo com Johnson (2013), essas pesquisas oportunizam reflexões a cerca de como as políticas linguísticas estão sendo criadas, interpretadas e apropriadas. Para o autor, a pesquisa-ação:

> (...) provê ao grupo de pesquisa a oportunidade de examinar discursos institucionais de forma crítica, desafiando os aspectos que marginalizam os professores como meros implementadores de

> politicas linguísticas, recolocando-os como *policy decision-makers* (JOHNSON, 2013, p. 191). [tradução nossa][144].

É, portanto, considerando a relevância do processo de formação do professor de língua materna em prol da conscientização que o profissional docente ocupa um papel relevante no processo de políticas linguísticas, que corroboramos Menkem e García (2010), quando destacam que são princípios relevantes ao docente o conhecimento: (*i*) de seu próprio perfil sociolinguístico e de suas práticas linguageiras; (*ii*) do perfil e práticas sociolinguísticas dos alunos em sala de aula, na comunidade escolar, no contexto familiar e na comunidade do entorno da escola; (*iii*) e de como o currículo está inter-relacionado com as políticas linguísticas educacionais e a forma como pode agir enquanto *policymaker* na escola ou na sala de aula.

A partir destes tópicos, percebemos mais claramente como a formação do professor pode contribuir para as repercussões na gestão de língua em sala de aula. No entanto, nos questionamos se esses conhecimentos realmente são frutos de reflexões nos cursos de Licenciatura em Letras e até que ponto há problematizações sobre a exploração de contextos de ensino, sobre o próprio ato de ensinar e sobre a manutenção/modificação/negociação de políticas linguísticas.

Após a discussão sobre nossas concepções de currículo e política linguística relacionadas à formação docente, partimos para análise do Projeto Pedagógico do Curso (doravante PPC). Ressaltamos, contudo, que este é um estudo que investiga o currículo prescrito (SACRISTÁN, 2010) pelo colegiado do curso de licenciatura de Letras que aprovou o PPC, assim como investiga também políticas linguísticas declaradas no documento, ou seja, a gestão da língua (SPOLSKY, 2004). É importante destacarmos que se trata de um recorte do sistema mais amplo de política educacional (curricular e linguística) em que tanto o formador[145] como o professor da Educação Básica ocupam papel ativo, conforme concepções adotadas.

2. ANÁLISE DOS DADOS: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Conforme já mencionado, o PPC analisado é o da Licenciatura em Letras da UFRPE na modalidade à distância. Através do PARFOR, programa que tem

---

[144] "...it provides the research team with the opportunity to critically examine institutional discourses, challenge those aspects that marginalize teachers as mere implementers of language policy and re-position them as policy decision-makers" (JOHNSON, 2013, p. 191).

[145] A título de diferenciação terminológica, chamaremos o professor universitário de *formador* e as outras denominações (professor, docente, educador) são utilizadas para o profissional da Educação Básica.

como objetivo fomentar a formação inicial e continuada de professores, o curso foi criado em 2010 – momento de expansão da Educação a Distância brasileira – estimulado pela implantação do Sistema UAB em 2006 como forma de ampliar as oportunidades de acesso à educação.

A fim de contemplarmos o proposto no estudo, ou seja, identificar se a temática das variedades distintas do português e a didática desse conteúdo específico são contempladas na formação inicial do professor de língua materna, agrupamos fragmentos do PPC que são foco da análise em duas categorias: a formação do licenciando para a compreensão da pluralidade cultural (com ênfase na diversidade linguística) e a abordagem didática e política da noção de variedade linguística na gestão da língua em sala de aula para a formação do aluno da Educação Básica.

Em relação à primeira categoria, é possível identificarmos vários fragmentos do PPC em que é destacada a importância para formação do professor de português de uma base sólida sobre a compreensão de que a língua, por ser fato social, possui variedades distintas. Para exemplificar, podemos citar fragmento que está presente no perfil do egresso: "O profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos (...), *além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais*" (UFRPE, 2014, p. 38, grifo nosso).

Outros exemplos da diversidade podem ser encontrados na lista de habilidades e competências a serem desenvolvidas no curso de licenciatura que estão, segundo PPC, "em sintonia com o Parecer CNE/CES 492/2001":

> - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político ideológico;
> - percepção de diferentes contextos interculturais;
> - temas como ética, cidadania, interculturalismo, relações étnicorraciais, educação ambiental, direitos humanos e outros estão presentes no currículo, visando possibilitar ao licenciando reconhecer e respeitar as diversidades de seus alunos, reconhecendo as relações entre língua, cultura, educação e sociedade (UFRPE, 2014, p. 39).

Como se pode perceber a partir dos excertos citados, há uma preocupação no PPC do curso com a educação linguística do usuário e profissional da língua. Educação linguística entendida aqui como "conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna (...)" (BAGNO, RANGEL, 2005, p. 63).

Pudemos observar, ainda, que o conhecimento gramatical é associado aos processos de construção dos sentidos dos textos lidos, escritos, ouvidos e falados. Nesse contexto, variedades diferentes da norma padrão ganham espaço

nos momentos de reflexão linguístico-discursivas, o que contempla os fatores extralinguísticos, essenciais para o processo de interação.

Como se trata de um curso de formação inicial de professores e não de Linguística, é necessário que exista espaço para didática de conhecimentos específicos construídos na área da Linguística. A segunda categoria, então, contempla a gestão da língua a partir do papel do professor frente à didática e à política do conteúdo da variação da língua no processo de formação do aluno da Educação Básica.

Dentre as habilidades e competências presentes no PPC, temos "domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino" (UFRPE, 2014, p. 39). Há indicação, portanto, de foco nas reflexões de cunho pedagógico de uma forma geral. Ao revisitarmos os programas[146] dos componentes curriculares é que podemos inferir, em vários deles, a possibilidade de construção de conhecimentos sobre a relação entre variação linguística e ensino. No quadro seguinte, há uma mostra de fragmentos literais (UFRPE, 2014) da discussão proposta e seu respectivo componente curricular:

Componente curricular	Excerto do programa
Linguística Geral	Reconhecer as contribuições das teorias linguísticas para o ensino da língua portuguesa (p.56).
Projetos Interdisciplinares IV	Refletir sobre o material didático de língua portuguesa, mais especificamente sobre o livro didático de português (p.95).
Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa	Compreender a relação entre as teorias linguísticas, a Linguística Aplicada, o ensino de língua (p.105).
Gramática Textual aplicada ao ensino de língua portuguesa	Compreender os princípios norteadores do estudo da gramática da língua portuguesa numa perspectiva funcional, isto é, que considera a língua em uso, que está a serviço das práticas sociais que se dão por meio da interação verbal entre indivíduos sócio-historicamente situados (p.118).

Na disciplina *Linguística Geral*, considerada como componente curricular voltada aos conhecimentos específicos da área de Letras (segundo o PPC), a relação teoria e prática de ensino já é evidenciada. Isso pode ser observado também em *Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa* cuja ênfase, pela própria natureza do campo de conhecimento, é refletir sobre questões teórico-metodológicas. Em *Projetos Interdisciplinares IV*, a possibilidade de debater sobre variedades linguísticas e ensino seria através do material didático

[146] Utilizamos neste artigo a mesma terminologia do PPC. Neste contexto, portanto, a palavra "programa(s)" está relacionada à parte do PPC em que há informações sobre os componentes curriculares do curso: caracterização (nome, quantidade de créditos, pré-requisitos, etc.), objetivos, ementa, conteúdos e bibliografia.

mais utilizado pelos professores brasileiros e, muitas vezes, referência para o docente: o livro didático (BATISTA, 1999).

Em *Gramática Textual aplicada ao ensino de língua portuguesa,* diferentemente das anteriores, a concepção de língua em uso em prol de práticas sociais pode vir a assegurar com maior probabilidade um espaço profícuo para questões de política linguística na formação do professor.

Apesar dessas possibilidades mencionadas, é apenas ao analisar o programa da disciplina de Sociolinguística que podemos sair do plano das inferências para a identificação da relação explícita entre o conteúdo da variação linguística e o ensino de português. O trecho seguinte, um dos objetivos específicos do referido componente curricular, é um exemplo disso:

> Levar os alunos a reconhecerem a legitimidade de todas as variantes linguísticas, a fim de que eles possam, ao distinguirem o dialeto padrão dos dialetos não-padrão, contribuir para o combate a todo tipo de discriminação decorrente do preconceito social, que também está subjacente ao que se denomina de preconceito linguístico (UFRPE, 2014, p. 63).

Como podemos perceber, a menção pontual ao trabalho didático com variações do português brasileiro está demarcada no PPC nesse excerto. Apesar disso, não desconsideramos a possibilidade da questão ser contemplada em vários dos pontos citados anteriormente – como, por exemplo, ao se analisar material didático – mesmo acreditando que a presença explícita do tópico pode assegurar maior probabilidade de reflexão sobre a questão.

Não ficando restrito aos objetivos, destacamos que o programa contempla a discussão também em alguns tópicos da ementa: "O fenômeno da variação linguística. Dialeto padrão e dialeto não-padrão. O preconceito linguístico" (UFRPE, 2014, p.62). Além de ter como uma das obras, na bibliografia básica, uma referência que lança olhar específico para questões político-didáticas: BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso:* por uma pedagogia da variação linguística 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

Embora cientes de que o declarado – tanto em termos de política linguística quanto de currículo – pode ser ou não o praticado, garantir esse tópico contribui para uma perspectiva de políticas (linguística e curricular) que dialoga com o que está posto em documentos oficiais. A título de exemplificação, podemos citar a *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior*: "É importante que [os licenciandos] aprendam (...) a conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça" (BRASIL, 2000, p. 11).

O fato de identificarmos o espaço para essa discussão no curso de Letras-EAD da UFRPE indica que o curso se baseia numa sólida orientação teórica. No entanto, não podemos deixar de mencionar que a apropriação dessas noções

pelos futuros professores interfere diretamente na gestão da língua em sala de aula. Isso porque a simples inserção desses conteúdos no currículo de Letras não é garantia para modificações de crenças e de práticas do aluno da Educação Básica, caso a condução do professor fortaleça os mitos supramencionados.

Por fim, defendemos, mais uma vez, a relevância da discussão sobre variação linguística na formação do professor de português com base no que afirmam Bagno (2010), García e Menken (2010). Dentre outros pressupostos, Bagno por destacar que "numa sociedade, como a brasileira, tradicionalmente excludente e discriminadora, é fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao espectro mais amplo possível de modos de expressão" (BAGNO, 2010). E García e Menken (2010) por pontuarem que os professores ocupam papel fundamental, uma vez que lidam em suas práticas com implementações, negociações e recriações de políticas linguísticas.

Acreditamos que, desse modo, é possível fazer com que a educação linguística contribua para que os sujeitos compreendam o que não foi explicitamente dito, atente para os processos discriminatórios (tanto na posição de agente como paciente) e entendam que a linguagem pode refletir juízos de valor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos dados, podemos identificar, no PPC da Licenciatura em Letras em questão, a preocupação com a formação do *especialista em língua* que a concebe de forma heterogênea, assim como com o desenvolvimento do *profissional docente* que, a partir de uma sólida base teórico-metodológica, embasa seu processo político-didático em prol de educação linguística de seus futuros alunos.

Além disso, o PPC do curso mostrou-se estar em articulação com as políticas educacionais linguísticas como, por exemplo, o que está posto em Pareceres e Resoluções do MEC sobre o currículo de cursos de graduação e o que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa voltados para a Educação Básica.

Ressaltamos, contudo, a necessidade de aprofundar essa discussão utilizando um *corpus* mais amplo, além da realização de outros estudos que investiguem, por exemplo, como essa política educacional linguística e curricular prescrita é praticada, sobretudo através da modelação do formador.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G.s. *Língua materna:* letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

_____; RANGEL, E. de O. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. In: Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, p.61-81, 2005

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, p. 529-575, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*. Brasília, Ministério da Educação, Maio de 2000.

_____. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

DIONÍSIO, C. I. B. *Teorias recorrentes em política e planejamento linguístico no Brasil.* Monografia (Graduação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

GARCÍA, O.; MENKEN, K. Stirring the onion: educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs.). *Negotiating language policies in schools.* New York: Routledge, p.249-261, 2010.

_____. Moving forward: ten guiding principles for teachers. In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs.). *Negotiating language policies in schools.* New York: Routledge, p.262-268, 2010.

JOHNSON, D. C. *Language policy.* New York: Palgrave Macmilliam, 2013.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. Introduction. In: _____. (Orgs.). *Negotiating language policies in schools.* New York: Routledge, p.01-10, 2010.

SACRISTÁN, J. G.. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. R. da. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada,* Campinas, v. 2, n. 52, p. 289-320, jul./dez. 2013.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: M. Bagno (org.) *Linguística da Norma.* São Paulo, Loyola, p. 155-177, 2002.

SPOLSKY, B. *Language policy:* key topics in sociolinguistics. Cambridge, 2004.

UFRPE. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras.* Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia. Recife, 2014.

CONSTRUÇÃO CULTURAL E IDENTIDADE SURDA NO AMBIENTE ESCOLAR: libras e resistência linguística

Kylzia Andréa Azevedo Pereira[147]

INTRODUÇÃO

O movimento inclusivista trouxe para a escola um contingente de alunos cujas características de aprendizagem e comunicação são pouco conhecidas. Nesse sentido, a língua, cultura e identidade surdas representam uma dessas temáticas pouco estudadas no Brasil, necessitando assim, de pesquisas específicas na área da educação das pessoas surdas na busca do avanço e permanência destes estudantes na escola. Entretanto, é possível encontrar algumas pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior as quais apontam que muitos surdos possuem uma escolarização fragilizada quanto aos aspectos pedagógicos se comparados aos alunos ouvintes, mesmo possuindo habilidades cognitivas equivalentes. Havendo assim, uma evidência que o fracasso escolar não é decorrente da falta de audição dos estudantes surdos, mas da inadequação e despreparo das escolas na busca do pleno desenvolvimento destas pessoas.

Partindo deste cenário o estudo assume uma característica de ordem bibliográfica, tendo como objetivo geral: analisar os processos que envolvem a construção cultural da identidade surda no ambiente escolar.

Assim, trazemos autores que nos ajudaram a pensar o campo da surdez, linguagem e identidade com base nas diferenças, sendo estes: Perlin (1998), Quadros (1997, 2004, 2008), Karnopp (2004), Sacks (1998), Skliar (1997, 1998). Esses autores acreditam que o surdo passa a ser surdo através das experiências visuais, da identidade/diferença e da língua brasileira de sinais, considerada uma das maiores construções culturais desta comunidade. Trazemos também, as contribuições de Woodward (2000), Hall (2000), Silva (2000), que abordam questões que envolvem a identidade e diferença, como centro da teoria social e da prática política.

---

[147] Docente da Faculdade Farassinetti do Recife - FAFIRE, Graduada em Pedagogia - UNICAP, Pós graduada em Gestão Educacional, Pós-graduada em Estudos surdos – cultura e diversidade - FSH. Mestranda em Ciência da Linguagem - UNICAP.

Desse modo, o estudo foi composto de três tópicos, que são: Surdez e identidade; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): componente de resistência da cultura visual; e o surdo no espaço escolar inclusivo.

Assim, espera-se que este estudo seja relevante no âmbito social e escolar, ampliando a produção acadêmica na área e favorecendo a escolarização adequada do estudante surdo, de modo que a língua brasileira de sinais (LIBRAS) seja elencada como componente curricular da escola e não acessório de acessibilidade. Nosso compromisso político é então, pensar a escola baseada no respeito às diferenças culturais e linguísticas, onde os estudantes possam se identificar e avançar pedagogicamente e não apenas permanecer de corpo presente no ambiente escolar. A garantia da matrícula já conquistamos, precisamos buscar a efetivação deste atendimento pedagógico de qualidade, atendendo às necessidades dos estudantes surdos.

1. SURDEZ E IDENTIDADE

> A surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita em um corpo que não ouve. Para além da materialidade do corpo, construímos culturalmente a surdez dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior (mas não fechadas em si mesmas) de campos discursivos distintos – clínico, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, etc. (LOPES, 2007, p. 7).

Compreendemos que estas narrativas são desenvolvidas com base em construções ideológicas, representadas nos diversos campos sociais. Estas manifestações ideológicas interferem na composição político-social (individual e coletiva) dos segmentos aos quais estes indivíduos estão inseridos. Portanto, estes discursos buscam determinar padrões que devem ser seguidos.

Lopes (2007), afirma que os discursos produzidos por estes campos perante a surdez são interpretações culturais, ou seja, "culturalmente produzimos o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum, entre outros que poderiam compor uma lista infindável de sujeitos" (LOPES, 2007, p. 8).

Considerando tal afirmação, qualquer definição/discurso será fundamentado em representações construídas e justificadas que sustentam nosso entendimento daquilo que somos e daquilo que o outro é. Historicamente, valores são atribuídos à deficiência e à normalidade, unindo sujeitos e valores em um único sistema de representações culturais, mantido em um mesmo núcleo de poder.

> Ainda hoje, os definidos como portadores de deficiência auditiva, visual, física, mental são inscritos num único grupo social, num único discurso politico, numa única ideologia, os quais se materializam ao ser subjetivado através de estereótipos, da "universalidade" da deficiência, como se existisse uma identidade universal. (LONGMAN, 2007, p. 27).

Logicamente, na medida em que definirmos o lugar do outro no meio social, estamos ao certo definindo/delimitando até onde o outro pode se manifestar. Desse modo, quando universalizamos os indivíduos que possuem alguma deficiência estamos negando a existência de identidades específicas e inibindo o direito da emancipação política destes grupos multiculturais.

Para Longman (2007), o único traço que universaliza os grupos de pessoas com deficiência são os discursos daqueles que narram ou são narrados enquanto deficientes, como também o histórico sofrido pela discriminação e exclusão. Pois, como sabemos, estes indivíduos agregam valores, crenças e preferências distintas que superam a limitação contida no discurso sobre as pessoas com deficiência.

Desse modo, podemos compreender o surdo enquanto objeto cultural e não como uma concepção arraigada à deficiência/defeito, reconhecendo estes indivíduos a partir de uma narrativa e prática de composição do sujeito surdo inspirada em discussões de base antropológica e culturalista. O surdo, neste contexto, torna-se surdo a partir da diferença de identidade/cultura, no pertencimento do outro/surdo e no distanciamento do outro/ouvinte.

> Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais, tenho de me afastar do conceito do corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai indicar a identidade surda. [...] o caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão original. (PERLIN, 2007, p. 53).

Perlin (2007), afirma que os grupos sociais possuem características especificas, que as tonam diferentes de outros grupos sociais. Assim, com base nas diferenças culturais, os indivíduos se aproximam ou se distanciam de certos grupos ou manifestações. Portanto, a construção da identidade é despertada pela diferença de tudo aquilo que sou e/ou que quero ser; e o que não sou e/ou que não quero ser. Desse modo, os surdos são considerados surdos por suas experiências visuais e pela língua de sinais, distantes das experiências auditivas das pessoas ouvintes.

Sem embargo, neste espaço de busca e pertencimento, a linguagem age como agente mediador destas representações e destes grupos na construção das identidades. A língua neste contexto é atuante e libertadora, pois aproxima os indivíduos que se relacionam e trocam experiências e significados/significantes perante o mundo. Assim sendo, "a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações em seu interior." (WOODWARD, 2004, p. 8).

Logo, o uso da linguagem no ambiente escolar acentua as relações de poder entre os indivíduos (surdos e ouvintes) que compõem a escola. O uso destas línguas (português falado/ oral auditiva, português escrito e a língua de

sinais/visual) na formação do indivíduo e no convívio diário, interfere diretamente nas relações de poder que podem excluir e/ou incluir.

E no intermédio destas relações de poder (inclusão e exclusão), a escola pode utilizar enquanto fundamento os princípios que se baseiam na diversidade cultural, na diferença coletiva do outro, na procura do reconhecimento/pertencimento dos estudantes, com intuito de buscar a autonomia dos sujeitos, uma vez que as identidades são diferentes e se distinguem entre si. No entanto, são as semelhanças do nosso convívio que podem ser compartilhadas por indivíduos de identidades culturais distintas.

Assim, compreendemos que a escola precisa assumir um caráter relacional entre as diversas linguagens e identidades culturais, favorecendo um espaço democrático no qual os grupos (surdos e ouvintes) tenham espaços representativos e expressivos para suas diversas manifestações.

2. O SURDO E O ESPAÇO INCLUSIVO

> A população de crianças surdas é marcada por uma grande heterogeneidade. O grau de deficiência auditiva, a idade do dano sensorial, o estatuto auditivo dos pais (surdos ou ouvintes), os métodos de comunicação utilizados (oral exclusivo, linguagem falada completada ou, Língua de Sinais), bem como o tipo de escolaridade (escola especializada ou escola inclusiva). (KALL, 2013, p. 96).

Como podemos perceber, não há um modelo único de indivíduos surdos, pois a surdez é marcada por essa abrangente heterogeneidade, tendo por consequência processos educativos também marcados pela heterogeneidade. Desse modo, depositamos algumas expectativas na escola inclusiva, como por exemplo: adaptação curricular, equipe multidisciplinar capacitada e orientação aos familiares ouvintes dos estudantes surdos.

Hoje, possuímos dois modelos de escolas disponíveis para o atendimento dos estudantes surdos, que são: escola regular (inclusiva, acessibilidade oferecida pelos tradutores intérpretes em LIBRAS) e a escola especializada ou bilíngue (profissionais bilíngues em LIBRAS).

Normalmente, a escola regular/inclusiva não altera a sua estrutura curricular para o acolhimento destes estudantes e de sua língua natural. O que é oferecido é o profissional de tradução e interpretação em LIBRAS que tem como função traduzir e interpretar de uma língua para outra e não tem como característica/atuação profissional a função educativa. Como podemos perceber a seguir: “Tradutor-intérprete de língua de sinais - Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)” (BRASIL, 2004, p. 11).

Como tivemos a oportunidade de perceber com a citação acima, a função educativa/pedagógica não é direcionada para o profissional tradutor e intérprete de LIBRAS. A função educativa em sala de aula é papel/função do educador regente de sala de aula e da equipe multidisciplinar na escola. Entretanto, percebemos que por muitas vezes os papeis são invertidos, por falta de orientação, formação/capacitação dos profissionais da educação da escola regular/inclusiva.

Por outro lado, temos a escola bilíngue, que consiste em tornar acessível às duas línguas (língua de sinais e língua portuguesa) no contexto educacional. Corresponde a uma escola que possui o currículo adaptado para o perfil vísuo-gestual do estudante surdo, na qual a cultura e identidade surdas são valorizadas. Nesse modelo, a língua brasileira de sinais – LIBRAS é a língua de instrução utilizada pelos diversos profissionais que compõem a comunidade educativa da escola.

A partir desta dimensão linguística (bilíngue), os estudantes surdos se percebem como pertencentes e verdadeiramente integrados ao ambiente, onde podem estabelecer uma comunicação com alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar.

Como sabemos a língua brasileira de sinais (LIBRAS) é considerada a L[1] (primeira língua) da pessoa surda, sendo a sua língua materna – aquela língua que é adquirida espontaneamente sem grandes intervenções externas. Sendo necessário tão somente, que haja interlocutores fluentes e nativos falantes desta língua. Isso significa dizer, que inseridos em um ambiente favorável o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo da pessoa surda ocorrerá naturalmente e será considerado satisfatório como qualquer outro indivíduo social. Como completa Quadros (2008), a seguir:

> A criança, portanto, não aprende a linguagem porque generaliza esses processos, mas sim porque ela está diante de um ambiente que lhe permite acessar esse conhecimento, assim como acontece com as demais áreas do desenvolvimento. (p. 63).

Com base nestas informações, percebemos que o diálogo em LIBRAS entre indivíduos surdos e ouvintes (professores e alunos) são necessários para o desenvolvimento humano do estudante. Na prática, percebemos que a inclusão dos surdos na escola regular (inclusiva) não oferece um ambiente linguístico necessário para o pleno desenvolvimento cognitivo e social do estudante surdo, uma vez que não há diálogo entre os indivíduos (alunos e professores) que constroem o conhecimento, havendo, apenas, uma tradução simultânea do profissional de LIBRAS.

Outro ponto a ser considerado é a ausência dos pares surdos na escola, o que dificulta o seu reconhecimento/pertencimento enquanto sujeito social, integrante de um grupo constituído de cultura e identidade.

3. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): COMPONENTE DE RESISTÊNCIA DA CULTURA VISUAL

A língua brasileira de sinais (LIBRAS) é pertencente a uma modalidade linguística que apresenta características gestuais e visuais porque utiliza como canal de comunicação movimentos, gestos e expressões faciais que são percebidos pela visão. Já a Língua Portuguesa, segue uma modalidade oral e auditiva. No entanto, a LIBRAS pode ser considerada uma língua recente, tendo apenas 13 (treze) anos de seu reconhecimento oficial.

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2005, p. 1).

Percebemos, conforme a citação acima, que a LIBRAS possui todos os componentes necessários para ser reconhecida enquanto uma língua, logo, todos deveriam reconhecer a sua legitimidade linguística. Entretanto, percebemos o preconceito embutido nos discursos dos diversos sujeitos sociais perante esta língua, como por exemplo o uso de outras terminologias inadequadas para se referir à língua brasileira de sinais, sendo estas: pantomima ou mímica, causado possivelmente pela falta de informação e orientação adequadas.

Desse modo, a escola torna-se responsável não apenas por assegurar a acessibilidade através do tradutor intérprete de LIBRAS, mas de assumir também como princípio seu uso e difusão, com o intuito de orientar a todos que compõem a comunidade escolar e fundamentalmente garantir o direito do surdo de ter acesso a sua língua materna (LIBRAS) de modo satisfatório.

Assim, assegurar o direito linguístico do estudante surdo é assegurar o direito de ter acesso a uma língua e a uma comunidade específica. Entendemos que a escola inclusiva não oferece um espaço para a manifestação da cultura surda e de sua língua a LIBRAS.

No Brasil, a educação bilíngue é um direito garantido, conforme regulamentação contida no decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005). Nesta perspectiva, a língua de instrução referente aos conteúdos escolares deve ser a primeira língua (LIBRAS) do estudante, sendo utilizada a Língua Portuguesa (segunda língua) na modalidade escrita.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar os processos que envolvem a construção cultural da identidade surda no ambiente escolar e discutir perante o espa-

ço de inclusão e da LIBRAS como um espaço de resistência surda. Desse modo, com base na reflexão e dos resultados obtidos no levantamento bibliográfico, verificamos à necessidade da educação bilíngue para surdos pelas escolares regulares/inclusiva. Favorecendo a escolarização e permanência do estudante surdo na escola.

Percebemos que as relações de poder entre os surdos e ouvintes estão presentes na escola inclusiva, sendo tal relação demonstrada no uso das línguas (português falado/ oral auditiva, português escrito e a língua de sinais/ visual). Assim, partir dos dados, identificamos que a língua majoritária (português) se sobrepõe perante a língua brasileira de sinais (LIBRAS) no ambiente escolar, uma vez que a escola inclusiva garante o ingresso na escola, na grande maioria, oferece a acessibilidade através do profissional tradutor intérprete de LIBRAS, mas não oferece condições para que todos (surdos e ouvintes, professores e alunos) se comuniquem dentro do espaço escolar.

Apontamos desse modo, para a necessidade de haver uma reformulação e/ou adaptação curricular na qual a LIBRAS assumisse uma posição de evidência e saísse da posição de acessório metodológico/pedagógico. Ou seja, a LIBRAS é uma língua oficializada, reconhecida e regulamentada que precisa assumir seu espaço na escola e não ser restringida ao universo de dois sujeitos (tradutor intérprete de libras e o estudante surdo).

Além disso, evidenciamos que a ausência dos pares surdos na escola dificulta o reconhecimento/pertencimento do estudante surdo enquanto sujeito social, integrante de um grupo constituído de cultura e identidade surda. A inclusão dos estudantes surdos, na maioria das vezes, os tornam ilhados linguisticamente, prejudicando o seu pleno desenvolvimento, pois geralmente os únicos usuários da LIBRAS na escola são eles e o tradutor intérprete da LIBRAS.

Desse modo, alertamos para a necessidade de ampliação das escolas bilíngues para surdos e/ou melhoria da escola inclusiva, com a qualificação profissional do tradutor intérprete de libras e com a implantação da disciplina de libras como componente curricular, sendo urgente e necessário que a escola assuma um caráter relacional entre as diversas linguagens e identidades culturais, favorecendo assim, a possibilidade de livre expressão de diversos grupos. Assim, as escolas poderão contribuir com uma formação mais humana e cidadã na qual os estudantes (surdos e ouvintes) criem a possibilidade de se representarem através da identificação e diferenciação cultural, o que gera consequentemente a construção da identidade com base nas diferenças culturais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo.* Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
BRASIL, *O tradutor interprete da libra brasileira de sinais.* Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____, *DECRETO N 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.* Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Diário Oficial. [União], Brasília. Disponível em <https://bit.ly/2tdgLfi> Acessado em: 24/07/2016.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LONGMAN, Liliane Vieira. *Memórias Surdas*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massagana, 2007.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KALL, Michele. *Aquisição da Linguagem*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Cientifica.* Ed. Paulo: Atlas, 2006.

_____. *Técnicas de pesquisa.* 2.ed., rev e ampliada. São Paulo: Atlas, 1990.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERLIN, Gladis. *Identidades surdas.* In: SKLIAR, C. (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação. Porto Alegre.1998.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: aquisição da Linguagem.* Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____; KARNOPP, Lodenir. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; FIGER, Ingrid. *Teorias de Aquisição da Linguagem.* Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SASSAKI, R. K. *Inclusão construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, C. (org.) Educação & exclusão – *Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial.* Editora Mediação. Porto Alegre, 1997

_____ (org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças.* Editora Mediação. Porto Alegre.1998.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual.* In: SILVA, T. (org.) Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO: uma proposta didática de leituras possíveis da hashtag #ELENÃO

Maria Alcione Gonçalves da Costa[148]
Josefa Maria dos Santos[149]

INTRODUÇÃO

A teoria da Análise de Discurso de base pecheuxtiana, cada vez mais, tem encontrado adeptos entre estudiosos da língua no Brasil, o que tem possibilitado a propagação de pesquisas e estudos voltados para a investigação da relação entre a língua, a história e a psicanálise. No entanto, infelizmente, tais pesquisas pouco têm alcançado o espaço escolar e, consequentemente, pouco têm contribuído para as práticas de ensino da leitura e da escrita, conforme aponta Ingo Voese (2002).

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar possibilidades didático-pedagógicas de práticas de leitura da hashtag #ELENÃO, voltadas para alunos do ensino médio, observando os sentidos que este enunciado faz ressoar na formação discursiva feminista brasileira[150], assim como os sentidos que são apagados e interditados.

Aqui é importante pontuar que a hashtag #ELENÃO surgiu em meio à corrida eleitoral para a presidência do Brasil e se propagou, especialmente, após as manifestações contra o candidato à presidência, Jair Bolsonaro, no dia 29 de setembro de 2018. O movimento foi organizado e mobilizado por um grupo de mulheres criado na rede social *facebook* e teve como mote a *hashtag* #ELENÃO, que passou a ser propagada em diversas materialidades textuais e reatualizada em discursos vários.

Para o desenvolvimento de nosso trabalho, adotamos como pressuposto teórico a Análise do Discurso de base pecheuxtiana, por entendermos que o

---

[148] Doutoranda em Linguística pela UFPE, mestra em Língua Portuguesa pela UPE e atua como professora no IFSERTÃO-PE.

[149] Doutoranda em Linguística pela UFAL, mestra em Língua Portuguesa pela UPE e atua como professora da educação básica do estado de Pernambuco

[150] Como o movimento feminista é um movimento social heterogêneo, existente em diversos países e com pautas distintas, optamos por delimitar que trabalhamos com movimento feminista brasileiro.

sujeito e o sentido são efeitos de um processo sócio-histórico e ideológico determinado pela luta de classes. O que implica dizer que o trabalho com práticas de leitura em sala de aula precisa levar em consideração a relação da língua com a exterioridade, uma vez que é por meio da sua historicidade que a língua significa.

Em termos metodológicos, selecionamos como corpus discursivo cartazes de protesto usados pelos manifestantes nas mobilizações do dia 29, sobre os quais desenvolvemos atividades de leitura voltadas para a análise dos modos de dizer, das condições de produção desses discursos e para a análise da relação entre os enunciados produzidos no interior da FD feminista brasileira e os enunciados produzidos em condições de produção heterogêneas.

Com isso, objetivamos discutir algumas possibilidades didáticas de práticas de leituras, no escopo teórico da Análise do Discurso, por meio das quais notamos ser possível desenvolver atividades de leitura que possibilitem aos alunos identificarem os efeitos de evidência e de silenciamento nos discursos produzidos e materializados em certas condições de produção, observando também os sentidos outros, produzidos em outro lugar e determinados por outras FD, que são refutados, negados e interditados pelo sujeito do discurso.

1. O FUNCIONAMENTO IDEOLÓGICO NOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO

A Análise de Discurso (doravante AD) enquanto quadro teórico-metodológico parte do princípio de que o sentido e o sujeito são efeitos de um processo sócio-histórico e ideológico. O que implica dizer que nem o sentido encontra-se na literalidade das palavras nem o sujeito é origem de si e de seu dizer. Nos termos de Pêcheux (2009, p. 146):

> É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado francês, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queriam dizer o que dizem" e que, mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (grifos do autor).

O funcionamento ideológico, por meio do qual a ideologia interpela os indivíduos em sujeito e produz a evidência dos sentidos, é denominado, na teoria do discurso, de interpelação. Desse modo, dizemos que é por meio do processo de interpelação-identificação que a ideologia "*produz* o sujeito no lugar deixado vazio" (PÊCHEUX, 2009, p. 145), assim como produz os efeitos de sentidos. Em outros termos, podemos dizer que o sujeito é interpelado pelo sujeito ideológico a assumir determinadas posições na luta de classes e a produzir efeitos

de sentidos sobre os acontecimentos do mundo. Sentidos estes determinados pela formação discursiva com a qual o sujeito se identifica.

Diante disso, salta à evidência que o funcionamento ideológico nos processos de significação faz trabalhar três noções centrais para a teoria do discurso: a noção de ideologia, de sujeito e de formação discursiva.

Grosso modo, podemos dizer que ideologia, na teoria discursiva, não é concebida como um conjunto de ideias, mas como "uma prática constituída de interpretação, em que trabalham o equívoco, a incompletude, a opacidade, a falha" (ORLANDI, 2017, p. 26). O que significa dizer que a ideologia é um funcionamento de constituição dos sujeitos e dos sentidos suscetível à falha e ao equívoco.

Por sua vez, a noção de sujeito na AD não diz respeito ao sujeito empírico, mas a um lugar determinado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente. Nos termos de Indursky (2008, p. 11), o sujeito do discurso:

> [...] é um *sujeito histórico, ideológico*, mas ignora que o é, pois é igualmente afetado, em sua constituição, pelo inconsciente. Ou seja: o sujeito é interpelado ideologicamente, mas não sabe disso e suas práticas discursivas se instauram sob a ilusão de que ele é a origem de seu dizer e domina perfeitamente o que tem a dizer (grifos da autora).

Diante disso, dizemos que o sujeito do discurso é um desdobramento da relação de identificação entre o sujeito da enunciação e o sujeito ideológico de uma dada formação discursiva, sendo importante reiterar que o processo ideológico pelo qual o sujeito se constitui é apagado, uma vez que ele é afetado pelo inconsciente.

Por fim, a formação discursiva, segundo Foucault ([1969], 2015), é concebida como um conjunto de enunciados que, embora estejam dispersos no tempo e no espaço, mantenham entre si uma unidade de sentidos. Ao reconhecer a ideologia como elemento constitutivo e organizador da formação discursiva, Pêcheux passa então a definir a formação discursiva como:

> [...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa et.). (PÊCHEUX, 2009, p. 147, itálico do autor).

Com base nisso, podemos dizer que o sujeito do discurso e os sentidos são efeitos da relação de interpelação-identificação do sujeito com uma dada formação discursiva. Afinal, conforme postulou Pêcheux (2009, p. 148), a formação discursiva é concebida como "o lugar da constituição do sentido (sua 'matriz', por assim dizer)".

2. AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ANÁLISE DO DISCURSO: UM OLHAR PARA O SENTIDO OUTRO

O uso do dispositivo teórico e metodológico da AD nas práticas escolares de leitura e escrita, embora não seja uma questão simples, tem sido vista por alguns estudiosos da área como uma possibilidade. A exemplo do trabalho desenvolvido por Ingo Voese (2002), no qual o autor expõe uma proposta metodológica de AD para o ensino das práticas de leitura no ensino fundamental e médio.

Em linhas gerais, entendemos que, para adotar a AD como pressuposto teórico-metodológico para o ensino das práticas de leitura de escrita, o professor precisa ter uma compreensão da noção de seu objeto (a língua), de acordo com o arcabouço da teoria do discurso. O que lhe possibilitará promover práticas de leitura e de escrita que levem em consideração a relação entre a língua e sua exterioridade constitutiva.

Devido ao curto espaço do presente trabalho, limitar-nos-emos a dizer que a noção de língua na AD parte do princípio teórico de que o sujeito e o sentido são efeitos de um processo ideológico determinado pela luta de classes. O que nos leva a conceber a língua como sendo constitutivamente opaca, incompleta e sujeita ao equívoco. Afinal, de acordo com Eni Orlandi (2012, p. 19):

> A incompletude é característica de todo processo de significação. A relação pensamento/linguagem/mundo permanece aberta, sendo a interpretação função dessa incompletude, incompletude que consideramos como uma qualidade e não um defeito: a falta, como temos dito em abundância, é também o lugar do possível na linguagem.

Isso significa que os sentidos do texto não estão dados nem acabados, mas são determinados pela formação discursiva (doravante FD). Disso resulta o fato de que uma mesma palavra pode produzir efeitos de sentido diferentes a depender da FD com a qual o sujeito do discurso de identifica.

Diante disso, entendemos que o ensino da leitura precisa levar em consideração não apenas o que os textos significam, mas os modos pelos quais os textos significam em certas condições de produção. Nesse tocante, a AD enquanto disciplina de interpretação, tem muito a contribuir, uma vez que, segundo Orlandi (2012, p. 21), a AD trabalha a opacidade do texto e vê, nesta opacidade, "a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique".

A partir do reconhecimento da opacidade e da incompletude da língua, Orlandi (2012, p. 27) postula que o objetivo do analista do discurso "não é descrever nem interpretar mas compreender – isto é, explicitar – os processos de

significação que trabalham o texto; compreender como o texto produz sentidos através de seus mecanismos de funcionamento".

Com base nisso, entendemos que a função do professor-analista é apresentar meios através dos quais os alunos possam compreender os mecanismos de funcionamento do discurso. Ou seja: explicitar para os alunos as formas pelas quais os textos produzem sentido em condições sócio-históricas determinadas.

Dentre os mecanismos de funcionamento discursivo a serem trabalhados pelo professor-analista, destacamos a paráfrase, a metáfora e o silenciamento que, segundo Orlandi (20120, são assim definidos: a paráfrase diz respeito ao funcionamento por meio do qual se produz os efeitos de evidência no interior de cada FD. A metáfora constitui-se como o funcionamento por meio do qual se instaura a diferença, o deslizamento de sentidos. Por sua vez, o silenciamento refere-se ao funcionamento por meio do qual o sentido outro ressoa no discurso do próprio sujeito. Nos termos de Orlandi (2007, p. 31), "o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é".

Posto isso, apresentamos a seguir algumas reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de práticas de leitura, a partir de uma perspectiva discursiva.

3. REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LEITURA

Antes de nos debruçarmos sobre os mecanismos de funcionamento discursivo da *hashtag* #ELENÃO, mencionados anteriormente (a paráfrase, a metáfora e o silenciamento), consideramos importante discorrer sobre as condições de produção desses discursos, uma vez que elas são fundamentais para a compreensão da determinação histórica no processo de constituição dos sentidos.

Primeiramente, vale destacar que a noção de condições de produção na AD diz respeito às questões de ordem social, histórica, política e ideológica que determinam os sentidos. Isso significa dizer que as condições de produção não dizem respeito apenas ao contexto social em que os discursos são produzidos, mas às representações dos lugares sociais que os sujeitos do discurso atribuem a si e ao outro numa dada formação social. Ou seja, as condições de produção também são determinadas pela ideologia.

Diante disso, entendemos que uma proposta didática de leitura, na perspectiva discursiva, precisa levar em consideração a situação comunicativa na qual os textos foram produzidos (onde, quando, como foi dito, por quem [autor], para quem [público-alvo], por que [finalidade]), assim como precisa investigar as condições sociais, históricas e ideológicas de produção (quais as

representações imaginárias possíveis que autor e leitor podem produzir sobre si e sobre os acontecimentos do mundo).

No que diz respeito à situação comunicativa dos discursos que circularam com a *hashtag* #ELENÃO, podemos dizer que tais discursos foram produzidos no período eleitoral de 2018, por opositores do então presidenciável, Jair Bolsonaro, em repúdio aos *efeitos* de sentidos de racismo, machismo, misoginia, homofobia, etc., produzidos pelos discursos do candidato. O público-leitor dos discursos materializados na *hashtag* #ELENÃO era o povo brasileiro, especialmente, os eleitores, visto que a finalidade desses discursos era impedir a vitória de Bolsonaro no pleito eleitoral.

Quanto às condições sociais, históricas e ideológicas de produção, pontuamos que os discursos propagados junto com a *hashtag* #ELENÃO produziram o imaginário de Bolsonaro como sendo um candidato machista, homofóbico, racista e opressor. O que fez ecoar, nesses discursos, saberes dos movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias, especialmente, do Movimento Feminista Brasileiro. Assim, entendemos que a posição-sujeito desses enunciados pode ser preenchida por qualquer indivíduo que se identifique com a luta contra o machismo, a homofobia, o racismo, a xenofobia, etc. e, consequentemente, contra o então candidato Jair Bolsonaro.

Posto isso, apresentamos a seguir algumas possibilidades didático-pedagógicas para o ensino de leitura a partir das três categorias de análise mencionadas: a paráfrase, a metáfora e o silenciamento.

3.1. Análise das relações parafrásticas entre os dizeres dos cartazes

Partindo do pressuposto de que a paráfrase diz respeito ao funcionamento discursivo, por meio do qual se produz os efeitos de evidência no interior de cada FD, entendemos que o professor-analista poderá desenvolver atividades (individualmente ou em grupo) que levem os alunos a identificarem os sentidos que são atualizados/regularizados na FD feminista brasileira, por meio da *hashtag* #elenão (levar vários cartazes para que os alunos identifiquem os sentidos que se repetem pode ser uma estratégia viável, por exemplo).

Além de analisar as relações parafrásticas produzidas no interior dessa FD, o professor poderá também levar os alunos a estabelecerem relação entre os enunciados dos cartazes com discursos anteriores (falas de Bolsonaro) e com discursos posteriores (campanha dos artistas), a fim de explicitar que o sentido não se encontra unicamente no texto, mas é tecido em uma rede interdiscursiva.

Vejamos as relações parafrásticas que podemos estabelecer entre os cartazes a seguir:

Imagem 1

Fonte: https://bit.ly/2plibku

Imagem 2

Fonte: https://bit.ly/33TnLPF

Imagem 3

Fonte: https://bit.ly/2pIibku

Ao analisarmos os enunciados dos cartazes acima percebemos o retorno de uma rede de sentidos pertencentes ao movimento feminista brasileiro, sendo que uns são atualizados no intradiscurso na forma de afirmação e de marcação do lugar da mulher na luta (dizeres dos cartazes 1 e 2); enquanto outros são atualizados em forma de refutação e negação dos lugares que são impostos à mulher socialmente (cartazes 2 e 3). No entanto, todos os dizeres encontram-se em relação parafrástica e acabam tecendo a discursividade em torno da rejeição da candidatura de Jair Bolsonaro.

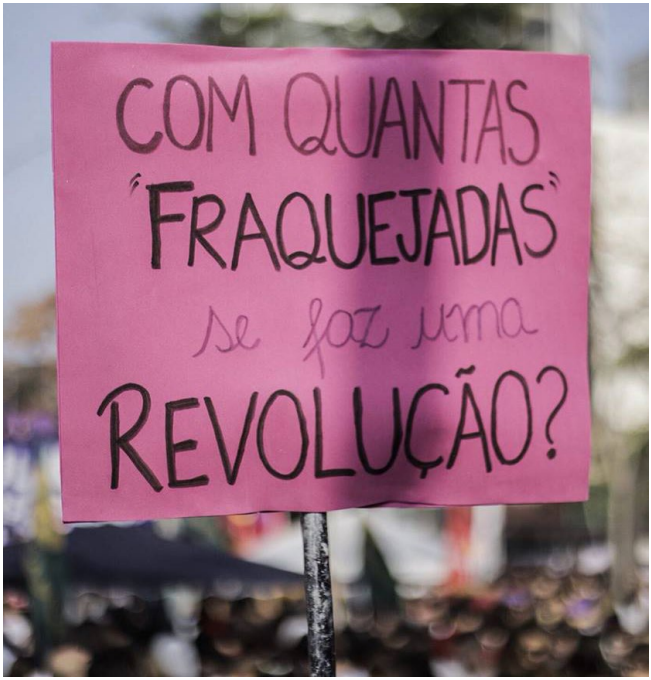
3.2. Análise do efeito metafórico de dizeres dos cartazes (deslizes de sentido)

Conforme já dissemos anteriormente, na perspectiva da AD, os sentidos do texto são inconclusos e estão abertos à interpretação, cabendo ao leitor tecer o fio do discurso de acordo com sua posição ideológica e, consequentemente, com sua memória do dizer. Daí resulta a ideia de que o sentido sempre pode ser outro, embora não possa ser qualquer um (ORLANDI, 2012).

Dentre os funcionamentos discursivos que instauram a polissemia do discurso, encontra-se a metáfora que, conforme já mencionamos, é definida como o funcionamento por meio do qual se instaura a diferença e o deslizamento de sentidos. O que nos leva a entender que, para desenvolvermos práticas de leitura na perspectiva discursiva, precisamos reconhecer que a língua é constitutivamente incompleta e polissêmica.

A partir disso, o professor-analista poderá, então, desenvolver atividades através das quais os alunos possam identificar os efeitos metafóricos de determinadas palavras, no interior de práticas discursivas específicas. No caso dos discursos que circularam com a *hashtag* #ELENÃO, é possível analisarmos esses efeitos de sentidos, confrontando discursos produzidos em FDs antagônicas. Vejamos como isso poderia se dar analiticamente.

Em uma palestra[151] proferida na sede do Clube Hebraica, no Rio de Janeiro, em 2017, o então candidato Jair Bolsonaro afirmou: "Eu tenho cinco filhos. Foram quatro homens, a quinta eu dei uma *fraquejada* e veio mulher" (itálico nosso). Durante o pleito eleitoral, esse discurso foi atualizado na FD feminista que se opôs ao candidato, produzindo sentidos de refutação, rejeição e confronto, conforme podemos ver no enunciado abaixo:



Fonte: https://bit.ly/363znlc

Aqui, é possível dizer que o termo "fraquejada", na FD feminista, produziu efeitos de sentidos distintos dos sentidos que esse mesmo termo produziu na FD dos apoiadores de Bolsonaro (doravante chamaremos de FD bolsonarista): enquanto nesta FD a fala de Bolsonaro soou como piada, como um dizer comum, evidenciando que o sentido de que a mulher é o sexo frágil naturalizou-se entre os sujeitos que se filiam a essa FD; na FD feminista, o termo "fraque-

[151] Disponível em: <https://bit.ly/31J3UB8>. Acesso em: 28 nov. 2018.

jada" produziu o efeito de sentido de ofensa e discriminação contra a mulher, mostrando-nos que, a partir dessa posição-sujeito, apreende-se que a fala de Bolsonaro colou o sentido de fraqueza e desvalorização ao ser mulher.

Esse efeito de sentido de rejeição e refutação é materializado no enunciado do cartaz, por meio do uso das aspas, as quais marcam, linguisticamente, o discurso outro, o discurso com o qual o sujeito não se identifica e com o qual se estabelece um confronto na arena da língua.

3.3. Análise dos sentidos que são apagados pelo efeito de evidência (silenciamento)

O silenciamento, na teoria do discurso, é concebido como o funcionamento da memória discursiva responsável pelo apagamento dos sentidos que não são autorizados pela FD com a qual o sujeito se identifica. Esse funcionamento da memória se realiza, no discurso, por meio da repetibilidade dos sentidos. O que implica dizer que o sujeito, ao saturar determinados sentidos, necessariamente, apaga outros.

Com base nisso, Orlandi (2007, p. 72) postula que o silenciamento, em sua modalidade de silêncio constitutivo, é "o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer".

Aqui é importante pontuar que, segundo a autora, o silenciamento produz o apagamento parcial dos sentidos indesejados pela FD dominante. Isso significa dizer que os sentidos que foram silenciados podem emergir a qualquer momento, produzindo ecos e movimentando as redes de memória. Até mesmo porque, conforme já dissemos, o silêncio significa.

No que diz respeito aos discursos produzidos junto com a *hashtag* #ELENÃO, percebemos que a repetibilidade dos sentidos que produziram o imaginário de Bolsonaro como um indivíduo machista, homofóbico, misógino, etc. acabaram por apagar o lugar do político que se apresentou ao povo brasileiro como o candidato honesto, defensor da família, comprometido em acabar com a corrupção, com a violência e disposto a quebrar as engrenagens do poder. Imaginário este que foi construído e se cristalizou na FD bolsonarista a tal ponto que garantiu a vitória expressiva do então presidenciável no pleito eleitoral.

Nesse tocante, entendemos que a própria materialidade da *hashtag* #ELENÃO contribui para a cristalização do imaginário de Bolsonaro como esse candidato honesto e diferente. Isso porque percebemos que o uso do pronome pessoal "ele" esvaziou o lugar atribuído a Bolsonaro. Lugar este que passou a ser preenchido por outros sentidos. Ou seja, o "ele" passou a se referir ao preconceito, ao machismo, ao preconceito de um modo geral, descolando-se do seu alvo principal, Bolsonaro.

Como na FD bolsonarista, o imaginário construído sobre o candidato excluía todos esses efeitos de sentido negativos produzidos pela *hashtag* #ELENÃO, percebemos que o movimento das mulheres acabou, de certa forma, produzindo um efeito às avessas, ou seja, acabou fortalecendo o imaginário de Bolsonaro como o único candidato capaz de produzir a mudança tão desejada pelo povo descrente com a sua classe política. Isso porque ao se negar o efeito de sentido de machista, homofóbico, racista, etc., sobressaiu-se, na FD bolsonarista, o imaginário do candidato honesto, independente, patriota, defensor dos valores e da família, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até o momento, podemos dizer que a Análise do discurso, enquanto dispositivo teórico-metodológico, tem muito a contribuir para o ensino das práticas de leitura e também de escrita, sendo importante dizer que o trabalho com a AD no ensino de Língua Portuguesa implica necessariamente no reconhecimento de que o sentido e o sujeito são uma construção sócio-histórica e ideológica. Dito de outra forma: o sujeito e o sentido são efeitos ideológicos que se constituem no/pelo discurso.

Diante disso, entendemos que, para que nós, professores de Língua Portuguesa, possamos proporcionar práticas de leitura e de escrita em uma perspectiva discursiva, é preciso levarmos em consideração a relação entre língua/discurso/história, por meio da qual será possível analisar o funcionamento da ideologia e da historicidade nos processos de significação. O que implica dizer que o objetivo do professor-analista não deve ser levar os alunos a interpretarem os textos, mas a compreenderem os modos pelos quais os textos produzem diferentes efeitos de sentido.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTIMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN. E. A. (Org.). *Práticas discursivas e identitárias*: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. *Discurso e texto*: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Eu, tu, ele*: discurso e real da história. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

VOESE, Ingo. Desafios para uma análise do discurso (e para o ensino?). *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 187-210, jul./dez. 2002.

A GRAMÁTICA REFLEXIVA: uma proposta para o ensino de língua portuguesa

José Marcos Ernesto Santana de França[152]
Aline Maria Freitas Bussons[153]

PALAVRAS INICIAIS

Não obstante, os estudos da linguagem tenham se desenvolvido larga e multiplamente no decorrer de todo o século XX, dando grandes contribuições ao ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, os avanços tecnológicos do pensar cientificamente (ou criticamente) a linguagem não obtiveram a ação transformadora esperada, ou, podemos dizer, proporcional ao desenvolvimento das ciências da linguagem. Enquanto muitas disciplinas – podemos citar, a Aquisição da Linguagem, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Aplicada, dentre outras –, há décadas se dedicam a (re)pensar a partir das reflexões dos estudos linguajeiros, abordando vários aspectos da língua/linguagem e do seu ensino, a escola ainda repete padrões do ensino tradicional de Português (no caso, o que iremos tratar) tais como, cópias, listas de palavras descontextualizadas, análises morfológicas e sintáticas sem apresentar, de fato, uma preocupação com uma educação linguística, ou seja, em fazer o aluno pensar a linguagem verbal em seu funcionamento real, em textos reais, presentes no seu dia a dia, por exemplo.

Em vista disso, a partir de uma análise latitudinal da obra de Cereja e Magalhães (1999), *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação* – ou seja, do sumário, de alguns exercícios e de alguns conceitos do conteúdo metalinguístico –, discutiremos a proposta do ensino de gramática reflexiva em sala de aula, via livro didático, fazendo um contraponto com a proposta clássica do ensino de gramática normativa. Essa discussão tem ainda como referência as sugestões, para o ensino de língua materna, estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

---

[152] Doutor em Linguística e professor de Língua Portuguesa da Universidade Regional do Cariri (URCA).
[153] Mestra em Linguística e professora de Língua Portuguesa da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Os objetivos deste texto, enfim, são discutir e questionar o ensino tradicional à base da gramática normativa (GN) e analisar e propor novas possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista a gramática reflexiva (GR) e a análise linguística (AL) e seu diálogo com as propostas lançadas pelos PCN (1998). Em vista disso, como referencial teórico, trabalhamos com uma concepção de linguagem como interação que envolve conhecimentos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos (TRAVAGLIA 2003; GERALDI, 2008) e numa abordagem de ensino de língua na perspectiva da análise linguística (MENDONÇA, 2006; GERALDI, 2008).

O texto está assim dividido: na primeira seção, discutimos, de forma crítica, o ensino de Língua Portuguesa (LP) na perspectiva da gramática normativa; na segunda seção, apresentamos a concepção de gramática reflexiva e discutimos sua relação com a análise linguística; na terceira, apresentamos, de forma crítica, uma análise de questões sob o prisma da GR e da AL num contraponto com uma atividade de linha tradicional; e, por fim, nossas considerações finais.

1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GRAMÁTICA NORMATIVA

Apesar de abundarem estudos e pesquisas que atestam questões problemáticas no ensino de gramática, ao longo de décadas nas escolas, os efeitos de todo esse trabalho ainda não se mostram suficientemente convincentes para provocar uma mudança profunda no processo de ensino de Língua Portuguesa (LP). Ainda que, como lembra Perini (2005), o ensino de gramática na educação básica (EB) seja desastroso porque ela se mostra inconsistente e lacunosa, é a gramática normativo-prescritiva de caráter metalinguístico que ainda ocupa o principal foco desse ensino.

Segundo o referido autor, são regras que se contradizem e mais confundem que explicam os fenômenos da língua, pois não se baseiam em fatos empíricos, antes se prendem a uma língua idealizada, a que os gramáticos chamam "língua padrão". Como sabemos, essa língua padrão necessariamente não corresponde à língua em uso pelos falantes, cultos ou não, por isso o aluno sente dificuldade em assimilar a "língua da gramática" porque ele não encontra respaldo entre as formas ensinadas e os usos que, de fato, ele faz (empiricamente) no seu dia a dia.

Essa postura de ensino, pautada em um ensino gramaticista, foi o que motivou Geraldi (2008) a propor a Análise Linguística (AL) que se trata de uma proposta didático-metodológica que alia leitura, produção de texto e gramática numa perspectiva reflexiva e epilinguística, sem descartar o metalinguístico. O foco dessa proposta é o texto como principal objeto material no processo de ensino-aprendizagem da língua(gem). A ênfase, como ressalta Mendonça

(2006), é, pois, nos usos como objeto de ensino que remetem a outros objetos de ensino retomados sempre que necessários.

Os estudos gramaticais atuais, na esteira dessa orientação teórico-metodológica, entendem gramática como a habilidade de usar adequadamente os recursos linguísticos, o que inclui habilidade para (i) perceber e avaliar diferentes variedades linguísticas; (ii) adquirir uma outra gramática, e, portanto, aprender a(s) norma(s) culta(s) da língua; e (iii) gerar gramáticas de modo que cada usuário/falante no limite tem sua própria gramática. Um saber linguístico, portanto, que todo falante possui, com um elevado grau de domínio e perfeição. Contudo, na contramão de tudo isso, é a concepção de língua e de gramática tradicional que se apresentam com muita força ainda no ensino de Língua Portuguesa: a gramática normativo-prescritiva.

Em vista disso, nos propomos neste artigo, discutir a viabilidade de um ensino de língua portuguesa pelo viés da *análise linguística* sob os auspícios da *gramática reflexiva* tomadas como meios para uma *educação linguística*.

2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NUMA OUTRA PERSPECTIVA

Neste tópico, discutiremos as bases do que poderia ser outra proposta de ensino de LP sob os princípios da análise linguística em consonância com uma gramática de base reflexiva que promova uma educação linguística.

2.1. Gramática reflexiva: o que é?

Gramática Reflexiva é a que se encontra em explicitação, a qual representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que se busca detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Daí se dá a pretensão de inovação do ensino por uma possível mudança da metodologia, capaz de desenvolver as habilidades comunicativas e, serve para ensinar ao discente como é a língua e quais os meios de se levar ao conhecimento da instituição social que a língua compõe, fazendo-o pensar. Vejamos o que seja uma gramática reflexiva:

> A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua. (TRAVAGLIA, 2003, p. 33)

De acordo com a definição acima, essa gramática está presa ao processo de “constituição e funcionamento da língua”. Ela se propõe um instrumento de

reflexão e observação sobre a língua o que implica o uso de uma metodologia dedutiva, em que se parte do todo para a parte, do geral para o específico. Ou seja, a partir dos fatos linguísticos é que se estabeleceriam as normas, as regras que regem os fatos, os princípios e o funcionamento da língua.

2.2. Gramática reflexiva e análise linguística

Diante dessa problemática ligada à gramática e ao seu ensino, cabem as perguntas: o que é *gramática*, afinal? Qual gramática ensinar? Em geral, no nível do EB, a única ideia que se tem de gramática é aquela que regula o que é *certo* e o que é *errado*, o que pode e o que não pode na dita "língua padrão". Parece-nos, porém, mais pertinente, falarmos em concepções de gramática e qual gramática ou quais gramáticas deve(m) ser trabalhada(s) no *ensino de Língua Portuguesa*. Franchi (2006, p. 22) apresenta a seguinte compreensão do que é gramática num sentido amplo:

> Gramática é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.

Vemos que gramática, de acordo com essa definição, necessariamente, não está atrelada a uma concepção do certo e do errado ou do que pode e o que não pode no uso da língua, mas a uma noção de algo que é próprio de uma língua: as regras de uso que estão relacionadas aos fatos linguísticos e à estrutura dessa língua.

Geraldi (2008) propõe no capítulo intitulado *Unidades básicas do ensino de português* – constante na obra *O texto na sala de aula* (a primeira edição é de 1984) – o que ele denominou de *análise linguística* (AL). Trata-se de uma proposta didático-metodológica de ensino de língua materna em que se alia, indissociavelmente, gramática, leitura e escrita. O autor esclarece de início que essa prática só é viável se adotar a "[...] concepção de linguagem como forma de interação" (GERALDI, 2008, p. 59). Ele assim esclarece o uso do termo:

> O uso da expressão "prática de análise linguística" não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]. Essencialmente, a prática da 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. (GERALDI, 2008, p. 74)

Para Geraldi, como podemos perceber, o domínio da terminologia gramatical, dentro da perspectiva da AL, é algo secundário diante do que de fato é

relevante ser ensinado e aprendido: "o fenômeno linguístico". A compreensão desse fenômeno pressupõe o domínio dos "aspectos sistemáticos" que compõem a gramática da Língua Portuguesa e que, invariavelmente, se encontram presentes no texto, seja oral ou escrito, daí a necessidade de se elaborar atividades que explorem esses aspectos.

Mendonça (2006, p. 205) esclarece que o termo *análise linguística* "[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos" e diz que a AL proposta tem como base teórica o sociointeracionismo, daí o seu "foco nos usos da linguagem" e reflexão sobre "elementos e fenômenos linguísticos e estratégias discursivas" (MENDONÇA, 2006, p. 206).

A referida autora afirma ainda que a AL não elimina a gramática das salas de aulas, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Além disso, não há língua sem gramática. E a gramática que serviria aos propósitos da AL é a gramática reflexiva.

Em consonância com o modo de pensar, Espíndola (2004, p. 96) defende

> [...] que o ensino de gramática não seja abolido, mas que seja desenvolvido de forma que leve o aluno a perceber qual função semântico-discursiva uma determinada partícula linguística está exercendo em um determinado texto; bem como qual(is) seria(am) o(s) possível(is) efeito(s) com a ausência (retirada) desse mesmo elemento lingüístico.

Essa exposição de Espíndola caracteriza o ensino de gramática reflexiva na perspectiva da análise linguística. A gramática reflexiva e a análise linguística devem ser a base de um ensino reflexivo, o qual propicia ao sujeito de aprendizagem o ato de reflexão sobre os usos linguísticos que a linguagem proporciona, isto é, possibilita ao usuário/falante perceber como a língua é em seu funcionamento, em "função semântico-discursiva". Portanto, as atividades de GR e AL podem levar o aluno a explicitar não só fatos da estrutura como também do funcionamento da língua através da observação dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir em determinados contextos e usos.

3. QUE GRAMÁTICA ENSINAR?

Nesta seção, faremos uma análise de objetos didáticos que se propõem a trabalhar a gramática reflexiva, a saber: a obra de Cereja e Magalhães (1999), bem como, uma questão retirada do exame vestibular da Universidade Federal de Goiás, com um viés reflexivo, além da análise de um exercício proposto na disciplina de Português Instrumental do curso de Letras. Ao analisar a abordagem reflexiva em diferentes contextos, nos permite um olhar mais alargado das

possibilidades de trabalho com a gramática reflexiva para o ensino de Língua Portuguesa.

3.1. Uma proposta de ensino para a gramática reflexiva: de fato?

Analisaremos, agora, a proposta da gramática reflexiva de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (1999) para o ensino médio. Nas palavras dos autores, a gramática tem como intuito estudar "[...] a *língua portuguesa viva*[154], isto é, a utilizada em suas variedades oral ou escrita, culta ou coloquial, formal ou informal, regional ou urbana" (CEREJA; MAGALHÃES, 1999[155]). Podemos notar que a questão do uso é crucial nos objetivos dos autores. O título da obra *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação* aponta para uma abordagem com base em uma proposta reflexiva – que, portanto, não prescinde do uso, articulada às questões semânticas e de interação.

A gramática teve sua primeira edição em 1999, um ano depois de serem lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que traz as diretrizes para o ensino kkde Língua Portuguesa, baseadas nos estudos da enunciação, da variação linguística, do texto como unidade base da comunicação e de um ensino gramatical baseado no uso-reflexão-uso. Em tempo:

> Os PCNs sugerem, como metodologia para o trabalho com os objetos de ensino de Língua Portuguesa, partir de atividades que envolvam o uso da língua, como produção e compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos/textuais, seguidas de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem a fim de aprimorar as possibilidades de uso. (MANIANI, 2006, p. 01)

Desta forma, podemos perceber, em linhas gerais, uma sintonia entre a proposta da gramática reflexiva e as diretrizes dos PCNs quando o foco são os textos de circulação real (o uso) e a negação de um ensino pautado na norma do "bem falar" e do "bem escrever". Uma das questões deste artigo é compreender como a obra procurou fazer essa ponte, tendo em vista, os limites do livro didático que segue obedecendo, por exemplo, a organização de padrão de conteúdos divididos em capítulos com uma sequência definida, tal qual: (1) definição de língua/linguagem; (2) fonologia; (2) morfologia; (3) sintaxe e; (4) semântica e estilística.

Em uma primeira análise, percebemos que os títulos, mesmo tratando dos conteúdos tradicionais, organizados também em uma sequência também padrão, trazem consigo referências a outros tratamentos dados a linguagem, como "linguagem, texto e discurso", "morfologia: a palavra e seus paradigmas" e "sintaxe: a palavra em ação". Ademais, no decorrer dos capítulos há a inserção de textos imagéticos, como pinturas clássicas, textos multimodais como qua-

---

[154] Grifos dos autores.
[155] Texto de Apresentação

drinhos, anúncios publicitários, dentre outros que nos mostram uma tentativa de ir além dos textos puramente verbais tradicionais (poema, crônica, conto), indicando uma preocupação com a multiplicidade textual real, que os autores chamam de "a linguagem viva". Vemos assim, de um lado, uma organização dos conteúdos gramaticais postos em uma distribuição padrão, de outro a inserção de outras linguagens através da diversidade de textos. Essa análise nos faz pensar como a proposta da gramática reflexiva, uma vez que o título da obra carrega o conceito, se efetiva no manual, levando em conta sua estrutura.

Além disso, é interessante notar que a obra está dividida primeiramente em unidades e dentro destas os capítulos, porém os capítulos seguem em uma sequência numérica independente da unidade. A Unidade 1 é intitulada *A comunicação: linguagem, texto e discurso* e nela estão contidos três capítulos: o Capítulo 1 é intitulado *Língua, linguagem e interação social*; o 2, *Comunicação e intencionalidade discursiva*; o 3, *Texto e discurso*. Os enunciados dos títulos de cada capítulo que compõe a unidade provocam um efeito de sentido que não abrange a gramática normativa, mas conceitos e categorias próprias da ciência da linguagem.

Se o leitor cria a expectativa nos primeiros capítulos de que não haverá uma abordagem semelhante a da gramática normativa (doravante GN), essa expectativa é quebrada quando a Unidade 2 é intitulada *Fonologia*; a 3, *Morfologia: a palavra e seus paradigmas*; e a 4, *Sintaxe: a palavra em ação*, pois retoma na memória discursiva do leitor o discurso da divisão tradicional da GN, com todos os seus elementos. Mesmo acompanhados de subtítulos que sugerem "algo mais" que morfologia ou sintaxe a abordagem segue o tradicional, portanto, o conteúdo e as explicações não fogem ao discurso da tradição normativa.

Para manter a coerência com a proposta do livro, ao final de cada capítulo, os dois últimos tópicos têm em seus enunciados, respectivamente, as expressões "*na construção do texto*", antecedida do nome do assunto ou da categoria gramatical que se está discutindo no capítulo, como por exemplo, "*Sons e letras na construção do texto*", "*A ortografia na construção do texto*", e "*Semântica e interação*", como último tópico, em que sempre se trabalha um texto, dos mais variados gêneros textuais/discursivos, onde se procura interpretar e aplicar os conhecimentos do assunto trabalhado no capítulo.

O título *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação* se apresenta como uma tipologia gramatical que não se define como normativa. Propondo-se uma gramática reflexiva, a obra, em seu subtítulo, diz que vai tratar com o *texto*, com a *semântica* e com a *interação*. De acordo com a definição acima, ela se encaixaria numa metodologia de caráter dedutivo, ou seja, partiria do geral para o específico. Com isso, implica dizer que estará tratando da língua materna sob o prisma de outra perspectiva que não a normativa.

O título diz que a partir dos fatos da língua observados se formulariam as regras da língua. É um título completamente atravessado por uma abordagem de perspectiva da Linguística. Além disso, ela se propõe interativa, o que certamente não se trata de mera coincidência, de acordo com a proposta defendida em Travaglia (2003) em cujo título consta a palavra *interação*, o que denuncia a influência de tal proposta. Além disso, as palavras *texto*, *semântica* e *interação* que constam no subtítulo implicam um efeito de sentido que vai além do simples estabelecimento de regras.

3.2. Outros usos da gramática reflexiva

Vejamos, então, como essa concepção de gramática reflexiva se faz presente em um exercício que explora a análise linguística, no item a seguir extraído de uma prova de vestibular:

> (UFG-GO) A frase abaixo foi extraída de um anúncio que "vende" produto para pele:
> *Hoje você é uma uva.*
> *Mas cuidado, uva passa*.
> (Cláudia, ago.1996)

a) Comente a superposição de funções gramaticais que recai sobre a palavra *passa.*
b) Explique os efeitos persuasivos provocados por essa superposição.
c) Discorra sobre a função da linguagem que predomina na frase.

Como podemos verificar, no comando do item, se contextualiza de onde foi retirado o texto, qual o gênero e a que ele se destina. Essas informações são importantes para que o leitor faça as relações epilinguísticas proporcionadas pelo contexto em que o texto foi produzido, que se trata do gênero propaganda/texto publicitário, o suporte onde circula (uma revista feminina) e o público-alvo pretendido. São os aspectos extralinguísticos que sustentam os sentidos possíveis do texto.

Diferentemente do que solicita o enunciado da questão "a", uma questão de cunho tradicional, provavelmente solicitaria que se identificasse e classificasse a palavra "passa" no texto. No entanto, a questão explora o jogo de sentidos possíveis explorados a partir da classe gramatical a que a palavra "passa" seja associada, pois isso implicará a semântica, isto é, o sentido: se usada como substantivo ou como verbo. Se interpretada como substantivo, a expressão "*uva passa*" significa um tipo de uva especial, de tamanho menor, que sofreu um processo de secagem, portanto, apresenta-se com um aspecto rugoso. Mas se tomada como verbo, a expressão "*uva passa*", do verbo "*passar*", significa "*passagem do tempo, decorrer*", logo, ocorrerá a ação do tempo.

Levando-se em conta o contexto da propaganda, cabem os dois sentidos que, aliás, foram explorados intencionalmente ao fazer uso da metáfora "*Hoje você é uma uva*". A metáfora se dá entre a textura da pele jovem feminina (pois se trata de um produto, provavelmente um creme, para a pele feminina), macia e lisa, como a textura lisa da casca da uva que ainda não passou pelo processo de secagem para se tornar "*uva passa*" [156].

O marcador temporal "*hoje*" (advérbio de tempo), denotador de tempo presente, contrasta com a ideia de "*passagem do tempo*" suscitada pelo sentido do verbo "*passar*"[157], nesse caso, a leitura se dá pela inferência semântico-discursiva que os elementos gramaticais possibilitam no contexto em que foram usados com certa intencionalidade.

3.3. Fazendo o contraponto: GN x GR/AL

O exercício a seguir tem como objetivo colocar em discussão a prática da *análise linguística* em contraponto com a análise sintática gramatical tradicional.

A) Numa abordagem da GN[158]

Texto para as questões de V ou F.

> Era necessário que se fizesse alguma coisa. Naquela sala, algo de errado estava acontecendo, pois a apatia dos alunos era muito grande. Notava-se que os alunos, apesar de desanimados, sonhavam com a possibilidade de aprovação. O professor tinha que procurar uma saída que despertasse a galera para o estudo. Tornou-se amigo de cada um deles e, por esse caminho, buscou uma solução. Descobriu que eles nada entendiam; tinham, entretanto, vergonha dos colegas, por isso não revelavam suas dificuldades. Depois disso, o mesmo colocou-se frente a frente e a turma verificou que todos partilhavam os mesmos problemas. Essa descoberta tirou o desânimo da sala e agora existe um só objetivo, que é recuperar o tempo perdido.

Leia o primeiro período do texto e, com (V) ou (F), responda as alternativas que seguem:

( ) Trata-se de um período composto por subordinação.
( ) O primeiro período é composto formado por coordenação.

---

[156] A que foi seca ao sol, em forno ou em evaporador. "**uva passa**". in: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, https://bit.ly/33X7Rnw [consultado em 16-03-2017].
[157] Passagem do tempo. "**passar**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, https://bit.ly/2qESotR [consultado em 16-03-2017].
[158] Seguindo as orientações de Geraldi (2008), o texto foi elaborado por um professor e a questão foi aplicada numa turma de LP, no curso de Letras (o material faz parte do *corpus* da tese de José Marcos de França).

( ) A oração subordinada é substantiva.
( ) O verbo da oração principal é de ligação.
( ) partícula se é indeterminadora do sujeito, na segunda oração.

B) Numa abordagem da GR/AL:

Após a leitura e análise do texto, responda às questões que se seguem.

Texto

> Era necessário que se fizesse alguma coisa. Naquela sala, algo de errado estava acontecendo, pois a apatia dos alunos era muito grande. Notava-se que os alunos, apesar de desanimados, sonhavam com a possibilidade de aprovação. O professor tinha que procurar uma saída que despertasse a galera para o estudo. Tornou-se amigo de cada um deles e, por esse caminho, buscou uma solução. Descobriu que eles nada entendiam; tinham, entretanto, vergonha dos colegas, por isso não revelavam suas dificuldades. Depois disso, o mesmo colocou-se frente a frente e a turma verificou que todos partilhavam os mesmos problemas. Essa descoberta tirou o desânimo da sala e agora existe um só objetivo, que é recuperar o tempo perdido.

1) Analise o período composto a seguir: "Era necessário que se fizesse alguma coisa."

   a) Qual a relação de sentido que se estabelece entre as orações do período?

   b) Se trocar o termo "era necessário" por "era preciso" muda o sentido do texto? Por quê?

   c) Esse período poderia ser reescrito de outra forma e continuar mantendo o mesmo sentido? Reescreva-o de forma que se mantenha o mesmo sentido.

2) Explique a relação semântica que é estabelecida pelo uso do "pois" no segundo período do texto e em seguida substitua-o por "porque" e verifique se ocorre alguma mudança de sentido no texto.

3) No terceiro período, aparece a locução "apesar de".

   a) Qual a relação de sentido aí estabelecida?

   b) Essa expressão pode ser substituída sem prejuízo de sentido por qual conjunção?

   c) Nesse contexto, é possível trocar "apesar de" por "mas"? Se isso acontecesse, haveria alguma mudança de sentido? Explique.

4) "Descobriu que eles nada entendiam; tinham, entretanto, vergonha dos colegas, por isso não revelavam suas dificuldades." Reescreva o texto:

a) primeiro, eliminando as conjunções;

b) segundo, trocando por outras conjunções de forma que mantenha o mesmo sentido;

c) terceiro, trocando por outras conjunções de forma que altere o sentido do texto;

d) retirando o ponto e vírgula (;) e acrescentando um conector;

e) por fim, eliminando a palavra "entretanto", verifique/comente se há prejuízo de sentido. Ela é realmente necessária para o contexto?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, a análise da obra nos mostra que há contradições e avanços na proposta da obra gramatical em debate e que, ao nosso ver, essa identificação é um ponto de ancoragem para avançarmos na discussão de novas propostas para o ensino de língua materna na escola.

Em primeira análise, identificamos um atravessamento entre a gramática tradicional x a gramática reflexiva e as novas orientações contidas nos PCN. Os títulos dos capítulos apontam para um novo caminho que necessariamente não se efetiva no decorrer da obra, pois a abordagem do conteúdo metalinguístico, muitas vezes, segue o viés da gramática normativa. Os exercícios propõem novos olhares sobre os textos de análise, focando na multiplicidade de sentidos e interpretações, o que, no nosso entendimento, indica novos caminhos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Gramática reflexiva*: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

ESPÍNDOLA, L. C. PCNs do ensino médio: gramática e ensino. In: SOUSA, M. E. V. de; VILAR, S. F. P. (orgs.). *Parâmetros curriculares em questão:* o ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária, 2004. p. 91-110

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo "gramática"?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. 3. impres. São Paulo: Ática, 2008. p. 59-79

MANIANI, Daniela*. Eixo da reflexão, conhecimentos linguísticos, análise linguística ou... Ensino de gramática: o que propõem os PCNS, o que trazem os LDPS*, 2006. Disponível in: https://bit.ly/35XV1qN.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226

PERINI, M. A. Sofrendo a gramática: a matéria que ninguém aprende. In: *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2005. p. 47-56

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

A HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA DOS SUJEITOS-LEITORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) MEDIADA PELO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DA *COLEÇÃO VIVER, APRENDER*

Sulanita Bandeira da Cruz Santos[159]

INTRODUÇÃO[160]

Algumas pesquisas (LAJOLO, 1999, BITTENCOURT, 2008) têm evidenciado o papel desempenhado pelo livro didático (doravante LD) no exercício das práticas de leitura. Nesta perspectiva também, segundo levantamento realizado pelo Instituto Pró-livro[161], o LD tem se destacado como sendo o mais lido entre os brasileiros, perdendo apenas para Bíblia, que detém o primeiro lugar. Ressalta-se ainda o fato de contarmos com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do governo federal, responsável pela sua avaliação, compra e distribuição para as escolas públicas brasileiras.

Diante desse cenário, é que elegemos como objeto de análise o Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante LDP), de a *Coleção Viver, Aprender*, destinada ao segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por ser ainda um segmento, cujas pesquisas voltadas para a análise do LD serem incipientes, talvez pelo fato de que só a partir de 2011 poderem contar com um programa que os avaliasse, o PNLD EJA. Desse modo, a presente pesquisa elegeu como objetivo investigar a história das práticas de leitura exercidas pelo sujeitos-leitores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando, principalmente, a utilização do livro didático de português da referida coleção. Assim sendo, tomamos com fundamento teórico a ideia de que o retorno ao impresso se constitui como um dos elementos pelos quais se pode (re)construir a his-

---

[159] Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA).

[160] O presente artigo é um recorte de minha tese de Doutorado intitulada "As identidades dos sujeitos-leitores da EJA: análise da *Coleção Viver, Aprender*".

[161] Informação disponível <https://bit.ly/2lA3VrZ>

tória das práticas de leitura, conforme nos alega Chartier (2001). É partindo desse viés que, inicialmente, faremos um breve recorte da história das práticas de leitura, traremos algumas reflexões em torno do LD, evidenciaremos o percurso metodológico adotado, a análise dos resultados e, finalmente, as nossas considerações finais.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA LEITURA

É possível que apenas os estudiosos da linguagem ou áreas afins, ou, ainda, os que apreendem a leitura como objeto de pesquisa, tenham o conhecimento de que a leitura tem uma história e de que esta "é tão complexa quanto a história do pensamento", conforme advertira Darnton (1990, p. 171). Neste sentido, Chartier (2001) nos afirma que examinar as condições possíveis para re(construir) a história da leitura implica considerar vestígios diversos, além de uma complexidade de interpretação de indícios indiretos. Sendo assim, muitos pesquisadores, na busca pelos vestígios que pudessem revelá-la recorreram aos mercadores de livros, aos livreiros, aos inventários pós-morte, à distribuição e divulgação dos impressos nos gabinetes de leitura e etc. De igual modo, a história das práticas de leitura aí se situa. Desse modo, ao fazer referência à história da leitura no contexto francês, Chartier (2001), reportando-se a meados do século XVII, chama a atenção para uma leitura marcada pelo impresso de cunho religioso, como a Bíblia e as obras de piedade, por exemplo. Mas uma leitura caracterizada pela oralidade e memorização. O referido autor também faz referência aos quadros de alguns pintores franceses do século XVIII, no qual se pode observar situações de leitura peculiares à época. Neles, é possível encontrar cenas expressas tanto de uma leitura em voz alta, que reunia família para uma audição partilhada, como também cenas de leitura, na qual se sobressaiam as figuras femininas descritas de uma forma bem minuciosa, revelando os mínimos detalhes que compunham a cena da leitura como, por exemplo, o mobiliário. Aliás, os mobiliários eram descritos de forma a revelar uma cena de leitura em que mostrava ora a intimidade da leitora com o objeto impresso, ora uma prática de leitura mais relaxada

No entanto, vale ressaltar que esses modos de leitura e representações não se constituem como sendo os únicos vestígios que nos permitem fazer um recorte da história da leitura. Ainda de acordo com o referido autor, "é necessário, portanto, esclarecê-los por outro enfoque, que retorna ao próprio objeto impresso, pois trazem em suas páginas e em suas linhas os vestígios da leitura que seu editor supõe existir nele e os limites de sua possível recepção (CHARTIER, 2001, p. 96.)". Assim sendo, é, pois, por esse viés que caminharemos ao investigarmos a história das práticas de leitura realizadas pelos sujeitos-leitores da EJA. Iremos nos reportar aos textos dados a ler presentes no livro didá-

tico de Português da *Coleção Viver, Aprender,* por entendermos que "a própria circunscrição e seleção dos textos feita por autores e editores já delimita um conjunto de possibilidades de leituras e de práticas de letramento possíveis e outro conjunto que não o é (ROJO, 2010, p. 41)".

2. INTERFACES ENTRE LEITURA E LIVRO DIDÁTICO

Inicialmente, é importante deixar claro que a nossa concepção de leitura não se resume à decodificação do código linguístico, mas a compreendemos como uma atividade de construção de sentido, que se dá na relação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores), como já assinalara Koch (2002). E para que haja a construção do sentido, é preciso que o leitor tenha uma atitude ativa frente ao texto, conforme assinalam os PCNs:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Ora, essa compreensão de leitura é fruto de uma "concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação (KOCH; ELIAS, 2009, p. 12)" e, por sua vez, aponta para o texto como objeto de ensino de língua portuguesa. Neste sentido, vamos encontrar, nos PCNs, disseminada a ideia de que devam ser os gêneros textuais os elementos a serem tomados como uma das possibilidades legitimadas para o ensino de língua. Nesta perspectiva, Bunzen (2005, p. 71) reitera que

> "ensinar gêneros", nos últimos anos, virou uma das possibilidades para resolver grande parte dos problemas do ensino de língua materna; principalmente por ser uma noção que possibilita uma concepção de língua mais ampla e permite uma integração dos principais eixos do ensino: leitura, produção e análise linguística.

Ainda de acordo com o autor acima, uma das características desse processo, o de desenvolver um trabalho de ensino de língua sob a perspectiva dos gêneros, é a utilização cada vez mais efetiva de textos autênticos com uma pontuada diversidade de gêneros e de temas. Contudo, não é apenas a presença da diversidade de gêneros presente nos LDP que vai garantir a formação de um leitor crítico e autônomo. Neste sentido, Bunzen (2006, p. 46) enfatiza a necessidade de que o professor de português:

1. Reconheça a coletânea de textos trazida pelo livro didático adotado em sua escola para poder complementá-la e explorá-la em função do seu contexto de ensino e aprendizagem;

2. Observe atentamente o tratamento dado aos textos em gêneros diversos no projeto gráfico-editorial e nas atividades de leitura e compreensão textual.

Outro dado a ser considerado, conforme o referido autor, é que a escolha dos textos é realizada pelos autores e editores com um objetivo didático e, por esse viés, são várias as possibilidades de exploração didática, porque um mesmo texto pode ser lido com diferentes objetivos. Desse modo, quando tratamos do ensino da leitura tomando como referência o conjunto de textos disposto nos LDP, convém ressaltar que são os objetivos propostos pelos autores/editores que farão com que a opção por determinados aspectos para o ensino de leitura seja selecionada e/ou priorizada em detrimento de outros. Sendo assim, é importante que reflitamos sobre o que precisa ser considerado pelos autores dos livros didáticos na composição do conjunto de textos que devem compor os LDP, por entendermos que este deve contemplar uma diversidade de gêneros textuais, mas uma "Diversidade que permita espelhar a multiplicidade dos objetivos de leitura e que represente (...) os diferentes modos de realização de leitura, os seus distintos valores e funções, assim se lhe retirando o que nela ainda pode ser visto como actividade culturalmente etnocentrada (DIONÍSIO, 2000, p. 141-142)".

Desse modo, frente às considerações aqui tecidas, é que, ao nos reportarmos aos LDP da *Coleção Viver, Aprender*, como objeto de estudo, nos detivemos na análise da coletânea de textos nela presente, por entendermos que "a própria circunscrição e seleção dos textos feita por autores e editores já delimita um conjunto de possibilidades de leituras e de práticas de letramento possíveis e outro conjunto que não o é (ROJO, 2010, p.41). Entendemos, assim, como sinalizam os estudiosos da história da leitura (CHARTIER, 2001, DARNTON, 1990), que o retorno ao impresso, nesse caso os LDP, nos fornecerá elementos que nos permitam vislumbrar as práticas de leitura que podem propiciar aos sujeitos-leitores da EJA. Neste sentido, abordaremos no tópico que se segue, o procedimento metodológico adotado.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO

As considerações aqui expostas em torno da história das práticas da leitura fizeram-nos perceber que, para reconstruí-la, os estudiosos precisaram lançar mãos de indícios, de vestígios diversos e recorrer ao próprio impresso foi um dos caminhos. Sendo assim, é dentro dessa perspectiva que nos reportamos aos LDP da *Coleção Viver, Aprender*[162], aprovada pelo PNLD EJA 2011, e desti-

[162] Vale salientar que a Coleção *Viver, Aprender* é composta de 04 volumes. Cada volume corresponde a uma série dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, o volume 01 refere-se ao 6º ano, volume 02, ao 7º ano, vol. 03, ao

nada aos alunos da EJA do segundo segmento[163], com intuito de investigarmos as práticas de leitura por eles propiciadas e realizadas pelos sujeitos-leitores usuários dessa coleção. Desse modo, adotamos o procedimento de análise voltado tanto para as abordagens de natureza qualitativa quanto quantitativa, por entendermos que entre elas "há oposição complementar que, quando trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e mais fidedignidade interpretativa (MINAYO, 2009, p. 22)".

Sendo assim, ao analisarmos os LDP, realizamos um levantamento de todos textos sobre os quais incidiam as atividades leitura/compreensão textual, E, além disso, procedemos com identificação destes textos quanto às esferas de circulação/produção[164] a que pertencem e entrevistamos os sujeitos-leitores da EJA quanto às práticas de leitura mediada pela coleção já referida.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do objetivo proposto para esta pesquisa no que tange às práticas de leitura do sujeitos-leitores da EJA, considerando, principalmente, aquelas mediadas pelo LDP da *Coleção Viver, Aprender*, concebemos como relevante esboçarmos uma breve caracterização desses sujeitos. O item seguinte trata dessa questão.

4.1 Conhecendo os sujeitos-leitores da EJA

ALUNO	TURMA	TURNO	IDADE	LOCAL
Ana Marias	4ª. Fase	Tarde	17 anos	CEJA – Poeta Joaquim Cardoso
Roberta	3ª. Fase	Tarde	43 anos	CEJA – Poeta Joaquim Cardoso
Maria do Carmo	4ª. Fase	Tarde	61 anos	CEJA – Poeta Joaquim Cardoso
Carlos	3ª. Fase	Tarde	17 anos	CEJA – Poeta Joaquim Cardoso
Paulo	3ª. Fase	Tarde	17 anos	Escola Sargento Camargo

8º ano e, por fim, o vol. 04, que se destina aos alunos do 9º ano. Vale salientar que cada volume compreende os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Literatura, Matemática; Ciências humanas: História e Geografia, e Ciências Naturais, que correspondem às seis unidades que compõem cada um desses volumes.

[163] O segundo segmento corresponde às turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

[164] Aqui assumiremos a mesma perspectiva adotada por Rojo (2010) quanto à distribuição/classificação dos textos em conformidade com suas as esferas de circulação/produção. A autora em questão toma como base os estudos de Bakhtin (2003), para quem "as esferas podem estar mais ligadas à infraestrutura social, à ideologia do cotidiano, como as esferas cotidianas íntima, familiar, do trabalho – neste caso, povoadas sobretudo de gêneros primários –, ou à superestrutura social e às ideologias oficiais ou cristalizadas – caso em que farão circular textos em gêneros secundários –, como as esferas jornalística escolar ,científica, artística, literária, publicitária, dentre outras (ROJO, 2010, p. 442)". Nesta perspectiva, então, Rojo nomeia três âmbitos de letramento: o das artes, os da divulgação científica, e da cidadania.

Eduardo	3ª. Fase	Noite	27 anos	Escola Sargento Camargo
Daniela	3ª. Fase	Noite	21 anos	Escola Sargento Camargo

Conforme podemos perceber, o público da EJA é bastante heterogêneo. E, neste sentido, distingue-se, principalmente, pela faixa etária de que é constituído esse segmento de ensino. Outras especificidades emergiram durante a entrevista realizada, contudo, o espaço aqui não nos permite maiores detalhes. Neste sentido, gostaríamos de ressaltar, apenas, que os discentes aqui elencados nos revelaram motivos diversos pelos quais retornaram aos estudos: uns porque creditavam no retorno à escola, a oportunidade de ascenderem profissionalmente, outros, porque isto simbolizava uma melhora na autoestima. Revelaram também as razões pelas quais se encontravam nessa modalidade de ensino: uns pela falta de oportunidade de estudar na época devida em função de problemas de família, outros por motivo de doença e um outro por motivo de reprovação, o que o levou a ficar fora da faixa etária dos alunos que comumente se encontram matriculados no ensino regular.

4.2 Os textos sobre os quais incidem as atividades de leitura

Ao procedermos com a análise dos LDP, realizamos um levantamento de todos os textos sobre os quais incidiam as atividades de leitura/compreensão textual. A tabela a seguir nos permite visualizar a coletânea de textos ofertada com esta finalidade.

Tabela 01 – Textos sobre os quais incidem atividades de leitura

Vol. 01	Vol. 02	Vol. 03	Vol. 04
05 poemas	01 poema	05 poemas	02 textos científicos
02 crônicas	01 narrativa de aventura	05 contos	03 artigos de opinião
01 conto	01 texto científico	03 reportagens	01 texto filosófico
01 carta pessoal	05 cartas do leitor	01 texto informativo	02 romances (fragmento)
01 depoimento	-	-	04 pinturas
01 reportagem	01 notícia	-	-
02 textos informativos	01 mapa	-	-
-	01 texto dissertativo	-	-
Total: 13	**Total: 11**	**Total: 14**	**Total 12**
TOTAL: 50			

Dados da pesquisa

E ao analisarmos esses textos na perspectiva da esfera de produção/circulação, compreendemos que os textos de cunho literário se sobressaem em relação aos demais, o que parece revelar a preferência e a importância dada pelos autores a esses textos. Os dados da tabela que se segue nos permite perceber isto.

Tabela 02 - Esferas de produção/circulação de textos sobre os quais incidem as atividades de leitura/compreensão textual

Esferas de Produção/ circulação	Nº total de textos	Gêneros correspondentes
Jornalística	14	Cartas do leitor, reportagem, artigo de opinião, notícia, depoimento.
Literária	22	Poemas, romance, narrativa de aventura, conto, crônica.
Cotidiana	01	Carta pessoal
Artes Plásticas e Visuais	04	Pintura
Didática	04	Texto informativo, texto dissertativo
Publicitária	___	_____
Entretenimento	___	_____
Divulgação científica	05	Texto filosófico, textos científicos, científicos, mapa.
Total de textos na coleção	**50**	

Dados da pesquisa

Desse modo, em conformidade com o que nos mostram os dados da tabela 02, de um total de 50 textos destinados às atividades de leitura, 22 pertencem à esfera literária. Diante disso, compreendemos ser evidente a opção por privilegiar um trabalho com os textos literários em detrimento de textos de outras esferas no trato com o eixo de leitura/compreensão textual. Acreditamos que essa proeminência dada ao texto literário como objeto para o ensino da leitura contribuiu para que outros gêneros fossem relegados, a exemplo dos textos da esfera digital, por exemplo. E, neste sentido, é pertinente chamar atenção para o fato de que ao se dar maior destaque a certa esfera de produção/circulação de textos, isso poderá contribuir para que se realizem certas leituras e não outras, como afirmara Rojo (2010). E ainda nos permite entender "as concepções sobre textos e leitores, sobre leitura e literatura e sobre o processo do seu ensino-aprendizagem assim como dos valores a elas associados (DIONÍSIO, 2000, p. 102-103)".

Face a esses resultados aqui esboçados, cumpre-nos observar o que dizem os sujeitos-leitores de EJA sobre as atividades de leitura/compreensão textu-

al mediadas pelos LDP desta coleção em os textos da esfera literária tiveram maior destaque.

5.3 Os sujeitos da EJA e as práticas de leitura mediadas pelo LDP da Coleção Viver, Aprender

Conforme já sinalizamos, as pesquisas como as de Bittencourt (2008) e Lajolo (1999) já apontavam para as práticas de leitura mediadas pelo LD. Desse modo, ao entrevistarmos os sujeitos leitores de EJA, antes de nos reportarmos as suas práticas de leitura mediadas pela coleção em análise, procuramos verificar inicialmente o que esses sujeitos liam, o que gostavam de ler, quais textos se sobressaiam como sendo os preferidos para as suas práticas de leitura. Sendo assim, de uma forma geral destacaram-se: a preferência por textos curtos, especificamente os poemas, livros religiosos, a Bíblia, leitura de livro didático como fonte de pesquisa, histórias contidas nos LDs , frase da internet e manual de Playstation. Esses dados iniciais dos sujeitos leitores já nos apontam para aquilo que as pesquisas aqui citadas já revelavam: a presença do livro didático e da Bíblia com objetos de leitura.

Diante dessas considerações, pedimos aos alunos que indicassem aquelas atividades voltadas para a leitura/compreensão textual propostas pela *Coleção Viver, Aprender*, que eles mais gostaram de realizar e/ou que haviam chamado a atenção deles por alguma razão e/ou que tinham julgado ser as mais interessantes. Como veremos, alguns alunos foram bem sucintos em suas respostas, embora, tivéssemos solicitado que elencassem os motivos pelos quais havia escolhido determinadas atividades. Outros alunos foram mais específicos, ou seja, deram maiores detalhes sobre as atividades indicadas. Mas, por unanimidade, percebemos a preferência dos alunos pelo gênero poema. Maria do Carmo deixou claro a sua preferência pelas atividades que apresentavam o poema, mas sem se deter especificamente em alguma, como podemos observar:

> Dos poemas. Eu aprendi muita coisa sobre os poemas porque... Pra mim, eu pegava um poema, ia ler, né? E lia as poesias com rima, sem rima, o que fosse. Pra mim era uma coisa natural, normal, só que não é. Tem muita coisa. (...) A gente lê todos, né. (Maria do Carmo/61 anos/4ª fase)
> Do poema. (a aluna aponta para o poema de que gostou.) Porque fala assim, do amor, né? E eu gosto muito de poema. (Ana Maria/17 anos/4ª fase) (*referência ao poema "Amor é fogo que arde sem se ver", de Camões*)
> A infância. (...) Porque ela mandou... Ela... Ela foi ótima pra responder ele, e também ela passou um trabalho pra a gente fazer... É... Falar sobre a infância da gente... Ela (*remete a professora*), ela mandou, ela... foi, fazer uma... Como é uma poesia, né? (...). É, um poema, pronto. Ela mandou falar sobre a infância e pra dar ponto a gente... (...) E a gente fez, eu gostei desse daqui... Minha infância, eu gostei. (Roberta/43anos/3ª fase). (*referência ao poema "Infância", de Drummond de Andrade)*
> É, eu acho que é esse aqui (o aluno aponta para a atividade). Gostei. (...). Porque falou assim da vida do ser humano e... umas histórias assim, da vida, sobre a vida, ele passando... Só. (Paulo/17anos/3ª fase). (*referência ao poema "Minha terra", de Manuel Bandeira*)

Contudo, para além dessas indicações realizadas pelos discentes, houve também um destaque para aquelas atividades de leitura/compreensão textual em que eles revelaram sentir dificuldades de construir o sentido do texto e que, para isso, foi necessária a mediação da professora.

> (...) e esse aqui foi bem difícil (*A aluna aponta para o poema no livro*) As rimas. Que ele é um... é um contexto, assim... "o amor é um fogo que arde sem se ver. A ferida que dói e não se sente". Aí são essas, essas coisas assim, né? Que não deu pra mim entender bem. Mas depois ela explicou, explicou, explicou aí a gente... acaba entendendo e a gente responde, né? Justamente o que tem aqui, só pelo livro, a gente não ia entender. . Entendeu? (...) Entender sozinho, sem a explicação dada pela professora não dá. Aí ela foi, deu outro assunto em cima desse texto... (Maria do Carmo/61 anos/4ª.fase) (*referência a atividade envolvendo a leitura do poema de Camões "Amor é fogo que arde sem doer"*)
>
> Essa daqui também "a história de Robson Crusoé". (a aluna aponta para a atividade). É uma história bonita também, agora eu não posso nem falar assim porque foi do ano passado, eu não... não lembro bem. Mas eu lembro que a gente fez também, e é uma história grande... Gostei. Gostei porque, ó... Sandra, ela deixa a gente muito à vontade pra a gente entender. E pergunta... Ela pergunta e se você fala uma vez, aí ela fica em cima, e vai puxando mais, puxando mais... e a gente acaba desenvolvendo mesmo a história, né? Porque vai lembrando, vai puxando... e por que isso?", "e por que isso"? E a gente vai lembrando, e vai soltando e acaba formando.... É isso que eu digo. O livro é bom, não resta dúvida. O livro é muito bom, mas precisa de um trabalho do professor bem feito também. (Maria do Carmo/61 anos/4ª.fase) (*referência ao texto (fragm.) "As aventuras de Robson Crusoé",de Daniel*)

Como podemos observar, emergem nos depoimentos dos alunos a preferência pelo gênero poema no que tange às atividades de leitura/compreensão textual propostas pela coleção, talvez pelo fato de a coleção trazê-lo em quantitativo que o distingue dos outros contemplados, ou por serem textos mais curtos ou, ainda, mais provavelmente, pela temática abordada por eles, conforme percebemos mediante alguns depoimentos. Em contrapartida, também foi possível perceber dificuldade em construir sentido do texto do gênero em questão, quando nos reportamos à fala da aluna Maria do Carmo, por exemplo. E esta dificuldade também emergiu ao ler um fragmento do Romance de Robson Crusoé, talvez por se tratar de um clássico da literatura com os quais os alunos não costumam lidar, principalmente os da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos LDP da *Coleção Viver, Aprender* nos permitiu perceber que na coletânea de textos sobre os quais incidiam as atividades de leitura/compreensão textual, destacou-se a ênfase dada aos de cunho literário, o que, de certa forma, delimita um conjunto de possibilidades de leituras e de práticas de letramento, tal como afirma Rojo (2010), o que sinaliza para a necessidade de que textos de outras esferas possam ser igualmente ser contemplados, em

função de que, como vimos, é o LD que se destaca como um dos mais lidos. Ademais, considerando a proeminência de textos da esfera literária, foi percebido também a dificuldade de alguns em construírem o sentido desse tipo de texto, precisando, pra isso, da mediação da professora. Neste sentido, compreendemos que a leitura quando adentra à escola se constitui como objeto a ser ensinado e, por esse viés, não entendemos como sendo negativa a necessidade de um mediador de leitura, no caso o professor, para que o sentido do texto fosse construído pelos docentes. Porém, julgamos essencial mantermos o foco nas singularidades/especificidades dos sujeitos da EJA, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de proporcionar-lhe acesso a uma maior multiplicidade de textos possíveis, considerando a relevância do LD no cenário das práticas de leitura, conforme já evidenciaram algumas pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carolina Amaral de et al. *Contextos de vida e trabalho*: Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 263p. (Coleção Viver, Aprender, v.1).

_____ et al. *Por uma vida melhor*: Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 288p. (Coleção Viver, Aprender, v. 2).

_____ et al. *Mundo em construção*: Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 312p. (Coleção Viver, Aprender, v. 3).

_____ et al. *Identidades*: Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. 279p. (Coleção Viver, Aprender, v. 4).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília; MEC/SEF, 1998.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar* (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa*: um gênero do discurso.2005 Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: São Paulo.

_____. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia.; CAVALCANTE, Mariane C.B. (orgs.). *Diversidade Textual*: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Cap. 03, p. 43-57.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTER, Roger. (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*: Mídia, Cultura e Revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes Trindade. *A construção escolar de comunidades de Leitores*: Leituras do manual de português. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendado os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. Projeto Memória de Leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História, História da Leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.9-29.

ROJO, Roxane. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*. Florianópolis, v.28.n.2, 433-465, jul./dez.2010. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em 01 mai. 2013.

PROFESSORES DE LÍNGUA COMO COORDENADORES DE PROJETOS DE ENSINO: mapeando reconfigurações de sua identidade profissional

Jailine Farias (UFPB/ UFPE)[165]
Angélica Maia (UFPB)[166]

INTRODUÇÃO

Em tempos recentes, tem sido cada vez mais presente no Brasil a preocupação com a efetivação de um modelo de formação docente que seja capaz de articular as instituições formadoras com as demandas das escolas de educação básica, sobretudo no contexto público. Diante dessa questão, nos últimos 10 anos, o governo federal tem proposto uma série de programas que têm o objetivo de fortalecer a formação de professores através de uma parceria com universidades públicas e privadas, e com sistemas de ensino estaduais e municipais. São exemplos desse tipo de programa o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e o Programa Residência Pedagógica.

Esses programas envolvem a elaboração de projetos que apresentam algumas características em comum, entre as quais destaca-se o fato de terem como participantes professores formadores de universidades públicas e privadas que coordenam as ações, orientando um grupo de licenciandos/professores em formação inicial para o desenvolvimento de atividades vinculadas às mais diversas disciplinas em escolas de educação básica, sob a supervisão do professor da escola participante, sendo que todos os envolvidos recebem um bolsa pela sua atuação.

Nesse sentido, cada membro tem uma função específica nos referidos projetos, sendo responsável por desempenhar atividades dirigidas aos outros participantes, de forma a alcançar os objetivos estabelecidos. Nessa dinâmica, é

[165] Professora Mestre do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e Doutoranda do Programa de Pós-graduação de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
[166] Professora Doutora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

fundamental o papel do professor formador, chamado de coordenador no contexto do Pibid e de orientador no contexto da Residência. É nele que se iniciam as ações a partir da concepção de cada subprojeto específico, ainda que em conjunto com a equipe institucional e guiado pelas orientações presentes nos editais. Esse professor formador, por sua vez, assume responsabilidades novas em relação aos usuais encargos docentes, uma vez que é convocado a realizar atividades que solicitam novos conhecimentos e formas de se relacionar, para além dos muros da academia.

Diante dessas novas funções atribuídas aos professores formadores participantes de projetos de ensino como o Pibid e a Residência Pedagógica, colocam-se as questões norteadoras dessa pesquisa: qual o impacto dessa experiência para os professores formadores/coordenadores? A participação nos projetos provoca um redimensionamento de sua identidade profissional docente e ampliação de saberes acerca de sua prática?

Assim, tomando como base a experiência de professores formadores no âmbito dos cursos de Letras-Espanhol e Letras-Inglês de uma universidade pública, que atuam como coordenadores do Pibid ou orientadores da Residência Pedagógica, o presente trabalho tem como objetivo mapear em que medida tal experiência proporcionou a esses professores uma reconfiguração de sua identidade profissional docente e proporcionou a construção de novos saberes acerca de sua prática.

Para tanto, tomaremos como base dados coletados por meio de questionários aplicados, com o intuito de compreender como tal experiência pode ter provocado deslocamentos, "desaprendizagens", renegociações, que dão espaço para construção de novas relações entre teoria e prática, ou de novas epistemologias (TARDIF, 2000) que reconfiguram a identidade do professor formador (CLOT, 2006).

Iniciaremos, portanto, contextualizando a nossa pesquisa, apresentando em seguida alguns aspectos metodológicos e fundamentos teóricos que nortearam nossa análise, que é, então, desenvolvida na sequência. A análise dos dados coletados sobre o trabalho de formação docente revela, portanto, representações construídas sobre a prática do professor formador, e como as vivências construídas em contextos formativos de projetos de ensino podem redimensionar o seu agir.

1. CONTEXTUALIZANDO ALGUNS ASPECTOS METODOLÓGICOS

O projeto pioneiro multidisciplinar de Residência Pedagógica (Edital CAPES 06/2018) da Universidade Federal da Paraíba envolve os cursos de Licenciatura em Letras/Inglês e em Letras/Espanhol, que trabalham de forma

integrada. Ao todo, são cinco professores orientadores, três professores preceptores, quinze bolsistas residentes de Letras/Espanhol e quinze de Letras/Inglês.

Quanto ao Pibid (Edital CAPES 07/2018), o subprojeto abordado nessa pesquisa também inclui as Licenciaturas em Inglês e em Espanhol, e se configura como um projeto multidisciplinar, em que os subnúcleos trabalham de forma separada. Em relação aos seus integrantes, participam quatro professoras coordenadoras de área (duas de língua inglesa e duas de língua espanhola), duas professoras supervisoras, dez bolsistas de inglês e dez bolsistas de espanhol.

Para a construção da nossa análise, foram coletados dados por meio de questionários aplicados via *Google Forms*, durante o mês de outubro de 2018. O questionário foi enviado para os nove professores coordenadores/orientadores participantes da RP e Pibid, e foram obtidas seis respostas. As questões aplicadas abordaram o perfil dos professores, justificativa para o seu interesse em projetos de ensino, e exploraram a natureza das atividades desenvolvidas no âmbito da coordenação das atividades. Os professores colaboradores serão identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6 no decorrer da análise dos dados.

2. REFLEXÕES TEÓRICAS NORTEADORAS DA PESQUISA

As atribuições dos professores orientadores/coordenadores estão explicitadas nos Art. 18 e Art. 19 da Portaria CAPES nº 45, de 12 de março de 2018 e incluem atividades de gestão administrativa e didático-pedagógica, conforme sinalizam também os dados coletados.

No entanto, é preciso refletir sobre como os professores participantes de tais projetos de ensino compreendem tais tarefas, bem como suas representações (MACHADO, 2004) a respeito do trabalho de orientação/coordenação, e o impacto destas em sua identidade profissional, uma vez que, enquanto professor formador, passa a desempenhar novas atividades e a estabelecer novas relações profissionais.

Nesse sentido, para fundamentar nossa análise, compreendemos o trabalho docente a partir do conceito de gênero de atividade (CLOT, 2007). O gênero profissional consiste em "formas de fazer que impregnam nossas formas de ação" (FAITA, 2004, p. 60). São, portanto, esses modelos de agir que orientam a atividade profissional docente. Partilhando da mesma natureza dialógica e relativa estabilidade dos gêneros dos discursos de Bakhtin, tais modelos podem ser flexibilizados, atualizados, de acordo com a (re)significação de elementos contextuais que circundam tais formas de fazer/agir. Nesse caso, é possível transgredir o gênero (FAITA, 2004) ou fabricar gênero (SAUJAT, 2002 apud FAITA, 2004), criando outros modelos, formas de agir.

Nessa perspectiva, reconhece-se, a partir desse agir genérico, a relação dialógica entre o mundo, suas representações e as formas de agir, o que, no âmbito do trabalho docente, relaciona-se ao reconhecimento de uma epistemologia da prática que compreende os saberes docentes como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados (TARDIF, 2000).

Compreender os elementos constitutivos do trabalho docente implica, portanto, situá-lo enquanto atividade prefigurada, mediada, situada, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa, fonte para novas aprendizagens. Tal atividade é vista como parte de uma teia que envolve diversas instâncias apoiadas em um contexto sócio-histórico, cultural, institucional, em crenças, em atores, que influenciam o desempenho pleno do trabalho docente (MACHADO, 2007) e a (re/des)construção de sua identidade profissional.

É a partir de tais ideias que nortearemos a nossa reflexão acerca do trabalho dos professores formadores no contexto de projetos de ensino, tomando como base os dados coletados e suas representações sobre as ações desenvolvidas.

3. MAPEANDO AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES

Com o intuito de nos aproximarmos do contexto de trabalho de cada um dos professores formadores que colaboraram com a pesquisa, uma das questões propostas explorou o tempo de experiência dos docentes na educação superior, bem como sua experiência anterior em outros projetos de ensino, conforme apresentado no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1: Tempo e experiência dos professores formadores em projetos de ensino

	Tempo de docência no Ensino superior	Experiência em outros projetos de ensino	Experiência anterior no Pibid /RP
P1	22	Sim - Prolicen/Pivic/Pibic-EM	Não
P2	12	Sim - Monitoria	Não
P3	26	Sim - Prolicen	Sim
P4	14	Sim - Extensão/Tutoria/ Monitoria	Sim
P5	10	Sim - Extensão	Não
P6	28	Sim - Prolicen	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que todos os docentes apontaram experiências prévias com projetos de ensino, como Monitoria, Tutoria, Prolicen, Extensão. No caso da experiência anterior específica no Pibid e RP, P3 e P4 informaram já ter participado do Pibid, enquanto que P1, P2, P5 e P6 são todos novatos no Programa de RP, por se tratar de um programa que está em seus primeiros meses de vigência. É interessante ressaltar que esses últimos professores reportaram mais dificuldades em se familiarizar com as exigências do novo programa (RP), talvez em virtude de não terem feito parte do Pibid em um edital anterior, como foi o caso de P3 e P4.

No que diz respeito à justificativa dos docentes para seu interesse no projeto, os professores mencionaram: a preocupação com a formação de professores (4 menções) articulação teoria e prática ou transposição didática de conteúdos (3 menções); preocupação com a melhoria da qualidade da educação na escola pública (2 menções); e motivação pessoal (1 menção).

Os três primeiros itens mencionados sugerem um alinhamento com os "documentos prescritores" que normatizam o trabalho de coordenação dos projetos, já que esses itens constituem objetivos dos programas Pibid e RP, conforme os editais da CAPES 07/2018 e 06/2018, que regulamentam os dois programas, respectivamente.

No que se concerne às ações desempenhadas pelos docentes na coordenação dos projetos, foram citadas tarefas de diferentes naturezas. Com o intuito de propor uma sistematização das repostas dos professores formadores a essa questão, procuramos organizar as ações mencionadas em dois grupos: atividades relacionadas à gestão administrativa e atividades relacionadas à gestão didático-pedagógica. A lógica dessa categorização remete a uma tentativa de entender que ações estão relacionadas com aquelas usualmente desempenhadas pelos docentes em sala de aula (as de caráter didático pedagógico) e que ações passaram a ser desempenhadas para atender às demandas dos projetos em questão. Os fragmentos dos professores que descrevem essas duas categorias de ação são apresentados no quadro seguinte:

Quadro 2: As atividades características do gênero professor orientador/coordenador

	Gestão administrativa	Gestão didático-pedagógica
P1	"Coordeno os trabalhos na RP [...]"	"[...] oriento 10 residentes."
P2		"orientação de 5 residentes, [...] observação na escola-polo, elaboração de plano de intervenção [...] ministramos formações periódicas, com o objetivo de cobrir as ementas das disciplinas de estágio supervisionado."

P3	“participar de reuniões com coordenação geral [...]; planejar e conduzir reunião semanal; planejar diagnóstico; ensinar a fazer relatório modelo Capes.”	“Fundamentar a prática e reflexão docente; Planejar ações formativas didático-pedagógicas com bolsistas e escola; planejar e ajudar na redação de resumo expandido Enid; planejar e conduzir reunião semanal [...]”
P4	“[...] faço atividades mais “burocráticas”, como verificar frequência, preencher formulários, planilhas, criar questionários, acompanhar dropbox, corrigir material preparado [...].”	“atuo na orientação dos alunos bolsistas, [...] planejamento e preparação das reuniões de formação e ações a serem desenvolvidas no projeto. [...]”
P5		“Orientação aos residentes e acompanhamento de suas atividades, além do desenvolvimento dos encontros formativos para residentes e preceptores.”
P6	“Participo de reuniões com outros colegas do Núcleo e com os preceptores das escolas”	“oriento os alunos no que concerne ao plano de atividades que desenvolverão na escola e participo dos encontros de formação com todos os residentes [...].”

Fonte: Dados da pesquisa.

Tais ações sinalizam modos de agir dos professores, que envolvem, portanto: a) Coordenação de atividades; b) Orientação de residentes/bolsistas; c) Planejamento/preparação de reuniões de formação; d) Organização de formações periódicas; e) Planejamento com bolsistas de ações formativas na escola; f) Participação de reuniões com a coordenação geral do projeto; g) Orientação para a produção de resumos para eventos; h) Orientação para a socialização das ações formativas via site/Instagram; i) Planejamento e provisão de materiais necessários para a execução de ações e participação em eventos; j) Desenvolvimento de atividades burocráticas, como verificar frequência, preencher formulários, planilhas, criar questionários, acompanhar Dropbox, corrigir material preparado, pesquisar e sugerir ações/planos/atividades; k) Promoção da articulação entre os bolsistas e entre o supervisor e os bolsistas; e l) Aconselhamento e acolhimento dos bolsistas que precisam de algum tipo de ajuda.

A partir das múltiplas ações mencionadas pelos professores, verificamos como os professores colaboradores compreendem o trabalho de coordenação/orientação em relação à docência, e em que medida os dados apontam possíveis elementos de *transgressão do gênero de atividade* professor orientador/coordenador, conforme podemos observar no Quadro 3.

Quadro 3: Diferença em relação à docência/ Desafios, crises e conflitos

	Diferença em relação à docência	Desafios, crises e conflitos
P1	"Trabalhar em conjunto com os residentes e preceptores.	"As urgências de caráter diverso: preenchimento de planilhas, documentos, etc. Prazos curtos. Como lido com isso: tento manter a calma."
P2	Não é diferente.	"[...] decisões e planejamentos precisam ser pensados sempre com muita urgência [...]. Muito tem sido feito por nós: desde elaborar formulários-padrões, modelos de relatório, entre outros documentos, até pensarmos os formatos das formações periódicas, além de outras demandas [...]
P3	Todas que foram citadas anteriormente.	Compromisso dos bolsistas.
P4	"[...] dar uma atenção maior a cada aluno em particular e às suas necessidades (de formação e, até mesmo pessoais em alguns momentos)."	"o projeto requer bastante dedicação do meu tempo"; P4 cita demandas do próprio projeto; compromisso dos bolsistas; trabalho em colaboração com outra Coordenadora
P5	"[...] participação de um preceptor no processo, há a necessidade de uma aproximação maior e troca para que o trabalho de fato seja concretizado."	"questões institucionais-prazos, documentos, bolsas etc...- o desafio de manter o grupo trabalhando de forma harmoniosa, o desafio de superar crenças muito negativas com relação à escola pública, entre outros."
P6	Não é diferente.	"articular os diferentes planos de atividades em uma mesma escola, além de encorajar os alunos a trabalharem juntos e construírem um coletivo de trabalho."

Fonte: Dados da pesquisa.

Enquanto que dois participantes não identificaram qualquer elemento diferenciador das atividades de professor e as atividades de professor orientador/supervisor, observamos que dois participantes mencionaram o trabalho conjunto com residentes e preceptores, o que podemos relacionar à noção de grupo profissional local (FAITA, 2004), na medida em que, como grupo, possuem atividades semelhantes, dialogam sobre seu trabalho e se referem a esse coletivo de trabalho, produzindo, implicitamente, regras sobre esse agir.

Observamos ainda que um dos participantes destacou que todas as atividades mencionadas como funções do professor orientador/coordenador listadas são diferentes das funções do professor. Tais dados nos levam a refletir em

que medida seria um outro gênero profissional ou um desdobramento estilístico[167] do gênero docente.

Ademais, um participante destacou que como orientadora/coordenadora consegue dar uma atenção mais individualizada aos alunos (bolsistas) do que como professora, tanto em termos de formação como no âmbito pessoal; também destacou que tanto a formação desenvolvida como as ações planejadas são norteadas pela realidade escolar; por último, destacou a necessidade de tomar decisões rápidas para acompanhar a rapidez dos acontecimentos nos projetos. Por fim, um participante destacou ainda a participação do preceptor (relação de troca/aproximação), já que o olhar do preceptor sobre a atuação dos residentes seria fundamental para o planejamento das ações.

Em relação às *representações acerca de crises e conflitos* no gênero de atividade professor orientador/coordenador**,** os colaboradores mencionaram questões administrativas e institucionais, como a questão da urgência com que ações e documentos são solicitados (prescrições).

No âmbito da RP, os orientadores mencionaram a tarefa árdua de construir uma identidade ou "cara" para o projeto em seus meses iniciais de vigência e da necessidade de adaptações. São mencionados ainda os desafios de manter o grupo trabalhando de forma harmoniosa e de superar crenças muito negativas com relação à escola pública.

Os professores coordenadores do Pibid, por sua vez, também destacaram a questão dos prazos curtos, tendo em vista as demandas do projeto, mas também enfocaram a relação com os bolsistas, que às vezes não cumprem as tarefas de forma adequada e estão sempre solicitando do coordenador respostas para algumas questões ou orientações.

Foi mencionada, ainda, a tarefa de manter uma relação colaborativa entre os coordenadores/orientadores, respeitando-se as diferenças, as situações de exaustão decorrente do excesso de demandas dos projetos e a tarefa de chamar a atenção dos bolsistas, quando necessário.

É importante compreender como os conflitos mencionados evidenciam o potencial criativo e renormalizador do profissional docente, configurando-se enquanto oportunidades para criação de "possíveis saídas" desenvolvidas pelos professores colaboradores, seja como forma de diminuir as tensões no trabalho (VIEIRA JÚNIOR, SANTOS, 2011), ou atribuir sentido(s) às ações desempenhadas.

---

[167] Para Clot, "o estilo individual torna-se por sua vez a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais" (CLOT, 2007, p. 50). Nesse sentido, os pressupostos que definem um gênero profissional podem ser reformulados, renovados em situação de trabalho.

4. REFLEXÕES SOBRE OS DADOS: IMPLICAÇÕES SOBRE O REDIMENSIONAMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Os dados demonstram que, nas representações da maioria dos participantes, as atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid e da RP transgridem de alguma forma o gênero profissional docente, por estabelecerem funções diferenciadas daquelas assumidas pelos professores que não participam desse tipo de projeto. Essa transgressão requer dos participantes a reconfiguração da identidade profissional e também pessoal.

Um primeiro aspecto que sinaliza esse deslocamento consiste na necessidade de planejar e realizar atividades formativas para atender às prescrições dos projetos e, ao mesmo tempo, para dar respostas às necessidades das escolas, superando crenças negativas. Vemos aí a necessidade de articulação de demandas advindas de diferentes lugares – escola, bolsistas, universidade, coordenação geral dos programas.

Ademais, a realização de tarefas "burocráticas" muitas vezes desconhecidas e aprendidas no momento da execução evidenciam a tomada de ações pelos coordenadores/orientadores sem o apoio de quadros ou modelos preexistentes, para as quais o grupo passa a ter um papel fundamental.

Outro aspecto que merece destaque é a construção de uma relação de parceria com os bolsistas/residentes e com os preceptores/supervisores e outros coordenadores. Nesse sentido, observamos que o isolamento da sala de aula é substituído pela atividade compartilhada entre os pares e mediada pelos participantes do projeto.

Outra implicação verificada diz respeito à necessidade de auto-gestão dos colaboradores, a partir de seu autocontrole dos níveis de estresse, da eficácia e exercício de uma certa autoridade para resolver problemas complexos e cumprir tarefas novas em um curto espaço de tempo, bem como no gerenciamento de conflitos e desenvolvimento de estratégias de apoio para se manter e manter os participantes do projetos acolhidos e motivados.

Conforme observamos, o trabalho como professor orientador/coordenador instaura novas funções em relação ao trabalho docente para a maioria dos participantes da pesquisa, o que o que faz dessa experiência um espaço de ampliação de saberes, muitas vezes derivados de escolhas feitas na urgência, demandando a adoção de novos "gestos profissionais" (FAITA, 2004).

Tais escolhas geralmente não são feitas apenas de forma isolada no âmbito dos projetos. São feitas por vezes de forma negociada em um coletivo de trabalho (CLOT, 2007) ou grupo profissional local (FAITA, 2004), que compartilha prescrições e decide sobre formas de agir para responder a tais prescrições em conjunto.

Ao permitir a construção de novos saberes, a participação em tais tipos de projetos reforça a ideia de que o trabalho docente, também para os professores formadores, se constitui a partir de escolhas individuais e coletivas feitas em novas situações de trabalho e é a partir de uma leitura crítica, eficaz e refletida dessas escolhas que novos sentidos são agregados à atividade profissional (FAITA, 2004) para dar conta das demandas impostas pelas novas funções associadas aos projetos em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações analisadas sobre o trabalho de coordenação/orientação de projetos de ensino sugerem novos movimentos que transgridem as ações do gênero professional docente, na medida em que permitem criar novas condições de ação e fabricar gênero (SAUJAT, 2002 apud FAÏTA, 2004), tecendo e produzindo, no desenvolvimento do trabalho, novos efeitos sobre a organização do trabalho dos professores formadores e sobre suas identidades.

Para além do trabalho de gestão administrativa e de gestão didático-pedagógica, observamos a necessidade de gerir relações interpessoais, de autogestão, bem como de gerenciamento de processos metapedagógicos, como características das ações desenvolvidas pelos professores coordenadores/orientadores. Tais elementos apontam para a pluralidade de movimentos que emerge do/no trabalho dos professores e impulsiona a (des/re)construção de suas identidades.

Se, conforme argumenta Clot (2017, p.20), "é estudando profundamente o problema, examinando todas as soluções, que se encontra aquelas que se busca, sobre as quais uma unanimidade ao menos provisória pode se fazer e que ninguém tinha considerado antes", podemos provisoriamente considerar que as reflexões aqui levantadas indicam que o Pibid e a RP constituem campos muito propícios para o desenvolvimento profissional dos professores formadores, ao lhes dar instrumentos e condições de se transformarem e de atualizarem a todo instante seu agir profissional em busca de fazer jus a novas propostas de formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Edital CAPES nº 06/2018 – Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://bit.ly/2wN-4j8A>. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. Edital CAPES Nº 7/2018 – Pibid. Disponível em: <https://bit.ly/2BuVTWt>. Acesso em: nov. 2018.

CLOT, Yves. *A função psicológica do Trabalho*. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. *Clínica da Atividade*. Horizontes, v. 35, n. 3, set./dez. 2017, p. 18-22.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos Pedagogia Universitária* - USP. São Paulo, 2008.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org). *O ensino como trabalho*: uma abordagem discursiva. São Paulo: EDUEL, 2004 p. 57-80.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho*. São Paulo: EDUEL, 2004.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos et. al. *O interacionismo Sociodiscursivo*: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97

VIEIRA-JÚNIOR, Paulo Roberto e SANTOS, Eloisa Helena. A atividade do trabalho como meio para manutenção da saúde docente: uma perspectiva ergológica. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 5, n. 2, 2011, p. 160-178.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequência em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 13, 2000.

O SECRETÁRIO EXECUTIVO COMO AGENTE DE COMUNICAÇÃO INCLUSIVA: estudo em uma instituição de ensino superior

Dayane Batista da Silva Araujo[168]
Jurandir Ferreira Dias Júnior[169]

INTRODUÇÃO

A formação da sociedade está intimamente ligada ao processo de comunicação, haja vista que, para se viver em comunidade, são indispensáveis o entendimento e a interação das pessoas, ou seja, a comunicação. De acordo com Medeiros & Hernandes (2010), a comunicação configura-se como instrumento de integração entre as pessoas, facilitando a troca mútua de informações e proporcionando o desenvolvimento da sociedade.

> "A comunicação está presente em todas as formas de organização conhecidas na natureza, tanto que se pode afirmar que a *única maneira de haver organização é através da comunicação*" (SCHULER apud MEDEIROS; HERNANDES, 2010, p. 19, grifo nosso).

Tomando por base a essencialidade da comunicação, sabe-se que o profissional de secretariado executivo carrega grande responsabilidade, pois atua como um elo entre os diversos setores da Instituição, e, naturalmente, precisa comunicar-se com eficiência, a fim de garantir o bom funcionamento dos setores envolvidos. A formação acadêmica do bacharel em secretariado executivo fornece ferramentas para desenvolver tais habilidades, no entanto, cabe ao profissional qualificar-se para atender às crescentes demandas de mercado.

Este artigo é resultado da pesquisa que estamos desenvolvendo na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) motivada pela inserção do curso de licenciatura em Língua Brasileira de Sinais – Libras, no âmbito do currículo institucional, a fim de atender às políticas de inclusão social adotadas pelo Governo Federal, e, também, instigada pela observação da qualificação do profis-

[168] Secretária executiva do Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE.
[169] Professor Doutor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Libras - NEPEL

sional de secretariado executivo para atendimento das demandas comunicacionais da comunidade surda.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a formação e a habilidade linguística dos secretários executivos para comunicação efetiva com pessoas surdas e analisar as políticas e estratégias de inclusão adotadas pela UFPE. Considerando a relevância de adoção de políticas públicas de inclusão nas organizações, o presente artigo propõe a estudá-la aplicada às atividades primordialmente comunicacionais do profissional Secretário Executivo.

Participaram desta pesquisa 10 (dez) profissionais bacharéis em secretariado executivo vinculados à UFPE, a partir dos quais coletamos dados de sua formação e habilidade comunicacional com pessoas surdas através de questionário. Também foi realizada pesquisa documental nas legislações próprias da formação do profissional, grade curricular do bacharelado, bem como nas legislações de acessibilidade e inclusão no âmbito da instituição de ensino superior em análise. A base teórica fundamentou-se nos trabalhos de Medeiros & Hernandes (2010); Pimenta (2004); Santana (2007); Felipe (1998); Ferreira-Brito (1995), entre outros.

Partindo-se da premissa de que a qualidade no desempenho das atividades está relacionada com o conhecimento adquirido pelo profissional, entende-se que este possui grande responsabilidade em comunicar-se efetivamente com o seu público, sendo ele surdo, usuário de língua vísuo-espacial ou ouvinte, usuário de língua oral, neste caso, a língua portuguesa. Percebemos, ainda, a necessidade de qualificação e treinamento na Língua Brasileira de Sinais pelos bacharéis de secretariado executivo para atendimento de nova demanda de público usuário desta língua gestual e adequação das políticas de inclusão.

1. PERFIL PROFISSIONAL DO BACHAREL EM SECRETARIADO EXECUTIVO

Ao longo da história, o perfil do secretário passou por intensas transformações. No passado, as atribuições eram meramente operacionais e limitavam-se a realizar atividades tais como atendimento ao público (presencial e telefônico), recepção, digitação de documentos e agendamento de compromissos. A atuação moderna desse profissional compõe o nível estratégico da organização, cabendo a ele identificar e propor soluções aos problemas institucionais, bem como reunir informações para auxiliar na tomada de decisão. É notável a diferença nas atribuições hodierna e passada. Para Nunes, Araujo e Tchemra *apud* Medeiros & Hernandes (2010):

> O modelo de secretária mais atuante, que propõe soluções, sugere ideias alternativas, analisa os problemas e ajuda nas decisões é decorrência da empresa moderna, que exigem profissionais mais

> ágeis e comprometidos, que transferem as tarefas mais rotineiras e simples a equipamentos eletrônicos e de automação de escritórios (MEDEIROS; HERNANDES, 2010, p. 347).

Mesmo com a evolução da profissão é perceptível que a comunicação organizacional circunda as atribuições do profissional de secretariado e ocupa lugar de destaque, exigindo do profissional ferramentas e estratégias para comunicar-se com efetividade.

Para Medeiros & Hernandes (2010), comunicação é "um processo que envolve aspectos culturais, padrões de comportamentos e o uso de símbolos, que são representações de ideias, objetos, sons e eventos socialmente estabelecidos" (p. 1). Tais estudiosos são imperiosos ao apontar a imprescindibilidade de haver entendimento entre os indivíduos, sendo, então, necessário considerar a sua língua e cultura.

O conceito de comunicação apresentado por Cardoso (2006) é mais abrangente na proporção que a considera como agente disseminador da cultura.

> É necessário que se entenda a comunicação como um processo estratégico para a ação em uma realidade plural, dinâmica e complexa, que visa à provocação de comportamentos inovadores, criativos e dinâmicos do ponto de vista estratégico e que funciona, de maneira democrática, como disseminadora dos objetivos e dos valores culturais da empresa para públicos internos e externos (CARDOSO, 2006, p. 1127).

Pimenta (2004) afirma que existe uma profunda relação da comunicação com a cultura de um povo, sendo ela a própria expressão dele. Segundo a autora, "a comunicação é o reflexo da cultura humana, ao mesmo tempo em que possibilita a sua construção e disseminação" (PIMENTA, 2004, p. 20). Sendo assim, todos os valores, crenças, costumes são expressos na linguagem.

O código de ética do secretário, em seu art. 10, alínea b, diz que compete ao profissional "agir como elemento facilitador das relações interpessoais na sua área de atuação", objetivo este alcançado fazendo uso da comunicação. Considerando que os usuários de língua vísuo-espacial encontram na comunicação oral uma barreira, cabe então ao secretário facilitar a comunicação fazendo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Já que as Instituições de Ensino Superior são responsáveis por estimular atividades criadoras e inovadoras nas mais diversas áreas do conhecimento através da complementação de formação cultural, ética e cidadã; espera-se que seja capaz de promovê-las de forma acessível a todos os públicos. Por este motivo é imprescindível que adote políticas que incluam os mais diversos públicos, em destaque neste trabalho, os usuários da língua de sinais. Sobre este aspecto, mais precisamente sobre o que tangem as políticas de inclusão da educação pública brasileira, trataremos na seção a seguir.

2. POLÍTICAS DE INCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A luta por direitos da pessoa surda no Brasil é antiga, porém foi a partir da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que os primeiros direitos começaram a ser desenhados na promoção de acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Tal Lei apresenta as normas gerais e critérios básicos. Chamamos atenção ao que prescreve o artigo 17:

> O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

O usuário de língua vísuo-espacial passou a ter garantido o direito de comunicar-se na língua de sinais, o que configurou um grande avanço nas lutas da categoria. No entanto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) só foi reconhecida como meio legal de comunicação dois anos mais tarde, com a promulgação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

A Lei Federal 10.436/02 (mais tarde regulamentada pelo Decreto Federal 5.626/05) dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão e outros meios de expressão a ela associados. Importante destacar o art. 4 que abriu os caminhos para inclusão do surdo no sistema de educação governamental. A referida Lei 10.436/02 reza:

> O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal *devem garantir a inclusão* nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (grifo nosso).

Com o Decreto Federal n° 5.626/05, as Instituições de Ensino receberam a determinação de incluir gradativamente a Libras como disciplina curricular sendo obrigatória para os cursos de formação de professores e fonoaudiologia e eletiva para os demais cursos. O art. 9, inciso IV, estabelece que a disciplina seja incluída em cem por cento dos cursos das instituições até o ano de 2015.

Objetivando intensificar as ações em benefício das pessoas com deficiência, o Governo Federal no ano de 2011 lançou o Programa Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. A proposta do Plano foi viabilizar o acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade e contou com um investimento de cerca de R$ 7,6 bilhões.

Para facilitar o acesso à educação, destacam-se as ações de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em escolas regulares, adequações estruturais para acessibilidade arquitetônica, transporte acessível para cadeirantes, prioridade de matrícula nos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). No ensino superior, a instalação de núcleos de acessibilidade e criação de curso de formação em pedagogia (com ênfase em educação bilíngue – português/libras) e formação de professores em Letras Libras nas universidades brasileiras.

Na Instituição de Ensino Superior onde foi realizado o estudo, os recursos oriundos do Plano Viver sem Limites viabilizaram a contratação de corpo docente e técnico, bem como a compra de material e equipamentos para atender à especificidade do ensino para pessoa surda e possibilitar a criação do Curso de Licenciatura em Letras Libras em 2014. Também foi instituído em 2016 o Núcleo de Acessibilidade (NACE) para apoiar e promover a acessibilidade de estudantes e servidores.

Gradativamente, o cenário acadêmico tem se modificado tornado-se acessível ao surdo e instigando na sociedade ouvinte o desejo de aprender a comunicar-se na língua de sinais. Os cursos de graduação já trazem em sua grade curricular a disciplina Libras que a cada semestre tem sua oferta mais requisitada, algo que nos tem chamado à atenção e a respeito da qual trataremos na seção subsequente.

3. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS): LÓCUS DE INTERAÇÃO PARA A PESSOA SURDA

De acordo com Santana (2007), o tema surdez ainda carrega paradigmas sociais sobre a incapacidade do sujeito surdo e envolve aspectos de ordem médica, linguística, educacional, terapêutica, social, trabalhista e política. Destacaremos o campo linguístico para observar a especificidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que se concretiza na modalidade vísuo-espacial, uma vez que utiliza, como via de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais captadas pela visão. Por isso, diferencia-se das línguas oro-auditivas, que usam como via de comunicação sons apreendidos pelos ouvidos e transmitidos por um sistema articulatório de ordem oral, as quais também possuem estruturas gramaticais diferentes (FELIPE, 1998). Desta forma, para Ferreira-Brito (1995, p. 36):

> A diferença básica entre essas duas modalidades de língua não está, porém, no uso do aparelho fonador ou no uso das mãos no espaço, e sim em certas características de organização fonológica das duas modalidades: a linearidade, mais explorada nas línguas orais, e a simultaneidade, que é a característica básica das línguas de sinais.

Com isto, a autora não exclui a existência da sequencialidade nas línguas de sinais, mas não apresenta esta característica como básica nestas línguas. O surdo usuário de uma língua gestual será, portanto, reconhecido normalmente com suas peculiaridades, cultura, língua, forma de pensar e agir.

Para Brito,

> A língua é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as suas esferas do conhecimento, e, como tal, propicia (...) a comunicação surdo-ouvinte e surdo-surdo, além de desempenhar a importante função de suporte de pensamento e estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. [O Bilinguismo[170]] considera que, como a língua oral preenche, geralmente, apenas algumas dessas funções, torna-se imprescindível para o surdo o aprendizado de uma língua gestual-visual (língua de sinais), única possibilidade, para ele, de preenchimento das demais funções linguísticas. Assim, as línguas de sinais são tanto o objeto quanto o meio facilitador do aprendizado em geral (1993, p. 27-28).

Pelo fato de o surdo possuir língua, cultura e identidade próprias, o uso da sua língua natural nos mais variados contextos de interação será condição *sine qua non* para sua atuação entre seus pares, no cumprimento de seus papéis social. Com isto, não se exclui o uso e aprendizado da língua oficial do Brasil, a Língua Portuguesa.

O aprendizado da Libras, na formação inicial acadêmica será, portanto, um elemento diferenciador para uma melhor eficiência em quaisquer que sejam o objetivo ou lócus profissional no contato com o surdo. Desta forma, torna-se um imperativo que este campo do conhecimento linguístico possa se fazer presente nos diversos cursos de graduação, visando à formação humana dos alunos, futuros agentes de trabalho.

Ao consultarmos, sumariamente, os currículos dos cursos de graduação (bacharelado ou licenciatura) da UFPE, pudemos constatar a presença da disciplina de Introdução a Libras (LE716) e de Fundamentos da Libras (PO494), como obrigatória ou eletiva, como já mencionamos em outro momento, mas, de fato, a oferta acontece numa pequena quantidade dos cursos em que essas disciplinas figuram como eletiva.

Passemos, agora, à analise de dados, na seção subsequente deste trabalho, onde teremos uma detalhada diagnose da real situação na formação do secretário executivo na UFPE.

---

[170] Dentre as filosofias de educação para surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, esta última centra na presença de duas línguas, a língua natural dos surdos, as gestuais; e a língua majoritária do país em que se encontram.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Sabendo que a Lei 11.091/2005 em seu anexo II permite que dentro do Serviço Público Federal o cargo de secretário executivo seja preenchido por pessoas formadas em secretariado ou letras, e, considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é a formação e habilidade comunicacional do bacharel em secretariado executivo, a coleta de dados foi realizada aplicando-se a técnica de observação direta extensiva através da aplicação de questionário respondido por uma amostra aleatória de 10 (dez) profissionais, escolhidos por tipicidade, de bacharéis em secretariado, que mantém vínculo com a Instituição de Ensino (LAKATOS & MARCONE, 2005).

O instrumento de coleta foi composto por 10 (dez) perguntas estruturadas da seguinte maneira:

1) Parte 1: As três primeiras perguntas investigam a formação acadêmica do profissional e se a Instituição se preocupou em oferecer uma educação inclusiva.

2) Parte 2: A pergunta de número 4 revela o quanto o secretário compartilha da cultura da institucional e sua capacidade de acompanhar as mudanças ao longo dos anos.

3) Parte 3: As perguntas 5, 6, 7, 8 e 9 indicam o conhecimento adquirido pelos profissionais acerca dos surdos e sua língua, principalmente após a inserção de uma comunidade surda dentro da Instituição. Também investiga se já houve algum contato por parte dos participantes com surdos usuários da Libras.

4) Parte 4: A última pergunta é uma pesquisa de opinião que revela se os esforços da Instituição em promover políticas de inclusão estão sendo entendidos pela comunidade acadêmica.

Vale salientar que o questionário foi respondido individualmente, por meio eletrônico e sem a presença dos pesquisadores preservando assim o anonimato e o sigilo da identidade dos participantes.

Na primeira parte que delineia acerca do perfil dos bacharéis pesquisados, observou-se que a formação acadêmica ocorreu no espaço temporal de 28 anos, sendo em 1988 a mais antiga e 2016 a mais recente. Ainda assim, todos os participantes negaram ter cursado qualquer disciplina ou participado de formação complementar em língua brasileira de sinais durante a graduação, tal dado indica que, mesmo já havendo a oferta da disciplina de Libras no curso de secretariado, existe pouco interesse de formação na área. Vejamos a síntese a seguir:

Tabela: Perfil acadêmico dos participantes da pesquisa

Perfil	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
Ano conclusão da graduação	2008	2011	2003	2010	2016	2010	2009	1988	2004	2012
Libras como disciplina	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Formação complementar em Libras	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

Fonte: Pesquisa direta, 2018.
Legenda: S – secretário

Outro questionamento relevante foi acerca do tempo de vínculo que possuem com a Instituição. Tal pergunta revela a percepção do profissional diante das mudanças na promoção de acessibilidade e sua capacidade de se adequar a novas demandas. Considerando que a primeira turma do curso de Letras-Libras iniciou em 2014, foi importante analisar se os profissionais já trabalhavam na Instituição e se adequaram à nova realidade. A pesquisa revelou que 80% dos profissionais possuem vínculo por um período igual ou superior a 04 anos, e 20% por um período inferior a 04 anos. Entendemos assim, que a maioria já poderia ter se adequado às novas demandas.

A terceira parte do questionário apontou dados preocupantes:

a) Apesar de 60% dos secretários considerarem indispensável o conhecimento na Libras, 90% deles não buscaram qualificação para atender o público surdo.

b) Metade dos pesquisados nem sabiam da existência de uma comunidade surda dentro da Instituição.

c) 40% nunca teve contato com pessoa usuária da Libras.

d) Metade não tinha conhecimento de que a Libras pode ser utilizada como segunda língua de um brasileiro falante do português.

A última parte da pesquisa indicou que a Instituição ainda não é acessível para a para os surdos. O gráfico a seguir expõe, numericamente, uma realidade que apresenta barreiras atitudinais, comunicacionais e estruturais. Isso nos impele a observamos e intervirmos de maneira significativa par sua necessária mudança.

Gráfico: Impressão da acessibilidade para os participantes

Fonte: Pesquisa direta, 2018.
Legenda: S – secretário

A situação é preocupante, mas ainda vemos sinais que possam vislumbrar um desejo de mudança. Com a criação do Núcleo de Acessibilidade da UFPE, no ano de 2016, uma série de serviços começou a ser oferecido. O que tem viabilizado inicialmente este quesito na instituição, mas, certamente, muito ainda dever ser conquistado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que o cenário socioeconômico das Instituições públicas e privadas se modificou e necessita de adequação para atender à exigência legal de promover a acessibilidade em todas suas particularidades. Sendo o profissional de secretariado um agente comunicador, consideramos de suma importância que ele inicie este processo a fim de facilitar e concretizar a comunicação com surdos usuários de Libras.

Observamos que existe pouca informação da importância da Libras para comunidade surda e pouco interesse dos profissionais em qualificar-se como comunicador inclusivo. Tudo isto se torna mais um obstáculo para que as barreiras sejam superadas.

Os esforços da Instituição para promover a acessibilidade não foram expressivos a ponto de incentivar os funcionários a aprender a língua de sinais e despertar a consciência cidadã. Detectamos, assim, uma falha na comunicação interna.

Para se tornar uma Instituição inclusiva, é preciso investir na formação de seus profissionais e torná-los aptos a lidar com qualquer tipo de público. Acreditamos que o secretário executivo, fazendo uso de suas competências e habilidades, pode atuar como elo neste processo de favorecer a inclusão dos usuários da Libras.

Sugerimos aprofundamento no tema e investigação sobre outros profissionais que atendem diretamente o publico. Também, percebemos a necessidade ou quase a obrigatoriedade da disciplina de Libras em todos os cursos superiores e não apenas para as licenciaturas. A academia tem provado por meio de inúmeras pesquisas reflexões sobre o que tratamos neste artigo: é preciso, agora, colocarmos em prática aquilo que o conhecimento científico nos aponta como metas a serem alcançadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2JYgqrC>. Acesso em: 1 out. 2018.

BRASIL. Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2t40zyt>. Acesso em: 1 out. 2018.

BRASIL. Lei n° 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Disponível em: <https://bit.ly/1ynuUjb>. Acesso em: 1 out. 2018.

BRASIL. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2HApbIq>. Acesso em: 1 out. 2018.

BRASIL. Decreto n° 7.612, de 17 de novembro de 2011. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <https://bit.ly/2Fknuvu>. Acesso em: 1 out. 2018.

CARDOSO, O. de O. Comunicação empresarial *versus* comunicação organizacional: novos desafios teóricos. *Revista de Administração Pública*, v. 40, n. 6, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2jM42zN>. Acesso em: 04 fev. 2013.

FENASSEC. Código de Ética do Profissional de Secretariado. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 1989. Disponível em: <https://bit.ly/2MGjPfl>. Acesso em: 1 out. 2018.

FELIPE, Tanya Amara. *O Signo gestural-visual e sua estrutura frasal na língua dos sinais dos centros urbanos do Brasil*. Dissertação de Mestrado – PPGL/UFPE. Recife, 1988

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

_____. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MEDEIROS, J. B.; HERNANDES, S. *Manual da Secretária*. 12 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PIMENTA, M. A. *Comunicação Empresarial*. 4 ed. São Paulo: Alínea, 2004.

TOMASI, C.; MEDEIROS, J. B. *Comunicação Empresarial*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: respeito às diferenças e promoção da alteridade trabalhando os sentimentos

Paula Cobucci[171]

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresentará relato de experiência desenvolvida pelos estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília Andressa Barreto, Fernanda Nogueira, Marcela Júlia Trajano Taquari, Patrícia Bittencourt Rodrigues, Raimundo Antonio R. de Oliveira, Rafael M.M. Silva, no âmbito da disciplina Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, ofertada pela Profa. Paula Cobucci, autora deste texto, no 2º semestre de 2018. A vivência aconteceu em uma escola pública na periferia do Distrito Federal. A escola tem como característica o alto índice de vulnerabilidade social.

1. SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Sequência didática, segundo o PNAIC (2012, Unidade 06, Ano 1, p. 27), é um procedimento em que um conteúdo é focalizado em passos ou etapas, de forma sequencial, estruturado para determinado tempo. A sequência didática não precisa ter, necessariamente, um produto final, embora possam ser criados, com as crianças, produtos a serem alcançados no final das atividades. Porém o importante é que a criança se engaje nas atividades e faça suas produções. Dessa forma, tem-se um trabalho sequencial, planejado pelo professor, para ser realizado durante determinado tempo, relacionando diversos conteúdos com um mesmo tema. Sendo assim, a sequência didática: "consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem" (Unidade 6, Ano 1, p. 27).

---

[171] Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UnB. Membro do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL).

Ainda para subsidiar teoricamente a atividade prática proposta, tomamos como referência os teóricos propostos no material do PNAIC, que destaca a importância de se trabalhar com a criança, no início de escolarização, conteúdos ligados a diferentes áreas de conhecimento e sugere que esse trabalho pedagógico seja realizado por meio de sequências didáticas.

Observa-se que esse material oficial de formação apoia-se teoricamente em Schnewuly e Dolz (2004). Para tais autores, é fundamental que os alunos se engajem em um projeto de escrita, em que eles próprios possam definir finalidades e destinatários para a escrita dos textos, de modo que estes sejam significativos e não meros exercícios de redação.

Na elaboração da sequência didática, os estudantes de Pedagogia devem planejar atividades que contemplem os eixos para ensino e aprendizagem da língua portuguesa: leitura, literatura, produção textual, análise linguística, oralidade, conforme proposto no Currículo em Movimento do Distrito Federal, documento norteador para a Secretaria de Estado da escola em que a atividade prática foi desenvolvida.

No âmbito da disciplina Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, uma das principais referências teóricas é a *Sociolinguística Educacional* com o conceito de *Educação Linguística*, como novo paradigma para a educação em Língua Materna, em substituição às práticas tradicionais de aula de Português, centradas quase exclusivamente na aprendizagem mecânica da nomenclatura gramatical tradicional, na análise sintática de frases descontextualizadas e na redação escolar de tipos textuais bem definidos (narração, descrição, dissertação) para a professora ler e corrigir os erros.

Denominamos *Sociolinguística Educacional* propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de Língua Materna (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128). Segundo Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 278), o objetivo da ciência que denominamos Sociolinguística Educacional, é "construir novas metodologias que auxiliem professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua *competência comunicativa* e à capacidade de desempenhar tarefas escolares cotidianas". Ainda segundo as autoras,

> o que a Sociolinguística Educacional faz é buscar respostas para questões educacionais dentro do seu universo da escola. Com isso, ela se envolve em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, conciliando os aspectos micro e macro do processo. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo (BORTONI-RICARDO e FREITAS, 2009, p. 220).

A proposta de se trabalhar com gêneros textuais/discursivos na escola começou a expandir no Brasil a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares

Nacionais, em 1997 e 1998[172] (BUENO; COSTA-HUBES, 2015, p. 7). As principais políticas e legislações brasileiras atuais referentes ao ensino de Língua Portuguesa evidenciam a relevância do ensino a partir de gêneros textuais:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN)[173], que têm como finalidade constituir-se em referência para as discussões curriculares da área e contribuir com professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas mencionam que é "necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros" (PCN, 1998, p. 23).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (DCN) propõem diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Esse documento orientador, no artigo 9º, inciso III, prevê o trabalho com gêneros textuais orais e escritos diversificados, desde a Educação Infantil:

> Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
> [...]
> III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Em relação aos gêneros textuais, de maneira bem objetiva, Marcuschi (2008) os define como

> textos encontrados 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

2. PROPOSTAS PRÁTICAS

A partir desse conceito, os estudantes da disciplina Ensino e Aprendizagem da Língua Materna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) deveriam elaborar *sequência didática*, a partir de tema (como *bullying*, combate ao uso de drogas, violência doméstica); situação escolar (como festa da primavera, acolhida de novos alunos, mudança na rotina de aulas); situação na cidade, no país ou no mundo (como falta d'água, combate à corrupção, necessidade de paz entre os seres humanos); gênero textual (como tirinha, cartum, receita, etc.); conteúdo curricular de língua portuguesa ou outro componente curricular (como pontuação, ciclo da água, porcentagem).

---

[172] Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos iniciais do Ensino Fundamental foram publicados em 1997, os PCN para os anos finais do Ensino Fundamental foram publicados em 1998 e os do Ensino Médio, em 2000.
[173] Disponível em https://bit.ly/1Rk4QUm.

Esse planejamento deveria contemplar o objetivo geral (o que os estudantes de Pedagogia pretendiam atingir com a realização da sequência didática) e os objetivos específicos (ações mais específicas estabelecidas para cumprir o objetivo geral). Os acadêmicos deveriam elaborar também a contextualização: sobre o gênero textual, a temática, o conteúdo ou a situação norteadora escolhida, além de registrar o tempo previsto para cada ação, os materiais necessários, as etapas detalhadas e as referências bibliográficas e os sites pesquisados.

A sequência didática planejada deveria prever, ainda, o trabalho com os quatro eixos para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa: leitura, produção textual, análise linguística e oralidade, de forma lúdica e criativa. Tal sequência seria desenvolvida em quatro aulas, em turmas de 2º ou 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Ao final, todas as sequências didáticas seriam postadas no blog https://lmaterna.wixsite.com/sequenciasdidaticas, criado pela estudante Gabriela Antunes.

Os alunos realizaram uma primeira visita à escola indicada, a qual se localiza em bairro da periferia do Distrito Federal, com o objetivo de conhecer o perfil da turma e, a partir daí, propor a sequência didática para aquela realidade. Como a turma da UnB era composta por 35 estudantes, foram organizados sete grupos com cinco estudantes cada.

Depois da primeira visita à escola para conhecimento da comunidade escolar e do perfil da turma com a qual trabalhariam, os estudantes deveriam elaborar sequência didática e apresentaram a todos os colegas no encontro seguinte. A partir das sequências elaboradas e dos trabalhos desenvolvidos na escola, a professora escolheria um trabalho que seria apresentado em congresso internacional, a XXVII Jornada Internacional do Gelne.

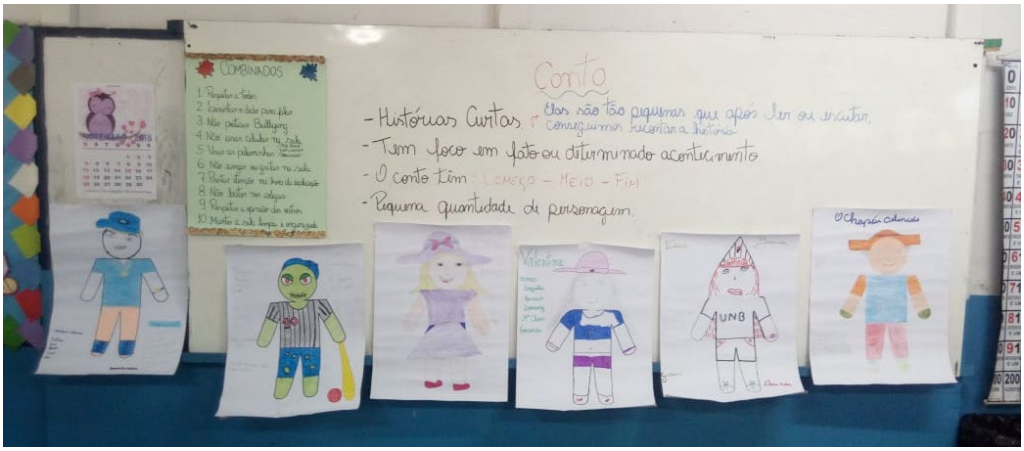
Foram elaboradas sequências didáticas com o objetivo de trabalhar as seguintes propostas: tema benefícios e malefícios de mídias sociais; tema respeito à diferença e promoção da alteridade; gênero textual fábula; gênero textual roteiro de jogos; gênero textual convite; conteúdo sistema de escrita alfabética; um show de talentos inspirado na releitura do filme *Sing: quem canta seus males espanta*.

A sequência escolhida pela professora destacou-se, além da temática relevante para aquela comunidade escolar, pela maneira como o grupo conseguiu propor diversas atividades de leitura, oralidade a produção textual, de diversos gêneros textuais, em diversas etapas – um dos grandes desafios para o professor de Língua Portuguesa. O objetivo geral proposto pelo grupo foi familiarizar-se com os gêneros textuais conto e carta, buscando compreendê-los e refletir sobre as suas especificidades, bem como produzi-los adequadamente, trabalhando, concomitantemente, acerca das diferenças e os sentimentos, para promoção da alteridade.

Os objetivos específicos propostos foram refletir sobre as diferenças e a importância de respeitá-las; promover atividades que possibilite a percepção do outro; ativar conhecimentos prévios e levantar hipóteses sobre o gênero conto durante discussões; destacar as características do gênero conto, retomando, ampliando e reformulando as conclusões sobre contos; planejar a escrita de contos, atentando para as características do gênero e para a organização textual e revisar os textos com base nessa características; mobilizar os conhecimentos sobre o gênero carta para confrontá-los com o que os educandos já sabem sobre carta; perceber elementos estruturadores do gênero carta; produzir cartas; interpretar expressões faciais, identificando as emoções; elaborar o conceitos de *empatia* e *amabilidade*; compreender a importância de lidar com os próprios sentimentos.

No primeiro encontro de desenvolvimento da sequência didática (visita 2 à escola), os acadêmicos leram para as crianças o livro *Chapeuzinho amarelo*, da autoria de Chico Buarque de Holanda) e propuseram aos alunos da escola recriarem a personagem nos aspectos externo e em sua personalidade. Eles deveriam desenhar o personagem, escrever em forma de lista as características pensadas para o personagem e apresentar oralmente em grupo para os colegas o personagem criado. Surgiram diferentes personagens:

Imagem 1. Personagens criados pelas crianças

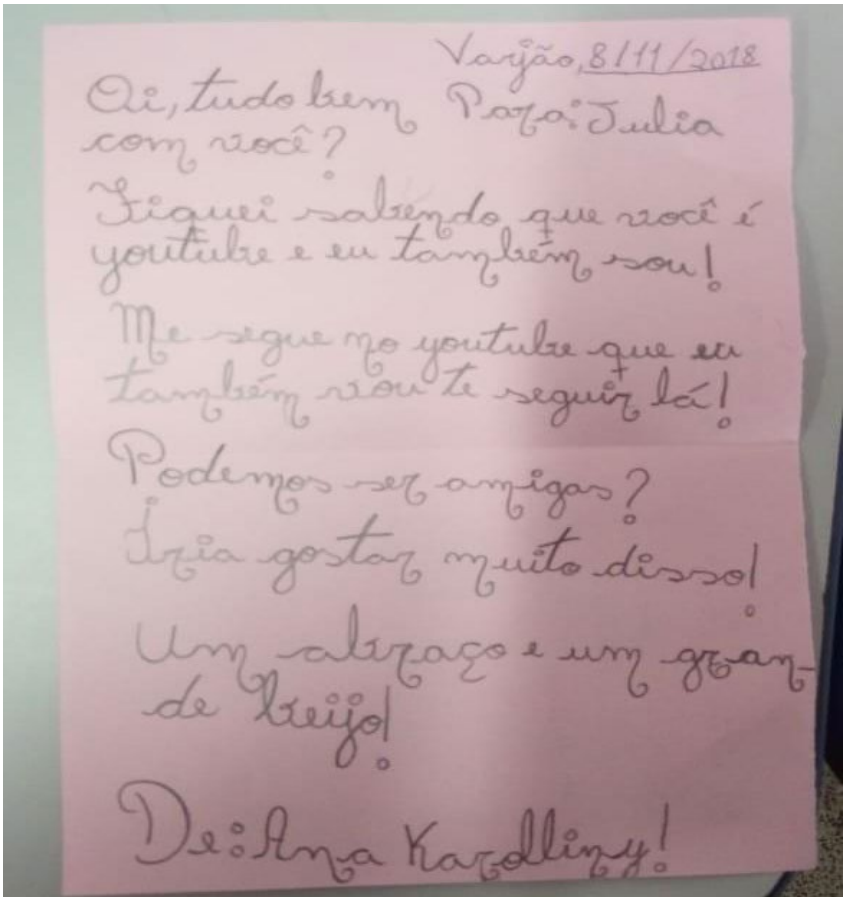


Fonte: elaborado pelo grupo de alunos.

Depois disso, os alunos deveriam escolher um personagem com que mais se identificavam (personagens de desenhos animados, filmes, livros…) e escrever o "Porquê" de se identificar com ele, em seguida, eram convidados a falar para a turma o personagem que haviam escolhido e o que achavam que ele e o personagem escolhido tinham em comum. Enquanto os alunos relatavam, os

acadêmicos da UnB escreviam lista com todos os personagens escolhidos. Após a apresentação de todos da turma, cada aluno deveria sortear um dos personagens da lista e escrever carta para ele, para se apresentarem e dizerem que gostariam de conhecê-lo.

Imagem 2. Carta escrita por aluna da escola


Varjão, 8/11/2018

Oi, tudo bem com você? Para: Julia

Fiquei sabendo que você é youtube e eu também sou!

Me segue no youtube que eu também vou te seguir lá!

Podemos ser amigas? Iria gostar muito disso!

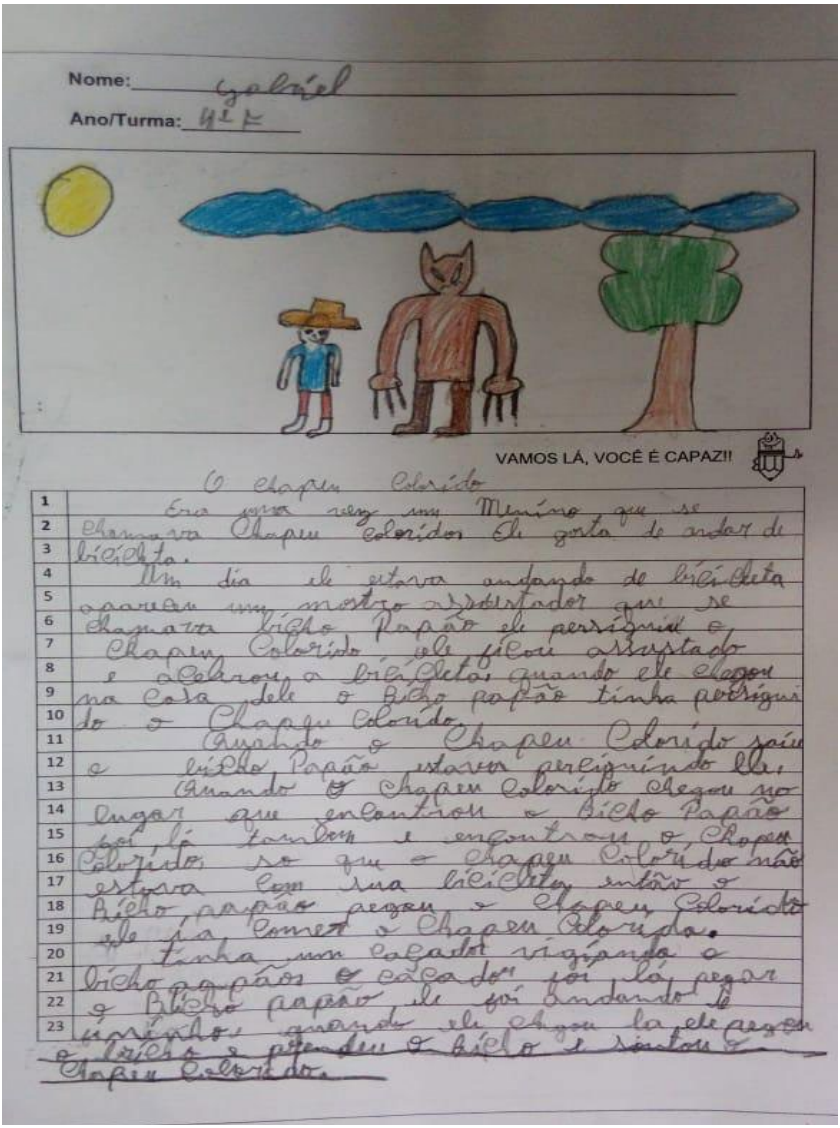
Um abraço e um grande beijo!

De: Ana Karolliny!

Fonte: Elaborado pelo grupo de alunos.

No terceiro encontro, foi proposta a leitura do conto *A Galinha que subiu até o céu*, da autoria de Tarak Hammam, baseado em conto popular africano. A intenção foi apresentar características do gênero textual conto, incluindo elementos linguísticos, e aproveitar os elementos desse texto e do repertório trabalhado durante a sequência didática, para iniciar uma conversa sobre os sentimentos, as diferenças, e o respeito. Depois disso tudo, os estudantes da escola deveriam elaborar conto com o personagem criado na aula anterior. Surgiram contos interessantes, ilustrados pelos autores.

Imagem 3. Conto elaborado por aluno da escola



Fonte: Elaborado pelo grupo de alunos.

Quando finalizaram a produção textual, entregaram-na aos estudantes da Universidade, que a levaram para casa, digitaram e montaram um pequeno livro de contos. No último encontro, foi realizado um sarau de leitura dos contos escritos. A proposta foi cada aluno da escola sortear aleatoriamente um livro criado, ler individualmente para conhecê-lo e, depois, apresentar oralmente cada livro para a turma. Se, após a leitura a criança se sentisse confortável, poderia identificar-se para os colegas como autora do texto. Foi uma tarde pro-

veitosa e divertida, que certamente ficará marcada positivamente na lembrança de todos os envolvidos, tanto os acadêmicos da Universidade de Brasília, os estudantes da escola, quanto a professora promotora da vivência prática na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar que, em uma sequência didática de três aulas (sendo que o primeiro encontro foi de conhecimento do grupo), os estudantes da UnB conseguiram propor com sucesso a leitura de dois contos e a produção de: desenho de personagem em grupo, lista de características do personagem, texto argumentativo relatando por que os alunos gostam de determinado personagem, carta para um dos personagens citados pelos colegas, conto. Pode-se considerar que foram muitos gêneros textuais em uma mesma aula e que não foi possível haver aprofundamento nas características de nenhum deles. Pode-se destacar, ainda, que faltaram importantes etapas da produção textual: planejamento, revisão, reescrita, edição.

No entanto, há que se destacar que houve sucesso na proposta de que os alunos da escola escrevessem textos lúdicos, criativos, divertidos. Sabemos, por relatos das professoras da escola, das dificuldades que elas têm ao propor práticas de produção textual: os alunos, desde o início, têm resistência às propostas; por serem muito agitados, não param para produzir textos, querem logo fazer outras atividades e até sair da sala; relatam ainda a dificuldade que é dar atenção devida a todos os alunos da turma que precisam de orientações para a produção textual. Além da dificuldade de corrigir tantas redações, oferecendo comentários quanto aos aspectos a serem aprimorados, quanto a aspectos positivos, que se destacaram no texto, comentários motivadores ou propostas para revisão, reedição para aprimorar o texto.

Essa atividade prática foi bem-sucedida por alguns fatores que merecem ser destacados: 1) houve planejamento personalizado, por meio de sequência didática, pensando no perfil dos alunos, desde o tema até as atividades; 2) a proposta de diversos gêneros textuais proporcionou a leitura e a produção com engajamento pelos alunos; 3) as atividades propostas foram lúdicas, criativas, interativas, o que despertou a participação da turma; 4) a curiosidade dos alunos da escola com o "novo", fora da rotina escolar, gerou interesse; 5) a presença de cinco acadêmicos em sala para até 25 alunos da turma favoreceu o acompanhamento mais individualizado dos trabalhos; 6) a preocupação em desenvolver os eixos para ensino-aprendizagem da língua portuguesa (leitura, produção textual, análise linguística e oralidade) contribuiu para o desenvolvimento de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Nóis cheguemu na iscola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. In: *ABRALIN: 40 ANOS EM CENA*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo na Alfabetização: Concepções e princípios*. Ano 01, unidade 01. 2012.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejando a Alfabetização; Integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas*. Ano 01, unidade 06. 2012.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*. Ano 03, unidade 06. 2012.

HAMMAM, Tarak. *A Galinha que subiu até o céu*, da autoria de Tarak Hammam.

HOLANDA, Chico Buarque. *Chapeuzinho Amarelo*. José Olympio Editora.

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

RODRIGUES, Marcelo Fabiano. *O oral também se ensina em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2ª Edição) – Versão para Consulta Pública Ensino Fundamental, 2018.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELABORAÇÃO DE ENUNCIADOS DE ATIVIDADES DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE DIDATIZAÇÃO

Milene Bazarim[174]
Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo[175]

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados parciais do projeto de pesquisa "Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos"[176] (REINALDO et al., 2016), desenvolvido no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) por pesquisadoras da Unidade Acadêmica de Educação (UAED) e Unidade Acadêmica de Letras (UAL).

Reinaldo et al. (2016), seguindo Miranda (2014), salientam que, apesar de a discussão sobre os gêneros textuais ter-se popularizado no ensino de Língua Portuguesa (LP) desde a década de 1990, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ainda há desafios a serem enfrentados no ensino e na pesquisa sobre o ensino de LP a partir de gêneros textuais. Alguns desses desafios são: 1) diferentes perspectivas de descrição sustentam o trabalho com o ensino de gênero textual; 2) a presença saliente dos gêneros textuais no ensino de LP não tem sido garantia de trabalhos fundamentados em pressupostos claros; 3) a ênfase no ensino de gêneros textuais gerou uma fuga do ensino da gramática, causando desequilíbrio entre o estudo da diversidade textual e o estudo do componente linguístico dos gêneros. Além desses desafios apontados por Miranda (2014), acrescentamos o de (re)pensar a formação inicial e continuada de professores tendo em vista a adoção do gênero textual como um megainstrumento para o ensino de Língua Portuguesa.

---

[174] Mestre em Linguística Aplicada. Professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: milene.bazarim@gmail.com
[175] Doutora em Linguística. Professora titular da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: augusta.reinaldo@gmail.com
[176] Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118; Parecer 2.065.140.

Considerando que o objetivo do projeto é contribuir com uma reflexão teórico-metodológica mais aprofundada sobre as atividades de ensino de LP de sequências didáticas de gêneros textuais (SDG) e seu papel no redimensionamento das práticas docentes, foram realizadas duas ações de formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Essas formações ocorreram através do curso de extensão "Didatização de Gêneros no Ensino Fundamental", realizado em 2016, e do programa de extensão "A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: da orientação à prática no Ensino de Língua Portuguesa"[177], implementado em 2017. Ambas as ações contaram com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande (SEDUC).

Os resultados aqui apresentados dizem respeito especificamente às ações formativas realizadas no âmbito do projeto 2, cujo objetivo geral era subsidiar teórica e metodologicamente alunos das Licenciaturas em Letras e Pedagogia da UFCG, bem como professores do Ensino Fundamental para a prática de ensino de LP a partir da SDG que articulasse os eixos de escrita e de análise linguística. Focalizando essas ações, os resultados já indicam a necessidade de se repensar a relação entre teoria e prática que se dá nos contextos de formação continuada. Para que seja possível a identificação de indícios que apontam para o redimensionamento das práticas, tais contextos de formação deveriam propiciar mais tempo para o desenvolvimento de atividades práticas realizadas com a mediação de conteúdos conceituais e procedimentais (re)discutidos no curso a partir da natureza dessas atividades e das necessidades dos cursistas.

Após essa breve introdução, há uma discussão sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa; a seguir, a apresentação dos resultados e, encerrando este artigo, algumas considerações finais.

1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA (LA): CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Esta é uma pesquisa filiada à LA que pode ser caracterizada, conforme Moreira; Calefe (2008), de acordo com a metodologia utilizada na geração e análise dos registros; finalidade; objetivos e perguntas. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa não experimental, na qual os registros foram gerados através da pesquisa-ação, pois as pesquisadoras também atuaram como professoras formadoras no referido curso de extensão. Como metodologia de análise, utilizamos procedimentos indutivos, previstos no estudo de

[177] O programa de extensão realizado em 2017 contou ainda com o apoio da Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão (PROPEX) da UFCG, a qual disponibilizou uma bolsa para cada um dos três projetos que compunham o programa: 1) Didatização de gêneros textuais: articulação entre leitura e análise linguística; 2) Didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: articulação entre escrita e análise linguística; 3) Didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: articulação entre leitura, análise linguística e escrita.

caso. Quanto à finalidade, esta é uma pesquisa aplicada. Em relação aos objetivos, é uma pesquisa explicativa.

Tendo em vista a filiação desta pesquisa ao campo de estudos da LA, nossa intenção foi construir um objeto de pesquisa que, nos termos propostos por Signorini (1998, p 103), rompesse "com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes [e estivesse] aberto e orientado para o acontecimento, o 'Intempestivo' de Nietzsche, [e para] os processos em andamento." Posicionamento similar também pode ser encontrado em Pennycook (2006, p. 68) ao definir e defender uma LA transgressiva, "como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.". Uma LA transgressiva consiste, conforme o proposto por Pennycook (2006), em um modo de pensar e fazer sempre problematizador e na construção de objetos de pesquisa híbridos, complexos e dinâmicos. Essa perspectiva de construção do objeto de pesquisa em LA se coaduna com os princípios teóricos e epistemológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), a partir do qual definimos o conceito chave deste trabalho: contexto.

Segundo Blommaert (2008) e Hanks (2006), pesquisas que se detêm na relação entre linguagem e contexto vêm sendo realizadas há décadas. Como contexto "é um conceito teórico estritamente baseado em relação, não há um contexto que não seja 'contexto de' ou 'contexto para'" (Hanks, 2008, p. 174). Por conta disso, há abordagens diversas e nem sempre coincidentes. Recorrendo à orientação teórica do ISD, Bronckart (1999/2009, p. 92) afirma que os conhecimentos sobre o contexto exercem um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto, pois no ato de produção, o agente-produtor mobiliza algumas de suas representações sobre os mundos (físico, social e subjetivo). Essas representações são requeridas como **contexto de produção**, que indica a situação de comunicação na qual o agente produtor julga se encontrar, e como **conteúdo temático** ou **referente**, que aponta para os temas que serão verbalizados no texto. Assim, na concepção do ISD, o contexto pode ser compreendido como as condições de produção dos textos as quais remetem à situação de ação de linguagem.

> O **contexto de produção** pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado. [...] de acordo com a maioria dos teóricos, acentuaremos exclusivamente os fatores que exercem uma *influência necessária* (mas não mecânica) sobre a organização dos textos. (BRONCKART, 1999/2009, p. 93).

Bronckart (1999/2009) agrupa esses fatores que exercem *influência necessária* sobre a organização dos textos em dois planos: um que se refere ao mundo físico e outro que se refere ao mundo social e subjetivo. O primeiro, que aponta para o mundo físico, é o contexto físico, no qual estão inseridas as

coordenadas de tempo e espaço. O contexto físico pode ser definido por quatro parâmetros precisos, conforme descrito a seguir.

> O **lugar de produção:** o lugar físico em que o texto é produzido;
> O **momento de produção:** a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
> O **emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
> O **receptor**: o (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 1999/2009, p. 93).

O segundo plano, que se refere ao contexto sociosubjetivo, também pode ser definido por quatro parâmetros: o lugar social; a posição social do emissor; a posição social do receptor e o objetivo. O **lugar social** se refere à formação social, instituição ou modo de interação no qual o texto é produzido (exemplo: escola, família, interação comercial etc.). A **posição social** *do emissor* é o que lhe dá o estatuto de enunciador e se refere ao papel social que o emissor desempenha na interação (exemplo: professor, pai, gerente comercial etc.). A **posição social** *do receptor* é o que lhe confere o estatuto de destinatário e se refere ao papel social que o receptor desempenha na interação (exemplo: aluno, filho, cliente etc.). O **objetivo** da interação diz respeito ao(s) efeito(s) que, do ponto de vista do enunciador, o texto pode provocar no destinatário.

Com isso, esperamos ter esclarecido que nossa pesquisa está sendo desenvolvida no campo de estudos da LA e que, atualmente, busca nas obras filiadas ao ISD a fundamentação teórica que sustenta tanto as ações formativas focalizadas quanto as análises.

2. COMO OS CURSISTAS ANALISAM E REESCREVEM ENUNCIADOS DE SOLICITAÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

Conforme já mencionado brevemente na introdução, os registros aqui analisados foram gerados do curso "Didatização de gêneros textuais: articulação entre escrita e análise linguística", o qual aconteceu de maio a dezembro de 2017, através de uma parceria entre UFCG e Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande – PB (SEDUC). Essa já era a segunda ação formativa que realizávamos em parceria com a SEDUC. No contexto do curso de extensão oferecido em 2016, as professoras cursistas produziram solicitações de produção de texto semelhantes as exemplificadas abaixo:

EXEMPLO 1

PROPOSTA 1: *LÍVIA*[178] - 5º ANO

Leia a notícia e escreva uma “Carta do Leitor”.

EXEMPLO 2

PROPOSTA 5:- *VITÓRIA*[179] - 1º ANO DO EF

Escrita: *Produza um princípio/direito que oriente as ações dos professores na nossa escola com relação às atividades que você faz em sala de au*la. (ALVES; MEIRA, 2017)

A partir da análise das solicitações de produção de texto elaboradas pelas professoras cursistas, Alves e Meira (2017) identificaram

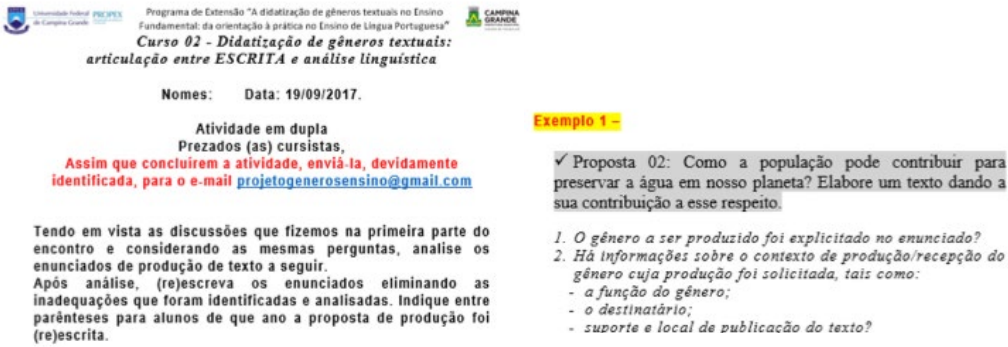
> a falta de clareza das docentes no sentido de considerar, nos enunciados de produção textual, as condições de produção (por que escrever, para quem, quando, onde, qual o gênero textual, etc.) e a necessidade de orientarem a escrita de seus alunos, baseando-se nos parâmetros de uma escrita situada que considere, entre outros aspectos, a finalidade da produção, o interlocutor e os gêneros textuais de forma adequada ao contexto interacional de comunicação (ALVES; MEIRA, 2017).

Por conta dessa constatação, o processo de construção de enunciados, especialmente os de solicitação de produção de texto escrito, passou a ser objeto de ensino e aprendizagem no curso de extensão ofertado em 2017. No total de 13 encontros presenciais, com duração de 3 horas, três foram destinados ao processo de ensino e aprendizagem da construção de enunciados, dos quais dois focalizaram o processo de construção de enunciados de solicitação de produção de texto escrito. No encontro 7, o primeiro a tratar da elaboração de enunciados, de forma geral, foi feita uma discussão mais teórica, procurando estabelecer uma relação entre eles e os objetivos educacionais referentes aos domínios cognitivos. No encontro 8, tendo em vista ser um curso sobre a articulação entre escrita e análise linguística, o foco passou a ser a elaboração de enunciados de solicitação de produção de texto escrito. Nesse encontro, após análise coletiva de alguns exemplos, foi proposta a realização de uma atividade de análise e reescrita de enunciados reais de solicitação de produção de texto

[178] Todos os nomes próprios utilizados neste trabalho são pseudônimos.
[179] Todos os nomes próprios utilizados neste trabalho são pseudônimos.

escrito, conforme exemplo a seguir, cujo resultado foi discutido coletivamente no encontro 9[180].

FIGURA 1 – Atividade de análise e reescrita de enunciados.


Programa de Extensão "A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: da orientação à prática no Ensino de Língua Portuguesa"

Curso 02 - Didatização de gêneros textuais: articulação entre ESCRITA e análise linguística

Nomes: Data: 19/09/2017.

Atividade em dupla
Prezados (as) cursistas,
Assim que concluirem a atividade, enviá-la, devidamente identificada, para o e-mail projetogenerosensino@gmail.com

Tendo em vista as discussões que fizemos na primeira parte do encontro e considerando as mesmas perguntas, analise os enunciados de produção de texto a seguir.
Após análise, (re)escreva os enunciados eliminando as inadequações que foram identificadas e analisadas. Indique entre parênteses para alunos de que ano a proposta de produção foi (re)escrita.

Exemplo 1 –

✓ Proposta 02: Como a população pode contribuir para preservar a água em nosso planeta? Elabore um texto dando a sua contribuição a esse respeito.

1. O gênero a ser produzido foi explicitado no enunciado?
2. Há informações sobre o contexto de produção/recepção do gênero cuja produção foi solicitada, tais como:
- a função do gênero;
- o destinatário;
- suporte e local de publicação do texto?

Fonte: acervo do programa "A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: ...". (REINALDO et. al., 2018).

Nessa atividade, em que foram colocados quatro exemplos, os cursistas precisavam, primeiramente, fazer a análise, baseando-se nas questões colocadas e, posteriormente, tendo em vista o resultado das análises, decidir se era necessário ou não reescrever os enunciados. Para cada exemplo, as questões eram:

> O gênero a ser produzido foi explicitado no enunciado?
> Há informações sobre o contexto de produção/recepção do gênero cuja produção foi solicitada, tais como:
> - a função do gênero;
> - o destinatário;
> - suporte e local de publicação do texto? (REINALDO et al., 2018).

Essas questões apontam, principalmente, para os parâmetros sociosubjetivos do contexto. A explicitação do gênero textual, nessa atividade, foi entendida como o principal parâmetro para a contextualização. Seria, portanto, a partir da identificação do gênero textual que os demais parâmetros relacionados ao contexto físico e sociosubjetivo seriam acionados pelo aluno produtor do texto, o qual seria o destinatário desse enunciado. A "função do gênero", no contexto

[180] Uma característica singular dos cursos foi o uso do laboratório de informática com computadores conectados à internet cedido pela SEDUC. As atividades eram postadas em um grupo fechado do curso em uma rede social ao qual todos os cursistas tinham acesso. No encontro presencial, era feito o download do arquivo, a atividade era realizada utilizando o computador e, posteriormente, enviada por e-mail. Essa ação, ainda que não prevista inicialmente no projeto, aponta para a ampliação do letramento digital dos cursistas. Para a realização das atividades, os cursistas eram organizados em duplas contendo um professor atuante em escolas municipais de Campina Grande, o qual estava, portanto, em um processo de formação continuada, e um graduando do curso de Letras da UFCG, ainda em processo de formação inicial. A maioria dos graduandos ainda não tinha feito nenhum estágio curricular obrigatório em escolas, não possuindo experiência como professores de LP.

dessa atividade, aponta para o parâmetro do **objetivo** da interação, o qual faz parte do contexto sociosubjetivo; o papel social do receptor, também um parâmetro do contexto sociosubjetivo, é contemplado em "**destinatário**"; suporte e local de publicação, embora não elencados por Bronckart (1999/2009), apontam tanto para o contexto físico quanto para o contexto sociosubjetivo.

É importante ressaltar que em nenhum dos enunciados oferecidos como exemplo na atividade, independentemente da extensão do texto e da quantidade de informações, havia a definição do **gênero textual**. Em um dos exemplos (2) aparece "panfleto" em outro (3) "cartaz", os quais foram por nós considerados suportes, nos outros dois, o que se tem se no enunciado é a solicitação do genérico "texto". A função do gênero, que a partir de Bronckart (1999/2009) aponta para o **objetivo** da interação, não foi mencionada em nenhum dos enunciados; o **destinatário** também não aparece; o local de publicação não é mencionado, no entanto, nos exemplos 3 e 4 aparece a escola como lugar social não da produção, mas sim da recepção dos textos produzidos.

Analisamos as respostas das cinco duplas que enviaram a atividade por e-mail. O resultado pode ser verificado na tabela a seguir.

TABELA 1 – Resultado da análise dos enunciados de solicitação de produção de texto.

Exemplo	Indicam que não há explicitação				
	Gênero	**Contexto**			
		Função	Destinatário	Suporte	Local de publicação
1	5	5	5	5	5
2	4	5	5	5	5
3	1	2	2	1	2
4	3	0	0	1	1

Fonte: das autoras.

Conforme pode ser percebido na tabela, apenas no exemplo 01 (Proposta 02: Como a população pode contribuir para preservar a água em nosso planeta? Elabore um texto dando a sua contribuição a esse respeito.), todos os cursistas foram capazes de perceber a ausência de elementos que apontassem para contexto físico e sociosubjetivo da produção. Nos exemplos 2 (Façam um panfleto sobre os direitos das crianças) e 3 (Atividade: Elaboração de um cartaz) houve a confusão entre gênero e suporte. Mesmo considerando que essa distinção é polêmica e, a depender da teoria que se mobiliza, está baseada em

critérios diferentes (e até divergentes), ao identificar o panfleto como o gênero textual, seria necessário que os cursistas percebessem a ausência de informações sobre o suporte. A tabela mostra que somente uma dupla considerou panfleto um gênero e identificou a ausência de referência explícita ao suporte. Em relação ao cartaz, 4 duplas consideraram cartaz um gênero, dessas, apenas uma percebeu que estava faltando a referência ao suporte.

De forma geral, os resultados apontam não apenas uma dificuldade dos cursistas em relação aos conceitos de gênero textual, suporte e contexto, os quais não foram apresentados na atividade da mesma forma como ocorre em gêneros acadêmicos, mas sim com uma terminologia mais próxima do que se imaginava pertencer ao conhecimento de mundo dos cursistas, mas, principalmente, indicam a dificuldade dos cursistas na análise de textos empíricos e na percepção de ausência de explicitação dos parâmetros contextuais nos enunciados dados como exemplo. Como um dos objetos da atividade era que os cursistas reescrevessem os enunciados de solicitação de produção de texto escrito contemplando os parâmetros contextuais, era imprescindível que, primeiramente, eles percebessem a ausência desses parâmetros nos exemplos fornecidos. Tal objetivo só foi alcançado plenamente no exemplo 1. Das cinco duplas, 04 reescreveram esse enunciado. A reescrita que melhor contemplou os parâmetros contextuais está exemplificada a seguir.

Exemplo 3: atividade de reescrita.

Série: 6 ano
PROPOSTA:

A partir do que discutimos e lemos em sala a cerca da escassez da água vivenciada em nossa cidade (Campina Grande-PB), produza um panfleto orientando os pais dos alunos de nossa escola sobre quais métodos podem ser utilizados para economizar a água que consumimos em nosso dia a dia. Este panfleto será entregue aos pais na próxima reunião escolar, onde teremos a oportunidade de discutir sobre o racionamento em nosso bairro.

Lembre-se de que, neste contexto, o panfleto:
a) tem a finalidade de divulgar informações para um público amplo
b)possui pouco texto
c) possui elementos gráficos variados.

Fonte: acervo do programa "A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: ...". (REINALDO et al., 2018).

A partir da análise dessa reescrita, podemos perceber que o panfleto foi entendido como gênero textual e como suporte. Foram explicitados os seguintes parâmetros do contexto sociosubjetivo: **lugar social** ("A partir do que discutimos e lemos em sala a cerca da escassez da água vivenciada em nossa cidade (Campina Grande-PB)"); **destinatário** ("os pais dos alunos de nossa escola"); **objetivo** ("tem a finalidade de divulgar informações para um público amplo")

No exemplo a seguir, apresentamos a reescrita feita pela dupla da Profa. Lívia, a qual participou da primeira edição do curso de extensão, bem como o enunciado (exemplo 1) que elaborou em 2016.

Exemplo 4	**Exemplo 5**
Atividade de reescrita realizada em 2017	Enunciado produzido em 2016
Proposta 02: Como a população pode contribuir para preservar a água em nosso planeta? Elabore um panfleto com dicas do uso racional da água para fazermos uma campanha em nossa comunidade. Assim estaremos dando a nossa contribuição a esse respeito.	Leia a notícia e escreva uma "Carta do Leitor".

Fonte: acervo do programa "A didatização de gêneros textuais no Ensino Fundamental: ...". (REINALDO et al., 2018).

Em parceria com um graduando, Lívia reescreve o exemplo 1 da atividade realizada em 2017. É possível perceber, a partir da análise da reescrita, que o panfleto é considerado o gênero textual e o suporte e passa a ser explicitado no enunciado. Em relação aos parâmetros do contexto físico e sociosubjetivo, o trecho "com dicas do uso racional da água para fazermos uma campanha em nossa comunidade. Assim estaremos dando a nossa contribuição a esse respeito." aponta para o **objetivo** da interação (contexto sociosubjetivo). Comparando o exemplo 04, produzido em 2017, e o exemplo 5, produzido em 2016, verificamos que há uma pequena evolução no que diz respeito à explicitação dos parâmetros contextuais. No entanto, reconhecemos que essa evolução ainda é pequena considerando-se que a explicitação dos parâmetros contextuais funciona como um andaime no qual o aluno produtor se apoia para construir o seu texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho era apresentar os resultados da análise sobre o processo de ensino e aprendizagem que se deu em um contexto de formação continuada realizada através de um curso de extensão. Como o foco são os efeitos do curso na prática de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, a análise se concentrou apenas nas atividades realizadas pelas professoras colaboradoras (cursistas). Sendo um resultado parcial, coube-nos aqui focalizar a aprendizagem das cursistas a partir da análise das atividades realizadas no curso.

Esses resultados apontam que, no contexto de formação continuada, é possível que as professoras realizem algumas reconfigurações. No entanto, mostram também que, além os desafios apontados por Miranda (2014), é ne-

cessário repensarmos as práticas adotadas nesse contexto. Embora não tenha sido um objetivo específico do curso, cujo foco eram as práticas relacionadas ao processo de didatização dos gêneros textuais; a discussão de conceitos teóricos à luz do ISD, principal teoria que subsidia as ações do curso, evidencia que isso poderia ter minimizado a dificuldade das cursistas em reconhecer e diferenciar gênero e suporte. Todavia, lembramos que conhecer teoria é necessário, mas que somente isso não é suficiente para realizar análises e produções escritas adequadas, pois o ato de analisar e produzir depende também da apropriação e do uso de conceitos, mas, principalmente, de procedimentos analíticos.

Ainda nos referindo ao contexto de formação continuada, é preciso equacionar melhor o tempo necessário para a aprendizagem e a repetição, não de forma mecânica, de procedimentos. Apesar de ter havido alguma apropriação em diferentes níveis nos diferentes cursistas, ficou evidente, a partir dos resultados, que os três encontros e uma única atividade não foram suficientes para que os cursistas reescrevessem enunciados de solicitação de produção de texto que contemplassem, suficientemente, os parâmetros contextuais. A produção adequada do enunciado de solicitação de produção de texto de um determinado gênero na atividade diagnóstica é essencial, pois, provavelmente, tenha efeitos na produção inicial do aluno e, consequentemente, no resultado do diagnóstico, o qual pode também impactar na elaboração de atividades da SDG.

Por fim, ressaltamos que se a aprendizagem verificada nos instrumentos de avaliação do curso de extensão não são uma garantia de redimensionamento das práticas realizadas pelas professoras em sala de aula, o contrário também pode acontecer. Considerando que a evolução da zona de desenvolvimento proximal de cada cursista é singular, é possível que aquilo que apenas se delineou nas atividades realizadas no curso possa ter se transformado em ação efetiva em sala de aula. Com isso, o papel do curso de extensão, no contexto de formação continuada, passa a ser o de criar novas oportunidades de aprendizagem e de fomentar as reconfigurações no trabalho docente. Como continuidade da pesquisa, nosso foco será as análises das interações realizadas sobretudo no encontro 9, no qual houve a discussão das respostas dadas pelas cursistas na atividade. Nossa expectativa é que nessa análise consigamos verificar se houve novas reconfigurações e qual o papel do curso nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.F.; MEIRA, V.L. Enunciados de escrita a partir de contextos de formação continuada. *Anais* do X Seminário nacional sobre ensino de língua materna, estrangeira e de literaturas. Campina Grande – PB: UAL/UFCG, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Wc1j1t>. Acesso em: 27 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC,1998.

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (org.) *Situar a língua[gem].* São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-116.

HANKS, W.F. *A língua como prática social*: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin. São Paulo-SP: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 1). *Revista DLCV*, João Pessoa-PB, v. 1, n. 1., 2003, p. 9-18. Disponível em: <https://bit.ly/2P8UAEd>.Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 1). *Revista DLCV*, João Pessoa-PB, v. 2, n. 1., 2003, p. 19-40. Disponível em: <https://bit.ly/2P8UAEd>. Último acesso em 27 nov. 2018.

MIRANDA, F. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In: LEURQUIN. E; COUTINHO, M. A.(org.) *Formação docente*: textos, teorias e práticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador.* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L.P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

REINALDO, M.A.M; ALVES, M.F.; REGIS, L.D.L; BAZARIM, M. *Relatório Final Programa de Extensão Didatização de Gêneros Textuais no Ensino Fundamental: da orientação à prática no Ensino de Língua Portuguesa.* Campina Grande: UAL/PROBEX/UFCG, 2018. [mimeo].

_____. Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos. *Projeto de pesquisa.* Campina Grande: UAL/UFCG, 2016. [mimeo]

SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores:* letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, p.99-112.

SWIDERSKY, R.M.S.; COSTA-HÜBES, T.C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas e Letras,* Cascavel, v.10, n.18, 2009, p. 113-128.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre-RS: Artmed, 1998.

ISBN 978-85-68326-40-4

9 788568 326404