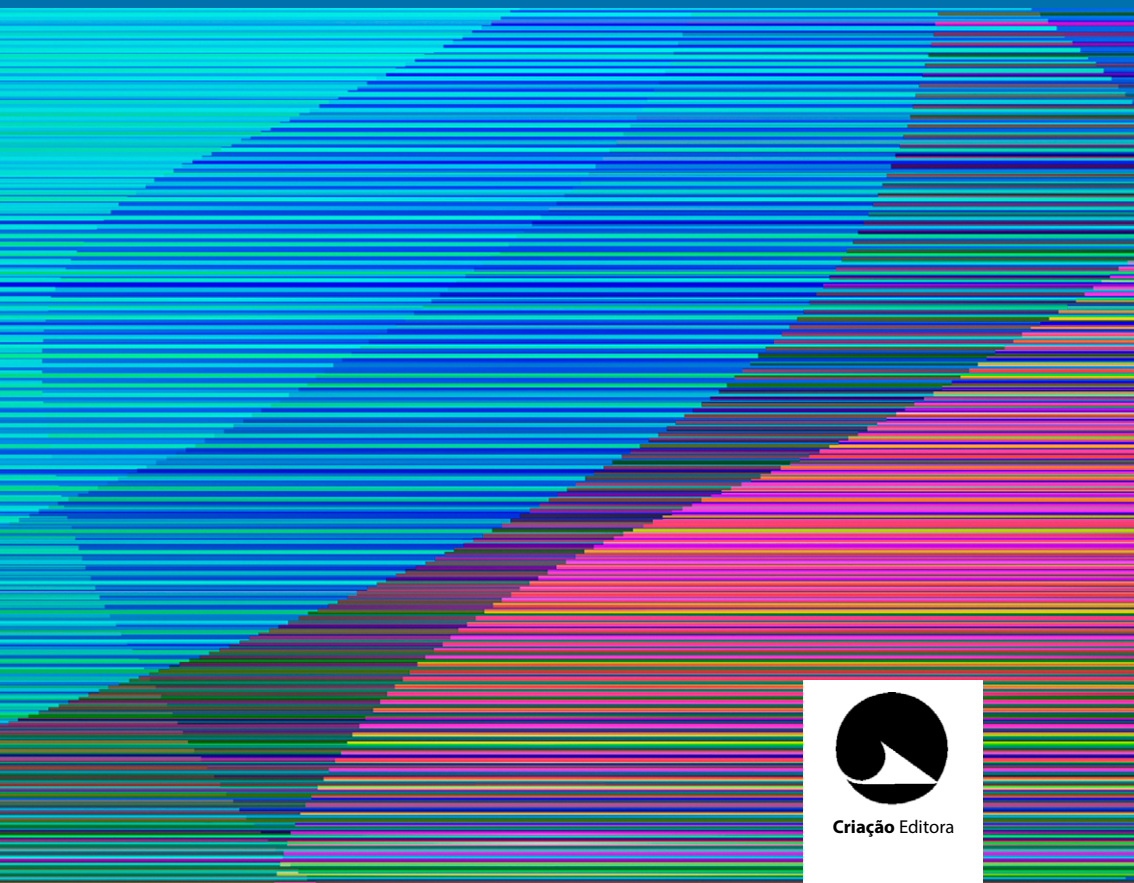
GELNE

Anais da XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE), em edição Internacional, em 2020 e do no VII Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (ECLAE), em Fortaleza/CE, 2019.

Linguagem e Ensino:

pesquisas, análises e práticas sociais



Criação Editora

LINGUAGEM E ENSINO:
PESQUISAS, ANÁLISES E PRÁTICAS SOCIAIS

Organizadores
Raquel Meister Ko. Freitag
Isabel Cristina Michelan de Azevedo

ISBN
978-85-60102-40-2

EDITORA CRIAÇÃO
CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes; Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos; Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento; José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho; Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira; Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

DIRETORIA DO GELNE
(Biênio 2020–2022)

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Raquel Meister Ko. Freitag
Fernando de Mendonça
Paulo Sérgio da Silva Santos
Ricardo Nascimento Abreu
René Alain Santana de Almeida
Jocenilson Ribeiro dos Santos
Juliana Pereira Souto Barreto

http://www.gelne.com.br

GELNE

Linguagem e Ensino:
pesquisas, análises e práticas sociais

Anais da XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE)

Criação Editora
Aracaju. 2021

Copyright 2021 © Raquel Meister Ko. Freitag, Isabel Cristina Michelan de Azevedo

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa dos autores e organizadores. Por se tratar de uma publicação produzida a partir de artigos, cuja responsabilidade pela revisão gramatical é dos respectivos autores, a comissão organizadora da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste se isenta de qualquer responsabilidade autoral de conteúdo, ficando a cargo do autor de cada artigo tal responsabilidade.

ORGANIZAÇÃO EDITORIAL E REVISÃO
Raquel Meister Ko. Freitag (UFS)
Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS)

A revisão gramatical é de responsabilidade dos autores

Projeto Gráfico
Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes – CRB-8 8846

F866l Ko Freitag, Raquel Meister; Azevedo, Isabel Cristina Michelan de (org.).
Linguagem e ensino: pesquisas, análises e práticas sociais / Organizadoras Raquel Meister Ko Freitag e Isabel Cristina Michelan de Azevedo. -- 1. ed. – Aracaju, SE: Criação Editora, 2021.
378p. 21 cm. E-Book: PDF
Inclui bibliografia
ISBN. 978-85-60102-40-2

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. GELNE. 4. Linguística. 5. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores. IV. Autores.

CDD 418.007
CDU 808

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO
1. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino.
2. Linguagem (filologia)

AUTORES

Ádelly Kalyne da Silva Oliveira
Alcenir de Sousa Luz
Ana Paula Martins Alves Salgado
Ana Valéria Silva Pinheiro
Ângela Valéria Alves de Lima
Antonieta Buriti de Souza Hosokawa
Antonio Marcos dos Santos Trindade
Ariandna Soares de Lima
Benedito Gomes Bezerra
Catiane Silva Santos
Ednalva Bezerra da Silva Teixeira
Elba Silveira Chagas Silva
Fábia Georgia dos Santos de Melo
Fábio Pessoa
Francilda Araújo Inácio
Francisca Natália Sampaio Pinheiro Monteiro
Girlene Marques Formiga
Glaubia Ribeiro Moreira
Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar
Hergon Henrique Brito Ramalho Leite
Iasmim Santos Ferreira
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Isabela Barbosa do Rêgo Barros
Iana Maria de Carvalho Alves
Jaci dos Santos
Jakelliny Almeida Santos
Jailson Jackson Faustino da Silva
João Paulo Santos Silva
Jocélio Coutinho de Oliveira

Karen Rie Ichijo
Késia Vanessa Nascimento da Silva
Lídya Rafaella da Silva Morais
Luana Francisleyde Pessoa de Farias
Maria Auxiliadora Ferreira Lima
Maria Raquel dos Santos Felix
Marquize Silva dos Santos
Maristela Felix dos Santos
Melk Andrade Costa
Marian Oliveira
Monika Lira Malhoit
Morgana Soares da Silva
Rayane Araújo Gonçalves
Rejane Souza Santos
Renata Fonseca Lima da Fonte
Sandro Sebastião da Silva
Severino Carlos da Silva
Talita Santos Menezes
Vanesca Carvalho Leal
Vera Pacheco
Wanilda Maria Alves Cavalcanti
William Berg Lima da Silva

APRESENTAÇÃO

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Raquel Meister Ko Freitag

Fundado em 1977, o Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE) congrega professores universitários, pesquisadores e estudiosos das linguagens em âmbito regional (e nacional) a fim de promover e estimular, programações técnico-científica e educativo-cultural nas áreas de Língua, Linguística e Literatura que contribuam para a melhoria do ensino e da pesquisa na região Nordeste e, consequentemente, no Brasil.

Entre 2019 e 2020, dois eventos se destacaram entre os esforços realizados pelos associados: o VII Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (ECLAE) e a XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional. Esses dois eventos marcaram, mais uma vez, a seriedade com que os associados têm trabalhado na área de Letras e Linguística.

O VII ECLAE aconteceu na cidade de Fortaleza e nos ofereceu a oportunidade de pensar em torno dos desafios para o ensino de língua e literatura, principalmente, na educação básica, por isso recebeu o apoio de da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), localizadas na mesma região, além de contar com a presença de professores e coordenadores do Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS).

Ao longo dos três dias de evento, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), local em que o Eclae foi realizado, se tornou um fórum privilegiado para (i) fortalecer o espaço constituído no âmbito do GELNE para a discussão da articulação entre a pesquisa na área de linguística e literatura e o ensino; (ii) constituir um espaço de compartilhamento das pesquisas na

área de ensino desenvolvidas nos programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais da área das ciências da linguagem na região Nordeste; (iii) garantir a formação continuada e o aprimoramento teórico-metodológico da pesquisa na área de ciências da linguagem e (vi) promover a integração da pesquisa nas ciências da linguagem desenvolvida na educação básica com a sociedade.

Parte das reflexões que foram realizadas durante o evento estão reunidas no número especial da revista acadêmica *Linguagem em Foco* (v. 11, n. 1, de 2019), outra parte se encontra nesta obra.

A XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), por sua vez, foi realizada em um momento atípico: em 2020, o mundo todo foi afetado pela pandemia de SARS-COV-2. Diante das circunstâncias que impactaram a vida do planeta, o GELNE precisou realizar, pela primeira vez em seus 40 anos de história, uma Jornada virtual. Foram duas semanas de intensos trabalhos e interlocuções, pois entre três e quatorze de novembro, os associados estiveram reunidos em palestras, mesas-redondas e simpósios, que possibilitaram tratar de temas alinhados a pesquisas e reflexões em curso no Nordeste do Brasil e em outras partes do mundo.

Aconteceram mais de vinte e duas sessões de comunicação, que possibilitaram o compartilhamento de cento e dezessete trabalhos, muitas vezes realizados em parceria, que foram acompanhados por pessoas interessadas em ampliar seus conhecimentos pelo YouTube. A presença de trabalhos de pessoas localizadas na região sul, sudeste, centro-oeste e norte confirma a amplitude nacional das ações do GELNE. Além disso, foi possível compartilhar os resultados de dez Cartografias realizadas por pesquisadores vinculados a diferentes Instituições de Ensino Superior nos dois anos anteriores, reforçando a importância das pesquisas língua e literatura, empreendidas no Nordeste brasileiro.

Uma parte bastante significativa do esforço de todos durante a Jornada de 2020 pode ser lida neste volume que ressalta a importância de estarmos unidos e empenhados na construção de conhecimentos, quando forças tão adversas estão impactando o ensino e a pesquisa no Brasil.

A obra reúne trinta textos decorrentes de pesquisas realizadas por professores, estudantes de graduação e pós-graduação sediados em 12

universidades brasileiras – a saber: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UAPB), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual de Feira de Santana Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e professores ligados à Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe.

É possível observar que a variedade de temas que estão sendo explorados na pesquisa em linguagem e educação, como questões discursivas relacionadas à produção acadêmica em resumos e artigos científicos ou em trabalhos interdisciplinares na Academia, questões semânticas implicadas na enunciação; na análise de diferentes materialidades/modalidades, como livros didáticos, revistas, anúncios publicitários, filmes, animações ou canais do YouTube; bem como nas propostas didáticas relacionadas à aquisição da língua escrita, ao ensino do léxico, de aspectos filológicos, à produção textual por meio de posts no Twitter.

Com isso, ao leitor interessado em acompanhar os esforços das pessoas que permanecem comprometidas com a pesquisa e a educação realizada principalmente na região do Nordeste do Brasil, encontra-se aqui uma obra aberta a interlocuções, pois o material produzido por mais de cinquenta autores aponta caminhos teórico-metodológicos para que novas pesquisas, estudos e propostas didáticas sejam promovidas em diferentes espaços sociais, o que possibilita o fortalecimento da rede de investigação que se encontra constituída há quase meio século.

SUMÁRIO

Apresentação
7

Recursos Discursivos no Artigo Científico: Posições Adotadas
por Alunos de Graduação e a Construção da Identidade Acadêmica
15

Os Estereótipos e as Identidades Indígenas no Livro
Didático de PLM: Uma Análise Intercultural
28

O Processo de Ensino–Aprendizagem do Léxico do Português do Brasil
(PB) na Coleção "Português: Linguagens" do Ensino Médio
45

A Categoria Modalidade e o seu Tratamento no Livro
Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio Brasileiro
55

Valores Semânticos do Verbo Cortar pelo Viés Enunciativo:
Uma Reflexão Sobre e para o Ensino
71

A Força dos Argumentos Visuais em
Anúncios Publicitários da Coca-Cola
81

A Relevância dos Argumentos em
Vídeos da Youtuber JoutJout
95

Formação Docente: Diferentes Possibilidades de
Ensinar a Argumentação na Educação Básica
109

A Significação Da Identidade Feminina nos
Espaços de Poder em uma Manchete na Mídia da Veja
123

O Ethos de Violência no Twitter: Uma Abordagem Discursiva
152

Um Estudo da Linguagem das Questões de Exatas: Uma Tentativa
de Melhorar a Compreensão e o Desempenho nessas Disciplinas
161

Uma Análise Retórica de Resumos de
Comunicação para Eventos Acadêmicos
175

Aquisição da Escrita: Análise do 3º Ano do Ensino Fundamental
da Escola Municipal Dr. João Trindade, Paripiranga–Ba
189

Aplicação de Sequência Didática Via Google Meet: O Trabalho com a
Produção de Texto em uma Turma de EJA Fundamental em Tempos de
Pandemia
205

Reações Gestuais à Ironia em Animações:
A Multimodalidade na Linguagem Infantil
220

Multimodalidade e Autismo:
Reflexões sobre o Gesto Icônico
232

Um Estudo Segmental das
Vocalizações no Autismo
243

Reflexões sobre o Tema Jargão na Aquisição de
Linguagem Adotado em Artigos Científicos
253

Inferência Textual na Leitura de Pessoas com T21
265

Linguagem, Aprendizagem e TDAH sob a Ótica de
Educadores de uma Escola Particular do Recife
276

Processamento Morfológico de Crianças Disléxicas:
Uma Análise Sistemática
289

A Filologia em Sala de Aula: Perspectivas e Conhecimentos
a Partir dos Documentos Manuscritos
301

Oficinas Remotas de Redação E Metodologias Ativas:
Uma Experiência Extensionista em Tempos de Pandemia
313

A Infância Revisitada: Uma Leitura do Conto
"Tempo de Camisolinha", de Mário de Andrade
322

Proposta de Sequência Didática
Utilizando Leitura de Contos
336

A Redescoberta dos Romances Tradicionais
do Século XIX à Contemporaneidade
342

As Tessituras Poéticas em ***Estas Estórias***
357

Entre Blanchot e Fontela: A Palavra Profética
367

RECURSOS DISCURSIVOS NO ARTIGO CIENTÍFICO: POSIÇÕES ADOTADAS POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ACADÊMICA[1]

Lídya Rafaella da Silva Morais[2]
Benedito Gomes Bezerra[3]

Introdução

Os estudantes universitários, ao ingressarem no ambiente acadêmico, são confrontados com a necessidade de construir sua própria identidade nesse ambiente. Professores requerem que seus alunos consigam escrever textos que não sejam apenas a sintetização de informações de forma impessoal e costumam fomentar expectativas altas sobre como o aluno deve se portar ao se deparar com os diversos gêneros científicos que constituem uma grande parte dos eventos de letramento, como a produção de gêneros de prestígio que, por sua vez, variam de acordo com as disciplinas. Assim, é esperado que os universitários se posicionem sobre os temas que escolhem trabalhar, construindo, então, suas próprias vozes dentro de seus textos.

Entender como a presença do autor é marcada em seus textos é algo de extrema importância, uma vez que é a partir disso que é possível perceber claramente como o escritor consegue utilizar os recursos discursivos para criar a sua voz autoral, que, por sua vez, o insere em determinados discursos sociais e culturais que formam sua identidade. Hyland

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Mestranda em Ciências da Linguagem e Bolsista CAPES/PROSUC pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). E-mail: lidya.morais.letras@gmail.com

3 Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor Assistente na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e Professor Adjunto na Universidade de Pernambuco (UPE). E-mail: benedito.bezerra@unicap.br

(2002) afirma que os escritores de textos acadêmicos devem marcar a sua posição através de proposições que a torne visível na sua escrita em meio ao seu contexto e de acordo com os objetivos de comunicação almejados pelo texto. Um dos gêneros de mais visibilidade e status na academia, inclusive na área de Linguística e Literatura, é o artigo científico, uma vez que costuma ser usado como um indicador de qualidade e de produtividade de pesquisadores, cursos e programas de pós-graduação. Assim, o artigo científico se caracteriza como um lugar privilegiado da produção científica.

Estudos como o de Bessa (2016), que examina diálogos de jovens estudantes de mestrado em artigos científicos, e o de Paula (2017), que também aborda o caráter dialógico da identidade acadêmica dentro dos contextos sociais, culturais e históricos, ajudam a revelar como a manifestação da voz autoral ocorre dentro de práticas e eventos acadêmicos. Sayah e Hashemi (2014), por sua vez, analisaram 90 artigos nas áreas de sociolinguística, linguística e educação, utilizando o modelo de Hyland (2005), e Rahimivand e Kuhi (2014) propõem um estudo focado em como escritores de segundas línguas e línguas estrangeiras constroem suas identidades utilizando a noção de metadiscurso, de Hyland (2004), para analisar textos a partir de marcadores de atitude, autorreferências, expressões de evasão de compromisso (*hedges*), entre outros.

Todos esses trabalhos ajudam a entender como ocorre a formação de identidades acadêmicas, porém esta pesquisa se diferencia por propor um aprofundamento nos trabalhos produzidos por alunos de graduação do curso de Letras, buscando compreender a manifestação da voz autoral através da posição adotada pelos estudantes como autores de seus textos, revelando como suas identidades acadêmicas são construídas.

Assim, nesta pesquisa, de cunho exploratório, propomos observar os recursos discursivos que o escritor usa para se mostrar mais (ou menos) claramente no texto, utilizando cinco categorias propostas por Hyland (2005), a partir da análise de um *corpus* composto de 10 artigos científicos produzidos por alunos de graduação do curso de Letras da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), comparando-os, com o objetivo de entender de uma forma precisa e detalhada como a identidade acadêmica é

construída através da posição adotada pelos estudantes como autores de seus textos. Com os resultados provenientes desta pesquisa, pretende-se discutir como ocorre a formação de identidades a partir da escrita acadêmica, facilitando a compreensão desse fenômeno e contribuindo para os estudos dos gêneros textuais típicos da universidade.

Este artigo tem dois objetivos específicos. Em primeiro lugar, pretendemos esclarecer como ocorre a formação de uma identidade dentro de práticas e eventos acadêmicos. Em segundo lugar, aspiramos esclarecer as noções de voz e posicionamento com base em autores que trabalham com essas temáticas. Para atingir tais propósitos, dividimos este estudo em 5 seções: na primeira, discutimos como ocorre a formação de identidade na escrita acadêmica; na segunda, esclarecemos as noções de voz e posicionamento adotadas; na terceira, apresentamos os procedimentos metodológicos; na quarta, discutimos os dados da pesquisa; e, na última, trazemos nossas considerações finais. Dessa forma, a partir da coleta de um *corpus* composto de artigos científicos produzidos por graduandos do curso de Letras de uma determinada universidade, oferecemos uma análise quantitativa dos recursos discursivos de posicionamento propostos por Hyland (2005) mais usados nesses trabalhos, baseando-nos em categorias propostas nesse modelo de análise, consideradas extremamente relevantes no estudo da noção de voz.

Identidade e escrita acadêmica

Dentro do ambiente universitário, os escritores sentem a necessidade de se encaixarem nas identidades sociais que fazem parte de sua comunidade acadêmica, tendo que construir uma imagem de si próprios e de seus trabalhos que lhes conceda credibilidade em suas áreas. Por ser um membro de uma determinada comunidade acadêmica, o autor participa, convive e engaja-se nesse ambiente, criando sua identidade.

Ivani (1998), porém, nos alerta para o fato de que as identidades são heterogêneas, isto é, dependem dos diferentes papéis sociais que caracterizam a identidade particular de um indivíduo. Dessa forma, os alunos de cursos de graduação descobrem que seus discursos e práticas acadê-

micas sustentam identidades distintas da sua vida não acadêmica, ou seja, a identidade é concebida através de práticas de letramento que fazem com que o estudante crie a sua própria identidade neste ambiente.

Bezerra (2015, p. 63), por sua vez, também vê a noção de identidade como um fenômeno interativo, plural e complexo. De acordo com o autor, as identidades são construídas dentro de discursos e são produzidas em locais específicos a partir de determinadas estratégias e práticas discursivas. Ao adotar o discurso como uma produção de uma identidade, analisa-se como o estudante age utilizando a imagem que constitui a ação de diversos sujeitos sociais.

É, portanto, no texto que ocorre a construção, a negociação e a criação do conhecimento e das identidades do escritor através das interações sociais que ocorrem em sua comunidade acadêmica, ou seja, as interações sociais acontecem através da escrita nesse ambiente. Espera-se, então, que os autores produzam conhecimento, façam reivindicações e revelem crenças de uma forma que seja reconhecida pela sua comunidade (RAHIMIVAND, KUHI, 2014, p. 1492). Assim, é possível concluir que textos devem reverberar a identidade do escritor por meio da sua voz autoral, mas, ao mesmo tempo, não pode se afastar das convenções e normas que regem sua comunidade acadêmica.

Voz autoral e posicionamento

Prior (2001, p. 55) defende uma visão sincrônica do conceito de voz em que ela é pessoal e social, porque ele vê o discurso como algo fundamentalmente histórico, situado e indexado. Castelló *et al.* (2011, p. 111), que também enxergam essa dualidade, justificam-na pelo uso intencional de certos recursos discursivos para dialogar com outros textos. Ao escrever um texto acadêmico, o estudante é obrigado a conversar com os outros discursos existentes na sua área de forma a revelar a sua identidade como autor. Assim, o autor, ao escrever um determinado texto, evoca uma voz que o situa em um discurso existente específico, e isso significa que as suas escolhas são um reflexo direto das suas ideologias e interesses, entre outros aspectos.

O posicionamento ocorre quando o autor faz a escolha de defender um determinado ponto de vista nas discussões que surgem através da interatividade constitutiva da escrita acadêmica, uma vez que ao adotar uma postura específica em detrimento de outras posturas e perspectivas a partir de uma problemática suscitada em um texto escrito, ele coloca-se em evidência. Assim, posicionamento e voz são formas de expressar um determinado ponto de vista na fala e na escrita. Nos textos escritos, mostram as negociações de significados entre o escritor e o leitor, sendo, então, constituídos através de uma interação social (HYLAND, GUINDA, 2012). Conectar-se de forma certeira com o seu receptor, mostrando suas atitudes e avaliações pessoais é o objetivo de qualquer trabalho acadêmico. Dessa forma, ao posicionar-se, o autor escolhe argumentos para expressar o que acredita sobre um determinado tema, revelando sua identidade.

Araújo (2016, p. 63-64) fala que "o discurso científico é carregado de heterogeneidade consequente da multiplicidade de vozes e das relações de poder nele incorporadas", e isto implica que os textos científicos exigem que o autor tome uma posição, uma vez que terá de elaborar um problema e levantar hipóteses e argumentos para ele, e, ao fazer isso, o autor se revela no texto, mostrando a sua identidade acadêmica.

Para Hyland (2005, p. 173), os escritores procuram controlar o nível de personalidade de seus textos para que a sua argumentação seja considerada legítima pelo seu leitor, oferecendo uma boa representação dele próprio e de seu trabalho, envolvendo seu leitor ao reivindicar apoio e avaliar seu material, bem como dar espaço para outras interpretações. Castelló *et al* (2011, p. 106, tradução nossa) ainda falam que "[...] é cada vez mais valorizado que os alunos adotem uma posição com respeito aos assuntos sobre os quais escrevem, [...] que construam sua própria voz e a reflitam ou traduzam no texto".

Nelson e Castelló (2012) enxergam que os escritores enfrentam expectativas com relação às convenções que regem sua comunidade acadêmica e sua área disciplinar. Quando os autores as empregam, torna-se mais fácil serem vistos como detentores de uma voz própria legítima nas práticas que estão envolvidos. Hyland (2002, p. 1094), por sua vez, tam-

bém reconhece que o escritor não pode simplesmente assumir qualquer identidade que quiser, visto que há uma forte pressão para que assuma uma identidade condizente com a de um membro de sua comunidade acadêmica, e os seus posicionamentos devem refletir os discursos socialmente disponíveis que caracterizam sua própria identidade. Porém, há sim espaço para negociações com os valores e crenças advindos de sua bagagem cultural.

Procedimentos metodológicos

Para a análise textual, nos apoiamos na proposta metodológica integrativa de Castelló *et al.* (2011), que aborda a manifestação da voz nos textos utilizando um sistema de análise para ser usado no estudo da construção de textos escritos e acabados. Essa proposta tem três dimensões de análise, em que cada uma delas se atenta a determinados aspectos que os autores consideram relevantes para a noção de voz, sendo a segunda dimensão referente à intertextualidade, e a terceira dimensão correspondendo aos movimentos retóricos de organização textual propostos por Swales (1990). Nesta pesquisa, nos deteremos na primeira dimensão, percebida como suficiente para se entender como os autores posicionam-se em seus textos, além de ter sido amplamente utilizada em diferentes áreas e em diversos textos e gêneros acadêmicos.

A primeira dimensão da proposta de Castelló *et al.* (2011) refere-se à análise dos recursos discursivos que o escritor usa para se projetar mais (ou menos) explicitamente no texto, utilizando categorias propostas por Hyland (2005) pela simplicidade e amplitude que estas possuem. Ela relaciona-se com a posição adotada pelos escritores como autores de seu texto, fazendo menção aos recursos discursivos que o escritor utiliza para posicionar-se, sendo que esse posicionamento se divide em cinco categorias que foram observadas na análise dos textos:

- Expressões de evasão de compromisso ou *hedges* (ex: possivelmente, possível, talvez), que indicam o valor de cada afirmação dada pelo autor através da análise do grau de exatidão ou confiabilidade que lhe confere, retendo-se a se comprometer totalmen-

te com uma determinada declaração, conferindo-lhe o caráter de uma opinião ou probabilidade;

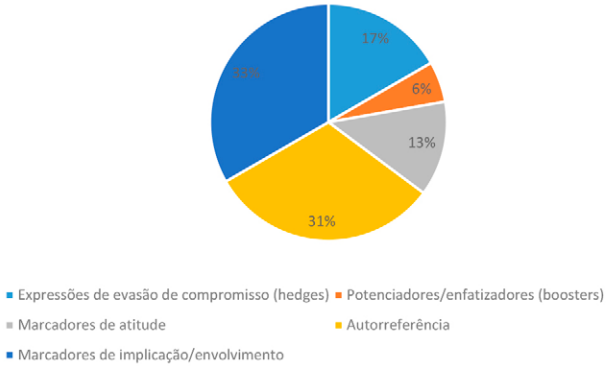
- Potenciadores/enfatizadores ou *boosters* (ex: claramente, obviamente), que permitem que o autor possa explicar suas opções e mostrar a sua segurança e certeza em uma determinada afirmação, marcando o envolvimento que tem com o tópico e com o público;
- Marcadores de atitude (ex: concordo, prefiro, preferencialmente, felizmente, infelizmente, lógico, notável), que indicam a relação afetiva que o escritor tem com as proposições que faz em seu texto;
- Autorreferência, que manifesta o quanto há de presença explícita do autor no texto por meio da utilização dos adjetivos possessivos (no caso da língua portuguesa serão pronomes possessivos que aparecem antes dos substantivos) e do uso da primeira pessoa;
- Marcadores de implicação/envolvimento (ex: considere, observe, poderíamos, parênteses, notas de rodapé), que são recursos que abordam o leitor de forma clara e nítida, buscando chamar a sua atenção ou para trazê-lo para o discurso.

Para a pesquisa proposta neste estudo, foram selecionados 10 (dez) artigos científicos produzidos por alunos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), inclusive em versões preliminares (rascunho), além da versão final apresentada a professores de disciplinas ou orientadores. Não houve restrição quanto às temáticas dos artigos, mas apenas o critério de que fossem produzidos como atividades relacionadas com a formação em Letras. As análises dos textos recolhidos foram baseadas na introdução e no primeiro tópico teórico de cada artigo selecionado, seções percebidas como suficientes para a observação das estratégias e técnicas empregadas pelos autores dos artigos científicos através da busca pelas formas de manifestação da voz autoral nos textos.

O que revelam as análises dos artigos científicos

As análises realizadas a partir dos artigos científicos coletados mostram que há uma predominância de marcadores de implicação/envolvimento, representando 33% dos recursos discursivos de posicionamento encontrados nos textos investigados, seguidas pelas autorreferências, que representam 31% das ocorrências e estão presentes tanto na introdução como no tópico inicial. Há ainda a constatação de 17% de expressões de evasão de compromisso, como pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1: Recursos discursivos de posicionamento dos autores



Fonte: Elaboração própria a partir da primeira dimensão da proposta metodológica de Castelló et al. (2011) que se baseia em Hyland (2005)

Considerando o *corpus* no todo, optamos por destacar as três ocorrências mais recorrentes, que são, em ordem decrescente, os marcadores de implicação/envolvimento, as autorreferências e as expressões de evasão de compromisso. Os dez artigos aqui citados estão referidos como AC1, AC2, AC3, AC4, AC5, AC6, AC7, AC9, AC9 E AC10.

Os marcadores de implicação/envolvimento, cuja ocorrência é predominante nos artigos que compõem o *corpus* deste trabalho, são modos de abordar o leitor e envolvê-lo no discurso, chamando sua atenção. Castelló *et al.* (2011, p. 112) defendem que esses marcadores ajudam a guiar o leitor e incluí-lo no texto, orientando a sua interpretação por meio de

perguntas e referências ao conhecimento que está sendo partilhado, e abrangem o uso do plural para incluir o leitor, as perguntas, os imperativos, como observe e considere, os comentários entre parênteses, notas de rodapé, entre outros. Observe-se o exemplo abaixo:

Exemplo 1: Marcadores de implicação/envolvimento que usam o plural para incluir leitores

[AC4] Os processos de ampliação lexical nos trazem uma nova visão de mundo e se apresentam como uma forma nova de nos expressarmos, criando novos vocábulos e novas significações. Tais processos podem ser divididos em duas categorias básicas: externos e internos.

No caso mostrado acima foi utilizado o uso do plural como uma forma de integrar o leitor no texto, abordando-o de maneira mais explícita. Esse recurso foi utilizado na maioria dos trabalhos analisados. Quando o escritor diz "nos trazem uma nova visão de mundo" e "como uma nova forma de nos expressarmos", ele busca chamar a sua atenção e trazê-lo para o discurso, orientando-o e unindo-se a ele. Hyland (2005, p. 182) alega que há uma necessidade de uma inclusão da parte do leitor como um participante não apenas passivo, mas sim que está presente na discussão. Dessa forma, o autor precisa permitir que o leitor se sinta parte do texto, fazendo-o ter a percepção de que compartilham ideias e propósitos semelhantes.

O segundo recurso discursivo mais frequente nos trabalhos estudados é a autorreferência, que é o grau de presença mais explícita do autor em um texto, uma vez que enfatiza o que ele fez, projetando-o no discurso. Hyland (2005) diz que essa categoria é vista através do uso da primeira pessoa e dos adjetivos possessivos. Nesta pesquisa, porém, usamos os pronomes possessivos que aparecem antes dos substantivos, visto que não há a definição de adjetivos possessivos no português brasileiro. A maior parte das autorreferências encontradas nos artigos científicos selecionados foram os usos da primeira pessoa do singular e do plural, como pode-se ver nos seguintes trechos:

Exemplo 2: Autorreferências com o uso da primeira pessoa do plural

[AC5] Iremos abrir uma discussão sobre assujeitamento ideológico, formação discursiva, interdiscursividade e alguns outros conceitos da AD. Para tal fim, apoiamo-nos em Orlandi (1999), Michel Pêcheux (1969) e Bakhtin (1997). [...] Por fim, fornecemos um modelo de análise sob uma perspectiva discursiva, de acordo com a proposta de Pechêux e dos outros autores mencionados, para debater sobre alguns discursos trazidos pelo programa televisivo escolhido.

Exemplo 3: Autorreferência com o uso da primeira pessoa do singular

[AC10] Como arcabouço teórico, trabalhei com a teoria do Rodrigues (1986), autor do livro descritivo Línguas Brasileiras, sobre os quatro (4) troncos linguísticos: macro-jê, tupi, aruake e karib e outras línguas isoladas.

Nos dois casos referidos acima verifica-se o uso da primeira pessoa. No exemplo 2 tem-se "iremos", "apoiamo-nos" e "fornecemos" com a primeira pessoa do plural, e no exemplo 3 tem-se a primeira pessoa do singular com "trabalhei". Essas escolhas dos autores de marcarem presença nos textos são conscientes, uma vez que, como diz Hyland (2005, p. 181), não tem como não haver uma projeção do escritor em seu trabalho, visto que o posicionamento é algo inerente ao texto, o que existe é a decisão de deixar isso mais ou menos explícito.

Hyland (2005, p. 181) ainda argumenta que na ciência os autores tendem a não se destacarem em seus estudos, adotando uma perspectiva empirista, mas nas ciências humanas e sociais o uso da primeira pessoa é mais recorrente devido ao desejo de mostrar um olhar pessoal e ganhar crédito por isso. Assim, a autorreferência é o recurso discursivo que marca o escritor no texto da forma mais clara possível, buscando apresentar uma identidade autoral.

Por fim, a terceira ocorrência mais vista é o uso de expressões de evasão de compromisso, como no exemplo 4:

Exemplo 4: Expressão de evasão de compromisso

[AC7] Com o passar do tempo, pode acontecer de as formas de expressar um mesmo significado sofrerem um desfavorecimento progressivo do aspecto no qual se conhecia antes, passando, assim, para o rol de categoria arcaica, não mais sendo utilizada por boa parte da população.

No fragmento acima a palavra "pode" sugere uma possibilidade, tirando o peso dessa afirmação. De acordo com Hyland (2005, p.179), fazer uma afirmação exige um cálculo da parte do escritor para que o peso dela ateste o grau de confiança que o autor tem nela, transmitindo ao leitor a precisão de sua declaração. Assim, permite que o leitor possa aceitar ou não essa interpretação e contestar o que foi dito no texto, postergando o compromisso do escritor com a informação dada.

Hyland (2005, p. 180) ainda declara que o autor de trabalhos acadêmicos deve pensar no grau de compromisso que usará em seus argumentos, baseando-se em seu status epistêmico e no retorno que seus leitores darão ao seu estudo. Ao escolher manter uma ressalva ao comprometer-se completamente com uma afirmação, o autor indica ao leitor uma informação que não é precisa e totalmente reconhecida, geralmente na forma de uma opinião.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho foi possível ter uma noção de como a identidade acadêmica é construída por alunos de graduação a partir da posição adotada através dos recursos discursivos utilizados pelos estudantes como autores de seus textos, partindo, assim, da investigação de quais desses recursos são mais empregados por eles, revelando, então, o modo como a voz autoral é criada nesse processo. Com base no exame atento do *corpus* coletado, foi detectada uma predominância de marcadores de implicação/envolvimento, autorreferências e expressões de evasão de compromisso.

Os marcadores de implicação/envolvimento foram os recursos discursivos mais encontrados, representando 33% das ocorrências vistas, a

maior parte deles sendo o uso do plural como forma de incluir o leitor no texto, e, por isso, demonstram que a maioria dos estudantes analisados abordam seu leitor e tentam envolvê-lo no discurso apresentado em seus textos, guiando-os nas suas interpretações.

As autorreferências, especialmente o uso da primeira pessoa, vêm em segundo lugar, com 31%; esta categoria, por sua vez, revela que a grande parte dos alunos escolhem conscientemente se projetarem diretamente em seus discursos, tornando as suas presenças explícitas, marcando suas posições e mostrando suas identidades como autores. Mostram, também, o desejo dos estudantes de serem reconhecidos e terem credibilidade ao marcarem claramente um argumento ao qual se identificam, mostrando, assim, suas contribuições para as suas comunidades.

A última categoria que mais foi vista nos artigos analisados são as expressões de evasão de compromisso, representando 17% das ocorrências registradas. Esse tipo de recurso discursivo indica que os alunos muitas vezes têm ressalvas a se comprometerem totalmente com uma afirmação ou argumentação, transferindo o seu peso para o leitor decidir se a aceita ou não. Por isso, essas expressões são vistas como indicativas de uma possibilidade ou uma opinião, não de fatos comprovados e inquestionáveis.

Dessa forma, este estudo indica como os estudantes de graduação projetam-se através de seus posicionamentos em seus textos, revelando os recursos discursivos que utilizam para criarem suas próprias vozes e identidades autorais. Entende-se, assim, que na maioria dos textos analisados, os estudantes se sentem seguros para produzirem conhecimento, uma vez que já se posicionam mais explicitamente em suas argumentações, por vezes apenas retendo-se em algumas afirmações as quais não há base factual, aceitando-as como opiniões ou possibilidades.

Referências

ARAÚJO, Camila Maria de. M. *Intertextualidade como traço constitutivo da identidade acadêmica de mestrandos em letras:* a produção de artigos científicos. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. *Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, Araraquara, 2016.

BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61–76, jan./abr. 2015.

CASTELLÓ, Montserrat.; CORCELLES, Mariona; IÑESTA, Anna; BAÑALES, Gerardo; VEGA, Norma. La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, v. 44, n. 76, p. 105–117, 2011.

HYLAND, Ken. Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of pragmatics*, v. 34, n. 8, p. 1091–1112, 2002.

HYLAND, Ken; TSE, Polly. Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied linguistics*, v. 25, n. 2, p. 156–177, 2004.

HYLAND, Ken. Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse studies*, v. 7, n. 2, p. 173–192, 2005.

HYLAND, Ken.; GUINDA, Carmen Sancho. (Ed.). *Stance and voice in written academic genres*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2012.

IVANIČ, Roz. *Writing and identity:* the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

NELSON, Nancy; CASTELLÓ, Montserrat. Academic writing and authorial voice. *In*: CASTELLÓ, Montserrat; DONAHUE, Christiane. *University writing:* Selves and texts in academic societies. Brill, 2012. p. 33–51.

PAULA, Danytiele Cristina Fernandes de. A questão da identidade na escrita acadêmica. *Scripta*, v. 21, n. 43, p. 86–104, 2017.

PRIOR, Paul. Voices in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of second language writing*, v. 10, n. 1–2, p. 55–81, 2001.

RAHIMIVAND, Masumeh; KUHI, Davud. An exploration of discoursal construction of identity in academic writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 98, p. 1492–1501, 2014.

SAYAH, Leila; HASHEMI, Mohammad Reza. Exploring Stance and Engagement Features in Discourse Analysis Papers. *Theory & Practice in Language Studies*, v. 4, n. 3, 2014.

SWALES, John M. *Genre analysis:* English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OS ESTEREÓTIPOS E AS IDENTIDADES INDÍGENAS NO LIVRO DIDÁTICO DE PLM: UMA ANÁLISE INTERCULTURAL[1]

Jakelliny Almeida Santos[2]
Rayane Araújo Gonçalves[3]

Introdução

O tratamento dado para determinadas questões sociais na contemporaneidade, que eram desconsideradas no meio acadêmico, quando se tratava da relação ensino/aprendizagem, tem gerado grande interesse entre pesquisadores e professores, por se entender que as sociabilidades, tais como de raça, gênero e sexualidade, impactam a percepção que se constrói por meio dos usos da língua (MOITA LOPES, 2013). Dito isso, este trabalho, que se localiza no campo da Linguística Aplicada (LA), propõe dialogar com as concepções sociais contemporâneas e tem como objetivo principal analisar, ao crivo da interculturalidade crítica (WALSH, 2009), a representação e representatividade das identidades indígenas como estereótipos presentes no livro didático (doravante LD) de português como língua materna.

1 Trabalho apresentado no VII Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – ECLAE, em Fortaleza/CE, 2019.

2 Acadêmica em Letras Português e Espanhol pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e integrante do Grupo de Pesquisa Diálogos Interculturais e Linguísticos (DInterLin–UFS), atua como monitora da disciplina Teoria e Prática de Língua Espanhola II (DLES–UFS) e como professora (PSS) de língua espanhola pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Bolsista PICVol (Programa de Iniciação Científica Voluntária) sob orientação da Dr.ª Doris Matos (UFS/DLES). Email: jakellinyalmeida@hotmail.com

3 Graduada em Letras Vernáculas e mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós–Graduação em Letras (PPGL) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Email: rayanevoinho@hotmail.com

Esta pesquisa documental e exploratória é de natureza indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), por isso, é adotada uma perspectiva didático-pedagógica (KRAMSCH, 2017), com base intercultural (MENDES, 2007, 2010, 2011), para o ensino-aprendizagem de língua.

O material usado para análise foi o livro didático de Língua Portuguesa, do 6° ano, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015). O *corpus* da pesquisa são os textos e suas respectivas atividades, selecionadas por estarem relacionadas com as características das identidades étnico-racial de grupos indígenas.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o processo de construção da representação das identidades indígenas, identificando possíveis construções estereotipadas relacionadas às regiões brasileiras e, principalmente, observar se o livro didático que está presente nas escolas públicas do estado de Sergipe comtempla a perspectiva intercultural crítica.

Para melhor entendimento da proposta deste trabalho, primeiro faremos uma breve discussão sobre a linguística aplicada atual, o conceito de interculturalidade crítica e as questões que permeiam a formação de uma identidade sociocultural e a representatividade da comunidade indígena no sistema de ensino brasileiro. Após isso, passaremos para a segunda etapa do trabalho: mostra das análises e resultados obtidos.

A Linguística Aplicada na Contemporaneidade

Os estudos aplicados na área da linguagem foram iniciados na década de 1940 com o foco no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; depois, na década de 1960, abarcou o estudo da tradução. A percepção para o ensino de línguas começou a mudar após a difusão do comércio internacional, com o fim da Segunda Guerra Mundial, juntamente com o surgimento do método audiolingual e a expansão da abordagem para leitura, após a guerra (MOITA LOPES, 2009).

A primeira virada foi com o trabalho de Widdowson, no final da década de 1970, distinguindo a Linguística Aplicada da Linguística, que se auto declarou "linguista aplicado". A segunda virada se voltou aos contextos

institucionais, tais como mídia, clínica médica etc. (antes as investigações eram delimitadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras), pesquisando aspectos vinculados à língua materna, aos letramentos e às disciplinas do currículo (MOITA LOPES, 2009). Somente a partir da década de 1990 é que a LA começou a se reinventar até atingir o seu atual status de Ciência Social interdisciplinar.

Atualmente, essa percepção da cultura como elemento inferior no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, seja de uma língua estrangeira ou língua materna, tem sido desconstruída, principalmente por pesquisadores da Linguística Aplicada (LA) contemporânea. Emergindo as concepções contemporâneas da LA dentro do campo da interculturalidade crítica, é frequente as pesquisas dialogarem com outras ciências, bem como Sociologia, Filosofia, Antropologia e outras. Portanto, hoje, a Linguística Aplicada ocupa um espaço de Ciência Social, uma vez que estuda os problemas para além da linguagem.

O linguista aplicado Rajagopalan (1998, 2003) compreende que não se pode descrever a língua e seu uso fora do contexto, isto é, da sociedade na qual ela é utilizada. Assim, compreendemos que a LA tem como prioridade, no que se refere à linguagem, a investigação do processo da vida social, permitindo, então, explorar a relação entre língua e sociedade.

Concomitante a isso, passamos a pensar nas questões identitárias e de representatividade de minorias sociais, já que a LA passa a ter mais preocupação com o debate de questões sociais e suas equidades. Moita Lopes (2003, p. 20) afirma que as identidades são (re)construídas, imersas às concepções de linguagens como discursos. Assim, de acordo com o autor, quando fazemos uso da linguagem, isso não ocorre somente como interlocutor, mas como, por exemplo, uma mulher, negra, feminista, ou como um homem, branco, machista. Visto que nos posicionamos de acordo com as concepções políticas em que nossas identidades foram constituídas.

Notamos, então, que as construções identitárias são de natureza sócio-política (MOITA LOPES, 2003, p. 20) e, por isso, elas são identidades sociais, uma vez que são definidas nos processos discursivos. Partin-

do dessa perspectiva, que papel assumir ao ensinar a cultura indígena, a cultura de uma minoria, tendo em vista a visão eurocêntrica privilegiada na sociedade, isto é, a visão fortemente difundida do dominador sobre o dominado?

Interculturalidade crítica: uma perspectiva decolonial

O termo interculturalidade supõe o entendimento de "contato entre duas ou mais culturas". Contudo, neste trabalho, fazemos uso da concepção de interculturalidade tal como Catherine Walsh (2009) faz. De acordo com a autora a interculturalidade crítica tem como objetivo decolonizar as concepções racistas, patriarcais e coloniais presentes na estrutura da sociedade.

> Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALSH, 2009, p. 2).

Portanto, compreendemos quando a interculturalidade é aplicada com o objetivo de obter transformações nas sociabilidades humanas. Essas transformações possuem uma profundidade histórica, política, social e cultural, pois só é possível alcançar a desconstrução de paradigmas segregadores e coloniais – preconceituosos, machistas, racistas, homofóbicos etc. – paulatinamente. Pensando nisso, a pesquisadora faz menção que: "La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por contruir" (WALSH, 2009, p. 2), ou seja, essa afirmação está relacionada ao caráter da interculturalidade, de um projeto em processo de desenvolvimento. Uma vez que uma sociedade que foi reconstruída com um processo colonial não está preparada para lidar com situações de equidade e igualdade. Dessa forma,

contamos com a interculturalidade como projeto político-pedagógico para de-colonizar[4] a estrutura-político-social.

Dessa maneira, o foco da perspectiva intercultural não está limitado a reconhecer, respeitar ou valorizar as diferenças, mais precisamente relaciona-se à manutenção da coexistência, compreensão recíproca e, principalmente, ao diálogo intercultural que possibilita a busca de uma sociedade mais igualitária. Contudo, precisamos ressaltar que declarar isso não significa que estamos ignorando ou evitando os conflitos existentes entre as culturas, ainda que exista uma educação político-social recíproca, os conflitos estão sujeitos a ocorrer.

Identidades indígenas e educação linguística

Partindo do princípio de que uma cultura nacional, segundo Hall (2006), é um sistema de representação cultural no qual um sujeito se insere e se identifica como pertencente, de modo que compartilha seu discurso e organiza, por meio desse sistema, a concepção acerca de si mesmo, é evidente a formação da identidade social de uma comunidade, porém ao pensarmos na formação de identidades diversificadas para a representação de um só povo, existem questionamentos com relação à forma excludente na qual a representação de uma cultura nacional funciona, ou, como afirma Hall:

> não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa mesma identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (HALL, 2006, p.59).

4 Catherine Walsh faz uso do termo de-colonial ou decolonial, sem o "s" e neste trabalho também faremos uso deste termo. A autora compreende que o prefixo "des" denota sentido de algo desfeito, neste caso, do processo colonial desfeito, o que não é possível ser revertido rapidamente. Assim, Walsh cunhou o termo "decolonial" que significa "um caminho de luta contínua o qual podemos identificar, visibilizar e alentar "lugares" de exterioridade e construções alternativas" (WALSH, 2009, p. 16).

Uma sociedade é composta pela pluralidade cultural que, obviamente, não contribui para que o sistema seja homogêneo, contudo, o que se observa é a anulação dessa multiculturalidade em favor das representações que possuem mais poder dentro dessa nação. Com isso, a tendência é a da generalização dos sujeitos, em busca de uma homogeneização da identidade daquele povo, resultando em um "desafio de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e seus respectivos contextos", como declara Fleuri (2006, p.497).

No âmbito da educação, Kleiman (1998) afirma que questões relacionadas à identidade são tratadas justamente para refletir sobre essa exclusão das identidades minoritárias. Em 1998, ela realiza uma pesquisa que se dedica a observar a construção, baseada em estereótipos, da identidade do analfabeto em sala de aula, que é caracterizado como um grupo de identidade minoritária. Os dados da pesquisa foram coletados em sala de aula, a partir da observação da interação entre a professora e os alunos.

O resultado da pesquisa realizada mostrou que "práticas [...] que apenas reproduzem as relações macrossociais na aula, necessariamente conduzem ao fracasso e ao reforço e reprodução das conceptualizações negativas que os sujeitos sem escrita têm de si mesmos" (KLEIMAN, 1998, p. 299), ou seja, as práticas realizadas em sala de aula não colaboram para a superação do estereótipo do analfabeto pelo próprio analfabeto, que acredita na imagem social relacionada a ele, assim, dificulta o seu processo de aprendizado. Pensando nessa perspectiva, torna-se um pouco mais complicado desconstruir imagens relacionadas à identidade de grupos menores para a própria comunidade.

Assim, quando se trata de trabalhar com identidades, devemos nos atentar para que visão estamos atribuindo a essas identidades, de modo que não contribua para o reforço de estereótipos construídos com base no senso comum. No caso específico da construção da identidade indígena, sabemos que a comunidade indígena possui culturas minoritárias na sociedade e, dia após dia, luta para conquistar direitos básicos. A lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 é reflexo dessa resistência e possibilita um pouco

mais de respeito pela formação cultural do Brasil, como se pode observar com o decreto abaixo:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR) (BRASIL, 2008)

Cabe salientar que esta lei é uma alteração da lei nº 10.639, que modificava a lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB) para a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo das escolas, ou seja, já conseguimos notar que se para os negros o reconhecimento da sua contribuição para a formação cultural do Brasil foi tardio, para os indígenas, a demora foi ainda maior. Apesar disso, fazer uso de uma instituição de poder como a escola colabora para a não marginalização dos indígenas na sociedade, além de minimizar os efeitos do que circula no senso comum acerca da cultura desses povos, logo, o que consta no artigo 26- A se caracteriza como um feito muito importante, já que ao observarmos a história e cultura desses povos, conseguimos mudar a visão eurocêntrica do nosso sistema de ensino, observando por diferentes perspectivas os fatos históricos.

Além disso, vale ressaltar também que, mesmo havendo uma cobrança maior das áreas de educação artística, história e literatura, todas as outras áreas também devem se comprometer a abordar temáticas re-

lacionadas à comunidade indígena, é nesse momento que nos voltamos para os métodos de ensino e os materiais utilizados pelo professor em sala de aula e o livro didático se inscreve nesse contexto, como o principal suporte do professor em sua prática docente.

Análise das identidades indígenas no livro didático

Os livros didáticos são ferramentas de direcionamento na educação e requerem um cuidado, por parte dos autores, no tratamento das informações contidas nele. Entretanto, quando o assunto são as sociabilidades identitárias dos grupos étnicos, dentre todas as identidades expostas nos livros didáticos, as indígenas são as mais ausentes (LESSA, 2013). No geral, não vemos o reconhecimento da pluralidade étnica desses grupos, visto que são apresentados a partir de imagens escolhidas sem o devido acompanhamento de uma discussão.

O professor, certamente, encontra-se em uma situação delicada, uma vez que as informações nos livros didáticos são praticamente nulas. Pensando no ensino intercultural de língua portuguesa, a partir da análise que efetuamos no livro *Português: Linguagens* (2015), extraímos *as únicas duas imagens* que aparecem na coleção em que há menção aos indígenas (figura 1).

Figura 1: Quantitativo das línguas indígenas no Brasil

Quantas línguas existem?

Já existiram 10 mil línguas diferentes no mundo, número que com o passar dos anos foi diminuindo. Hoje, existem 6.700 línguas vivas e apenas 250 delas contam com mais de 1 milhão de falantes. Possivelmente existem outras línguas, faladas por habitantes de lugares inóspitos, ainda não descobertos. A divisão de línguas por continentes é a seguinte:

Ásia 2.165
África 2.010
Oceania 1.300
América 1.000
Europa 225

Estima-se que metade dessas línguas irá desaparecer até o ano de 2050, o que significa que uma língua irá se extinguir a cada cinco dias.

(Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – Língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003. p. 24.)

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p.40)

A princípio, trata-se de uma abordagem relevante, pois o texto acima faz menção à pluralidade linguística dos grupos indígenas. Apresenta quantas línguas indígenas vivas e quantos falantes existem em escala mundial. Também apresenta a estimativa para o "desaparecimento" de parte dessas línguas, junto a uma imagem de um grupo indígena. Essas informações certamente são possíveis de serem trabalhadas no processo de letramento crítico, mas embora exista o reconhecimento da pluralidade linguística indígena, que está associado à diversidade desses grupos – aspecto que é abordado pela interculturalidade –, esta imagem não vem acompanhadade uma atividade, para que haja o incentivo do livro didático ao debate intercultural.

Dessa maneira, apenas apresentar a quantidade de línguas de origem indígena não caracteriza uma perspectiva intercultural (WALSH, 2009), lembrando que essa abordagem teórica é a que utilizamos neste trabalho, não é necessariamente a que utiliza o LD. Tendo isso em vista, o docente que faz uso das concepções interculturais precisará usar materiais didáticos dessa natureza e explorar as informações ausentes e implícitas, tais como aspectos históricos como a exploração vivenciada pelos indígenas e as marcas deixadas por esse processo.

Para que a elaboração do LD seja feita, autores baseiam-se no *Guia do PNLD* (Plano Nacional do Livro Didático) para Língua Portuguesa (BRASIL, 2013, p.12) e nos objetivos pedagógicos desse material consta: "reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país". Diante disso, perguntamo-nos: Qual diversidade étnica está sendo reproduzida? Como está sendo reproduzida? Onde estão os indígenas e toda sua luta e exilio nesse processo? Logicamente, os indígenas fazem parte da nossa história, mas se suas sociabilidades são desconhecidas como reproduzir a diversidade existente na etnia indígena? Logo, compreendemos que esse texto é vazio e descontextualizado no processo de educação linguística, por se tratar de uma abordagem desconhecida pelos estudantes.

Certamente as culturas indígenas passaram por diversas mudanças culturais, deste o período colonial com a multiculturalidade coexistindo entre as etnias e, também, pela fragmentação das identidades (HALL,

2007). Apesar disso, a abordagem cultural indígena do período colonial tem seu valor, "uma vez que a maneira de entrar em contato com o passado é alterada, também as identidades dos indivíduos e seu sentimento de pertencimento se alteram". (LESSA, 2013, p. 22).

Para além disso, Moita Lopes (2003) chama atenção para outros aspectos identitários, ele afirma que as identidades sofrem interferência nesse processo globalizado. O autor afirma que o acesso à informação chega até nós de acordo com o poder social que a informação acarreta, logo, neste mundo, globalizado fala-se daquilo que se tem interesse econômico. Assim, o que se quer, com este trabalho, é decolonizar as concepções estereotipadas e segregadoras acerca das identidades indígenas e, especialmente, levar educadores e educandos a refletir sobre as abordagens deste livro didático.

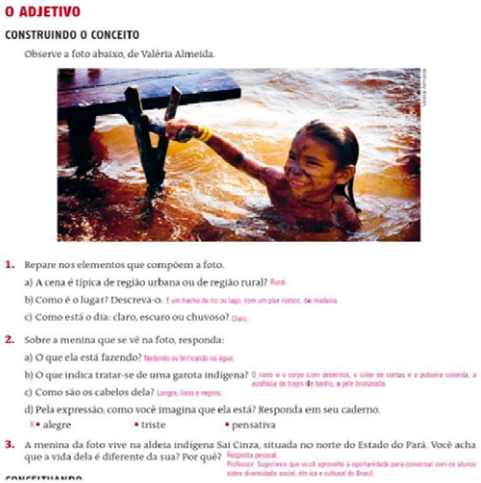
Dito isso, o desconhecimento das culturas indígenas nos orienta a fazer uma reprodução de conhecimentos estereotipados, daquilo que acreditamos fazer parte da realidade indígena. Ressaltamos que os indígenas brasileiros não fazem parte de um só único grupo étnico; uma só tribo; uma só cultura, eles possuem tanta diversidade como nós que estamos imersos em um mundo supostamente "globalizado" (MOITA LOPES, 2006). Logo, é impossível caracterizar uma cultura indígena como *a cultura* que envolve todos os povos indígenas, assim como é impossível com os afro-brasileiros. Profissionais da área da educação precisam considerar efetivamente a pluralidade cultural dessas comunidades, estudá-las em sua diversidade e contrastes ao abordá-las na sala de aula e, principalmente, romper com as concepções estereotipadas.

Com isso em mente, observemos figura 2 que é apresentada no livro didático, esta, diferente da anterior, possui atividade.

A imagem da figura 2 expõe uma atividade introdutória de um capítulo do LD analisado. Essa atividade apresenta uma figura de uma garotinha indígena em um rio e abaixo dela há um pequeno questionário. Em um primeiro olhar, poderíamos pensar que as questões irão tratar sobre a cultura da comunidade indígena a qual a garotinha pertence, porém ao lermos os enunciados das questões, observamos que as três não fazem proveito da representação identitária contida na imagem.

Como foi analisado, as perguntas da primeira questão poderiam estar associadas a qualquer outra imagem (como a de uma fazenda), ou seja, não se faz necessária a utilização específica da imagem da garota no rio para a resolução da questão, a não ser que a discussão prevista na lei nº 11.645, já mencionada anteriormente, seja atendida.

Figura 2: Atividade interpretativa



O ADJETIVO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Observe a foto abaixo, de Valéria Almeida.

1. Repare nos elementos que compõem a foto.

a) A cena é típica de região urbana ou de região rural? Rural.

b) Como é o lugar? Descreva-o. É um trecho de rio ou lago, com um pier rústico, de madeira.

c) Como está o dia: claro, escuro ou chuvoso? Claro.

2. Sobre a menina que se vê na foto, responda:

a) O que ela está fazendo? Nadando ou brincando na água.

b) O que indica tratar-se de uma garota indígena? O rosto e o corpo com desenhos, o colar de contas e a pulseira colorida, a ausência de trajes de banho, a pele bronzeada.

c) Como são os cabelos dela? Longos, lisos e negros.

d) Pela expressão, como você imagina que ela está? Responda em seu caderno.

X • alegre • triste • pensativa

3. A menina da foto vive na aldeia indígena Sai Cinza, situada no norte do Estado do Pará. Você acha que a vida dela é diferente da sua? Por quê? Resposta pessoal.

Professor: Sugerimos que você aproveite a oportunidade para conversar com os alunos sobre diversidade social, étnica e cultural do Brasil.

CONCEITUANDO

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p.111).

Notamos também que as perguntas da segunda questão focam na menina da foto e os enunciados da alternativa b e c não colaboram para a discussão da cultura indígena, na verdade, contribuem para a permanência da imagem do indígena que já está enraizada na sociedade – o indígena com o corpo pouco coberto, pele pintada, habitante das florestas, amante da natureza, alheio ao resto da sociedade –, pois as perguntas do exercício se utilizam de características identitárias tipicamente associadas aos indígenas, mas não desenvolve uma discussão sobre isso. Cabe salientar que não consideramos atividades dessa natureza como representativas de um real interesse pela questão indígena, uma vez que a perspectiva intercultural requer uma abordagem ao letramento crítico e à presença de questões sociais em equidade.

Tendo isso em vista, é relevante ressaltar, mais uma vez, o que consta em um dos critérios para um LD ser aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Deve ser observado se no exercício há "a discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira" (BRASIL, 2013, p.43), ou seja, um exercício como o do excerto acima deveria possibilitar questionamentos sobre a cultura da garota da foto, e mesmo ocorrendo apenas a exposição de fatos que todos já sabem e que não são, de fato, aproveitados para uma discussão aprofundada, esse livro didático foi aprovado pelo PNLD.

Ademais, nessa atividade, podemos fazer uma análise ainda maior, considerando a última questão do exercício, pois é de consenso social a associação das comunidades indígenas à região norte do nosso país. O enunciado da terceira questão informa que a garotinha indígena reside em uma aldeia do estado do Pará, o que seria uma informação irrelevante se não fizéssemos essa relação entre a região norte do país e a comunidade indígena, isto é, além de o indígena ter uma imagem restrita socialmente construída, essa imagem é vinculada, com recorrência, à região norte do Brasil.

Caso houvesse, nesse exercício, a imagem de um indígena pertencente à região sudeste do país, o que poderia mudar durante a leitura e a resolução da atividade? Na nossa perspectiva, essa informação pode facilitar o trabalho de um professor que busca abertura para discussão de aspectos das comunidades indígenas, já que o fato de um indígena residir na região sudeste não é normalizado na sociedade e, justamente por ser algo diferente ao que se cristalizou no meio social, atrairia a atenção dos alunos no contexto da sala de aula.

Nesse livro didático, a representatividade indígena se caracteriza como escassa e insuficiente, somando isso há um reforço da associação do indígena ao norte do país, concluímos que não só há o reforço do estereótipo do indígena, como há também o apagamento cultural de toda uma região para se tornar o lugar onde os indígenas vivem e, mesmo entendendo que oensino de uma língua-cultura possibilita a formação de estereótipos, nessa situação, a formação se dá de forma negativa, pois reforça a imagem limitada sobre o estado do Pará. Assim, a problemática da falta de discussão sobre a representação identitária do índio se expande para a

falta de representação da pluralidade cultural de uma região, e ambas as questões se encaixam no critério de avaliação do PNLD, que claramente não foi obedecido no exercício.

Salientamos que quando afirmamos que é enriquecedor abordagens socioculturais nas aulas de língua, não estamos nos referindo a reprodução folclórica. Embora o folclore faça parte dos construtos culturais, essas concepções estão presentes nos livros didáticos e têm sido prioridade quando o assunto são as identidades latino-americanas (LESSA, 2013). Dessa maneira, o que queremos com essa proposta é que os professores de língua portuguesa compreendam dois fatores: a. a cultura não se resume há manifestações folclóricas, pois a cultura também é estruturatizante; b. a história, a economia, a luta, o sistema em que os grupos sociais estão inseridos precisam ser considerados no estudo das identidades étnico-raciais.

Isso significa que nós, educadores, não podemos permitir que sejamos agentes para a manutenção do silenciamento das vozes ocultas nos livros didáticos, vozes essas que foram (e ainda são) historicamente marginalizadas e silenciadas. Logo, esse apagamento das sociabilidades indígenas está relacionado à sociedade colonial em que o livro didático está inserido.

Além disso, a interculturalidade crítica é entendida como um projeto que busca enfrentar, com objetivo de mudança, "os dispositivos de poder que mantem a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação" (WALSH, 2019, p. 2, tradução nossa). Assim, os livros didáticos, os currículos, os professores etc., que contemplem as concepções interculturais são considerados, neste trabalho, como ferramentas que podem ser utilizadas, na educação linguística, a favor da manutenção da justiça social.

Em relação a esse ponto, é importe relembrar as sugestões de Paulo Freire ao propor que, antes de iniciar qualquer aula com método inovador para aplicação de aulas dinâmicas, é indispensável que o professor compreenda que o ponto de partida é a curiosidade humana "é ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer" (FREIRE, 2019, p. 84). Assim, estimular a criticidade do estudando faz parte desse processo educativo-linguístico-político.

Considerações finais

Neste trabalho, cujo objetivo foi observar a representação e representatividade das identidades indígenas presentes no livro didático de português como língua materna, partimos dos pressupostos teóricos da interculturalidade crítica como ferramenta decolonial (WALSH, 2009), para analisar os discursos presentes e ausentes no livro didático de português como língua materna. Dessa maneira, foram identificados apenas dois espaços onde havia discussão social em relação aos indígenas. Uma das imagens destacadas possui atividade meramente interpretativa e a outra é apresentada como informação extra entre os conteúdos do livro didático, portanto, no espaço em que foi inserida, não é uma prioridade a ser desenvolvida no LD.

Essa percepção causou estranhamento em um livro de português como língua materna e nos fez perceber que o reducionismo se faz presente em nossos materiais, mantendo limitadas as referências à cultura indígena. Apesar de haver orientações pontuais quanto ao livro de PLM, ao contrário do que era esperado, o LD não muda isso, observamos reforço de estereótipos conhecidos há bastante tempo, assim, o livro contribui para a permanência da caricatura que ainda temos do indígena internamente. Entendemos, portanto, que o livro didático *Português: linguagens* (CEREJA, 2015) é um forte silenciador das identidades indígenas. Também consideramos que a mera apresentação de imagens de grupos indígenas não contempla a interculturalidade, posto que essa abordagem não está direcionada ao letramento crítico.

Possuímos uma dívida histórica com os indígenas e, assim como temos os nossos valores, crenças e interesses de posses, os indígenas possuem os mesmos valores, crenças e interesses de posses em concepções culturais distintas e não significa que somos superiores por isso. Em consoante, a interculturalidade afirma que não é ruim que as culturas sejam diferentes, e isso não as coloca uma sobre as outras, em posição de superioridade cultural. Os conflitos existem e são necessários (MENDES, 2007, MATOS, 2014), pois o contato com outras identidades nos possibilita reafirmar a nossa identidade sociocultural (PARAQUETT, 2010).

A principal questão a ser discutida, nesta investigação, refere-se às questões que não possuem interculturalidade e, por isso, os professores que fazem uso de matérias na mesma natureza e desejam ser professores interculturais, necessitam direcionar esses materiais a esse objetivo. Vale ressaltar que, além do uso de livros didáticos com proposta intercultural e decolonial, o professor também precisa agir de maneira que seu posicionamento dialogue com essa perspectiva. Paulo Freire (2019) reconhecia a dificuldade de sermos educadores que visem à justiça social em prol da igualdade e compreendia o porquê de alguns o chamarem de sonhador, mas afirmou que é resistindo que nós – educadores e educandos – nos mantemos vivos.

Referências

BRASIL. *Decreto-lei lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996**.** Brasília, DF: Presidência da República, Disponível:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei 10.639*, de 09 de janeiro de 2003**.** Brasília, DF: Presidência da República, Disponível:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível: https://bit.ly/35LAC7x. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guias do Programa do Livro Didático*. Brasília DF, 2013. Disponível em: https://bit.ly/2Dyog6tAcesso em: 10 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: Para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 21, n. 95, p. 495-520, 2006.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. *In:*SIGNORINI,Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade***:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Iranian Journal of Language Teaching Research***.** v. 1, n. 1, 2017.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de Espanhol.* Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 17-27.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação Intercultural de Professores de Espanhol e Materiais Didáticos. *Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, v. 1, p. 165-185, 2014.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". *In*: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. *Lingüística Aplicada***:** múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 119-139.

MENDES, Edleise (org.). *Diálogos Interculturais*: Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? *In*: SANTOS, Percilia. ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). *Língua e Cultura no Contexto do Português Língua Estrangeira.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 53-77

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi. ROCA, Pilar. (org***.). Linguística Aplicada***: Um caminho com diferentes acessos. São Paulo, SP: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente***.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2013. p. 227-247.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In*: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, E. G. M. (coord.). *Espanhol:* ensino médio. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino). p. 137- 156.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma Linguística Crítica*: Linguagem, identidade e a questão crítica. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, Inês. (org.). *Língua(gem) e identidade*: elementos para a discursãono campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario intercultural y Educación Intercultural*. La Paz, p. 9–11, marzo de 2009.

CEREJA, Wiliam Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens, 6. 9. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2015.

O PROCESSO DE ENSINO–APRENDIZAGEM DO LÉXICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL (PB) NA COLEÇÃO "PORTUGUÊS: LINGUAGENS" DO ENSINO MÉDIO[1]

Severino Carlos da Silva[2]

Introdução

Sabe–se que, historicamente, o estudo de língua no Brasil foi pautado por um aspecto indelével: a dicotomia léxico[3] x gramática[4], vindo esta última a redundar no inegável centro das atenções. A hegemonia atribuída aos estudos da gramática remonta aos gregos. (GRILLO; CARDOSO, 2003). Segundo Carvalho (2011, p. 15): "[...] Alguns estudiosos não aceitam a divisão entre vocabulário e gramática, pois as interferências são recíprocas. Claro! Ambos fazem parte de um sistema, o sistema linguístico que... só funciona em conjunto".

Também negando essa dicotomia, Lewis (2000, p. 148) afirma: "A gramática e o léxico são frequentemente tratados como componentes independentes. Análises de textos escritos e falados da vida real mostram, no entanto, que a maioria das estruturas gramaticais se as–

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Professor–Adjunto da Universidade de Pernambuco – UPE. Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Pesquisa sobre formação de professores de língua portuguesa e línguas estrangeiras e sobre o processo de ensino–aprendizagem de léxico de língua portuguesa e línguas estrangeiras desde 2001. E–mail: carlossilvaprofessor@gmail.com.

3 O autor se alinha aos pesquisadores que distinguem os termos léxico e vocabulário, apesar de usá–los indistintamente ao longo deste trabalho, reconhecendo o imbricamento existente entre os significados atribuídos aos dois termos.

4 Alertamos os leitores que a palavra "gramática", neste trabalho, estará sempre se referindo a "sintaxe", ou seja, "regra gramatical" ou "estrutura gramatical", independentemente das diversas escolas existentes ao longo do ensino de línguas, haja vista esta não ser uma preocupação específica da Abordagem Lexical, aporte teórico deste trabalho.

sociam a grupos de palavras ou frases que naturalmente se combinam entre si".

Haja vista a proeminência dedicada à gramática, o estudo do léxico ficou relegado a segundo plano nas investigações científicas no campo das ciências da linguagem no Brasil. A linguística – e, consequentemente, os linguistas brasileiros – voltaram-se para pesquisar outros temas capazes de serem delineados com o rigor técnico, conforme as exigências do campo das ciências (BIDERMAN, 2001).

Diante dessa constatação, tornou-se inevitável a proliferação de inúmeros estudos abordando a sintaxe, a fonologia e a morfologia, os quais, em geral, possibilitam vislumbrar características universais comprovadamente aplicáveis, permitindo a esses estudos se moldarem aos contornos científicos desejados, situação na qual a inerente mutabilidade lexical, definitivamente, resiste a se enquadrar.

"O léxico é a parte da língua onde mais se refletem as experiências peculiares a um dado ambiente biossocial" (CÂMARA JUNIOR, 1979, p. 25). Concordando com essa perspectiva, Carvalho (2011, p. 16) considera que "o léxico depende da realidade extralinguística. Por isso, é a menos sistemática das estruturas – a menos sujeita a regras". Lamentavelmente, "[...] em salas de aula [...] o estudo do léxico não tem lugar [...] se trata da parte da língua que mais sofre variações e que, apesar de possuir regras, é imprevisível, pois o léxico está diretamente ligado às necessidades da comunidade linguística" (TEODORO, 2018, p. 110).

Na história da linguística, o interesse pelo conhecimento do léxico das línguas parece ter sido minimizado (FERRAZ; FILHO, 2016). Escolas se formaram para compartilhar conhecimento sobre outros diversos temas linguísticos. O léxico, no entanto, assumiu um status inferiorizado, tendo sido colocado à margem dos planos de ensino (SEIDE; DURÃO, 2015), em particular, no caso brasileiro.

É inegável a relevância da gramática para o conhecimento e para a comunicação apropriada na língua-alvo (ANTUNES, 2005, 2007, 2012; TEODORO, 2018). Porém, observando-se o esgotamento do modelo de ensino baseado senão exclusivamente, mas preferencialmente na gramática, propõe-se aqui promover mudanças radicais no conteúdo de

estudo, no material didático e na prática de sala de aula, adicionando o ensino do léxico ao da gramática, eleitos como elementos indissociáveis e imprescindíveis para desenvolver a competência comunicativa (escrita e oral) do aprendiz, evitando-se, assim, o equivocado ensino baseado na dicotomia léxico x gramática. (ANTUNES, 2005, 2007, 2012; TEODORO, 2018).

A Abordagem Lexical e sua aplicação no ensino do léxico do PB

A Abordagem Lexical (AL) foi cunhada pelo pesquisador inglês Michael Lewis (1993, 1997, 2000), que parte do princípio de que a aprendizagem de uma língua depende basicamente da aprendizagem de vocabulário. A proposta nega o estudo de listas de palavras isoladas, da forma como ocorria em outros métodos e abordagens, por exemplo, trazendo à tona a preocupação com o estudo de *chunks* (blocos, itens ou porções lexicais, compostos por mais de uma palavra). Essas porções lexicais indicam que a língua não é feita de palavras isoladas, mas de palavras que caminham ao lado de outras (LEFFA, 2000), sendo que esses conjuntos de palavras ou porções lexicais estão revestidos de um sentido único, sem que haja a preocupação em interpretar as partes isoladamente. A atenção é voltada para o todo, ou seja, para o indivisível conjunto de porções léxico-gramaticais.

Para evidenciar os propósitos dessa Abordagem, Lewis (1997, p. 15, grifo do autor) acrescenta:

> [...] O conceito de um vocabulário amplo é estendido de *palavras* para *léxico*, mas a ideia central é que a fluência é baseada na aquisição de uma grande quantidade de itens fixos, semi-fixos e pré-fabricados, que estão disponíveis como base para toda e qualquer criatividade linguística.

Esses itens ou porções léxico-gramaticais caracterizam uma padronização típica de uma determinada língua e:

> [...] encontram amparo teórico na noção do princípio idiomático (*idiom principle)*, segundo o qual o usuário de uma língua tem à sua disposição 'um grande número de frases pré- ou semiconstruídas que se constituem em escolhas únicas, muito embora pareçam analisáveis em segmentos [...] Deste modo, há um espaço comum formado pelo léxico e pela sintaxe, a léxico-gramática, no qual ambos são coselecionados: a escolha de cada item lexical implica na redução das escolhas dos itens lexicais e das categorias gramaticais que podem segui-lo. A escolha de uma classe gramatical reduz a escolha possível de classes gramaticais e itens lexicais que podem seguir-se a ela. (SARDINHA; LEFFA, 2000, p. 49).

O Ensino do léxico na coleção "Português: Linguagens"

A coleção "Português: Linguagens" elege o glossário como modalidade para o estudo do léxico do PB. Embora essa opção não seja explicitada pelos autores, fica evidenciada devido à grande quantidade de glossários contemplados na coleção. O modelo de glossário é trabalhado no total das 12 unidades componentes da coleção, isto é, torna-se objeto de estudo em 62 capítulos, sendo promovidos 118 encontros com os alunos intermediados pelos glossários.

No entanto, forçoso é denunciar que os encontros promovidos entre os alunos e as palavras não são significativos. Os autores lançam mão do antigo e tradicional rol de palavras, repercutindo um modelo de ensino de palavras já há muito superado, em especial, considerando a concepção de língua subjacente à AL, colocada neste trabalho como parâmetros para o ensino de léxico do PB.

Considerando o que preceitua a AL, um estudo adequado do léxico é evidenciado apenas em dois momentos ao longo das 1.200 páginas da coleção, contrastando com a quantidade de encontros que a coleção promove entre o aluno e a sintaxe do português do Brasil.

O contato com as palavras ocorre uma única vez e, da forma que são trabalhadas, bastaria o aluno consultar um dicionário e buscar uma de suas acepções para substituí-las no texto, usando o enganoso critério

de sinonímias perfeitas. Os textos não contribuem para a compreensão das palavras destacadas nos glossários, servindo apenas de pretexto para eleger algumas palavras a serem pesquisadas pelos alunos.

O uso do texto enquanto apenas um pretexto para trabalhar vocabulário é, inclusive, uma das críticas feitas à Linguística Textual que, na tentativa de evitar o ensino isolado de palavras (através de memorização de listas), vale-se do texto pinçando palavras para estudos, porém, no final, vendo essas palavras apenas como entidades isoladas, desconsiderando que:

> [...] Na estrutura das sentenças do português, as palavras estão sujeitas a restrições combinatórias de tipo semântico e isso acaba dando informações que, se não chegam a determinar de maneira exata seu sentido, pelo menos restringem de maneira considerável um leque de possibilidades que, para uma palavra totalmente desconhecida, seria em princípio infinito. (ILARI; LIMA, 2011, p. 21).

Outro fator a ser respeitado e que termina sendo desconsiderado pelos autores é que a simples troca de uma palavra por outra da maneira que ocorre na coleção, sem considerar todas as questões que essa manobra envolve, não considera que "as palavras se selecionam reciprocamente, ou, dito de outra maneira, que há entre elas 'restrições de seleção'" (ILARI, 2015, p. 47). Portanto, não é aconselhável e se torna contraproducente o tipo de exercício trabalhado na coleção "Português: Linguagens". Outrossim, diferentemente da AL, os autores privilegiam o ensino da gramática e trabalham com a concepção da gramaticalização da língua.

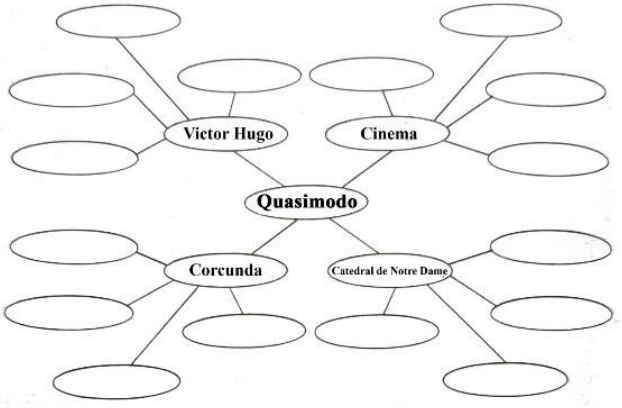
Outra questão também bastante pertinente diz respeito ao fato de que as palavras são selecionadas pelo LD a partir da perspectiva dos autores, aparentemente, de forma aleatória (na avaliação deste pesquisador), já que nenhum critério é exposto para justificar as escolhas. Nesse panorama, conclui-se que as palavras eleitas pelos autores para estudo nos glossários, necessariamente, não são as que os alunos escolheriam para pesquisa. Portanto, outras palavras que ficaram fora dos glossários podem ser motivo de dúvida do aluno.

Nesse panorama, apontamos a dificuldade que terá o aluno para recuperar as palavras elencadas pelos glossários em outras oportunidades em que elas aparecerem, haja vista a proposta apresentada pela coleção não favorecer uma aprendizagem significativa do vocabulário trabalhado.

Atividades com jogos (forca, bingo, dominó, quebra-cabeça, palavras cruzadas etc.) e a associação de palavras (redes semânticas/lexicais) em sala de aula podem atrair a atenção dos alunos para a aprendizagem, além de se constituírem em atividades que podem facilitar a ativação das informações armazenas no léxico mental do aprendiz quando houver a necessidade de resgatá-las. Nas redes semânticas/lexicais o aprendiz ancora conhecimento retrospectivo (palavras já do seu domínio) a novas palavras. Os aprendizes resgatam da memória conhecimentos já adquiridos com o intuito de agregar o conhecimento novo. Esse modelo de procedimento ativa a memória do aprendiz diferentemente de exercícios mecânicos de repetição e memorização.

Nesse sentido, sugerimos a rede semântica/lexical como o modelo (figura 1), como uma opção mais relevante para o estudo do léxico do que o tipo de glossário explorado na coleção "Português: Linguagens".

Figura 1: Rede lexical/semântica
(Quasímodo)



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Redman e Ellis (2000)

Observamos que a rede lexical/semântica tem como núcleo norteador a palavra "Quasímodo", o qual deflagra quatro outros subgrupos que irão orbitar ao seu redor. Esses subgrupos estão formados pelas palavras "Victor Hugo", "cinema", "corcunda" e "Catedral de Notre Dame" (diga-se de passagem, que a palavra do núcleo norteador, bem como os subgrupos, podem ser sugeridas pelos alunos, em alternativa a uma matriz que já lhes chega pronta, imposta pelos autores do livro didático). Cabe aos alunos, na sequência, em colaboração com outros colegas da turma, relacionar os subgrupos às outras quatro palavras, expandindo, assim, a rede.

Alguns exercícios, como os que sugerimos no quadro 1, poderiam ser adicionados à figura 1, a fim de reforçar o estudo das palavras:

Quadro 1: Exercícios sugeridos

a) Observe a rede lexical. Complete os balões com palavras que se encontram no *box* abaixo. Depois, acrescente mais uma palavra para cada seção a seu critério. b) Responda agora às perguntas: Qual o gênero de filme que você aprecia? Que gênero literário mais lhe agrada? Qual foi o último filme/livro que você leu? Comente. Qual país você gostaria de conhecer? Por quê? Qual profissão você pretende seguir?
escritor / feio / película / religião / Paris / sala de projeção / marreco Igreja / romancista / deformidade / francês / filme

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Comparando os glossários trabalhados na coleção "Português: Linguagens" e a rede lexical/semântica de Redman e Ellis, parece-nos esta última bem mais significativa, motivadora e adequada para que o aluno receba alguns estímulos relevantes a fim de recuperar a palavra "Quasímodo", em outros contextos.

Finalmente, acreditamos, diferentemente do que ocorre na coleção "Português: Linguagens", que a aplicação das orientações da AL, promoveria um ambiente mais relevante para os alunos enriquecerem o léxico do PB.

Considerações finais

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal investigar o espaço atribuído ao estudo do léxico do PB na coleção "Português: Linguagens", tendo ficado evidenciada a carência nesse campo de investigação.

Discutimos a hipótese de que, provavelmente, a maior dificuldade para os linguistas brasileiros optarem pelo estudo do léxico do PB, diferentemente dos estudos referentes à Morfologia, à Fonologia e à Gramática, por exemplo –, respalda-se na justificativa de o léxico se constituir em um campo sempre aberto a inovações, colocando desafios não exigidos por outros objetos de estudo, às vezes passíveis de conclusões terminais e universais, já que se trata de um conhecimento que pode ser alterado e ampliado por toda a vida. Além disso, percebe-se claramente a dificuldade de estabelecimento de teorias conclusivas acerca desse campo de estudo e de uma cultura voltada para o estudo do léxico, resultando em um constituinte da língua tratado de forma periférica, marginal, acessória e negligenciada (ANTUNES, 2005; 2007, 2012).

Como referencial teórico, reportamo-nos às orientações da AL, ficando evidenciada a importância dos estudos lexicais, apontados como o conhecimento mais relevante dentre os conhecimentos linguísticos para se aprender uma língua, negando-se o estudo hegemônico da gramática, bem como sua pseudo ascendência sobre os estudos lexicais, reivindicando-se um estudo integrado, a léxico-gramática, a partir de uma visão mais panorâmica e holística das porções lexicais constituintes da língua.

A língua deve ser estudada considerando os seus *chunks*, ou porções lexicais pré-existentes que devem ser analisados em seu todo indecomponível e não em suas partes estanques e isoladas, pois, "[...] as palavras nunca estão sozinhas" (FARACO; TEZZA, 2011, p. 13).

Referências

ANTUNES, Inrandé. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Editora Parábola, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Editora Parábola, 2012.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa.* 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão Livraria e Editora, 1979.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. *Princípios básicos de lexicologia.* Recife: Editora da UFPE, 2011.

COADY, James. L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research. *In*: COADY, James.; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition.* Cambridge University Press, 1997. p. 273-290.

FARACO, Carlos Alberto.; TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto para estudantes universitários.* Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

FERRAZ, Adelande Pereira.; FILHO, Sebastião Camelo. O desenvolvimento da competência lexical e a neologia no português brasileiro contemporâneo. *In*: FERRAZ, Adelande Pereira. (org.). *O léxico do português em estudo na sala de aula.* Araraquara: Letraria, 2016. p. 9-30.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo.; CARDOSO, Fernando Moreno. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. *In*: ROJO, Roxane.; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.* Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 101-123.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico.* São Paulo: Contexto, 2015.

ILARI, Rodolfo.; LIMA, Maria de Lourdes Correia. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. *In*: CAVALHO, Nelly Medeiros de; BAGNO, Marcos. (org.). *Dicionários escolares*: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 13-35.

LEFFA, Vilson José. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In*: LEFFA, V. J. (org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCART, 2000. p. 15-44.

LEWIS, Michael. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove, Reino Unido: LTP, 1993.

LEWIS, Michael. *Implementing the lexical approach: putting theory into practice.* Hove, Reino Unido: LTP, 1997.

LEWIS, Michael. *Teaching collocation: further developments in the lexical approach.* Hove, Reino Unido: LTP: 2000.

SARDINHA, Tony Berber. Computador, corpus e concordância no ensino de léxico-gramática de língua estrangeira. *In*: LEFFA, Vilson. José. *As palavras e sua companhia.* Pelotas: EDUCT, 2000. p. 45–72.

SEIDE, Márcia Sipavicius.; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbiere. A abordagem lexical no ensino de língua portuguesa como língua materna. *Rev. GTLex*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 11–32, jul./dez., 2015. DOI: https://doi.org/10.14393/Lex-1-v1n1a2015-2. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/31541. Acesso em: 18 jul. 2020.

TEODORO, Fabiana. O léxico na aula de língua portuguesa: um importante colaborador. *In*: SARTORI, Adriane Teresinha. (org.). *De professores de língua portuguesa para professores e língua portuguesa*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 109–125.

ZIMMERMAN, Cheryl Boyd. Historical trends in second language vocabulary instruction. *In*: COADY, James.; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition.* Cambridge. Cambridge.

A CATEGORIA MODALIDADE E O SEU TRATAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO[1]

Francisca Natália Sampaio Pinheiro Monteiro[2]

Introdução

Entendemos, conforme os estudos linguísticos contemporâneos, que é necessário conceber a língua como um instrumento social, dentro de um contexto interacional, efetivo e diversificado. É o que, portanto, espera-se no estudo da língua como língua materna ou língua estrangeira, que se analise a gramática em uso, aplicada ao texto, pois, como bem coloca Neves (2006), o discurso molda a gramática, mas também não existe sem ela.

Tais avanços linguísticos são então responsáveis pelo salto qualitativo no ensino de português como língua materna no Brasil, em que se considera que a língua deve ser trabalhada numa perspectiva discursiva, principalmente a partir dos anos 90 com a criação de documentos importantíssimos para a composição do currículo do Ensino Básico brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No entanto, mesmo que tenha existido considerável avanço, no que se refere ao ensino da gramática ainda permeiam fortes críticas, já que as pesquisas acadêmicas mostram uma tendência do seu trabalho ser ainda fora de contexto, ou seja, longe da sua aplicação no texto.

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), docente de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Ceará (IFCE). nataliaspinheiro@gmail.com

Tendo em vista essas reflexões, o objetivo central deste trabalho é perceber de que forma a modalidade, categoria gramatical extremamente importante para a construção do discurso, é trabalhada no ensino de Língua Materna, por meio do livro didático, que se configura como um dos principais instrumentos na práxis do professor e de consulta do aluno. O estudo deu-se em um único livro didático adotado no 2º Ano do Ensino Médio, coleção *Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso* de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Tal obra pertence ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, edição anterior à implementação das mudanças curriculares das escolas básicas brasileiras e das alterações nos materiais didáticos oriundas da homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Como objetivos específicos, a exemplo da pesquisa de Alcântara (2010), buscamos identificar, inicialmente, se o livro faz distinção entre modo e modalidade; se ao trabalhar a categoria modalidade, são evidenciados os efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais; se é feita uma relação entre modalidade e o posicionamento do falante; se há um trabalho com os diferentes usos/funções dos verbos auxiliares modais.

A categoria modalidade

Algumas gramáticas tradicionais, bem como muitos manuais brasileiros de ensino de Língua Portuguesa indicam que o modo verbal é o responsável por sinalizar como o enunciador avalia o que está a dizer e dividem-no em: indicativo, subjuntivo e imperativo. A cada um desses modos, de forma resumida, são atribuídas as noções de certeza, incerteza e ordem, respectivamente. No entanto, os modos verbais não dão conta dos inúmeros recursos linguísticos e expressivos, os quais podem ser mobilizados pelo falante na interação comunicativa. Assim, num exemplo como (1) *Acho que choveu*, a ideia de incerteza advém de um verbo de significação plena *Achar*, e não simplesmente do modo subjuntivo, que por sinal nem foi representado no exemplo em questão.

Desse modo, enquanto o modo é marcado apenas pelas desinências verbais, é a modalidade que está associada à componente léxico-semântica dos verbos, mas não só dos verbos, como também de toda a proposição. Nesse sentido, Oliveira (2003, p. 623) define modalidade como "a forma de exprimir, por meios linguísticos, atitudes e opiniões dos falantes ou das entidades referidas pelo sujeito sobre o conteúdo proposicional dos enunciados que produzem". Para Coracini, "a modalidade é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere" (1991, p. 113).

Os primeiros estudos sobre modalidade remontam à antiguidade clássica e servirão de base para a modalidade na perspectiva da Linguística. Na tradição lógica, foram consideradas as modalidades *aristotélicas* ou *aléticas* (palavra de origem grega que significa verdade), relacionadas às noções de "necessidade" e "possibilidade". Para essa modalidade, era considerado o valor de verdade necessária das proposições, que está associada ao *eixo da existência*. A modalidade alética, nas línguas naturais, é dificilmente estudada, já que raramente uma proposição será enunciada sem qualquer marca de subjetividade do falante. Além da modalidade alética, os lógicos estabeleceram mais dois tipos de modalidade, a fim de abarcar outras noções: a *deôntica*, relacionada ao *eixo da conduta*, abrangendo as noções de necessidade, obrigação, permissão e proibição; e a *epistêmica*, relacionada ao *eixo do conhecimento*, compreendendo noções como certo, provável, possível (NEVES, 2006).

A Lógica se preocupava, portanto, com a estrutura formal das modalidades e o seu valor de verdade, já a Linguística se interessa pela subjetividade e pelo caráter não-factual da modalidade em relação à proposição que determina. (PALMER, 1986) Desse modo, para a Linguística, no estudo da modalidade, são considerados aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos. (PRATA, 2008).

Lyons (1977) também distingue dois tipos de modalidade: epistêmica e deôntica. Para o autor, na modalidade epistêmica, estão incluídas as modalidades aléticas. A modalidade epistêmica está relacionada aos enunciados em que o falante lança seu conhecimento ou crença em re-

lação à verdade daquilo que diz. O autor divide a modalidade epistêmica em: *subjetiva* e *objetiva*. A primeira diz respeito ao comprometimento do falante com a proposição, colocando-se como fonte da informação; a segunda refere-se ao distanciamento que o falante toma ao modalizar uma proposição, já que se embasa em dados científicos, ou numa verdade comum. Quanto à modalidade deôntica, Lyons apresenta-nos as noções de *obrigação*, *proibição* e *permissão*, sendo concernida como necessidade ou não da execução de atos por agentes moralmente responsáveis.

Na concepção linguística, ainda numa perspectiva semântica, conforme Oliveira (2004, p. 245), modalidade é "a gramaticalização de atitudes e opiniões dos falantes". A autora ressalta a dificuldade da abordagem linguística devido à grande amplitude do fenômeno em questão, uma vez que numa língua vários são os recursos linguísticos que expressam o mesmo tipo de modalidade, bem como uma mesma expressão pode representar vários tipos de modalidade.

Campos (1991, p. 361) chama-nos atenção para uma mesma relação predicativa poder "estar na base de um conjunto de enunciados com valores modais de tipos e graus diferentes". Segundo ela, há três tipos de modalidade: modalidade epistêmica, apreciativa e intersujeitos (em que se enquadra a modalidade deôntica). A modalidade epistêmica está relacionada ao grau de conhecimento do interlocutor relativamente ao que enuncia, que elege as estruturas linguísticas para marcar o enunciado de acordo com suas crenças, opiniões, certezas e incertezas. Segundo a autora, pode ser marcado em diferentes graus, a depender do grau de comprometimento com aquilo que é dito: certeza (positiva ou negativa – (2) O Gil plantou uma árvore. / (3) O Gil não plantou uma árvore.); probabilidade (quase certeza – (4) O Gil deve ter plantado uma árvore); e possibilidade (ou dúvida, em que não há comprometimento do enunciador – (5) O Gil pode ter plantado uma árvore.).

Enquanto que na modalidade epistêmica o enunciador ora se aproxima ora se distancia da verdade daquilo que diz, na modalidade apreciativa, o que há é um juízo de valor acerca de uma relação predicativa já validada ((6) Foi bom que o Gil tenha plantado uma árvore). Já a modalidade intersujeito (modalidade deôntica) diz respeito às ações, à vontade do

falante de que o ouvinte realize essas ações. É uma modalidade orientada para o outro, em que o enunciado age sobre o seu interlocutor que está presente no enunciado ou no contexto. Isso se dá por meio de ordens, pedidos, desejos e permissões ((7) Deves ser cuidadoso).

São muitos os exemplos de meios linguísticos aos quais o falante pode recorrer para expressar seu comprometimento com aquilo que diz (NEVES, 2006, p. 167): verbo modal ((8) *Este casarão **deve** ser ideal para o reumatismo de minha tia Margherita.*); verbo de significação plena, indicadores de opinião, crença e saber ((9) ***Acho** que por humilhação maior jamais passaram.*); advérbios modais ((10) *Carlos e Pedro Moreno cochichavam, discutindo **provavelmente** detalhes da agonia.*); adjetivo em posição predicativa ((11) É ***impossível** que o Brasil tome conhecimento de outra aberração.*); substantivo ((12) *O homem não deve pensar muito, esta é a minha **opinião**.*); categorias gramaticais (tempo, aspecto, modo) do verbo da predicação ((13) *E a discussão **ficaria** nisso.*); expedientes sintáticos, como a unipessoalização, que, se alternando com orações na primeira pessoa, minimizam a participação do falante ((14) *Eu sei – disse o Ministro – que Vilar tem a admiração de vocês todos e, portanto, a minha também, mas* é preciso *que vocês, amigos dele, o advirtam.*); modalizadores prosódicos (a entonação e outros componentes ligados à voz).

Muitas são as tipologias para a modalidade, versamos aqui apenas sobre as que mais se aproximam do que atualmente é tomado como referência no mais atual documento norteador do currículo de educação básica brasileira, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que é a tipologia tripartida, dividida em epistêmica, deôntica e apreciativa.

O livro didático brasileiro de Língua Portuguesa e os documentos oficiais

O livro didático de língua portuguesa segue sendo um dos principais recursos de professores e alunos nas aulas de língua portuguesa como língua materna no Ensino Básico brasileiro, que procuram seguir os documentos norteadores do currículo desse Ensino. No entanto, mesmo buscando seguir o que orienta esses documentos, que ao longo de anos

vêm tentando incorporar teorias mais recentes dos estudos linguísticos e pedagógicos, o livro didático parece não acompanhar no mesmo ritmo tais mudanças. Por isso, é alvo de muitas críticas no que concerne, principalmente, a abordagem que dá aos fenômenos linguísticos.

Atualmente, os principais documentos que norteiam a elaboração e revisão dos materiais didáticos no Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o mais recente documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o programa voltado para a análise e escolha dos livros didáticos no âmbito da escola pública, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Os PCNs apresentam diretrizes gerais sobre a composição do currículo escolar. Têm sua primeira versão em 1996 e trazem grandes inovações ao ensino de português no Brasil, principalmente, ao considerar a necessidade do estudo de gramática de forma contextualizada, ou seja, como forma de promover a reflexão da língua por meio do discurso, possibilitando ao discente a ampliação das suas competências linguísticas na leitura, escrita e oralidade.

> Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, 1998, p. 31)

Já o PNLD é um programa que tem o objetivo de avaliar e selecionar os livros didáticos, literários e demais materiais pedagógicos e/ou de apoio à prática educativa para composição de um catálogo que é disponibilizado às escolas do Ensino Básico público brasileiro nos seus diversos níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tal progra-

ma garante a distribuição dos materiais em questão de forma sistemática, regular e gratuita a todas as escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, além de contemplar também instituições de educação infantil sem fins lucrativos e conveniadas com o setor público.

O PNLD é responsável ainda pela elaboração de um guia destinado aos professores para que estes possam avaliar o livro que têm em mãos. Em cada edição de escolha dos livros didáticos, esse guia é atualizado com as diretrizes necessárias para análise dos livros. Isso é feito para cada unidade curricular que compõe o currículo do Ensino Básico. Para Língua Portuguesa, vejamos em linhas gerais, segundo o guia de 2018 (período que abrange o livro em análise), o que se espera do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

> Esse seria, pois, o ponto de chegada do estudante, no que respeita ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: a apropriação da língua escrita e oral, principalmente das esferas sociais não cotidianas (como a literária, a científica, a jornalística, a publicitária, a do trabalho), o que engloba tanto o domínio da produção quanto a leitura e escuta de diversos gêneros que circulam socialmente. Essa perspectiva de formação no Ensino Médio apoia-se no fato de que se apropriar da língua significa valer-se dela para a compreensão de si mesmo e para a compreensão e construção do mundo em que se está inserido, o que corresponde, em última instância, a tornar-se sujeito capaz de exercer sua plena participação social. Essa orientação demanda, portanto, uma prática de ensino engajada às práticas sociais de uso da língua, de modo que todos os conteúdos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não começariam nem terminariam neles mesmos, mas estariam a serviço do uso realizado por um sujeito socialmente constituído. (BRASIL, 2017, p. 09)

A BNCC é um documento novo, homologado parte em 2017, parte em 2018, que propõe alinhar currículos e competências do Ensino Básico brasileiro no tocante aos estados e aos munícipios, além de nortear

a revisão e confecção de materiais didáticos, a formação inicial e continuada de professores, na tentativa de equalizar a qualidade de ensino em todo o território brasileiro. Apresenta, portanto, de forma mais detalhada, os conteúdos a serem trabalhados nas diversas séries do Ensino Básico. Como é uma continuação dos PCNs, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, segue a mesma linha de que é preciso estudar a língua aplicada ao contexto de uso, ou seja, atrelada às mais diversas práticas discursivas. Ao descrever as habilidades necessárias para que sejam desenvolvidas as competências necessárias ao educando, a BNCC faz menção, pela primeira vez na história do currículo do ensino básico, ao conteúdo de modalidade de forma explícita, conforme excerto a seguir.

> Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção. (BRASIL, 2018, p. 499)

Entretanto, por não ter sido documento orientador para a elaboração dos livros que compõem o PNLD 2018, não será considerado para nossa análise. Ainda assim, os documentos oficiais em vigor no referido período já incorporavam metodologias alinhadas com os estudos linguísticos e pedagógicos contemporâneos. O que nos interessa saber é se a categoria modalidade é trabalhada e de que forma isso se dá no ensino de língua materna, por meio da análise do livro didático, ferramenta tão importante na prática do professor e na vida estudantil do discente do ensino básico brasileiro.

Análise da categoria modalidade no livro didático

O conteúdo de análise deste trabalho pertence ao livro didático da coleção *Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso*, volume 2, portanto, referente ao 2º Ano do Ensino Médio. A coleção faz parte dos livros eleitos para compor o PNLD de 2018 e foi adotado no triênio de 2018, 2019 e 2020, tendo seu uso prolongado ao ano de 2021 devido ao atraso da escolha dos novos livros. Sua edição data de 2016. O livro é dividido em 4 grandes unidades temáticas que ao final propõem o desenvolvimento de um projeto. Cada unidade está dividida em capítulos, que por sua vez são divididos em 3 seções: Literatura; Língua e Linguagem; e Produção de Texto.

Para nosso estudo, será avaliado o conteúdo de análise linguística intitulado Verbo, que está contemplado no primeiro capítulo, da unidade 01 do livro, na seção Língua e Linguagem. Identificaremos se há uma abordagem do tema modalidade e de que forma é trabalhada, se é aplicada ao contexto discursivo, favorecendo a compreensão do texto. Procuraremos, então responder às seguintes indagações: o livro faz distinção entre modo e modalidade? São mostrados diferentes efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais? Há alguma relação entre modalidade e posicionamento do falante? Há um trabalho com os diferentes usos/funções dos verbos auxiliares modais?

O livro, assim como algumas gramáticas tradicionais, atribui ao modo a função de como o enunciador avalia o que está a dizer e não como uma marca morfológica e mais uma forma de expressar a modalidade: "aquilo que indica uma escolha feita pelo falante sobre o enunciado que profere, isto é, a escolha do modo verbal dá indícios de como o enunciador avalia o que está dizendo" (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 200). Não há, portanto, qualquer menção ao termo modalidade, tampouco uma distinção entre modo e modalidade. Vale salientar que o livro é de 2016, período em que a BNCC ainda não havia sido homologada. O que pode justificar a não obrigatoriedade do trabalho com essa categoria de forma explícita, ainda que seja uma categoria tão importante à construção e compreensão do discurso.

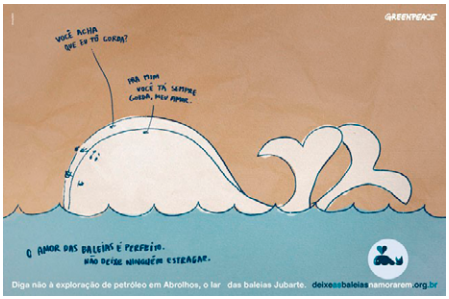
O livro segue sua explanação, com exemplificação de frases isoladas, embora com o tema do texto que é trabalhado na introdução da seção, atribuindo à gramática tradicional a seguinte divisão dos modos verbais.

> **Modo indicativo:** utilizado para fazer referência a conteúdos que julgamos acontecerem de fato na realidade. Exemplos: O amor das baleias *é* perfeito. / Empresas *exploram* petróleo em Abrolhos.
> **Modo subjuntivo:** utilizado para fazer referência a situações imaginárias, que não necessariamente correspondem ao que acontece de fato, mas que podem ser úteis para a reflexão. Exemplos: Espero que as empresas *contribuam* para a reprodução das baleias. / Se o homem não *colaborar*, as baleias sofrerão as consequências.
> **Modo imperativo:** utilizado para dar ordem ou fazer um pedido diretamente ao interlocutor. Exemplos: *Deixe* as baleias namorarem. / *Diga* não à exploração de petróleo em Abrolhos. (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 200)

É chamada a atenção para o fato dessas classificações não serem inflexíveis, podendo haver mudança nas flexões de cada modo, dependendo dos contextos de produção do texto, bem como de outras categorias linguísticas associadas ao verbo. Embora faça essa afirmação, a princípio não faz exposição dessas formas, tampouco exemplifica.

No que diz respeito ao livro trabalhar os diferentes efeitos de sentido provocados pela escolha de uma ou outra forma verbal, não o faz de forma tão elaborada, mas é possível identificar esse trabalho na seção Língua e Linguagem, já no início do conteúdo de **O verbo**, onde há uma primeira parte intitulada Foco no texto, como forma de introduzir o conteúdo de análise linguística em questão, em que se apresenta um texto para análise. Neste caso, trata-se de um anúncio, seguido de questões de análise textual e de reflexão gramatical.

Figura 1: Anúncio apresentado no livro didático.



Fonte: Cereja et al 2016, p. 197

Dentre as questões abordadas, as questões 3 e 4 são as que trazem aspectos relacionados ao tema modalidade, ainda que de forma muito incipiente e implícita, procuram propor mudanças no texto que causariam outros efeitos de sentido, como é o caso dos itens da questão 3, já que o aluno ao fazer a troca verbal sugerida, percebe que o enunciador se inclui no discurso, podendo ter o sentido de aproximação do seu interlocutor.

> 3. Releia os enunciados a seguir.
> "Não deixe ninguém estragar".
> "Diga não à exploração de petróleo em Abrolhos".
> "Deixe as baleias namorarem".
> c. Identifique qual termo de cada enunciado permite afirmar que o anunciante se dirige diretamente ao seu público-alvo. Justifique sua resposta.
> d. Reescreva os enunciados, supondo que o anunciante se inclui neles, isto é, fala na primeira pessoa do plural.
> e. Discuta com seus colegas e o professor: que mudança ocorreu nos verbos na sua resposta do item d e por que ela foi necessária? (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 198)

Já a questão 4 não consegue fugir muito do trabalho tradicional de associação da forma verbal simplesmente atrelada ao valor semântico atribuído ao modo que é apresentado pela gramática tradicional.

4. Considere os seguintes termos, extraídos do anúncio.
acha II. é III. deixe IV. estragar V. diga VI. namorarem
Identifique, em seu caderno, qual (quais) se refere(m), no contexto do anúncio, a:
Uma ação ou atividade realizada no presente;
Uma afirmação com teor de verdade absoluta;
Um pedido ou uma ordem;
Uma ação ou uma atividade possível.
(CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 198)

É possível identificar indícios de um trabalho feito entre modalidade e posicionamento do falante. Isso é evidenciado pontualmente na tarefa com os textos da seção "Aplique o que aprendeu" que se segue às explicações do conteúdo do livro. É apresentada a tirinha de Calvin, conforme ilustração a seguir, em seguida, são propostas várias questões sobre o texto, com foco no conteúdo verbal. Dentre os conteúdos discutidos, há o trabalho com as demais categorias verbais tempo e aspecto, além da que nos interessa que é a modalidade, conforme colocamos a seguir.

Figura 2: Tirinha de Calvin apresentada no livro didático.

Fonte: Cereja et al 2016, p. 203

Releia o seguinte trecho e responda às questões de 3 a 5.
"*Dizem que os poluentes que nós lançamos no ar estão prendendo o calor solar*"
3. A forma verbal lançamos é igual no presente e no pretérito perfeito do modo indicativo. Levante hipóteses: Qual o tempo verbal e

> o sentido que adquire essa forma no enunciado lido? Justifique sua resposta com base na construção dos sentidos do texto.
> 4. Discuta com os colegas e o professor: Como ficariam as falas das personagens e quais mudanças de sentido ocorreriam no contexto da tirinha se fizéssemos as seguintes substituições nos tempos verbais?
> a. Troca da forma dizem por uma locução verbal formada pelo presente do verbo estar + gerúndio do verbo dizer;
> b. troca da forma dizem pelo pretérito perfeito do indicativo;
> c. troca da forma lançamos pelo futuro do pretérito do indicativo;
> d. troca da forma estão prendendo pelo presente do indicativo simples.
> 5. Releia todas as substituições feitas por você na questão 4 e conclua: Qual delas apresenta uma mudança de sentido que não apenas ameniza ou reforça o sentido original, mas de fato altera o que foi dito na tira?
> (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 204)

No *item c* da questão 4 e na questão 5, ao se solicitar do aluno a troca do verbo pelo pretérito do indicativo, sugere-se que, ao optar pela troca do tempo verbal, o aluno perceba um distanciamento do enunciador em relação àquilo que está sendo dito, ou seja, é como se ele se eximisse da ação, mostrando o grau de comprometimento do falante com aquilo que é dito.

Ainda referente ao conteúdo de verbo, na seção texto e enunciação, identificamos o trabalho com os diferentes usos/funções dos verbos auxiliares modais, no caso do livro, do verbo *poder*. É apresentado um *cartum*, em seguida são colocadas as questões que exploram os vários sentidos do verbo modal em questão.

Figura 3: *Cartum* apresentado no livro didático.

Fonte: Cereja et al 2016, p. 205.

> 3. Henfil viveu o auge de sua carreira à época da ditadura militar, tendo sido um grande defensor da redemocratização do Brasil nesse período. Leia o boxe "Henfil e as Diretas Já" e responda às questões.
> a. Em que pessoa, tempo e modo verbal está a forma queremos do enunciado principal do cartum?
> b. Levante hipóteses: Quem essa pessoa do discurso representa no contexto do cartum?
> c. Qual o sentido do "poder" que essas pessoas queriam no mencionado?
> 4. Durante o regime militar, havia a repressão e a censura, conduzida por um órgão que analisava os textos e não permitia a publicação daquilo que, do ponto de vista dos censores, incitava qualquer ação contra o governo. Observe as expressões da Graúna na sequência do cartum
> a. Que sentimento essas expressões revelam?
> b. Explique: Qual efeito de sentido tem o fato de a Graúna conjugar o verbo poder nesse contexto? (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 205)

A partir da atividade, pautada no texto, é trabalhado o verbo *poder* em várias nuances dentro da análise do discurso. No que é referente à modalidade, já no item b do exercício, o aluno é instigado a refletir sobre a nova significação da palavra poder, que ao assumir a função do verbo no *cartum*, dentro do contexto, é interpretado como ter a possibilidade, ter

autorização, poder fazer o que deseja. Poderia aqui também terem sido trabalhados os diferentes valores modais de tal verbo, tanto o epistêmico, como o valor deôntico, sem necessariamente fosse preciso mencionar tal nomenclatura.

Considerações finais

A partir da análise feita do excerto do livro didático *Português Contemporâneo – diálogo, reflexão e uso*, foi possível inferir que o livro didático objeto de nossa análise trabalha sim a modalidade, ainda que de forma implícita, favorecendo práticas discursivas. Dizemos de forma implícita, uma vez que há uma evidente disparidade entre a explanação linguística e aquilo que é acionado nos exercícios da mesma seção. Na abordagem de conteúdo, a modalidade e suas funções não são mencionadas. Apenas o modo verbal é apresentado como o responsável pela forma que o enunciador avalia o que está a dizer. No entanto, nas atividades, há textos que servem de base para a análise e são solicitadas algumas percepções do aluno que não são aprofundadas.

Portanto, ainda que de forma incipiente, mas partindo da análise textual e suscitando uma reflexão dos usos pautados no texto, concluímos que o livro, nas atividades referentes à análise linguística em questão, mostra sim os diferentes efeitos de sentido provocados pela escolha de determinadas formas verbais e alguma relação entre modalidade e posicionamento do falante. No tocante ao trabalho com os diferentes usos/funções dos verbos auxiliares modais, explorou apenas o verbo *poder*, mas o fez de forma contextualizada, apelando inclusive para conhecimentos prévios do aluno, no caso relacionados à história do Brasil, entretanto, o mesmo podia ter sido alvo de uma maior exploração para que fossem desnudados outros usos e contextos da mesma forma verbal.

Salientamos aqui que o estudo foi bastante incipiente, já que optamos por fazer uma análise apenas da seção que abrange o conteúdo de verbo e de suas atividades. Para maiores e mais conclusivos resultados, é interessante analisar outras categorias, que podem servir como recursos linguísticos à modalidade, tais como advérbio e adjetivo, bem como ana-

lisar as seções destinadas ao trabalho com a interpretação e produção textual, percebendo se os mecanismos linguísticos que expressam a modalidade são abordados e de que forma isso se dá.

Referências

ALCÂNTARA, Maria Polyanne Andrade de. *O livro didático de língua portuguesa e o tratamento dado às categorias tempo, aspecto e modalidade*: uma análise histórico-comparativa entre as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* – Ensino Médio. Brasília: 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *PNLD 2018* – Língua Portuguesa – Guia de livros didáticos do Ensino Médio. Brasília: 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017.

CAMPOS, Maria Henriqueta Campos; XAVIER, Maria Francisca. *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

CEREJA, W. VIANNA, C. D.; DAMIEN, C. *Português Contemporâneo* – diálogo, reflexão e uso. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

LYONS, John. *Semantics.* Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática.* São Paulo: Contexto: 2006.

OLIVEIRA, F.; MENDES, A. Modalidade. In: RAPOSO, E. B. P. et al. *Gramática do Português.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

OLIVEIRA, Fátima.; Modalidade e modo. In: MATEUS, Maria Helena Mira et alli. *Gramática Portuguesa.* Lisboa: Editorial Caminho, 2004.

PALMER, Frank. Robert. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PNLD. Portal do MEC – Ministério da Educação.

PRATA, Nadya Paulino Pessoa. A categoria modalidade e a (in)determinação de fronteiras. In: *Simpósio mundial de estudos de Língua Portuguesa*, 1, São Paulo: USP, 2008.

VALORES SEMÂNTICOS DO VERBO CORTAR PELO VIÉS ENUNCIATIVO: UMA REFLEXÃO SOBRE E PARA O ENSINO[1]

Alcenir de Sousa Luz[2]
Maria Auxiliadora Ferreira Lima[3]

Introdução

A nossa tradição escolar voltada para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos leva a conceber um valor primeiro, fixo para as unidades da língua com basenos sentidos preestabelecidos que já temos adquiridos, ou seja, não costumamos buscar a significação dos termos na relação entre o cotexto e o contexto. Esse tratamento gera um enrijecimento da língua e uma aprendizagem estática, sem muitas reflexões, que explica, por exemplo, o ato rotineiro que temos de buscar, no dicionário ou em sites específicos, um sinônimo para determinada palavra ou usar o glossário do texto para identificar o sentido deum termo. Fazemos isso sem perceber que a palavra não significa por si só, mas sim na interação com os demais elementos do enunciado em que ela está situada.

É fato que nossas práticas de sala de aula são embasadas por nossas concepções, começando pela concepção de língua. Se considerarmos a língua como representação do pensamento, instrumento de comunicação ou forma de interação (TRAVAGLIA, 1998), isso influencia diretamente o modo de trabalhar a língua em sala de aula. Do mesmo modoocorre com o

1 Trabalho apresentado no VII Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – ECLAE, em Fortaleza/CE, 2019.

2 Pós-graduanda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus de Teresina-PI. E-mail: alcenirluz@hotmail.com.

3 Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Professora da Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus de Teresina-PI. E-mail: dora.fl@uol.com.br.

sentido, pois "se o ensino gramatical tende a ser eternamente prisioneiro de valores prototípicos, isso se deve, em boa parte, à concepção de sentido que o sustenta" (REZENDE, 2000, p. 22).

Por isso, neste estudo, buscamos olhar para as unidades como elementos imersos navariação e, a partir daí, explorar os valores semânticos do verbo *cortar* a partir dos textos com o intuito de discutir uma proposta de trabalho com o léxico que veja as unidades comoelementos dinâmicos, entendendo que o sentido circula conforme estabelece relações da relação cotexto–contexto, isto é, do ambiente linguístico para o contexto, e não no sentidoinverso. Dessa forma, compreendemos que os marcadores presentes no próprio enunciado é que definem o sentido de uma palavra, ocorre que o cotexto é que nos leva à situação contextual para a construção do sentido, já que o contexto está engendrado no próprio enunciado. Assim, "o contexto não é um acréscimo, um algo a 'mais', mas é constitutivo doenunciado e de seu valor" (VOGÜÉ, 2013, p. 217).

Sob essa ótica, não podemos, por meio de uma visão reducionista, dizer que o verbo*cortar* tem sentido de *dividir,* por exemplo, ou dizer que ele expressa "uma causa, um ato ou um estado [...] [ou] considerar esta ou aquela categoria de verbo como a expressão destasou de outras categorias definidas de modo independente" (VOGÜÉ, 2011b, p. 2), porque cada enunciado dispõe de um arranjo diferenciado, sendo assim, para atribuir valor semântico a uma palavra, temos que observar "os diferentes elementos que [essa palavra] solicita e o modo como os afeta" (VOGÜÉ, 2013, p. 217). Além disso, todo termo é tomadoem relação a outro, recebendo o estatuto de termo orientador (*repère*) ou de termo orientado(*repéré*). Lembrando que esses estatutos dos termos não são adquiridos antes da instauração das relações de um termo com o outro, pois são exatamente essas relações que determinamos estatutos (FRANCKEL; PAILLARD, 2011).

Aspectos metodológicos

O sentido de uma unidade só se origina a partir de uma dinâmica, de uma labilidade. Usamos essa ideia de Jean–Jacques Franckel (2011) para nortear os princípios metodológicos deste trabalho, que trata os dados

aos modos da Semântica Construtivista, aqual conduz a análise do sentido em construção. Nessa linha, a TOPE se constitui como uma teoria dos observáveis, assim, a análise parte do empírico para formal, isto é, partimos da observação dos dados para a aplicação do constructo teórico, engendrando os dados à teoria, uma vez que é o aparato formal que dá cientificidade à análise, evitando uma análiseingênua (CULIOLI, 1990).

Considerando tais pressupostos teórico-metodológicos para manipulação dos dados, partindo da observação, analisamos neste trabalho quatro pequenos textos que envolvem o verbo *cortar* com o intuito de explorar seus diferentes valores semânticos. Partindo do textopara esmiuçar o estudo dos sentidos, lançamos mão de alguns enunciados criados por nós com a finalidade de estabelecer relações com os textos e evidenciar outros sentidosexpressos pelo verbo em estudo.

Os quatro textos analisados foram escolhidos aleatoriamente, sem restrição temática,de fonte, nem de gênero. A intenção era apenas localizar textos que contivessem o verbo *cortar* e que este carregasse diferentes valores semânticos, já que o objetivo é explorar essesvalores em situações reais de uso da língua.

Valores semânticos do verbo *cortar:* um olhar voltado para o ensino

Nesta seção, abordaremos o verbo *cortar* em quatro textos e alguns enunciados, direcionando nossa atenção para o processo de ensino e aprendizagem do sentido em sala de aula. A nossa proposta consiste em levar uma reflexão sobre o estudo do léxico para alémda visão reducionista que temos, ou pelo menos demonstramos ter através de nossas práticas, de que cada unidade da língua comporta um sentido absoluto, visão que se reflete,por exemplo, nos "costumeiros exercícios em torno de palavras isoladas ou de frases descontextualizadas" (ANTUNES, 2012, p. 23).

Diante disso, este trabalho parte "das formas linguísticas e apenas delas paraconsiderar que o sentido aí elaborado não é um sentido dado de modo independente, mas, pelo contrário, é desconhecido e a ser descoberto, sendo necessário desvendá-lo" (VOGÜÉ,2011b, p. 277). Construir

sentidos parte, na verdade, da desconstrução, pois, antes de identificar o sentido de uma unidade, temos que nos desprender de valores já fixos que possuímos sobre aquela unidade e buscar o modo como ela interage com o restante do enunciado.

Pensemos em uma situação de sala de aula em que apresentaremos estes quatro textos para os alunos e os questionaremos sobre o sentido do verbo *cortar.* Façamos a leiturados textos:

TEXTO 1

Escrever é cortar palavras, disse um escritor que sabia do que falava. Ninguém concebe umafrase pronta, definitiva, reluzente, intocável. A maioria das pessoas escreve de improviso, ou seja, vai verbalizando as ideias à medida que elas lhe ocorrem. Após o esforço inicial detrazer as coisas para o papel, começa outro esforço para tornar essas coisas mais parecidas com o que tínhamos em mente de início.

Fonte: https://www.revistaeducacao.com.br/como-cortar-um-texto/ (adaptado)

TEXTO 2

Palavras cortam mais do que facas. Elas não perfuram a pele, rasgam a alma.

Fonte: https://www.pensador.com/frase/MTU4Nzc0MQ/

TEXTO 3

Menino de 10 anos se corta em piscina do Pinheirinho

Um garoto de 10 anos teve cortes no pé durante uma aula de recreação na piscina do ParquePinheirinho, em Araraquara, na tarde desta sexta-feira (17). Ele foi socorrido pelo Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (UPA) e passa bem. O jovem brincava na água e quandofoi sair da piscina se cortou em um dos azulejos soltos.

Fonte:https://www.acidadeon.com/araraquara/cotidiano/policia/NOT,3,7,1233879,Menino+de+10+anos+se+corta+em+piscina+do+Pinheirinho.aspx

TEXTO 4
Meu aluno está se cortando. E agora?
A automutilação – ou cutting – é uma prática perigosa encontrada por muitas crianças e adolescentes como forma de aliviar o sofrimento. Conheça os principais sinais de alerta queindicam que um aluno está em risco e saiba como ajudá-lo.
Fonte: https://novaescola.org.br/conteudo/18159/meu-aluno-esta-se--cortando-e-agora

Inicialmente, poderíamos levar os alunos a pensarem sobre o fato de que, nos textos1 e 2, o verbo *cortar* está vinculado ao termo *palavras* (*cortar palavras; palavras cortam*);e nos textos 3 e 4, o verbo envolve um ser humano; e, diante disso, perguntá-los se o sentidodo verbo é igual ou diferente nos pares de textos.

A partir disso, a pretensão é mostrar para os alunos que em cada texto há um cotextoparticular que desencadeia um sentido diferente para o verbo. No texto 1, *cortar* tem sentidode *eliminar, excluir, retirar,* o que se materializa na sequência do texto em que é abordadoo processo de escrita, que não se dá de forma direta, e sim como um esforço de escrever, apagar, acrescentar. Há um sentido diferente quando pensamos no seguinte enunciado: *Preciso de ajuda para cortar as palavras que irão compor o mural da escola.* Nesse caso, somos levados a pensar em uma atividade de produção de um mural, no ambiente da escola,em que palavras foram confeccionadas, agora serão recortadas e posteriormente afixadas nomural, então, *cortar as palavras* tem sentido de *recortar, moldar* determinado material paradeixar no formato desejado. Essa comparação entre o texto 1 e esse enunciado evidencia que as mesmas unidades em diferentes cotextos podem gerar sentidos diversos, por isso se diz que o sentido circula, é instável, e se estabiliza localmente, no enunciado, ou seja, "a estabilização semântica resulta exclusivamente de interações entre unidade e cotexto verbal" (LOPES, 2006, p. 26).

O texto 2 traz o verbo *cortar* com valor de *ferir emocionalmente, magoar os sentimentos,* ou seja, trata-se de um corte (autenticado pelo marcador

faca), contudo, é um corte emocional, nesse sentido, as marcas *não perfuram a pele, rasgam a alma* agem como elementos cotextuais responsáveis por fazer que o aluno reconheça que *cortar* não atinge o aspecto físico, e sim o psicológico. O que seria diferente se, em paralelo a esse texto, fosse colocado para os alunos o enunciado *Giletes cortam mais do que facas.* Nessa ocorrência, evidenciamos uma comparação estabelecida entre dois instrumentos cortantes (*giletes* e *facas*) destinados para cortes em corpos sólidos. O enunciado apenas compara a capacidade de corte dos dois instrumentos, autenticando o sentido de *perfurar* para o verbo, logo percebemos que não se trata de um corte emocional, como ocorre no texto 2.

Nos textos 3 e 4, o estudo semântico se torna bem mais instigante se mostrarmos aos alunos, em um primeiro momento, apenas os títulos, uma vez que, sem ter contato com o texto completo, percebemos que não há elementos cotextuais capazes de estabilizar a construção do sentido, ou seja, não sabemos ao certo se o corte foi acidental ou intencionalde si mesmo ou provocado por outra pessoa, pois as marcas existentes evidenciam apenas um sujeito (*menino de 10 anos* e *meu aluno*) vinculado ao ato (*se corta* e *se cortando*). Issoocorre devido a influência do aspecto sintático no viés semântico, considerando que a partícula reflexiva *se* constrói o sentido de que algo ocorreu consigo mesmo.

Sendo assim, nesses dois textos, é essencial recorrermos ao texto como um todo, istoé, é necessário contextualizar. Ao fazer isso, percebemos que, no texto 3, *cortar* expressa osentido de *sofrer uma perfuração,* logo, não é algo provocado por si mesmo ou por outro, éum fato acidental, que se torna evidente pelo trecho *quando foi sair da piscina se cortou em um dos azulejos soltos*. Já no texto 4, *cortar* constrói o sentido de *ferir a si mesmo*, de provocar uma abertura sobre o próprio corpo fazendo uso de um objeto cortante, ideia que é marcada no cotexto pela definição de *automutilação ou cutting* como uma *prática perigosa*.

Isso mostra cada vez mais que "as unidades linguísticas deixam assim de corresponder a objetos semanticamente constituídos para corresponder a objetos 'construídos'" (LOPES, 2006, p. 24), sendo que essa construção depende do modo como asunidades interagem no cotexto dentro de uma situação contextual.

Tratando dessa relação de si mesmo com o outro, podemos identificar mais dois sentidos para o verbo *cortar* a partir destes dois enunciados:

1) Meu amigo me cortou quando eu estava falando.

2) João cortou os laços de amizade com Pedro.

Para o primeiro caso, podemos criar duas situações enunciativas: 1) supomos que dois amigos (A e B) estão conversando e o sujeito A não consegue se controlar para ouvir o outro, é daquelas pessoas que fazem de um diálogo sempre um monólogo. Diante disso, B conta essa situação para outra pessoa, dizendo: *Meu amigo me cortou quando eu estava falando.* Aqui o enunciador B expressa *cortar* com o sentido de ser *interrompido,* ou seja,o sujeito A, que naquele momento exercia papel de ouvinte, não aguardou que B concluíssesua mensagem e logo lhe tomou o turno de fala. Esse ato fica marcado no enunciado por *quando eu estava falando*. A outra situação enunciativa seria: 2) durante uma discussão entre amigos, um deles se alterou e, no ímpeto, puxou uma faca e efetuou um golpe sobre ooutro. Contando o fato para um terceiro sujeito, que questiona o ocorrido, aquele que foi atingido diz: *Meu amigo me cortou quando eu estava falando.* Nesse caso, o *cortar* adquiresentido de *golpear*, *ferir* e *magoar* fisicamente.

Outro sentido de *cortar* está em: *João cortou os laços de amizade com Pedro.* O verbo *cortar* assume o sentido de *romper* relações afetivas, ou seja, são laços de aproximação, marcados pela *amizade* entre os dois sujeitos, o que é diferente de: *Precisamoscortar os laços do seu vestido,* em que *cortar os laços* se refere ao acessório (*os laços*) quefazem parte do vestido, os quais merecem ser diminuídos por terem ficado grandes/desproporcionais, por exemplo.

Considerando o exposto, compreendemos que

> o sentido se constrói a partir de unidades que integram o todo (e a ele se integram) "efetuando" o enunciado. O sentido das formas não é definido por aquilo a que elas remetem, em um mundo (ou

> uma representação de mundo) externo à língua; a significação de um termo não poderia se confundir com sua referência: ela só se constitui de uma dinâmica da construção estabelecida nos enunciados e pelos enunciados. (FRANCKEL, 2011, p. 43)

Desse modo, podemos dar voz aos nossos alunos no momento das aulas, levando-os a perceber de que forma os sentidos são construídos, não como algo externo, mas como um elemento que está intrínseco no enunciado e que deve ser explorado no cotexto. Por esse viés, acreditamos que mais importante do que chegar em sala de aula e apresentar os valores semânticos do verbo *cortar,* é propor situações (textos) para instigar o pensamento dos alunos e mediar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, colocar o aluno como co- enunciador, aquele capaz de reconhecer os diferentes sentidos do verbo, de opinar sobre a construção desses sentidos e, sobretudo, de se sentir como sujeito ativo perante a língua que ele fala e escreve, que é o objeto da aula de língua portuguesa.

Considerações finais

Com este trabalho, autenticamos nosso intuito de tornar o ensino de semântica mais significativo para os alunos. Dizer em sala de aula que o elemento X tem sentido Y ou inserir um glossário no texto limita a visão do aluno acerca do sentido, que não é dado, mas construído. Ao invés de usar o glossário, por que não identificar o sentido no texto, relacionando as unidades presentes, buscando a compreensão do texto no contexto? Esse é o caminho para explorar a semanticidade do lexema e, a partir daí, alcançar as relações dessa marca com outros elementos do enunciado. Assim, estaremos fazendo com que, de modo indireto, nossos alunos produzam saber sobre a linguagem, produzam significações para aquilo que estudam e entendam princípios gramaticais em situações de uso real.

Notamos também que a abordagem da TOPE nos permite olhar para os elementos lexicais com outra visão, rompendo com a atribuição de sentidos dados às unidades da língua de modo independente das formas. Portanto, essa perspectiva nos faz buscar a produção da significação a

partir de marcas linguísticas que estão em jogo e não no extralinguístico.

Por fim, compreendemos que a variação existente na língua é decorrente do arranjodas marcas nos enunciados, ou seja, à medida que as unidades vão sendo empregadas, os sentidos vão se constituindo na interação com o cotexto. Sendo assim, essa variação de sentidos também nos faz notar que os valores semânticos identificados neste trabalho não apontam para um esgotamento dos sentidos do verbo *cortar*, afinal diferentes sequências linguísticas e situações enunciativas podem gerar novos sentidos.

Referências

ANTUNES, I. *O território das palavras:* estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. Tradução: Eduardo Guimarães. Et al. Campinas, SP: Pontes, 1989.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation:* Opérations et représentations –Tome 1. Paris: Éditions Ophrys, 1990.

FRANCKEL, J. Referência, referenciação e valores referenciais. *In*: VOGÜE, S. de; FRANCKEL, J.; PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação:* representação, referenciação e regulação. Organização e tradução de Márcia Romero e Milenne Biasotto–Holmo; posfácio de Valdir do Nascimento Flores. São Paulo: Contexto, 2011. p. 31–56.

FRANCKEL, J.; PAILLARD, D. Da interpretação à glosa: por uma metodologia da reformulação. *In*: VOGÜE, S. de; FRANCKEL, J.; PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação:* representação, referenciação e regulação. Organização e tradução de Márcia Romero e Milenne Biasotto–Holmo; posfácio de Valdir do Nascimento Flores. São Paulo:Contexto, 2011. p. 103–130.

LOPES, M. C. R. Estudo semântico do pretérito perfeito: variações interpretativas e regularidade de funcionamento. *In:* REZENDE, L. M.; ONOFRE, M. B. *Linguagem e Línguas Naturais* – diversidade experiencial e linguística. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

REZENDE, L. M. *Léxico e gramática:* aproximação de problemas linguísticos com educacionais. 2000. 365f. Tese (Livre Docência) – Departamento de Didática, Faculdadede Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, 2000.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

VALENTIM, H. T. *Polissemia das formas ou construção de sentido no e peloenunciado?.* 2008. Disponível em: http://clunl.fcsh.unl.pt/wp- content/uploads/sites/12/2018/01/hv_pol.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

VOGÜE, S. de. Culioli após Benveniste: enunciação, linguagem, integração. *In*: VOGÜE, S. de; FRANCKEL, J.; PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação:* representação, referenciação e regulação. Organização e tradução de Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo; posfácio de Valdir do Nascimento Flores. São Paulo: Contexto, 2011a. p. 57-86.

VOGÜE, S. de. Os Princípios Organizadores da Variedade das Construções Verbais. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 9. n. 16, p. 276-315, 2011b.

VOGÜE, S. de. A língua entre cognição e discurso. *Calidoscópio*, vol. 11, n. 2, p. 214-221, mai/ago 2013.

A FORÇA DOS ARGUMENTOS VISUAIS EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DA COCA-COLA[1]

Vanesca Carvalho Leal[2]
Talita Santos Menezes[3]
Isabel Cristina Michelan de Azevedo[4]

Introdução

A imagem sempre esteve presente na história da sociedade como transmissora de informações. Na contemporaneidade não é diferente, principalmente por a imagem está a serviço dessa geração que busca por informações imediatas e dinâmicas. O que se coloca, então, é a possibilidade de uma argumentação baseada não só no verbal – como é estudado na forma clássica – mas também a partir do visual.

Há estudiosos que são contra essa ideia, pois expressam que a imagem pode ser imprecisa e não tem poder de refutação (FLEMING, 1996; JOHNSON, 2003). Birdsell e Groarke (1996), assim como outros estudiosos da área, defendem que a argumentação da imagem depende de um conjunto complexo de relações para que possua sentido completo.

Nesse contexto, Mateus (2016) apresenta três razões principais para o estudo do visual na atualidade: (1) a ubiquidade da imagem na sociedade, sendo um aspecto fundamental da cultura contemporânea; (2) a

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: vanesca_letras6@hotmail.com.

3 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: menezestalita@hotmail.com.

4 Doutora em Letras Clássicas e Vernáculas pela FFLCH da Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta na Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: icmazevedo2@gmail.com.

imagem fornece o acesso imediato a reações involuntárias; e (3) a imagem contribui para uma visão holística da comunicação persuasiva.

Diante disso, este trabalho apresenta como ponto importante para a análise o gênero publicitário e objetiva analisar a presença e a funcionalidade dos argumentos em um anúncio publicitário da Coca-Cola. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) distinguir os recursos verbais e visuais que compõem o anúncio publicitário; e b) identificar técnicas argumentativas utilizadas na peça publicitária.

Este estudo tem um caráter descritivo, traz uma abordagem qualitativa e é classificado como bibliográfico. A partir de uma peça publicitária veiculada pela marca *Coca-Cola*, tem-se a pretensão de realizar uma análise do anúncio a partir de princípios argumentativos. Nessa perspectiva, o trabalho fundamenta-se em teorias da argumentação (BIRDSELL; GROARKE, 1996; BLAIR, 2008; KJELDSEN, 2013, 2015; MATEUS, 2016; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014; ROQUE, 2012, 2016), em alguns pressupostos teóricos ligados ao campo da publicidade (CARVALHO, 1996; KOWARICK, 2003), bem como em discussões feitas em torno das características das campanhas veiculadas pela marca *Coca-Cola* (BAMMANN, 2014; CAMPOS, 2004; CAMPOS-TOSCANO, 2009). Tenta-se responder a seguinte questão: quais recursos verbo-visuais funcionam como pistas argumentativas para a persuasão do interlocutor num anúncio publicitário da Coca-Cola?

Este trabalho busca, então, dar resposta às seguintes questões norteadoras: i) elementos verbais e visuais contribuem para o processo de argumentação nos anúncios publicitários da Coca-Cola? ii) a Coca-Cola utiliza-se de técnicas argumentativas para garantir a persuasão do interlocutor?

Nota-se que, ao longo de sua existência, a Coca-Cola tornou-se uma marca conhecida ao redor do mundo e uma das mais influentes no campo da publicidade. As campanhas produzidas pela companhia conquistam diversos públicos, e boa parte desse sucesso advém do uso de estratégias persuasivas utilizadas pelo *marketing* da empresa. Assim, cria-se um mundo fictício, no qual os produtos da Coca-Cola são relacionados a emoções e valores universais, como prazer, satisfação, bem-estar e felicidade. Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho justifica-se pela ten-

tativa de averiguar como se dá a funcionalidade de recursos verbo-visuais utilizados pela marca, em uma de suas peças publicitárias, com vistas ao assentimento do público consumidor.

O trabalho é dividido em três seções. A primeira expõe uma breve discussão sobre a imagem e os aspectos persuasivos que a compõem, o uso e a influência da imagem na sociedade, bem como a possibilidade de a imagem ser argumentativa. Em seguida, apresentam-se considerações relacionadas às características de atuação da marca Coca-Cola no mercado, para atender às expectativas do consumidor, através de exemplos de anúncios publicitários. E, por fim, faz-se uma análise numa perspectiva verbo-visual, observando as técnicas argumentativas utilizadas, com a pretensão de verificar como ocorre o processo de persuasão num anúncio publicitário da marca Coca-Cola.

A constituição da argumentação visual em anúncios publicitários

O processo de hibridização que marca a comunicação, bem como os gêneros textuais que circulam pela sociedade, tem sido estudado com maior propriedade nos últimos anos, em razão da grande exposição de dados de maneira instantânea e criativa. Isso ocorre devido ao imediatismo da comunicação que pode atingir o interlocutor de maneira rápida e significativa (MATEUS, 2016). É perceptível o uso da imagem cada vez mais constante e presente em nosso dia-a-dia, em todos os ambientes, sejam em livros e boletins, nas redes televisivas, nos *smartphones*, *outdoors* e demais meios de comunicação, tendo por necessidade convencer e persuadir a todo instante, auxiliando no domínio consumista que o mercado provoca. Um exemplo marcante são os textos publicitários, os quais têm por finalidade promover desejos e aumentar a adesão do público consumidor. Esses são constituídos por diferentes *semioses* associadas à imagem; texto verbal curto, com frases diretas e específicas, fontes e formatações variadas, cores que provocam efeitos visuais, tudo isso serve como novas formas de produzir e interagir, unindo-se a sons e movimentos que auxiliam nos sentidos do texto. O uso de todos esses recursos tem

por objetivo criar uma situação propositada de persuasão ao defender um ponto de vista.

Uma das primeiras análises da imagem com uma perspectiva retórica foi promovida por Barthes, em 1964, a partir da campanha publicitária das massas Panzani, no texto *Retórica da Imagem.* Essa é considerada um dos primeiros estudos que contempla a presença da argumentação em elementos visuais. Entretanto, a argumentação da imagem não pode ser confundida com Retórica da Imagem, pois seria reduzida à mera ilustração do texto e, nessa perspectiva, não serve como argumentos, pois depaupera esse campo de análise (ROQUE, 2016). Então, é no final dos anos 90 que se considera o marco inicial dos estudos da Retórica Visual, a partir de diversas publicações nessa área. Entre elas, "Lógica, arte e argumento" de Leo Groarke (KJELDSEN, 2015).

De acordo com Roque (2012), argumentação visual possui uma definição óbvia: são argumentos transmitidos visualmente. Mas, o que seriam argumentos a partir desse ponto de vista? Primeiro, numa visão restritiva, um argumento seria de natureza verbal e o visual serviria de mera ilustração – isso numa visão clássica de argumentação; ou, ao contrário, o visual pode ser um argumento, sendo estruturado a partir de uma sintaxe visual. Assim, um argumento característico seria aquele transmitido através do canal visual que combina códigos verbais e visuais na mesma mensagem (ROQUE, 2012, p. 1722). Conclui-se que argumentos mistos são essenciais para a constituição de uma ação comunicativa dos contextos retóricos que aperfeiçoam o potencial das imagens de criar proposições, isto é, argumentos que apresentam premissas e conclusões (BIRDSELL; GROARKE, 1996).

> Quando se trata de estabelecer o papel e a função dos vários modos semióticos na construção de argumentos ou obtenção de efeitos retóricos, várias propostas foram feitas até agora. A mais óbvia de fazer isso é começar pelos dois componentes de um argumento, ou seja, sua conclusão (alegação, ponto de vista) e premissas (razões, evidências, argumentos), além de perguntar qual o papel de uma imagem em determinada situação. (TSERONIS; FORCEVILLE, 2017, p. 173, tradução nossa).

Embora ainda haja muita discussão a respeito da argumentação visual, pela justificativa de que a imagem não é proposicional, Kjeldsen (2013) diz que, se a argumentação é uma ação de comunicação performativa e se as imagens desempenham papel enunciativo e comunicativo, podem sim argumentar, já que possuem a oferta de potencialidades do processo entimemático retórico em que algo é condensado ou omitido e, por consequência, cabe ao expectador fornecer as premissas não apresentadas. O autor complementa seu raciocínio expressando que toda publicidade comercial possui uma proposição compartilhada com um único intuito: "compre isto", desse modo não há uma opinião mista, mas a defesa de um único ponto de vista.

Nessa mesma perspectiva, Blair (2008) expressa a ideia de que as imagens serão proposicionais ao definir argumentos que demonstrem razões e reinvindicações que defendam uma tese, através da comunicação visual de suas funções. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) salientam que o objetivo maior da argumentação é transferir para a conclusão as premissas aceitas e concedidas pelo auditório. E, por fim, Mateus (2016) corrobora com essa ideia ao dizer que as imagens não apenas argumentam, como são (potencialmente) argumentos, pois ao articular palavra e imagem cria-se uma forma argumentativa que aumenta o poder de persuasão.

Na Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), a preocupação que se estabelece é de provocar ou aumentar a adesão de um auditório às teses apresentadas. Esse ponto estende-se ao visual por englobar em seus usos e funções um efeito retórico, podendo afirmar que é de fundamental importância compreender alguns pontos propostos pela obra para ampliar a compreensão dos recursos persuasivos da publicidade. Assim, toma-se como exemplo a seleção e/ou *escolha* estratégica dos dados e o *efeito de presença* para fortalecimento do discurso persuasivo. Para a constituição desses dados, o orador se dispõe à realização de acordos prévios com o auditório[5], sendo indispensável compreender o papel

5 Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 22) definem como auditório "o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Cada orador pensa de uma forma mais ou menos consciente naqueles que procura persuadir [...]". Nesse contexto, são definidos dois tipos de auditório: o universal – constituído por toda a humanidade adulta; e o particular – que

da seleção desses elementos que servem de ponto de partida da argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014). Além disso, o *efeito de presença* proporciona uma valorização daquilo que merece destaque e direciona o olhar do auditório. Esses dois elementos são fatores de muito poder argumentativo seja em textos verbais e/ou visuais.

Outro fator que merece destaque nessa obra e serve como recurso importante para a argumentação, principalmente, em textos publicitários é a *metáfora*. Os tratadistas a descrevem como uma analogia condensada que resulta de uma composição entre o que serve para provar com aquilo que se quer provar. Esses fatores servem de referências para construções argumentativas que são identificadas em textos verbais e, também, em visuais.

Diante disso, pode-se dizer que a argumentação não é exclusiva do verbal – apesar de esse elemento servir como ponto de partida para a análise visual – mas apresenta um ambiente simbólico híbrido. Isso quer dizer que o verbal e o visual se avigoram e são equivalentes entre si, como por exemplo, na mídia mista publicitária em que o verbal e o visual são expostos simultaneamente. Assim sendo, assumimos que o visual pode argumentar, para que isso ocorra requer que o auditório seja exposto a uma situação que o faça perceber pistas suficientes para a construção desse argumento, assim o visual torna-se uma peça com forte teor argumentativo.

A Coca-Cola e sua publicidade: breves considerações

A marca *Coca-Cola* tornou-se conhecida mundialmente não só pelo produto que fornece, mas principalmente por sua publicidade. As campanhas produzidas pela empresa sempre trazem valores positivos para os consumidores, relacionando o refrigerante ao prazer e à satisfação plena.

pode ser composto pelo interlocutor, a quem se está dirigindo; e, pelo próprio sujeito, quando decide por seus atos. Portanto, o orador é aquele que apresenta uma construção discursiva sistematizada de forma tanto falada como escrita, que varia de acordo com o auditório.

Conforme Campos (2004), todos os anúncios publicitários da Coca-Cola têm um estilo dinâmico e ágil, o que lhes acrescenta uma característica própria. Assim, além de reforçar a ideia de um refrigerante exclusivo em sua fórmula e em seu sabor, esses anúncios atribuem à Coca-Cola a capacidade (ou o "poder") de estar presente em todos os momentos felizes das pessoas, em qualquer lugar do mundo. Bammann (2014) assegura, inclusive, que as campanhas veiculadas pela Coca-Cola, com um conteúdo mais "universal", têm a intenção de valorizar a ideia de cidadão moderno. Dessa forma, ao representar a diversidade de povos consumidores de Coca-Cola, "a anunciante procura associar o hábito de consumir seu produto ao ser 'cidadão do mundo', moderno e sofisticado" (BAMMANN, 2014, p. 596).

Cabe ressaltar que, ao lançar uma campanha publicitária, uma empresa propaga informações e ideias que visam criar na mente do consumidor a sensação de necessidade – até então não "percebida" por ele – que será suprida com a compra do produto oferecido. De acordo com Campos-Toscano (2009), essa necessidade não é, necessariamente, de bens materiais. Por vezes, trata-se de necessidades sociais relacionadas aos desejos humanos. Assim,

> tomando por base o vazio interior de cada ser humano, a mensagem faz ver que falta algo para completar a pessoa: prestígio, amor, sucesso, lazer, vitória. Para completar esse vazio, utiliza palavras adequadas, que despertam o desejo de ser feliz, natural de cada ser. (CARVALHO, 1996, p.19).

Pode-se dizer, então, que a marca *Coca-Cola* não oferece apenas um produto (o refrigerante) como alvo de necessidade, mas também mobiliza desejos universais que o ser humano tem de ser feliz e estar bem. As campanhas publicitárias da empresa apresentam um universo mágico em situações que são cotidianas para o público, e faz isso explorando graficamente aspectos verbais e visuais.

Algumas análises feitas por Campos-Toscano (2009) em peças publicitárias veiculadas pela Coca-Cola revelam que a marca trabalha com valores hedonistas, geralmente associados à refrescância, ao prazer e à

pureza. Segundo a autora, a identidade da marca advém da constante relação entre o refrigerante e emoções e/ou sensações como refrescância, amor, alegria, euforia, sabor, entre outros.

Nesse contexto, entre as diferentes peças que compõem uma campanha publicitária, "o *anúncio* constitui o canal de publicidade por excelência" (CARVALHO, 1996, p. 15, grifo nosso). O anúncio ganha destaque pelo fato de ser baseado na palavra escrita, a qual, segundo Carvalho (1996), direciona o sentido da imagem. Todavia, levando em consideração que o processo de criação publicitário é um processo de produção de sentidos em que diferentes sistemas de linguagem precisam interagir (KOWARICK, 2003), pode-se dizer que a palavra escrita nem sempre será a única responsável por direcionar o sentido da imagem. Visto que os anúncios são compostos por aspectos verbais e visuais, por vezes, os sentidos podem surgir muito mais da proposição que a própria imagem apresenta do que da palavra escrita a ela associada.

Figura 1: Anúncio publicitário da campanha "Neste Natal, agradeça com Coca-Cola"

Fonte: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS INDÚSTRIAS DE REFRIGERANTES E DE BEBIDAS NÃO ALCOÓLICAS. *Coca-Cola incentiva o reconhecimento de pequenos gestos para o Natal*. Brasília, DF: [s. n.], 2017. Disponível em: https://abir.org.br/coca-cola-incentiva-o-reconhecimento-de-pequenos-gestos-para-o-natal/. Acesso em: 29 set. 2020.

Esse anúncio traz aspectos visuais em dois planos. No primeiro, há uma mão estendida com um gesto receptivo. Ao lado, outra mão estendida, segurando uma lata de Coca-Cola, numa demonstração de entrega do refrigerante. Ao fundo, vê-se a representação de um ambiente domiciliar, composto por cortinas, móveis e uma árvore de natal iluminada por pisca-

-piscas. Já a linguagem verbal utilizada no anúncio aparece apenas na lata do refrigerante por meio das expressões: a) sabor original; b) Coca-Cola; e c) obrigado por nunca desistir dos pisca-piscas.

Nesse cenário, a frase de agradecimento que faz referência ao pisca--pisca – um elemento tipicamente utilizado na época do natal e presente na imagem ao fundo – confirma (juntamente com o cenário imagético) tratar-se de um anúncio relacionado ao período das festas natalinas. Porém, é a partir do significado cultural de troca de presentes durante o natal – expresso pelo gesto de entrega da Coca-Cola entre uma mão e outra, que o sujeito criará cognitivamente uma construção metafórica do tipo "a Coca-Cola é um presente", e esse sentido não será direcionado especificamente pela palavra escrita que está exposta no anúncio.

Ao discorrer sobre a comunicação publicitária, Kowarick (2003, p.5) afirma que "a produção de sentido é o processo de investimento de sentido nas matérias significantes com a intenção de realização textual, isto é, de disponibilizar uma mensagem". Essa mensagem pode, então, ser captada pelo receptor sob o direcionamento da palavra escrita, como também pode decorrer dos efeitos persuasivos e/ou argumentativos gerados pela imagem.

Análise do anúncio publicitário: "Coca-Cola e felicidade"

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), o início do processo de argumentação versa pelo que é aceito como ponto de partida, bem como pela maneira que se desenvolvem os raciocínios argumentativos – o que eles dão o nome de *acordo* – estabelecido entre o orador e o auditório. Nessa perspectiva, para se chegar ao objetivo indicado por um anúncio publicitário, o orador implica que o auditório já obtém um conhecimento a respeito do assunto tratado na propaganda. Então, tem-se como ponto de partida um acordo prévio entre o orador e o auditório. No caso do anúncio a seguir (figura 2), esse acordo envolve o conhecimento acerca da venda de um produto: o refrigerante da marca *Coca-Cola.*

Figura 2: Anúncio "Coca-Cola e felicidade"

Fonte: COCA-COLA BRASIL. *O melhor dia da semana chegou!! Viva a sexta-feira com muita Coca-Cola gelada e felicidade!! ^IW*. Rio de Janeiro, 12 set. 2014. Twitter: @CocaCola_Br. Disponível em: https://twitter.com/Coca-Cola_Br/status/510483167942557697. Acesso em: 29 set. 2020.

Nota-se que a peça publicitária traz um fundo fosco que mescla pontos de penumbra e de claridade, os quais podem representar a luz do sol do lado de fora da porta e as sombras dos elementos presentes na rua – sejam pessoas ou objetos, além de uma base acinzentada que serve de "suporte" para a garrafa de Coca-Cola presente no anúncio. Percebe-se que o orador cria um *efeito de presença*, ou seja, coloca em primeiro plano na mente do auditório aquilo que se pretende destacar. A escolha por esse efeito destaca aquilo que deve ter maior importância na consciência da audiência – neste caso, o texto verbal e a garrafa de Coca-Cola, pois o orador sabe que proporcionará maior influência sobre as atitudes do público. Como foi percebido, o texto verbal também pode provocar a presença, porém o objeto de desejo (a bebida) recebe um maior destaque por ser tornado fisicamente presente. Esse processo está, intimamente, unido à percepção visual e é considerado essencial na argumentação.

A mensagem verbal – "Hoje acordei com vontade de espalhar felicidade" – parece refletir um pensamento pessoal do próprio produto, dado o uso do verbo "acordar" conjugado na primeira pessoa do singular. Tal pensamento também reflete um desejo universal do ser humano – algo típico nas campanhas da empresa – uma vez que qualquer pessoa pode "acordar com essa vontade". A opção pelo verbo na primeira pessoa do

singular é intencional, e aproxima o produto ao consumidor, pois você, assim como eu, pode espalhar felicidade.

O texto é marcado por aspectos gráficos, como variação de fonte, de cores – branco e vermelho (uma referência à marca Coca-Cola) – e de estilo – com aplicação de negrito em alguns trechos – como também é seguido por um ícone de coração de pixel. Sabe-se que, na elaboração de uma peça publicitária, em que se tem a intencionalidade de persuadir, há sempre uma *escolha* na seleção prévia de certos elementos, levando em consideração a sua importância, a pertinência e o significado que lhe foi atribuído. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), toda escolha é uma forma de tornar os elementos presentes, pois são visualizados com melhor e maior frequência. Assim sendo, cada fonte, tamanho, espessura, cor e imagem utilizadas no anúncio atuam de modo direto, provocando sensibilidade na mente do interlocutor, o que podem as tornar parciais e tendenciosas.

Ao lado do texto verbal, aparece uma garrafa de Coca-Cola, cuja parte inferior tem um efeito de vidro gelado, o que reforça a sugestão de consumo feita pela empresa na maior parte de seus comerciais. Vale salientar que a garrafa demonstrada nesse anúncio é popularmente conhecida como "KS" (uma embalagem de vidro que contém 290 ml do refrigerante e que serve, geralmente, uma pessoa). A *escolha* por essa versão pode servir de reforço à "individualidade" do pensamento exposto. Nota-se, aqui, que a garrafa está sem a tampa e que dela sobem ícones de coração de pixel, os quais se espalham pelo ar. Tais ícones aparecem numa posição vertical, fazendo *analogia* às bolhas de gás que sobem e se propagam após a abertura do refrigerante. O processo analógico possui uma estrutura que é manifestada por transferências de valores, o que poderia ser só "bolhinhas" de gás saindo, torna-se uma explosão de sentimentos bons que são proporcionados com a abertura da garrafa.

Tendo em vista que um dos ícones de coração aparece junto à mensagem verbal, bem ao lado da palavra "felicidade", e os demais ícones saem da garrafa, uma possível construção metafórica feita pelo leitor será: "a felicidade é a Coca-Cola". A *metáfora* é apresentada como recurso importante nesse processo argumentativo, tornando

plausível a analogia. Logo, espalhar felicidade é espalhar/compartilhar/distribuir Coca-Cola.

Em síntese, o argumento visual contido nesse anúncio estabelece um raciocínio entimemático, a partir da *tese* de que o refrigerante da marca Coca-Cola é tão inspirador que tem o poder de gerar felicidade em quem o consome, ao ponto de a pessoa querer partilhar esse sentimento, isto é, espalhar a felicidade. E suas *justificações* (I) as "bolhas" – representadas pelos ícones de coração em pixel – que saem do seu frasco espalham sentimentos calorosos, apesar de vir de um vidro gelado; (II) a garrafa fica em primeiro plano por ser a fonte da felicidade; (III) o texto verbal que complementa a reflexão, do próprio produto, em realizar as ações de acordar e espalhar felicidade.

Levando em consideração que uma argumentação eficaz é aquela que aumenta de uma maneira intensa a adesão e que cria a disposição para a realização da ação que será concretizada em um oportuno momento, fica perceptível como o anúncio é construído de tal forma que cria no consumidor a disposição para a realização da ação proposta: a compra do refrigerante. Por fim, o anúncio publicitário analisado demonstra a presença de recursos verbais e visuais que intensificam a força argumentativa do gênero, avivando a persuasão e convencimento do auditório.

Considerações finais

Na atualidade, a sociedade é organizada de modo cada vez mais persuasivo, utilizando-se de textos curtos e de elementos não verbais que podem ser lidos e compreendidos de forma rápida e instantânea. Desse modo, há uma importância recíproca de dimensões verbais e visuais centralizadas, principalmente, no discurso publicitário.

Nesse sentido, este artigo visou analisar a presença e a funcionalidade dos argumentos visuais num anúncio publicitário da Coca-Cola, levando em consideração a proposicionalidade da imagem, contribuindo com a discussão e a aplicabilidade da Retórica Visual. Tem-se, assim, de considerar que por intermédio de uma análise retórica visual, pode-se observar a presença de figuras retóricas, bem como técnicas argumen-

tativas que destacam as potencialidades que a relação entre o verbal e o visual possui – efeito de presença, (centralizando o olhar do auditório), bem como o realismo e o imediatismo da comunicação (ao construir uma relação metafórica de que "a felicidade é a Coca-Cola"). Dessa forma, evidencia-se que o anúncio proporciona um motivo convincente que amplia a adesão do auditório.

Logo, apresentam-se como resultados do estudo a percepção de que a imagem, nos anúncios publicitários da Coca-Cola, não é inserida somente como meio ilustrativo do texto verbal, mas faz parte de um conjunto significativo em que o verbal e o visual se integram e se complementam paralelamente para a argumentação no gênero textual. A partir dos elementos que demonstram (1) acordo sobre o real, por tratar de um anúncio que tem por intenção vender um produto; (2) O efeito de presença e a escolha que são proporcionados pelo texto verbal e, principalmente, pela demonstração física do produto; (3) a analogia e a metáfora com as bolhas que saem do frasco espalhando sentimentos calorosos, apesar de vir de um vidro gelado. Por fim, esses elementos servem para persuadir e convencer o consumidor, através de relações metafóricas e condensadas de que a bebida é – por natureza, e o que ela provoca no consumidor – felicidade.

Referências

BAMMANN, Kellen. Por trás de uma tampinha de Coca-Cola um mundo de coisas boas: Propaganda no Brasil (1950-1960). *Oficina do Historiador*, Porto Alegre, EDIPUCRS, Suplemento especial, p. 586-599, 2014.

BARTHES, Roland. A retórica da imagem. *In*: BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 27-44.

BIRDSELL, David S.; GROARKE, Leo. Toward a theory of visual argument. *Argumentation and Advocacy*, Texas Tech University, v. 33, n.1, p.1-10, Summer, 1996.

BLAIR, John Anthony. The Rhetoric of Visual Arguments. *In*: HILL, Charles Anna; HELMERS, Marguerite. (org.). *Defining visual rethorics*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 41-61.

CAMPOS, Ana Lúcia Furquim de. A pausa que refresca... Tempo e espaço nas propagandas da Coca-Cola. *Alfa*, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 83-98, 2004.

CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim. *O percurso dos gêneros do discurso publicitário*: uma análise das propagandas da Coca-Cola. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade*: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1996.

FLEMING, David. Can pictures be arguments? *Argumentation and Advocacy*, Texas Tech University, v. 33, n.1, p. 11–22, Summer, 1996.

JOHNSON, Ralph. Why "visual arguments" aren't arguments. *In*: V ONTARIO SOCIETY OF ARGUMENTATION STUDIES CONFERENCE (OSSA), 5, 2003, Canada, *Annals* [...]. Ontário: OSSA, 2003. p.1–13.

KJELDSEN, Jens Elmelund. Virtues of visual argumentation: How pictures make the importance and strength of an argument salient importance and strength of an argument salien. *In*: X ONTARIO SOCIETY OF ARGUMENTATION STUDIES CONFERENCE (OSSA), 10, 2013, Canada, *Annals* [...]. Ontário: OSSA, 2013. p. 1–13.

KJELDSEN, Jens Elmelund. The Study of Visual and Multimodal Argumentation. *Argumentation*, University of Bergen, v. 29, n. 2, p. 115–132, maio, 2015.

KOWARICK, Adriana. Comunicação publicitária: produção de sentido, linguagem e criação. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 8, p. 1–13, jan./jun. 2003.

MATEUS, Samuel. Pode uma imagem ser um argumento? *Revista Famecos* – mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 23, n. 2, maio, jun., jul. e ago. 2016.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*: A Nova Retórica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

ROQUE, Georges. Visual argumentation. A further reappraisal. *In*: EEMEREN, Frans Hendrik Van; GARSSEN, Bart (ed.). *Topical themes in argumentation theory*: Twenty exploratory studies. Dordrecht: Springer, 2012. p. 1720–1734

ROQUE, Georges. Prolegômenos à análise da argumentação visual. Tradução: Eduardo Chagas Oliveira. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n.12, p. 234–254, jul./dez. 2016. Título original: Prolégomènes à l'analyse de l'argumentation visuelle.

TSERONIS, Assimakis; FORCEVILLE, Charles. The argumentative relevance of visual and multimodal antithesis in Frederick Wiseman's documentaries. *In*: TSERONIS, Assimakis; FORCEVILLE, Charles. (ed.). *Multimodal Argumentation and Rhetoric in Media Genres*. Amsterdam: John Benjamins, 2017. p. 165–188.

A RELEVÂNCIA DOS ARGUMENTOS EM VÍDEOS DA YOUTUBER JOUTJOUT[1]

Rejane Souza Santos[2]
Ednalva Bezerra da Silva Teixeira[3]

Introdução

Diante das diversas teorias da argumentação, que envolvem o entendimento sobre a Nova Retórica, como instrumento válido para sustentar discursos, torna-se essencial levar em consideração os postulados de Chaim Perelman (1996), que formulou sua teoria da argumentação, baseando-se nas técnicas argumentativas em três vieses: os argumentos quase-lógicos, os baseados na estrutura do real e os fundam a estrutura do real.

A argumentação passou a ser definida, segundo Perelman, como uma ação que visaprovocar ou aumentar a adesão de um auditório. Assim, diante da diversidade e abrangência dessa discussão, e observados os diversos meios como é desenvolvida, como, por exemplo, os discursos orais, escritos, os audiovisuais etc, em que há abertura para variadas reflexões, percebe-se que a argumentação tem ampliado seu alcance em múltiplas áreas do conhecimento, tais como Filosofia, Direito, Sociologia e nas situações comunicativas que nos envolvem cotidianamente.

Dessa forma, entendemos a argumentação como um diálogo que articula técnicas instrumentais, para chegar a um acordo sobre valores e motivações, de modo a expressaras razões do orador ao alcançar seu

1 Trabalho apresentado no VII Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – ECLAE, em Fortaleza/CE, 2019.

2 Graduanda em Letras (Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Sergipe (UFS) rejsstos@hotmail.com

3 Graduando em Letras (Língua Portuguesa e Língua Francesa) Universidade Federal de Sergipe (UFS) ednalvabst@hotmalil.com

objetivo de persuadir o seu auditório. Assim, os efeitosda argumentação se dão por meio do orador, da adesão e do tipo auditório que se pretende alcançar, por isso "[...] uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) [...]" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 50).

Neste trabalho, então, analisaremos a partir da perspectiva da argumentação das ligações que fundamentam a estrutura do real, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), dois vídeos do YouTube (É OBVIO QUE VOCÊ TÁ ANSIOSO, de 2017 e EEEEEEEE ERRINHOS, de 2018), que possuem temáticas sociais e que utilizam um número expressivo de técnicas para a youtuber, Jout Jout, obter a adesão de seus ouvintes .Nesse esforço, para compreender como um acessível recurso de comunicação materializa as abordagens argumentativas, serão considerados os pressupostos Grácio (2013) e de Ferreira (2015), que nos permitem identificar como os aspectos argumentativos fundam o real. Além disso, metodologicamente, segundo a orientação de Bauer e Gaskell (2017), analisaremos como as construções argumentativas se modificam em função das mudanças de ordem comportamental que se pretende provocar nos youtubers.

O orador e seu auditório

No livro *Tratado da argumentação*, é possível identificar uma relação importante no processo argumentativo que é levado em consideração pelos autores: o orador e seu auditório. Para a Nova Retórica, o auditório pode ser definido como o "[...] conjunto daqueles que o orador quer influenciar com a sua argumentação" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 22). Diante disso, toda construção argumentativa dependerá do orador que está disposto a construir o real em adequação a cada público.

Nesse sentido, segundo Perelman e Obrechts-Tyteca (1996), para se construir a argumentação é fundamental que o orador se adapte ao auditório, de maneira adequada, conforme suas características próprias e diferenciadas, para conseguir atingir um determinado auditório, seja ele particular ou universal. "É, de fato, ao auditório que cabe opapel principal

para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 26).

A argumentação passou a ser realizada em diversos campos comunicativos, por meio de discussões que exprimem relatos, experiências ou fatos, com o intuito de suscitar no ouvinte um interesse. Assim, diante de todo processo argumentativo em que o orador está envolvido, ele precisa construir um discurso por meio de técnicas e estratégias argumentativas, associadas às provas *ethos, pathos e logos*. Recordamos que, a primeira refere-se ao caráter do orador e à credibilidade que estabelece diante de seu auditório, já a segunda está associada às emoções, sentimentos e paixões, que podem ser suscitados, e a última diz a respeito do próprio discurso do orador e toda sua organização, utilizada para sustentar sua tese. Segundo Bauer e Gaskell (2017), ao observar esses elementos na composição da argumentação, são possíveis perceber as relações entre as partes do discurso e realizar uma análise retórica.

Neste trabalho, reconhecemos que o orador constrói sua imagem continuamente pelo discurso multimodal, por meio da mobilização das emoções, como a retórica clássica sempre destacou como sendo a presença do *pathos*.

Persuadir X Convencer

De acordo com Perelmam e Olbrechts-Tyteca (1996), os termos persuadir e convencer são distintos. Eles explicam que, por muito tempo, a Retórica se baseou na concepção sofística de que o ato de persuadir um auditório estava somente relacionado "a arte do bem falar". Os autores abordam essa diferenciação propondo "[...] chamar de persuasiva uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar de *convincente* àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 31, destaques do autor). Assim, Perelmam e Olbrechts- Tyteca afirmam que no ato de persuadir os indivíduos estão em contato com razões verossímeis, afetivas e pessoais, já o ato de convencer faz uso de argumentos lógicos que levam à ação, mas pode ser sem persuasão.

A representação do real nos modelos audiovisuais por meioda argumentação

Conforme Perelman e Olbrechts–Tyteca (apud FERREIRA, 2015, p. 166–168), os argumentos que fundam a estrutura do real são aqueles que "[...] generalizam aquilo que é aceito a propósito de um caso particular (ser, acontecimento, relação) ou transpõem para um domínio que é admito num domínio determinado". Assim, no processo argumentativo,o discurso proferido pelo orador se vale do exemplo, do modelo, da analogia e da metáforapara a construção do real, segundo a Nova Retórica.

Além disso, segundo Rose (2017), no livro *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*, os meios audiovisuais são repletos de sentidos que possibilitam análises de diversos aspectos. Isso porque "[...] os meios audiovisuais são um amalgama complexo de sentidos, imagens, técnicas, composições de cenas e muito mais" (ROSE, 2013, p. 343). Com base nessa noção, observamos que os conteúdos presentes nas esferas audiovisuais possuem efeitos especiais, expressões, iluminações, entre outros, que contribuem para a análise retórica.

Como a argumentação está diretamente ligada à noção de interação, observamos que as mídias contribuem para sua realização, pois, segundo Grácio (2013), o ato registar imagens e cenas acabam promovendo abordagens eloquentes com discussões que contribuem para a argumentação persuasiva, demarcando os usos das técnicas argumentativas no espaço digital.

Metodologia

Para a realização deste trabalho, no primeiro momento, partimos para um estudo explanatório que tem como objetivo aprimorar a relação entre o pesquisador e o objeto a ser analisado. Assim, este estudo promove uma familiaridade em relação à temática que será trabalhada, possibilitando ao pesquisador criar suposições, questões e identificações dos aspectos que deverão ser analisados durante a pesquisa.

A partir disso, neste trabalho foi observado o canal de YouTube "Jout Jout Prazer" como arquivo a partir do qual será possível recortar os obje–

tos de análise. Nele, buscamos identificar como os recursos argumentativos são articulados pela oradora, e se ela consegue fundar a realidade de maneira a combinar o verbal com o não-verbal. Para complementar o estudo, inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico que colaborou com definição dos aspectos retóricos que mereciam mais atenção ao longo da pesquisa.

Trata-se de um trabalho definido com base nas orientações de uma pesquisa documental, que consiste em uma análise dos mais diversos materiais e formatos. De acordo com Gil (2002, p. 46):

> [...] na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc.

Nesse tipo de pesquisa, então, cabe ao pesquisador explorar o objeto à medida que possa verificar os recursos disponíveis nos "documentos" em estudo. Em relação à seleçãodos vídeos, optamos pela plataforma do YouTube, mas foram selecionados os vídeos que tinham temáticas parecidas, como a autoestima e a inclusão, entre outras, e ainda que possuíssem um número expressivo de visualizações. Foi a partir disso que se originaramos critérios de inclusão e exclusão de materiais.

A seleção dos vídeos foi realizada entre os dias 29 a 31 de agosto de 2019, foram buscando vistos cerca de seis vídeos. Em seguida, os vídeos foram sistematizados ecategorizados para serem analisados com o objetivo de separar o *corpus*, relacionar os documentos multimodais as teorias estudadas. Essas duas etapas foram fundamentais para pesquisa, pois foi por meio delas que passamos a concretizar a análise argumentativa de documentos disponíveis no ambiente digital.

Dessa maneira, esta pesquisa se realiza de acordo com uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender a problemática em questão. "A análise qualitativa dependede muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação" (GIL, 2002, p. 133). Ou seja, observaremos como os recursos selecionados na defesa de pontos de vistas acerca de temas específicos podem fundar o real, conforme propõe Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996).

Análise

Na contemporaneidade, os recursos audiovisuais têm ocupado largas dimensões no meio digital. O YouTube, por exemplo, tornou-se um meio com grande visibilidade para a divulgação de vídeos, por isso foi escolhida essa plataforma, para que pudéssemos analisar as ligações que fundamentam a estrutura do real. Selecionamos vídeos por possuírem na atualidade, um dimensionamento social e por estimularem interações retóricas entre pessoas que se interessam por variados temas sociais.

Iremos analisar quais as técnicas argumentativas são privilegiadas nos dois vídeos da *vlogueira* com, aproximadamente, 2,35 mil inscritos, ela utiliza por meio dos seus recursos argumentativos, estratégias visuais e gestuais com intuito de persuadir e aumentara adesão do seu auditório (público do canal).

Análise1: É óbvio que você tá ansioso

O vídeo foi publicado em 09 de maio de 2017, tem duração de sete minutos e um segundo. Foi possível identificar os aspectos argumentativos, construídos a partir da generalização de analogias e apoiadas em gestos e na entonação da fala (aspectos acionais), segundo Aristóteles. Ao utilizar as manifestações verbais e não-verbais para exemplificar e ilustrar o discurso, a youtuber fundamenta uma realidade com base na confiança e segurança. Por conseguinte, a oradora constrói fatos sociais, por meio das interações pela linguagem e códigos com o ambiente exter-

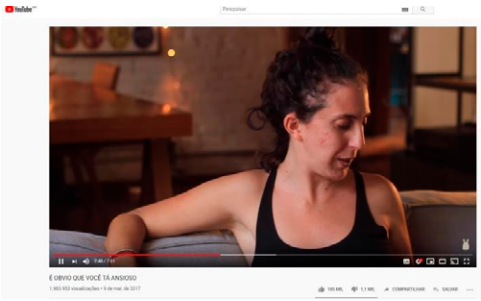
no, quando seleciona certos comentários, para que seu auditório possa se identifica com o canal e as temáticas abordadas.

Figura 1: Ansiedades/Sociedade

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=vLI_Dn258ug&t=323s

Logo na primeira cena do vídeo, podemos identificar um ambiente pouco iluminado, a camiseta de cor preta que a oradora está usando e a maneira de prender e soltar os cabelos repetidamente, nos leva a reconhecer aspectos codificados para construir uma imagem informal e comum no cotidiano de muitas pessoas, que naturaliza uma realidade condizente com uma pessoa ansiosa. Jout Jout recorta para seu auditório diversas situações ligadas às experiências vividas por ela e por uma boa parte da sociedade, como "ter um namorado", "fazer uma faculdade", "ter emprego", "ganhar bem", "ajudar o próximo", ilustrando e reunindo comportamentos específicos, recolhidos entre pessoas comuns quando querem fazer referência a indivíduos bem sucedidos na sociedade. Além disso, a oradora se apoia na experiência pessoal para falar de uma situação vivencial que outras pessoas têm, com isso, ela realiza um gesto de intensidade para afirmar e construiro real.

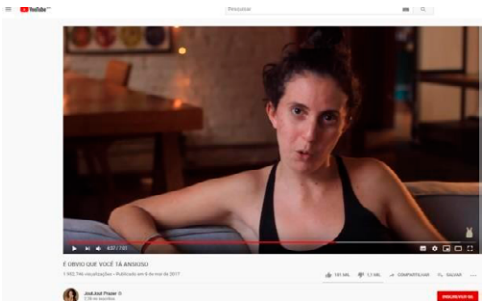
Figura 2: Vida



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=vLI_Dn258ug&t=323s

No segundo minuto, Jout Jout formula um argumento baseado em uma situação vivida por ela. Para fundar a realidade, ela se apropria de um acontecimento pessoal para reforçar o tema. Quando diz ter um "amigo ansioso", dá ênfase em sua fala, para reafirmaros sentimentos de insegurança e retomar expectativas que podem ser de cada um dos ouvintes. A oradora ainda utiliza uma metáfora na expressão "Se você tá ansioso, trata isso, no nível pesadão", para captar a adesão de muitas pessoas. Em seguida, a youtuber dáuma pausa de alguns segundos, demonstrando em seu olhar um aspecto de tristeza e, depois, concluir sua fala dizendo: "Vamos falar com um psicólogo". Com esse convite, a oradora fortalece seus argumentos ao mencionar a autoridade de um "psicólogo", e retomasua ideia principal, indicando caminhos e alternativas para outros ansiosos como ela, demostrando também intimidade com seu público.

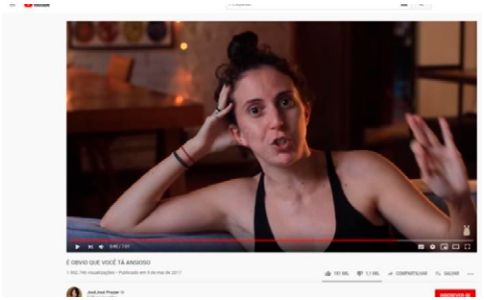
Figura 3: Paradigmas



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=vLI_Dn258ug&t=323s

No quarto minuto do vídeo, a oradora destaca a ditadura dos padrões de beleza como um ato que estimula a sociedade de consumo, ao dizer: "a vida inteira você recebeu estímulos de todo os lugares para você ficar insatisfeita com o seu corpo". Percebe-se, então, que, Jout Jout formula sua ideia a partir daquilo que o auditório acredita ser real, por isso ela provoca seu auditório, por meio de um olhar de confiabilidade e com um texto que reforça a responsabilidade da sociedade na definição de um ideal de beleza. E ainda reforça essa ideia mencionando celebridades que estão adequadas ao padrão imposto, "Olha os clipes da Britney Spears e Jhenifer Lopes, a barriga delas era a que eu queria". Assim, ela justifica um modelo construído socialmente e transfere a descrição para uma situação particular, vivida por ela mesma, o que permite elaborar um discurso irônico.

Figura 4: Desmocratizar



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=vLI_Dn258ug&t=323s

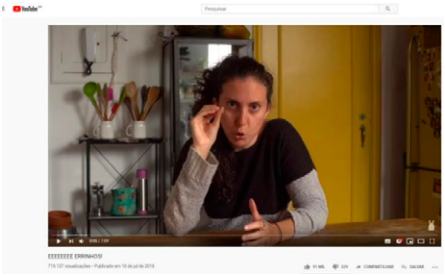
No sexto e último minuto, a influenciadora digital, lembra que as expectativas e ansiedades devem ser repensadas, por isso aconselha seu público. Ao fazer isso, ela se vale de gesticulações excessivas e posições, para tentar fazer distinções de uma vida melhor, procurando evitar padrões sociais, salientando a necessidade da quebra de paradigmas.

Portanto, a partir dessa análise, percebe-se que por meio de um ambiente digital é possível persuadir o auditório frente a um discurso que é construído com expressões verbais e gestuais.

Análise 2: EEEEEEEE ERRINHOS!

A análise do vídeo "EEEEEEEE ERRINHOS!", do canal Jout Jout Prazer, foi publicado em dez de julho de 2018, com duração de sete minutos e dez segundos. Pormeio dele, pretende-se analisar como a influenciadora utiliza aspectos persuasivos nas ligações que fundamentam a estrutura do real. Ao longo do vídeo, Jout Jout demonstra autonomia em relação às combinações das linguagens, constrói argumentos sobre temas sociais com objetivo de construir um discurso coerente e alcançar a adesão de um número expressivo de pessoas.

Figura 5: Persuasão

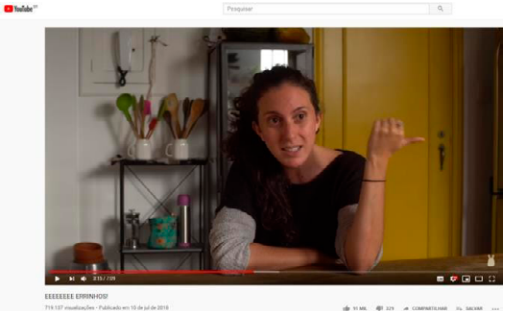


Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=uzObcIfqHqo

Nos primeiros segundos do vídeo, podemos identificar a relação do tema com a codificação do ambiente. A oradora escolheu uma cozinha, conservando um espírito de intimidade, destacando as cores alegres e o acolhimento que o tema do vídeo sugere ao comentar erros cotidianos.

Em seguida, selecionamos a imagem do terceiro segundo, quando ela alerta, "é preciso acompanhar, se concentra", para chamar a atenção do público ao seu posicionamento dando ênfase e força ao seu discurso. Na sequência, ela constrói seus argumentos acompanhados de gesticulações e de uma entonação diferenciada, com a frase,"esse é um vídeo que vai passar por muitas etapas, então se concentra!", o que permite a Jout Jout utilizar o seu poder de influenciadora para dar força a suas palavras e com a intenção de obter a adesão do público.

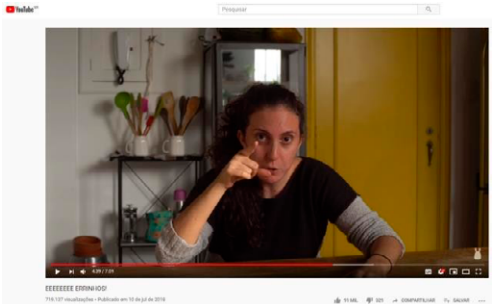
Figura 6: Seus dilemas como estruturas



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=uzObcIfqHqo

No segundo minuto do vídeo, em particular, a oradora faz três afirmações que ressaltam o ponto de vista que será defendido: “Nossa relação esquisita com o erro”, “e aí, por causa disso, nós temos Post-it”... “Nós temos a minha carreira no YouTube, quesó aconteceu porque tudo deu errado no que eu tinha planejado”. A imagem escolhida (figura 6) encontra-se no terceiro minuto e 46 segundos, remete a uma construção ancorada das falas anteriores, e repete, “essa coisinha deu errado”, reforçando o que foi dito anteriormente. Ao sustentar sua tese em alguns acontecimentos vivenciais, ela estabelece um modelo para estimular as ligações que fundamentam a realidade a partirde uma situação particular, transladando para outra situação particular, com intuito de comover seu auditório.

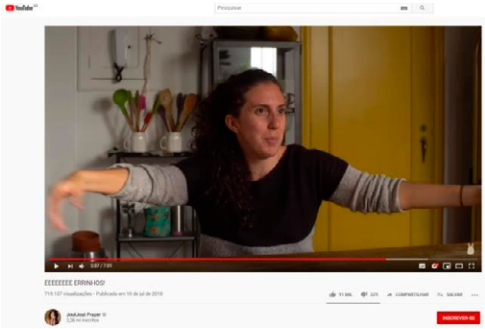
Figura 7: Atitudes



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=uzObcIfqHqo

No quarto minuto, Jout Jout utiliza a seguinte expressão “O erro pode fechar portas, mas pode também abrir outras, então fique atento para essas novas portas”. Nessa declaração ela utiliza uma sequência metafórica ao intensificar a expressão “O erro pode fechar portas”, implicando um confronto nas analogias exemplificando o ato de “abrir e fechar portas”, ela acentua a importância de fazer escolhas. O recorte da imagem no quintominuto e 46 segundos do vídeo, indica uma postura incisiva que é mantida o tempo todo, especialmente quando a oradora faz uma pergunta. A postura irônica e o dedo apontado para frente enfatizam a sua posição “quer uma ideia para ficar biliardário e mudar o futuro da nação e do mundo?” Por fim, a youtuber destaca o papel provocador de algumas situações externas e estimulador de metas definidas para alcançar objetivos. Tudo isso promove aprendizagem a partir dos erros.

Figura 8: Aprendizados



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=uzObcIfqHqo

Nos minutos finais do vídeo, a youtuber conclui a ideia principal, defendida em todo o vídeo: “a vida é um aprendizado, então aprenda com os erros”. Nessa parte do vídeo, a oradora explora os recursos persuasivos relacionados à afetividade, metaforiza e marca suas posições por meio de ilustrações. Optamos por parar a imagem aos 6 minutos e30 segundos do vídeo para mostrar como as expressões corporais (em que a oradora abre os braços) fortalece liberdade de rótulos sociais e dos erros cometidos por uma pessoa. Finaliza o vídeo com um enunciado irônico: “ah! Você errou, toma confetes”, retomandoo lado positivo de errar. Jout Jout intera-

ge o tempo todo com a câmera, ou seja, com seu público, estabelecendo um diálogo direto, informal, dando opiniões sobre como os erros podem produzir aprendizagens, o que possibilita reforçar a confiabilidade de sua pessoa em relação ao tema.

Considerações finais

Ao longo desta análise, observou-se como a youtuber faz uso da retórica argumentativa, como foi caracterizada no *Tratado da Argumentação*, indicando por diferentes recursos que as ligações entre os fatos podem fundar a estrutura do real e colaborar com a adesão do auditório.

No decorrer das análises, observamos uma diversidade de estratégias utilizada pela youtuber, nas quais a oradora procurou formular uma sequência de ideias. As construções foram repetidas algumas vezes, servindo para reforçar as posições assumidas, o quetambém permitiu avaliar a eficácia da persuasão.

Notamos ainda que as estratégias linguístico-discursivas permitiram identificarcomo a interação entre o orador e o auditório se constrói. Ao estabelecer generalizações com base em um determinado caso particular, Jout Jout tentou construir uma regra aplicável a todos os que acompanham seu canal no YouTube. A metáfora também foi um recurso recorrente que possibilitou articular as ilustrações às analogias constituídas, o que foi fortalecido pelas formas gestuais e pelos marcadores conversacionais que marcaram linguisticamente a proximidade entre a *digital influencer* e seu público.

Logo, este exercício analítico buscou perceber como a escolha dos temas e a seleção das palavras de dos recursos visuais colaboram com a argumentação da youtuber. Confirmamos quais foram os valores e as crenças reunidos para construir um ethos discursivo de confiabilidade. O raciocínio foi desenvolvido gradualmente e os usos de técnicas multimodais variadas garantiram a construção de argumentos sobre temas que podem ser considerados polêmicos e causar divergência social.

Em síntese, notamos que a mídia audiovisual mostra uma realidade pelo olhar do orador, articula ideias variadas e visões de mundo próprias.

Vimos que, na análise desses elementos, a Nova Retórica pode fornecer critérios úteis para compreendermos os papéis educativos, ideológicos e culturais assumidos por Jout Jout, quando quis refletir acerca de temas específicos e persuadir seu auditório.

Referências

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*.Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

FERREIRA, Luiz Antônio. *Leitura e persuasão*: princípios de análise retórica. São Paulo:Contexto, 2015.

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

GRÁCIO, Rui Alexandre. *Perspectivismo e argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.PERELMAN, C.; OLBRECHTS–TYTECA, L. *Tratado da Argumentação*: a Novaretórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Petrópolis,RJ: Editora Vozes, 2013. p. 343–364.

FORMAÇÃO DOCENTE: DIFERENTES POSSIBILIDADES DE ENSINAR A ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

Marquize Silva dos Santos[2]
Maristela Felix dos Santos[3]

Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Programa de 1Iniciação Científica Voluntária (PICVOL) e tem como principal objetivo investigar como o ensino da argumentação está sendo desenvolvido em sala de aula, se em uma perspectiva de processo retórico, ou como um meio para ensinar conteúdos de outras disciplinas curriculares.

Dentre funções que o professor de Língua Portuguesa desempenha em sala de aula, uma das mais importantes é a proposição de atividades que corroboram o desenvolvimento de capacidades argumentativas dos estudantes. Por possuir um caráter reflexivo, a argumentação possibilita ao sujeito o desenvolvimento do pensamento crítico. Nessa proposição, está à importância do ensino da argumentação na educação básica. O estudo da argumentação prepara o estudante para compreender os discursos que estão em circulação em seu meio, bem como responder de maneira reflexiva a esses discursos, compreendendo o contexto em que foram produzidos, por quem e por que foram dito.

A metodologia utilizada neste trabalho é uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliografia consiste

1 Trabalho apresentado no VII Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – ECLAE, em Fortaleza/CE, 2019.

2 Graduanda em Letras Português e Espanhol (UFS). marquizesilva45@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia e em Letras–Português (UFS). Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – (UFS). maristelaufs@yahoo.com.br

em estudos desenvolvidos a partir de material já publicado. Esse material constitui as fontes bibliográficas, entre as quais se incluem os livros e os artigos científicos. O *corpus* foi selecionado a partir de levantamentos realizados no *Google* Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações da Capes, publicados no período de 2015 a 2018. Fizemos esse recorte com base na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a formação inicial e para a continuada dos profissionais da educação básica. Dentre as proposituras deste documento para a formação de professores, destacamos os artigos 7°,8°, os quais estabelecem, respectivamente, que os estudantes egressos do ensino superior devem não só se apropriar de informações, habilidades, conhecimentos teóricos e práticos, mas também "dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico- metodológicas [...]" que lhes permitam atuar no ensino (BRASIL, 2015, p. 7-8). Sendo assim, esse recorte temporal nos possibilitou perceber como essas proposituras estão sendo atendidas nos cursos de licenciatura de Letras, no que diz respeito aos conteúdos e metodologias relativas ao ensino da argumentação.

O projeto primário (PICVOL) teve uma metodologia desenvolvida em três etapas, nas quais fizemos a coleta dos trabalhos e os processos de triagem para estabelecimento do *corpus.* A partir desse processo, o *corpus* foi totalizado em sete trabalhos que se alinharam à proposta da pesquisa; desses sete, apenas dois apresentaram uma proposta pedagógica voltada ao ensino da argumentação em sala de aula. Dessa feita, para o presente artigo, usaremos como material de analise essas duas dissertações que apresentam proposta para o ensino da argumentação em sala de aula, fazendo uma comparação entre o percurso teórico-metodológico aplicado para o alcance do objetivo proposto por cada uma.

Concepções de argumentação

Os estudos na área da argumentação adotam diferentes encaminhamentos teórico- metodológicos para abordar esse fenômeno discursivo. Resulta disso diferentes concepções sobre o ato de argumentar. Resumidamente, no século XX, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005

[1958]), quando propuseram a Nova Retórica, a argumentação consiste em persuadir um auditório, por meio de processos argumentativos retóricos que possibilitam lidar com as demandas contemporâneas. Meyer (1998), por sua vez, considera que argumentar é desencadear uma questão por meio de outra para resolvê-la e convencer o interlocutor e van Eemerem (1996 apud CASTRO, 2017, p. 19) afirma que a argumentação é uma atividade discursiva e social de defesa de um ponto de vista, considerando objeções e perspectivas alternativas, ou seja, quando os sujeitos estão implicados em uma situação pragmática. Diferenciando-se desses conceitos, Ducrot (apud GRÁCIO, 2010, p. 240) defende que a argumentação emerge da língua, isto é, surge a partir da maneira como a articulação das frases acontece no âmbito da enunciação, nãodependendo, portanto, de um processo interacional específico.

Nesta pesquisa, usaremos uma perspectiva interacional proposta por Plantin alinhada às concepções de Grácio, pois, para ele, a argumentação é construída a partir de uma contradição discursiva, ou seja: para argumentarmos, é necessário que haja "uma situação orientada por uma questão e em presença de um contradiscurso" (PLANTIN, 2011, p. 23). Essa polarização de discursos culmina em uma interação argumentativa, que pressupõe três papéis actanciais: o *proponente*, aquele que apoia uma proposição, o de *opositor*, aquele que rejeita essa proposição e o *Terceiro*, aquele que se questiona sobre ela, imprimindo, assim, a argumentação um caráter dialogal.

Diante da diversidade de concepções existentes sobre a argumentação, adotaremos também a proposta por Grácio (2010). Segundo ele, as pesquisas nessa área de conhecimento podem assumir diferentes perspectivas desse fenômeno, focalizando-o como produto lógico, processo retórico ou procedimento dialético. Estudos que adotam a primeira perspectiva centram-se na análise de discursos, de cadeias de raciocínios e inferências, isto é, considera a argumentação como um produto cuja estrutura e os elementos que a compõem podem ser estudados por meio de critérios específicos. Em outras palavras, nessa linha de pesquisa, a argumentação é compreendida como uma estrutura lógico-linguística, ou seja, um produto lógico que pode ser esquematizada em tese e argumentos que a sustentam.

Os estudos que conceituam argumentação como processo retórico consideram que esse fenômeno apresenta uma intencionalidade comunicativa específica: persuadir um determinado auditório por meio do discurso, organizado com base em provas (*logos*, *pathos* e *ethos*). Embora esse processo argumentativo utilize estratégias discursivas para obter a persuasão pelo discurso, focando em uma teoria da recepção, não nega a existência da interação dialógica, ou seja, a produção de discurso e contradiscurso. Logo, enquanto a produção de discurso e de contradiscurso está em segundo plano no processo retórico, no procedimento interacional é apresentada em primeiro plano. Distinguindo essa última abordagem das duas primeiras, Grácio (2010) observa que ela, ao centra-se na interação entre as pessoas que argumentam, confere dinâmica e multilateralidade à argumentação.

A opção por um desses conceitos implicará em maneiras distintas de se trabalhar com a argumentação em sala de aula. Leitão (2007 apud CASTRO, 2017, p. 13) acrescenta que "processo de negociação entre perspectivas contrárias confere à argumentação um potencial epistêmico (possibilidade de promover conhecimento), que a institui como mediador privilegiado no processo de construção do conhecimento". Nesse contexto, a argumentação seria concebida como instrumento de aprendizado de outros conhecimentos, isto é, como meio. Assim, a argumentação como processo objetiva as construções estratégicas constituintes do argumento retórico, enquanto a argumentação como meio visa o aprendizado de conteúdos de outras disciplinas.

Percurso Metodológico

Escolhemos duas dissertações que trabalham a argumentação com uma proposta pedagógica aplicável à sala de aula, das quais explanaremos os diferentes encaminhamentos teórico-metodológicos em relação à argumentação. A primeira dissertação é a de Castro (2017) e a segunda é a de Souza (2016), cujas informações principais estão descritas nos quadros abaixo, respectivamente.

Quadro 1: Informações referentes à primeira dissertação

Título	Competências argumentativas no primeiro ano do ensino fundamental	O objetivo dessa dissertação é explorar possibilidades de argumentação no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para alcançá-lo, a autora propõe algumas situações-problema, que envolvem conteúdos curriculares, destacando a mediação docente com forma de facilitar o desenvolvimento da argumentação em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Particular de ensino de Recife, Pernambuco. Os estudantes participantes da pesquisa foram dez crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 5 e 7 anos e a professora polivalente dessa turma.
Ano de publicação	2017	
Autora	Jéssica Laranjeira Guerreiro de Castro	
Instituição	Universidade Federal de Pernambuco	

Fonte: Castro (2017).

Quanto ao percurso metodológico, Castro (2017) produziu uma proposta de intervenção, com a finalidade de estabelecer um ambiente argumentativo em sala de aula. Para tanto, a pesquisadora elaborou dez situações-problema a partir de conteúdos de Língua Portuguesa (2); relacionados aos Valores individuais e morais (2); de Matemática (2); de Ciências (2) e de Estudo Sociais (2), que possibilitam a construção de movimentos argumentativos entre as crianças. Isto é, que possam levar as crianças a divergências de ponto de vista, elaboração de justificativas, negociação de opiniões, que os levem a um consenso e ao fechamento da negociação.

O trabalho está pautado em quatro etapas: a primeira etapa é a fase da apresentação das situações-problema, após a professora ter ministrado o conteúdo da aula regular. Nesse processo, foi trabalhada uma situação-problema por aula e o tema era relacionado ao conteúdo da disciplina estudada. Na segunda etapa, a docente levantou questionamentos para a turma visando que os estudantes pudessem expor seu ponto de vista acerca da situação-problema apresentada. Na terceira etapa, a docente deu a oportunidade aos outros alunos para exporem seus posicionamentos contrários, objetivando obter o contra-argumento. Já na quarta etapa, os estudantes puderam dar respostas aos contra-argumentos suscitados e participar de uma negociação que talvez possibilitasse consenso.

Quadro 2: Informações referentes à segunda dissertação

Título	Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental	A dissertação tem por finalidade analisar estratégias argumentativas e multimodais presents em anúncios publicitários, com vistas a contribuir para o desenvolvimento da compreensão de elementos persuasivos desse gênero e do posicionamento críticos de estudantes da educação básica, especificamente, do 9º ano do ensino fundamental. Para concretizar esse objetivo, a autora produziu um quiz digital para que os estudantes envolvidos no projeto analisassem elementos verbais e multimodais que compõem a persuasão nesses anúncios. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Particular de ensino de Sergipe, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 37 estudantes na faixa etária entre 13 e 19 anos.
Ano de publicação	2016	
Autora	Rosana Santos de Souza	
Instituição	Universidade Federal de Sergipe	

Fonte: Souza (2016).

A pesquisa-ação desenvolvida por Souza (2016b) foi aplicada em sala de aula a partir de uma sequência didática (SD), composta por quatro etapas: o pré-teste, caracterizado como a fase de sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes concernentes ao gênero anúncio publicitário, para verificar se eles compreendiam os recursos imagéticos e as construções argumentativas que buscam a persuasão do consumidor.

A segunda etapa, "Aprofundando os conhecimentos sobre os discursos publicitários", é a apresentação do gênero discursivo que seria estudado à turma. A professora apresenta, por meio de *slides*, alguns anúncios e as mudanças ou evoluções na publicidade desses anúncios ao longo dos anos em decorrência da globalização e de circunstâncias sócio-políticas. Nessa fase, os estudantes puderam fazer apontamentos, levantar hipóteses e construir sentido, refletindo e acionando o senso crítico sobre as construções dos anúncios, fazendo uma ponte entre o texto e a imagem.

A terceira etapa corresponde ao processo de leitura em voz alta, nomeado de "Estratégias argumentativas em favor da persuasão", a proposta da atividade é que, em dupla, os estudantes pudessem compartilhar ideias, o que poderia reforçar as hipóteses feitas anteriormente ou instigar a formulação de novas, além de analisarem nos anúncios o contexto de produção, os propósitos discursivos, as escolhas linguísticas e

extralinguísticas mobilizadas em função de seu objetivo. Após a análise e discussão em dupla, os discentes foram convidados a socializar suas interpretações.

Na última etapa, após uma breve conceituação sobre retórica e argumentação, a professora expôs vídeos divergentes sobre o valor de um refrigerante (foram utilizados anúncios da Coca-Cola), para suscitar discussões acerca do uso de estratégias argumentativas e retóricas de persuasão ao consumidor. Em seguida, outra atividade foi proposta para ser realizada individualmente, porém a correção foi realizada em conjunto, tirando dúvidas e sistematizando os conteúdos por meio de uma socialização das respostas dos estudantes e suas respectivas justificativas.

A parte final da pesquisa foi a aplicação do Quiz digital "*JOGANDO COM A PERSUASÃO: VAI RESISTIR À SEDUÇÃO?"*, como uma forma diferenciada de avaliar o desenvolvimento dos estudantes a respeito do conteúdo visto, no qual eles fariam análises das estratégias usadas pelos publicitários nos anúncios selecionados, cuja finalidade observada é a persuasão do consumidor. A participação no quiz foi feita em duplas, para que houvesse discussão sobre as opções e escolhas decorrentes de um consenso na definição de qual seria a alternativa correta.

Argumentação como Meio e Processo retórico

Descrita a metodologia de cada dissertação, analisaremos se o ensino da argumentação está sendo focalizado como processo retórico ou como meio para aprender conteúdos de outras disciplinas. Partindo do objetivo geral proposto pela autora, Castro (2017) salienta:

> Explorar possibilidades do uso de Argumentação no início da educação formal (Primeiro ano do Ensino Fundamental), bem como relacionar a sua utilização, por meio de Situações-problema, a serviço dos conteúdos curriculares, enfatizando a mediação docente como facilitadora da Argumentação em sala de aula (CASTRO, 2017, p. 27).

Podemos perceber que o ensino está voltado à argumentação como uma contradição discursiva em que constatamos a presença dos três papéis actanciais, segundo Plantin (2011). No entanto, a autora frisa o uso da argumentação como algo que pode ser colocado "a serviço dos conteúdos curriculares" (CASTRO, 2017, p. 27), significa dizer que o ensino da argumentação está sendo usado como um meio de ensino-aprendizagem para outras disciplinas, como o português, matemática, ciências, etc., tal como consta nas situações-problema, recurso escolhido para o desenvolvimento do trabalho.

Para corroborar com sua pesquisa sobre o ensino da argumentação nas séries iniciais, Castro (2017) apresenta os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, no qual consta a competência argumentativa um dos objetivos que precisariam ser desenvolvidos. Ao comentar os aspectos tratados no documento, a autora destaca que "o processo argumentativo está relacionado à capacidade do indivíduo realizar uma nova análise do seu conhecimento acerca de um determinado conteúdo" (CASTRO, 2017, p.14) Dessa forma, a pesquisadora defende que na interação, quando são expostas as ideias contrárias, os estudantes param para refletir sobre seu ponto de vista acerca do conteúdo debatido, podendo manter e fortalecer seus argumentos ou mudar de posicionamento, após a reflexão.

Ademais, ao falar sobre a argumentação como meio e processo, anteriormente, mostramos que Castro (2017) está embasada em Leitão (2007), quando defende que a argumentação tem um potencial epistêmico capaz de promover conhecimentos.

A pesquisa-ação de Souza (2016) foi desenvolvida a partir da seguinte indagação:

> como a análise dos recursos argumentativos e multimodais no gênero anúncio publicitário pode contribuir para a formação de um leitor crítico capaz de compreender a articulação das estratégias persuasivas no gênero anúncio e a poderosa influência que elas exercem sobre nossas escolhas? (SOUZA, 2016, p. 13)

O ensino da argumentação na pesquisa-ação de Souza (2016) volta-se também a elementos ligados à argumentatividade, como está explícito na indagação do problema da pesquisa. Além disso, se busca a formação do senso crítico dos estudantes por meio da análise das estratégias persuasivas dos anúncios publicitários que tanto os assediam e seduzem cotidianamente. Podemos perceber pela análise, como Grácio (2010) discute que a argumentação se associa ao processo retórico.

> Segundo esta visão o discurso dirige-se sempre a um auditório que procura influenciar, pelo que a argumentação não se pode resumir a cadeias de raciocínio consideradas isolada e estruturalmente, mas tem de ter em conta o princípio da adaptação ao auditório. O Outro surge assim como horizonte do discurso argumentativo e esta relação com aqueles a quem o discurso se dirige marca a argumentação como um processo de influência. No entanto, mais do que interacção dialógica, trata-se essencialmente de perspectivar os processos argumentativos a partir de uma teoria da recepção (GRÁCIO, 2010, p. 316).

Diferente de Castro (2017), Souza (2016) busca trabalhar a argumentação como um processo de influência no indivíduo, no caso, o consumidor. Segundo Grácio (2010), o processo retórico é marcado por uma teoria da recepção, uma ação pensada e realizada para que o outro receba. Ao estudar essa teoria, Souza (2016) busca preparar os estudantes para uma visão crítica e ativa em relação à sedução dos anúncios publicitários e não passiva, ou seja, submetida aos recursos persuasivos próprios do gênero.

Dessa forma, Souza (2016, p. 13) estabelece como objetivo geral da pesquisa: "contribuir para o letramento crítico desses estudantes, a partir da análise dos recursos argumentativos e multimodais que constituem o gênero anúncio, em uma interação dinâmica, por meio do objeto de aprendizagem (OA) quiz digital". Notemos que ela usa o termo "meio", no entanto, este não é empregado da mesma maneira que ocorre em Castro (2017). Aqui, o termo "meio" refere-se ao veículo que será usado para a análise das construções argumentativas e não para aprender outros conteúdos curriculares.

A importância da mediação: uma questão de formação docente

A mediação é um tema que a cada dia vem ganhando mais destaque no meio docente em discussões como tornar o estudante protagonista de sua própria aprendizagem e o professor ocupar o papel de mediador desse processo, no entanto o que se percebe é uma falta de capacitação a esses docentes de como exercer adequadamente esse papel tão importante. Diante dessa questão, faz-se necessário salientar o papel da mediação exercida pelas docentes em ambos os trabalhos analisados.

Ficou claro que, no trabalho de Castro (2017), o objetivo da professora era propiciar o exercício dos três papéis actanciais, propostos Plantin (2011). Para tanto, a participação da professora foi de fundamental importância, visto que em todo o processo houve a motivação dela, ora questionando ora apresentando alguma oposição aos argumentos, que serviram para mediar as tentativas de consenso entre os estudantes (ela assumiu o papel de terceiro, na nomenclatura proposta por Plantin (2011)).

Para conseguir alcançar esse objetivo, a docente recebeu um treinamento inicial da pesquisadora, no qual lhe foi apresentado conceitos da argumentação, o objetivo da pesquisa e como essa seria realizada. O treinamento foi fundamental, pois a partir disso a professora soube guiar os estudantes de acordo com o objetivo estabelecido durante a pesquisa. É relevante mencionar esse passo da mediação, pois Castro (2017, p. 22) retoma o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky, mostrando que uma determinada tarefa pode ser dificultosa para a criança fazer sozinha, no entanto, com a ajuda e orientação de um adulto (ou em grupo) ela conseguirá mais facilmente lograr êxito.

Dessa maneira, os resultados mostram que os alunos se posicionaram melhor, quanto aos temas tratados, em decorrência da mediação da professora. Além disso, outro fator que contribuiu para a participação ativa dos alunos foi o interesse deles pela temática abordada, os estudantes eram mais participativos quando o tema tratado fazia parte de seu cotidiano, ou de alguma forma estava atrelada à sua realidade social. Com isso, destacamos, também, a necessidade de buscar textos e materiais

didáticos que não estejam distanciados da realidade em que o estudante está inserido. Sobre isso afirma Grácio:

> A ideia de que argumentamos porque somos instados a argumentar é importante porque permite ligar a argumentação a situações específicas, caracterizadas por nelas nos acharmos envolvidos e se afigurar estarem em causa, ou sob ameaça, a nossa própria identidade (*ethos*) e a virtude da nossa existência (*areté*). É neste sentido que tais situações suscitam o interesse em intervir, fazendo achar que o assunto é sério e que sobre ele temos uma palavra a dizer [...] (GRÁCIO, 2010, p. 33).

Assim como no trabalho de Castro (2017), a docente do trabalho de Souza (2016) teve a função de mediadora, aqui, porém, agiu-se de maneira mais distanciada, dando orientações, e fazendo perguntas-guia; a professora deixava que os estudantes expusessem a sua interpretação das análises de forma autônoma, para depois, acrescentar alguma informação relevante que não havia sido percebida por eles. Essa perspectiva de mediação é explicada pela Escola Nova, segundo Serconek:

> A proposta didático-metodológica, nessa perspectiva, se organiza com a participação ativa do aluno sob orientação e estímulo do professor. O foco do trabalho educativo, para aquisição de conhecimentos, está no processo de aprendizagem do aluno e não mais no processo de ensino do professor. A própria ação da criança no ambiente que a cerca a conduz a integrar e organizar, de forma dinâmica, seus conhecimentos conforme sua estrutura cognitiva. (SERCONEK, 2013, p.7)

Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser passivo para ser ativo em seu processo de aprendizagem, tendo em vista que o professor possibilita essa autonomia fazendo o papel de mediador do conhecimento, que, ou já existe na vivência do estudante, ou o ele vai adquirindo em seu processo de amadurecimento cognitivo.

Considerações finais

No que diz respeito ao ensino da argumentação em sala de aula, percebemos que não há apenas uma forma de ensinar esse tema. O ensino da argumentação tem diversas faces que podem ser trabalhadas de diferentes maneiras em sala de aula, de forma que enriqueça intelectualmente o estudante e lhe dê o preparo social para entender os discursos a sua volta e produzir os seus próprios discursos.

Outra constatação construída com base nos resultados é a de que o ensino da argumentação também não está restrito a uma faixa etária específica. No entanto, as pesquisas nas áreas de argumentação com articulação entre abordagens teóricas têm priorizado as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio da educação básica, mesmo constando nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, que as competências argumentativas devem ser desenvolvidas ainda no período inicial.

Como demonstra o trabalho de Castro (2017), as crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental já apresentam habilidades cognitivas para participar de práticas pedagógicas com processo de argumentação. A diferença está no aprofundamento dessa prática; a professora deu uma base da argumentação de uma forma que já é natural às crianças, o argumentar e levantar questões em situações cotidianas. O aprimoramento dessa prática nessa faixa etária prepara a criança para práticas mais complexas do argumentar e da estrutura dessa competência linguística, como visto no trabalho de Souza (2016). Todo conhecimento é contínuo e possui graus de dificuldade conforme nossa formação cognitiva vai avançando. Confirmamos, então, que o ensino da argumentação em ambos os trabalhos foi realizado de acordo com o nível cognitivo dos estudantes.

Por fim, percebemos como o papel do professor como mediador foi/é essencial, quer seja mediando e negociando uma interação argumentativa divergente, quer seja guiando a visão dos estudantes quanto às intenções implícitas presentes nos discursos retóricos. Além de construir uma ponte entre os estudantes e o conhecimento.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n° 2, de 1 de julho de 2015. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 de jul. de 2015. Secção 1, p. 7–8.

CASTRO, Jéssica Laranjeira Guerreiro de. *Competências argumentativas no primeiro ano do ensino fundamental.* 2017. 226f. Dissertação (mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

COSTA, A. F. C. da. Estrutura da produção editorial dos periódicos biomédicos brasileiros. *Trans-in-formação*, Campinas, v. 1, n.1, p. 81-104, jan./abr. 1989.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GRÁCIO. Rui Alexandre Lalanda Martins. *Para uma teoria geral da argumentação*: questões teóricas e aplicações didácticas. 2010, 446f. Tese (Doutorado em Semiótica da Comunicação), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

MEYER, Michel. *Questões de retórica*: linguagem, razão e sedução. Tradução: António Hall. Coimbra: AMAGRAF, 1998.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25–50.

PLANTIN, Chistian. *Análise e crítica do discurso argumentativo*. Trad. de Rodrigo dos Santos Mota; Sebastien Giuliano Giancola; Thaise Almeida dos Santos. Revisão da Tradução: Moisés Olímpio Ferreira, Sérgio Israel Levemfous. EID&A. Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso de Argumentação, Ilhéus, n 1, p. 17–37, nov. 2011.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação*: a nova retórica. Tradução: Maria Ermatina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SERCONEK, Giselma Cecília. Análise histórica da mediação dos processos de ensino e de aprendizagem no contexto da prática de ensino por uma prática numa perspectiva histórico-cultural. In: XI jornada de HISTEDBR, 2013, Cascavel. *Anais eletrônicos...* Cascavel: Unicamp, 2013.

SOUZA, Rosana Santos de. *Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários*: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental. 2016. 144f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras). Programa de

Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016b.

SHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes,1991.

A SIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NOS ESPAÇOS DE PODER EM UMA MANCHETE NA MÍDIA DA VEJA[1]

Elba Silveira Chagas Silva[2]

Introdução

De antemão, faz-se necessário observar que este é um estudo reflexivo e discursivo sobre o papel da mulher nos espaços de poder, em particular na mídia, e o mesmo situa-se no âmbito da Análise do Discurso de linha francesa, que é uma disciplina que tem origem a partir dos estudos de Michel Pêcheux, nos anos de 1960, e que vem se desenvolvendo nos dias atuais por meio de diversos estudiosos, de acordo com os diferentes acontecimentos histórico-discursivos inscritos no espaço social. Essa área, conforme Orlandi (2009), é uma disciplina de entremeio que questiona as Ciências Sociais, pois problematiza os sentidos postos, desvinculando-se de um caráter positivista e transparente em relação à linguagem. Desse modo, a articulação entre sujeito e história é essencial na constituição das ideologias que são materializadas pela linguagem.

Ao longo das análises, operamos com alguns conceitos fundadores da AD, como o de materialismo histórico, o da questão do inconsciente e da ideologia – que são fundamentais na compreensão das materialidades discursivas em questão. É necessário frisar, também, que, no decorrer do percurso analítico, são mobilizadas algumas categorias do discurso que darão suporte ao trabalho com o *corpus*, tais como: sujeito, interdiscurso/

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade Atlântico Ltda, FA, Aracaju, Brasil; possui mestrado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e é doutoranda em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, também pela UFS. E-mail: elbastar@bol.com.br.

memória, intradiscurso, além do conceito de Formação Discursiva, doravante (FD).

Faz-se necessário frisar, ainda, que os recortes discursivos analisados têm como contexto imediato o processo de Impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016. Dessa forma, o caráter material do sentido também perpassa pelo sentido político da linguagem, e o sujeito enunciador também é tomado pela interpelação ideológica de determinada FD em detrimento de outras que coexistem nos espaços das práticas discursivas.

Além disso, o presente trabalho analisa a constituição dos sentidos na/pela linguagem, historicizando questões sobre como a atuação da mulher no Brasil tem mudado significativamente no curso dos anos: na sociedade denominada patriarcal, a mulher era unicamente "reconhecida" por suas virtudes domésticas e maternas. De acordo com Pinheiro (2016), foi a partir de movimentos feministas que as mulheres reivindicaram o direito de serem tratadas como sujeitos de direitos sociais e políticos, e, dessa forma, os discursos se tecem em movimentos de sentidos diversos, a depender das posições dos sujeitos tomados pelas posições ideológicas advindas dos Aparelhos Ideológicos de Estado, que, nas palavras de Althusser (1985, p. 68), compreendem "um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas". No caso das análises referidas aqui, vemos os AIE da ordem familiar, política e da imprensa serem fundamentais para que sejam compreendidos os sentidos analisados no objeto em questão.

Neste sentido, é importante destacar que, no começo do movimento feminista, pensava-se a mulher como um sujeito unitário. Havia a diversidade dentro desse grupo, mas elas estavam unidas por similaridades na luta por determinados ideais. Pinheiro (2016) afirma que, na década de 1970, a ideia de universalidade do sujeito feminino começa a ser questionada e, em 1990 e nos anos iniciais do século XXI, começa-se a pensar a mulher não como um grupo universal e unitário na luta por conquista de direitos, mas, sim, como uma categoria histórica e heterogênea, representada por uma pluralidade de sujeitos, que é construída ao longo do tempo. Todos esses movimentos vão de encontro a uma reflexão machista e dominadora:

> A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (esse) é um ser-percebido (percipi), tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis (BOURDIEU, 2017, p. 82).

Apesar de movimentos coletivos se insurgirem contra a dominação masculina nos espaços de trocas simbólicas, percebe-se que ainda há muitos sujeitos sociais – protagonistas e coadjuvantes do processo de construção identitária, agentes de discursos atravessados pela violência simbólica – e práticas discursivas que muitas das vezes são reproduzidas e legitimadas pelos Aparelhos Ideológicos de Estado. Na mídia, por exemplo, disseminam-se discursos que naturalizam uma cultura estratificada por sexo e raça, refletindo, assim, um pensamento preconceituoso, misógino e excludente, como destaca a afirmação acima, de Bourdieu (2017).

Numa breve retrospectiva sobre alguns fatos históricos pelos quais o Brasil passou, nota-se que, no século XIX, houve alguns acontecimentos relevantes, como a crescente urbanização e o processo de industrialização, que mudaram a geografia política, social, histórica e econômica do país, permitindo que se redesenhasse uma nova ideia teórico-política com relação à função da mulher na sociedade.

Diante das crescentes mudanças econômicas ocorridas nas últimas décadas do século XIX, novas formas de relações sociais foram estabelecidas. As mulheres passaram a desempenhar novas funções que não se limitavam apenas às tarefas domésticas e começaram a ser construídos novos modelos de comportamento feminino numa sociedade de características patriarcais. De lá para cá, aos poucos, a mulher tem ocupado espaços antes considerados somente pertencentes ao mundo masculino. Por conseguinte, as diferentes formas de relações de poder alteraram de maneira significativa os discursos e a linguagem dos meios de comunicação, isso com o intuito de representar e mostrar e, em muitos casos, há tentativas escancaradas de interpelar sujeitos às ideologias advindas das formações discursivas representativas de diferentes setores sociais.

Em face do exposto, nesse espaço em que os meios de comunicação são difusores de modelos de comportamento, sabe-se que há representações de relações de gênero que muitas das vezes são assimétricas e tendem a reforçar e naturalizar preconceitos ou estereótipos em relação ao "ser" mulher.

Constantemente, são investidas na mídia diversas formas de interpelação ideológica que ora reforçam e cristalizam padrões que colocam o ser feminino como o "sexo frágil" e "submisso", ou, em outras ocasiões, a depender de interesses mercadológicos, o concebem como a "força vital" da sociedade brasileira. E é no sentido de investigar as nuances dessas representações, na mídia jornalística, que este trabalho se projeta no âmbito dos estudos da linguagem.

Das análises

As análises versam sobre recortes de uma matéria na revista Veja, datada de 20 de abril de 2016. Como podemos ver abaixo, o objeto discursivo se constitui por meio de uma linguagem verbal e não verbal, e os sentidos materializados nos discursos são elementos do estatuto da discursividade. Observemos a imagem e as sequências discursivas (SDs) da figura 1.

Figura 1: Bela, recatada e "do lar".

COMO SERÁ

BELA, RECATADA E "DO LAR"

A quase primeira-dama Marcela Temer, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice JULIANA LINHARES

Fonte : VEJA. São Paulo: Abril, edição 2474, p. 28, ano 49, abril 2016.

Logo de passagem, a inscrição do enunciado COMO SERÁ, na parte superior da página, se configura como uma previsão a respeito do contexto político imediato do Brasil, ao iminente Impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. Nota-se que o sujeito enunciador materializa os sentidos discursivos por meio das condições em sentido estrito, narrando fatos do momento, guiados pelas condições de produção que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico, segundo Orlandi (2009), com vistas a interpelar o leitor às expectativas de um acontecimento discursivo dado com a continuidade do processo de Impeachment, após a votação na câmara dos deputados, no dia 17 de abril de 2016, e a futura ascensão do vice-presidente Michel Temer à presidência.

Operando através de objetos simbólicos, modalizando a imagem de Marcela Temer com os adjetivos "bela", "recatada" e "'do lar'", o enunciador aposta na imagem da futura primeira dama do Brasil como um padrão de beleza e sofisticação. A inscrição **BELA, RECATA E "DO LAR"**, em negrito e letras maiúsculas, também produz sentidos discursivos que definem de uma dada forma a identidade feminina e não de outra.

Os gestos de interpretação materializados pelo sujeito enunciador revisitam pré-construídos, que, nas palavras de Pêcheux (1998, p. 164), "corresponde ao 'sempre-já-aí' da interpelação ideológica que fornece--impõe a 'realidade' e seu 'sentido' sob a forma da universalidade (o 'mundo das coisas')", e, em relação à identidade feminina, nos remetem ao discurso patriarcal sobre a mulher, evidenciado nos fios discursivos analisados aqui, tal qual a inscrição Bela, recatada e "do lar", expressão que acomoda um comportamento típico do século XIX. Percebe-se, com isso, uma tentativa discursiva de dar relevo e suscitar velhos padrões de comportamento feminino nos dias atuais, além de que os predicativos referendados na matéria, concernentes a Marcela Temer, conversam com os ideais e padrões da família tradicional brasileira, que tem em sua base o pensamento conservador e religioso, circunscrevendo a mulher ao papel de rainha do lar, que cuida dos afazeres domésticos, do marido e dos filhos.

Apesar de literalmente expressar uma postura conservadora sobre o comportamento da mulher, o autor deixa escapar outras posições do sujeito feminino, demonstrando que ninguém tem controle total do próprio

dizer, como podemos atestar em Orlandi (2009). Nesse contexto, notamos no espaço social outras posições-sujeito do gênero feminino, haja vista que a mulher contemporânea ocupa diversos outros lugares no espaço social e no mundo do trabalho, não sendo a única preferência delas cuidar somente do lar.

Fazendo uma análise desse pensamento arraigado no século XIX, podemos dizer que as condições de produção que materializam o discurso sobre a mulher refletem formações discursivas consubstanciadas pela sociedade patriarcal, pois é daí que advém a aceitação/imposição de determinada ideologia. Para Orlandi (2009, p. 43), a FD permite aos sujeitos darem sentido a seus discursos, uma vez que ela "se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito".

Vale ressaltar que a imagem de Marcela Temer, uma mulher branca, loira, muito mais jovem que seu marido, sorridente e bem vestida, é criada a partir de artefatos simbólicos que materializam certos sentidos, como, por exemplo, o de beleza, o que, por sua vez, dá aos homens um certo estatuto de virilidade, sucesso e poder na esfera social quando eles "possuem" uma mulher com tais predicativos. Em contraposição, há também um discurso que apaga a mulher enquanto sujeito independente, que pode atuar em todos os espaços, evidenciando uma relação de poder desigual, em que ela é submissa aos homens.

Podemos atestar tais afirmações com a SD que segue, a despeito de outras encontradas na materialidade discursiva aqui analisada: A quase primeira-dama Marcela Temer, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice (VEJA, 2016, p. 28). Esse enunciado ratifica uma determinada posição histórica do sujeito mulher, ao advogar, por meio de formações discursivas, um discurso conservador e patriarcal em relação ao sujeito feminino, relacionando determinadas formas de se portar explicitadas pela maneira de se vestir, do fato de não trabalhar fora e da vontade de ter mais filhos – estes mostrados como ideais para as mulheres seguirem.

Em Bourdieu ([2002] 2017, p. 17), podemos ver que "A divisão entre os sexos parece estar 'na ordem das coisas', como se diz por vezes para

falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas [...]". Esse estudioso também mostra que as determinações de papéis dos sujeitos são determinadas segundo a oposição entre o feminino e o masculino (BOURDIEU, [2002] 2017). Como exemplo disso, temos a construção de estereótipos que imputam à mulher a obrigação de ser cuidadora do lar e responsável pela educação e criação dos filhos; no entanto, questionamos: como proceder às inúmeras formas de representação do feminino na sociedade pós-moderna?

O enunciador também apaga e silencia outras formas-sujeito da identidade feminina quando utiliza a expressão "do lar" e com essa locução adjetiva e outros adjetivos discursiviza focando na imagem de Marcela Temer, pois a sociedade brasileira é também composta pela presença de mulheres negras, de classe econômica baixa, que trabalham fora, em outras profissões, além de serem cuidadoras do lar ou terem uma dupla jornada, trabalhando tanto fora quanto nos afazeres domésticos. Nas palavras de Orlandi (2007, p. 73), "a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada".

No discurso do enunciador, o fato de Marcela Temer ser muito mais jovem do que seu esposo também ajuda a estabelecer certos sentidos dentro do texto, visto que se trata de uma condicionante fundamental para explicitar que ser jovem é um pré-requisito e ao mesmo tempo uma forma de preconceito com relação às mulheres mais velhas. Sem contar que o enunciador deixa escapar outros sentidos a respeito da palavra "do lar" quando pensados a partir de outras realidades sociais nos espaços brasileiros.

À luz de Pêcheux (1998), podemos constatar que, mesmo refletindo o "discurso do Outro", o sujeito toma posição com "liberdade" e "consciência", fazendo-se responsável por seu dizer enquanto sujeito falante que opera sentidos através da linguagem. No entanto, apesar de o sujeito enunciador falar como se fosse origem do seu dizer, evidenciamos em Pêcheux, que essa posição é resultado dos esquecimentos, que produzem os sentidos através do interdiscurso/memória, que, por sua vez, significam os dizeres no intradiscurso. Dessa forma, vale ressaltar que:

> O que precede nos permite dizer que a noção de "ato de linguagem" traduz, de fato, o desconhecimento da determinação do sujeito no discurso. Permite, ainda, dizer que, na verdade, a tomada de posição não é, de modo algum, concebível como um "ato originário" do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da "exterioridade" do real ideológico discursivo, na medida em que ela "se volta sobre si mesma" para se atravessar (PÊCHEUX, 1998, p. 171-172).

Dada a afirmação de Pêcheux acima, a qual analisa como o enunciador produz os efeitos de sentido na matéria em análise, podemos dizer que o enunciador da matéria em questão corrobora com o pensamento patriarcal do século XIX sobre a mulher, emanado dos interdiscursos revisitados pelo sujeito enunciador ao longo do texto. Isso porque tais discursos são atravessados pela ideologia dos ideais burgueses e do partido político da direita, adeptos de práticas conservadoras em relação à construção de sentidos sobre a imagem da mulher. Dito assim, atestamos que "Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...]" (ORLANDI, 2009, p. 30).

Com base nas afirmações de Orlandi (2009) e nas concepções de Pêcheux (1998) elencadas, prosseguimos na análise de mais algumas SDs que ratificam as ideias que determinam, caracterizam e explicitam a posição-sujeito do enunciador descritas aqui:

> [...] o casal desfrutou algumas horas de jantar romântico sob um céu estrelado, graças ao teto retrátil do ambiente. Marcela se casou com Temer quando tinha 20 anos. O vice, então com 62, estava no quinto mandato como deputado federal e foi seu primeiro namorado (VEJA, 2016, 28-29).

> Bacharel em direito sem nunca ter exercido a profissão, Marcela comporta em seu *curriculum vitae* um curto período de trabalho [...] (VEJA, 2016, p. 29).

> Marcela é uma vice-primeira-dama do lar. Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma também (nas últimas três semanas, foi duas vezes à dermatologista tratar da pele) (VEJA, 2016, p. 29).

Notamos, nos excertos acima, a romantização do amor, do ideal de pureza ("... foi seu primeiro namorado") e um sujeito feminino significado no contexto "do lar", configurado por um jogo semântico-discursivo que é reforçado pelas locuções jantar romântico, céu estrelado, cuidar da casa, e, assim, traça-se um perfil de um sujeito que vive em prol do casamento.

Vemos também que o enunciador sempre recorre a alguns marcadores temporais que recobrem tanto o passado quanto o presente da vida de Michel Temer, mesmo que seus enunciados sejam a respeito de Marcela Temer ou quando cita o filho do casal (Michelzinho) na narrativa. Podemos identificar isso nas expressões "Marcela se casou com Temer quando tinha 20 anos" e "Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola [...]", entre outras passagens que servem muito mais para evidenciar a vida do vice-presidente do que para contar a vida de Marcela, haja vista a forma com que são postos os fatos e materializados os sentidos. Neste caso, é evidenciado um discurso político enviesado pelas colocações do enunciador, e, assim, asseveramos que "Discursos, a priori, não tidos como políticos, podem estar funcionando como tal" (ORLANDI, 2009, p. 86).

O enunciador contextualiza fatos banais com situações políticas do momento, transparecendo naturalidade ao narrativizar os fatos. Pelo teor dos discursos, pelo modo como enuncia, a matéria jornalística parece ser encomendada com um fim específico: traçar a trajetória e o perfil de "sucesso" do futuro sucessor de Dilma Rousseff.

A reportagem é toda ambientada no acontecimento do possível Impeachment da então presidenta Dilma Rousseff e acena para a ascensão de Michel Temer à presidência – homem que é um político tradicional que, aos 62 anos de idade, já estava em seu quinto mandato. Segundo Orlandi (2009), podemos ver, na materialização dos discursos, que as condições de produção se dão num nível mais restrito – considerando o contexto imediato – e também num sentido mais amplo – que abarca o contexto

sócio-histórico e ideológico. O possível acontecimento do Impeachment, do ponto de vista político, e o conjunto da discursividade do sujeito enunciador fazem com que Michel Temer seja um ícone de confiança para o povo brasileiro, isso se ele chegar à presidência.

Ao se referir à "convulsão política que vive o país", o enunciador joga com os sentidos ao traçar positivamente a trajetória do vice-presidente como um homem comprometido com a família e com o papel de político sério para resolver a crise do país.

Apesar de significar Marcela Temer como uma dama "do lar" e mostrar uma rotina de dona de casa que ela segue religiosamente durante anos, há um paradoxo, pois Marcela Temer também cuida da própria beleza corriqueiramente, daí basicamente o sentido "Bela, recatada e 'do lar'", fato esse passível de análise, já que nem todas as mulheres "do lar" conseguem fazer isso, uma vez que não têm as mesmas condições econômicas e sociais para fazê-lo.

Rosado-Nunes (2008) expõe que é comum, nos dias atuais, usar como pretexto as diferenças biológicas para defender a ideia de que o espaço da mulher se limita ao lar, legitimando dessa forma sua exclusão dos setores públicos e fortalecendo a ideia de que seu papel é inferior em relação à sua atuação social e política. Esse fato também é perceptível quando o enunciador traça a figura de Marcela Temer como uma mulher "do lar", o oposto da então presidenta da República Dilma Rousseff. É como se fosse construída a ideia de que lugar de mulher não é na presidência, e, sim, no lar, cuidando dos filhos, da casa e do marido. Dessa forma, diante da crise política e econômica do governo Dilma, o que ela (uma mulher) estaria fazendo ali, ocupando a cadeira de presidenta do Brasil, se Michel Temer, seu vice, tinha todas as qualidades e todos os pré-requisitos para substituí-la?

Em outra perspectiva, não nas focadas pelo enunciador do discurso em análise, a mídia também poderia mostrar que, atualmente, a mulher passou de dona de casa a profissional que ocupa diferentes postos de trabalho – de sujeito que não tinha direito ao voto a alguém que exerce cargos públicos e, sobretudo, que cobra o direito de ser dona das suas próprias vontades e de seu corpo.

Na contramão dos discursos sobre a mulher evocados pela materialidade discursiva analisada, percebemos que as lutas feministas desde a década de 70, assim como em quase duas décadas do século XXI, tentam desestruturar, por meio da subversão, o discurso excludente, a fim de combater muitos preconceitos do passado. Em Bourdieu, podemos ver que:

> As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de habitus diferentes, sob a forma de hexis corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino ([2002] 2017, p. 41).

Assim, o pensamento que Bourdieu enfatizou em seu livro *A dominação masculina* segue vivo nos dias atuais, entretanto com modos de significar diversos. Antigamente, as formas de preconceito e violência que as mulheres sofriam eram reproduzidas nos lares e na divisão social do trabalho. Hoje, em quase duas décadas do século XXI, além dessas vias, essas visões e práticas excludentes têm como lócus de produção a mídia, que fortalece discursos de violência.

Em Gregolin (1997, p. 47), observamos que a mídia, por meio de determinações de ordem social, histórica e ideológica, constrói uma realidade ilusória "que permite aos seus destinatários produzirem formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta". Dessa forma, quantas mulheres almejam ser a "Marcela Temer" descrita no texto e quantas repudiam práticas preconceituosas e misóginas investidas nos fios discursivos da revista, enunciados pelo sujeito-autor dessa matéria jornalística?

Candeloni et al. (2013) mostram que, com o passar do século, a história do sujeito feminino está num constante movimento, pois novas bandeiras de lutas levantam-se, novas formações sociais se apresentam, dando, assim, continuidade aos movimentos feministas do século XX.

O enunciador, ao deixar escapar determinadas falhas nos fios discursivos, mostra que Marcela Temer se diferencia das outras mulheres "do lar", visto que tem tempo e poder aquisitivo para ficar sempre bela, como retratam o texto e a imagem da futura primeira-dama, na parte superior da matéria aqui analisada, permitindo aos sujeitos leitores fazerem algumas conjecturas sobre as materialidades discursivas postas, como, por exemplo, a seguinte indagação: Será que, se Marcela Temer não tivesse poder aquisitivo, não cuidasse da sua aparência, não tivesse momentos românticos com jantares luxuosos ao lado do marido, que, por sinal, é bem mais velho, esse amor continuaria sem arrefecer? Em Orlandi (2012, p. 60), podemos atestar que "A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo, o lugar da falha, do equívoco". Nesse âmbito, a materialidade linguística mostra alguns mimos do vice-presidente para com sua esposa que nos possibilitam enxergar uma forma de amor materialista, por meio de presentes, jantares, enfim, de uma vida confortável que se constrói durante os 13 anos em que estão casados.

Prosseguindo na análise, vemos que o enunciador modaliza seu discurso partindo de um léxico-semântico que projeta a imagem de Marcela Temer como um símbolo de sofisticação, meiguice e beleza. Em algumas SDs, podemos notar os seguintes enunciados: Pedia luzes bem fininhas e era "educadíssima" (p. 29) / Ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras (p. 29) / Marcela sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada (p. 29). Todas essas SDs, por meio dos adjetivos e também do superlativo ("educadíssima"), significam o sujeito mulher de determinada forma, e não de outra.

Percebemos também que a beleza, neste caso, está relacionada à idade da mulher, haja vista a indicação na matéria jornalística da diferença de idade entre o vice-presidente e sua esposa Marcela. As intencionalidades discursivas são recortadas no intradiscurso, na situação de comunicação. Há, dessa forma, a articulação e a implicação de sentidos no discurso-transverso, que vêm determinadas por pré-construídos que regulam e ditam normas de comportamento feminino por meio do discurso evidenciado na mídia jornalística em análise. Dito isso, atestamos, em Pêcheux (1998, p. 167), que "[...] o discurso-transverso atravessa e põe em

conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como 'sujeito falante', com a FD que o assujeita". Notamos aí uma formação discursiva X dominante, em detrimento de outras FDs coexistentes.

A atividade linguageira do enunciador finaliza o texto com um discurso de confirmação acerca da imagem de homem modelo, bom pai de família, bom político e, sobretudo, apaixonado por sua esposa Marcela. Um verdadeiro gentleman que se inspira na esposa e escreve em 2013 um livro intitulado *Anônima Intimidade*, em que é narrado todo o "amor" dedicado ao sujeito feminino, num asseverado sentimentalismo e numa supervalorização das emoções de caráter pessoal. Identifica-se também que o enunciador opina ao significar o discurso, com a tomada de posição, ao escrever a seguinte SD: Michel Temer é um Homem de sorte (VEJA, 2016, p. 29), e talvez seja assim porque Marcela se curva ao recanto do lar, vivendo apenas para satisfazer aos desejos arrebatadores do vice Michel Temer.

Considerações Finais

Por ser um texto jornalístico que se constitui na atmosfera do contexto imediato do processo de Impeachment da, à época, presidenta Dilma Rousseff, os discursos aqui analisados recortam um sentido político, com a tomada de posição do enunciador baseada em determinada FD com a explícita intenção de dar relevo à figura do vice-presidente. No entanto, para atingir tal objetivo, o enunciador o faz a partir da significação da posição do sujeito feminino por meio da discursivização da imagem de Marcela Temer. Nesse sentido, percebemos uma significação do sujeito feminino atravessada por relações de poder e posições ideológicas de valores conservadores e patriarcais.

É preciso ressaltar que, embora a mulher tenha ganhado espaço na sociedade, ela continua sendo alvo de constantes preconceitos e violências, pois é significada, na maioria das vezes, não por suas capacidades cognitivas, mas por sua aparência física, por suas habilidades domésticas, pela maternidade, pela subserviência ao sexo masculino, ou como sím-

bolo de objeto sexual. Mas os sentidos na Análise do Discurso de linha francesa não se fecham em si, e, mesmo que a superfície textual dos discursos analisados evoque uma manutenção ou a volta de certos costumes e padrões de comportamento das mulheres, os discursos são passíveis de várias significações e, a depender das posições dos sujeitos, eles podem significar de diversas maneiras.

Diante das análises, percebemos que a interpelação ideológica conclama a significação dos sentidos, e, à luz da teoria de Pêcheux (1998), podemos perceber que todo e qualquer discurso é entranhado pelos já ditos, pelos pré-construídos, os quais categorizamos também como interdiscursos. E, no caso da significação do sujeito mulher, é possível notar que os discursos são controlados e moldados especialmente pelos Aparelhos Ideológicos de Estado, sem deixar de levar em conta o sujeito inscrito na história e tomado pelas circunstâncias imediatas do acontecimento, assim como pela memória discursiva dos sujeitos pragmáticos produtores de linguagem.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução: Maria Helena. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

CANDELONI, Caroline Fabiane; QUADROS, Taiana Flores de; SILVA, Marli da; VELASQUEZ, Cinára Dalla Costa. Representações Femininas – Mulheres Na Mídia Impressa. In: *Anais do XI Congresso Nacional de Educação* – EDUCERE, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Discurso e memória: movimento na bruma da história. *Cadernos da FFCH*, Marília, SP, v. 6, n. 2, p. 39–47, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto*: Formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. (Coleção Repertórios).

PINHEIRO, Luana Simões. *Os dilemas da construção do sujeito no feminismo da Pós-modernidade*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2016.

ROSADO-NUNES, Maria José. Direitos, cidadania das mulheres e religião. *Tempo social*, Revista de Sociologia da USP, v. 20, n. 2.

VEJA. São Paulo: Abril, edição 2474, ano 49, p. 28-29, abril 2016. 52 p.

O SUJEITO ENTRE–LÍNGUAS: UMA ANÁLISE ANTROPOLÓGICA E ENUNCIATIVA DA LINGUAGEM DO IMIGRANTE BRASILEIRO, QUE RESIDE NOS EUA, ATRAVÉS DO FILME RIO 1[1]

Monika Lira Malhoit[2]
Isabela Barbosa do Rêgo Barros[3]

Introdução[4]

Iniciaremos este estudo fazendo uma reflexão sobre a constituição do sujeito, no contexto imigratório e social, que vive o fenômeno entre–línguas, a partir da perspectiva do linguista Émile Benveniste (2005, 2006). Entendemos que o imigrante enfrenta uma problemática que perpassa pelo viés social, uma vez que o sujeito, de uma forma geral, precisa do contato com o "outro" para construir a sua identidade pessoal. Assim, dentro do terreno da língua, buscaremos uma possível compreensão de como se dá a relação do imigrante no país estrangeiro.

Temos como foco a investigação do sujeito enunciativo, a partir de uma análise enunciativa e antropológica da linguagem, do brasileiro residente nos EUA, no início do século XXI, através dos protagonistas do filme de animação "Rio 1". Sabemos que os personagens fazem parte de uma obra cinematográfica, resultante da criação de um autor. Porém, a arte recria a realidade ampliando a percepção do objeto oferecendo–lhe um lugar singular.

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Mestra e doutoranda em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). monikalira@hotmail.com

3 Professora orientadora: Doutora em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). isabela.barros@unicap.br

4 O presente artigo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Assim, diante de uma abordagem atemporal, linguística/antropológica utilizaremos os enunciados dos sujeitos/personagens de "Rio 1" como exemplos ilustrativos, para apresentar este trabalho que discorre sobre discussões no território entre-línguas de um sujeito imigrante.

De acordo com a perspectiva social da teoria benvenistiana (2005), a "interssocialidade" expressa pela dupla designação social e étnica presente entre povos vizinhos é um princípio básico para entendermos em como se dá a formação de uma sociedade, que só se torna possível se houver o contato entre comunidades. Assim como a "intersubjetividade" é um princípio semântico de enunciação, e a inversibilidade, a troca de turno da palavra do par "eu/tu" é aspecto fundamental da comunicação humana; o sistema de compensação e reciprocidade de dom/troca estabelecido numa relação de "hospedagem" também é princípio da enunciação a nível social.

Diante disso, percebemos que a população de imigrante brasileiro que reside nos EUA, e em outros países, pode estar diante de um conflito para encontrar-se enquanto sujeito da nova sociedade em que vive. Esse, no entanto, é um assunto polêmico e atual vivido pelo crescente número de brasileiros que emigram o Brasil, para viver em outros países, em um tempo de globalização, em que nos deparamos com a queda do mercado econômico brasileiro. Nesse contexto, discutiremos a situação imigratória a partir do território linguístico, observando o poder que a língua tem: ao mesmo tempo que permite uma liberdade, também aprisiona. Contudo, o aprisionamento na língua se deve ao vínculo do sujeito com as suas raízes antropológicas.

Uma visão antropológica e enunciativa da linguagem

Entendemos, de acordo com Benveniste (2005) que única é a condição do homem na linguagem. "É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui enquanto sujeito" (BENVENISTE, 2005, p. 286). Sendo assim, a língua é onipresente nas relações sociais e na vida humana. Na nossa compreensão, a ideia de enunciação benvenistiana, parece partir da noção de homem e ir sempre ao encontro dele, uma vez que ele só se faz homem quando e porque enuncia.

Por essa visão, é através da língua, que interpreta a sociedade e seus valores, que o homem enquanto falante compreende e aprende os valores culturais. É assim que ele nasce, se comunica e se desenvolve no seio do meio social em que vive, partindo sempre de uma relação intersubjetiva da linguagem em contato com o "outro".

A cultura enquanto parte da natureza constitutiva de qualquer língua, interdita e molda a estrutura e o mecanismo de enunciação através da apropriação do locutor e do modo como o interlocutor recebe sua enunciação. O "outro" será, assim, aquele que confere ou não, a partir das relações possíveis, e das relações interditas que foram mobilizadas na língua-alvo. Empregar a palavra é poder de ação, de transformação, de adaptação que é a chave da relação humana entre a língua e a cultura, numa relação de integração, ao nosso ver, inevitável e necessária.

Ao ampliarmos essa visão para o contexto de imigração, percebemos que é também através da interlocução com o "outro" que o sujeito enunciativo, imigrante brasileiro passa a negociar o seu novo lugar de falante no mundo, em uma constante busca por uma assimilação da língua estrangeira, e da nova cultura norte-americana em que se depara. Para Lucas, Siqueira (2017), a experiência estrangeira se integra aos traços da cultura de origem, na constante busca do imigrante para se "reterritorializar" no novo cenário que escolheu para viver.

> Junto aos indivíduos estão suas culturas, suas histórias, suas línguas, seus sotaques (na sua própria língua e na língua inglesa), seus hábitos, seus estereótipos adquiridos no contexto migratório, seus papéis, que se mesclam às interações e às marcas da cultura local (LUCAS, SIQUEIRA, 2017, p.265).

Diante da língua estrangeira, o imigrante, ao se deparar com a nova realidade de um novo sistema linguístico de enunciação, na língua inglesa, que não lhe é própria desde o nascimento, passa, então, a buscar o seu novo lugar de pertencimento, a partir do terreno linguístico, para sentir-se parte do grupo. Pois, apesar de ser um estrangeiro em terra americana: "Aquele que não faz parte do grupo, aquele que não 'é dele', o *outro*", o

brasileiro passa a viver uma constante busca pelo contato com o "outro" para se colocar ou se constituir enquanto sujeito na nova nação que habita (KRISTEVA 1994, p. 100).

Baseado no pensamento benvenistiano (2005), sobre a "intersubjetividade" como um princípio semântico de enunciação, de acordo com Silva (2016) a "interssocialidade" expressa pela dupla designação social e étnica presente entre povos vizinhos, é um primeiro princípio de uma "Teoria Social de Enunciação".

Em uma teoria da enunciação no âmbito social, pensaríamos na capacidade de um povo de produzir em sua língua dupla designação para "si mesmo", a partir de sua 'pátria', e a partir do 'vizinho' ou 'estrangeiro'. "É somente quando o homem se coloca como instância de referência e instância referida que se constitui o princípio da sociabilidade humana" (SILVA, 2016, p.249).

A dupla relação entre referente e referido, enunciação e enunciado, ato de dizer e dito e, consequentemente, entre sociabilidade e fato social faz-se necessária para se estabelecer e compreender-se o princípio básico da enunciação. Ou seja, em um movimento constitutivo, vimos que a língua nasce de uma alocução, que postula locutor e alocutário. Em uma macrodimensão, o ponto de vista de análise desse fenômeno engloba a visão da sociedade que fala uma determinada língua e é constituída por práticas de valor específico, o que constitui sua cultura.

A cultura passa também a influenciar o processo de enunciação, estabelecendo interdições no dizer dos falantes, as quais provêm de crenças e práticas dessa sociedade. Mesmo que não interfiram de modo direto nas mudanças do sistema, o ato individual de apropriação dos falantes mobiliza os caracteres e, assim referem a um "outro" que é constituído e atravessado por valores culturais, da mesma forma que sua língua. Dessa forma, para uma visão de aquisição de língua adicional ancorada em princípios enunciativos, portanto, não há como afirmar que se aprende o sistema enquanto puro mecanismo estrutural, e que o agenciamento das formas se dá de maneira a obedecer a regras sintáticas.

Nesse sentido, a partir da imbricação: homem/língua/cultura/sociedade percebemos os conflitos que os sujeitos imigrantes enfrentam para

sentirem-se pertencentes à ambas as nacionalidades, e à ambas as culturas: terra natal, e novo país que habita.

Para, então, melhor compreendermos o nosso objeto de análise, um tema que envolve a constituição do sujeito e o homem em sua vida na sociedade, no nosso caso o imigrante brasileiro, escolhemos como *corpus* de investigação o estudo da arte cinematográfica. Selecionamos o filme de animação "Rio 1" por entendermos que seus personagens podem apresentarem-se como representantes desses "sujeitos". Pois, por meio da linguagem de uma fábula, representada por pássaros, especialmente pela arara-azul, ave exótica brasileira ameaçada de extinção, o diretor brasileiro Carlos Saldanha contou a história do homem que vive conflitos identitários e culturais ao habitar terras estrangeiras.

Na nossa percepção, a língua resgata a terra natal, ao mesmo tempo em que o contato com a nova língua estrangeira, naturalmente traz o convívio com a nova cultura, ocorrendo, assim, uma identificação pela língua. Através das aves, personagens da obra "Rio 1", que também vivem essa mesma realidade, no cinema de animação, percebemos que a arte constrói a vida real, e a vida real constrói a arte até o ponto que não sabemos mais distinguir a arte, da vida real porque elas se misturam.

Para Eckert-Hoff (2016), a linguagem do imigrante, em nosso caso, do brasileiro vivendo no estrangeiro, é provocada por deslocamentos e a inevitável necessidade do sujeito se "reterritorializar" em outro lugar sujeito-línguas. Nessa perspectiva, entendemos que a tecnologia comunicativa cinematográfica foi capaz de recriar uma realidade vivida pelo imigrante, definida como elemento de cultura, através da imbricação homem, língua, cultura e sociedade.

Na obra fílmica, o protagonista arara-azul, Blu, vive um resgate da sua língua e da sua cultura ao retornar para a sua terra natal após anos vivendo em terra estrangeira. Já fluente na língua inglesa e "adaptado" a cultura norte-americana, ao se deparar com o seu lugar de origem e ter contato com seus conterrâneos ele passa a viver conflitos para encontrar o seu real lugar de pertencimento.

De acordo com Coracini (2007, 2014) língua é cultura, logo, o encontro e o desencontro com as línguas nunca é ou passa incólume. Dessa for-

ma, face as novas exposições da experiência estrangeira, vemos o sujeito não totalmente "livre" e controlador de seus discursos e sentidos. Ele se coloca, movendo-se com fluidez, apto a aprender a nova língua, a integrar a nova sociedade e a nova cultura. "Nenhuma palavra é 'neutra', mas inevitavelmente 'carregada', 'ocupada', 'habitada', 'atravessada' pelos discursos nos quais 'viveu sua existência socialmente sustentada'" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.27).

Dessa forma, uma vez que a relação dos sujeitos-enunciadores com as línguas e suas incidências na subjetividade não é neutra, deixa vestígios, e rastros de suas andanças, o homem, enquanto ser social, aprende a moldar-se de acordo com as suas necessidades comunicacionais e linguísticas, a partir daquilo do que ele se identifica e deseja se aproximar, encontrando-se, assim, inserido em sua comunidade, e na realidade social em que vive. Segundo Grigoleto (2013), a língua é elemento fundante do sujeito, nele se inscreve, nele faz morada, atravessa-o e o constitui.

O sujeito entre-línguas

O processo da relação sujeito-línguas, conforme Eckert-Hoff (2016), deve ser pensado como investimentos do sujeito de forma consciente e inconsciente, dentro da subjetividade, e do seu aspecto identitário, ao longo de sua história de formação linguística. Assim, dentro da subjetividade que vive um ser falante (*falente – parlêtre*), o enunciado da posição "migrante" revela-se com movências pelo sujeito: entre-lugares, entre--línguas, entre-culturas, entre-nações que tramam, inevitavelmente, novas malhas de subjetividade.

De acordo com Benveniste (2005) a linguagem é um lugar de marcas identitárias, e por mais que o sujeito tente aproximar-se da língua estrangeira, ele sempre trará marcas do seu país de origem. Contudo, para Robin (1999), a segunda língua, chamada "outra", de alguma forma, também é o "lar" para o imigrante que se depara com essa nova realidade. No sentido cunhado por Freud (1919), esse seria, então, o lugar de "exílio" para o sujeito que vive na sociedade escolhida. Por essa visão, os traços da primeira língua "materna" não se apagam, porém os traços da língua estrangeira

"outra" produzem novas marcas, que, no entanto, modificam a sua assinatura, e também o seu "Eu".

Para Eckert-Hoff (2016), a linguagem do imigrante, em nosso caso, do brasileiro vivendo nos EUA, é provocada por deslocamentos e a inevitável necessidade do sujeito se "reterritorializar" em outro lugar sujeito-línguas. "Cada língua, com sua especificidade e como uma função, irá atravessando o campo dessa subjetividade (...) e travando laços com a matéria das outras línguas(s) e com a das outras formas de linguagem que habitam esse campo" (CELADA, 2013, p.54).

Quando buscamos nos instaurar em uma nova língua, intrinsecamente a coletividade que constitui a sociedade de falantes dessa língua se posiciona como o nosso interlocutor e nos convoca a interpretá-la; e essa alteridade, sendo constitutiva, passa a ser decisiva no processo de aquisição da nova língua. Assim, a própria natureza da língua está ligada com uma condição social específica do homem, em que o advir do indivíduo se dá juntamente com o advir da coletividade. "A sociedade, dada com a linguagem, é ao mesmo tempo a condição dessa linguagem. A comunicação se realiza sempre em uma língua, de acordo com uma estrutura linguística específica e singular, e está inseparável de uma sociedade que é definida e particular" (Dessons, 2006, p.50).

Nesse contexto, em relação a busca desse lugar de pertencimento, observaremos então o nosso primeiro e pequeno recorte da obra fílmica "Rio 1", em um dos momentos iniciais, onde o protagonista Blu, personificado na pele do imigrante brasileiro, expressa a sua inquietude ao retornar ao seu país de origem. Em seu entendimento, Blu se via adaptado à sua vida na terra estrangeira americana. Esse sentimento, contudo, irá revelar-se de uma outra forma mais adiante no filme, quando ele passar a ter contato com os seus conterrâneos, com a sua língua de origem e com a sua cultura.

Destacaremos, inicialmente, a nossa compreensão sobre o significado da palavra "casa" na enunciação da personagem Linda, cuidadora e companheira de Blu. Na cena selecionada, ela fala para ele não se angustiar com a viagem deles ao Brasil porque logo eles estariam em casa novamente. Ao nosso ver, essa "casa" seria então um lugar de pertencimento,

um lugar de sua língua materna, de conforto, de marcas identitárias, um lugar de origem. Mas, mesmo sendo ela americana e ele brasileiro, será que eles compartilham de um mesmo lugar de pertencimento?

Como vimos, de acordo com Authier-Revuz (1990), diante da nova experiência estrangeira, o sujeito se encontra modificado e sendo assim, se percebe não controlador de seus discursos e sentidos. Ele se coloca, em um constante movimento na busca de uma integração na nova sociedade e na nova cultura, através da língua.

Nesse aspecto, o sentimento de "casa" para o sujeito imigrante vai atravessar, constantemente, um lugar de entre-meio, e de incompletude, uma vez que ora ele sente-se envolvido com a língua e a cultura estrangeira, ora ele sente-se saudoso da sua língua e cultura de origem. Ambas, as línguas e as culturas se alteram na memória e no enunciado do sujeito imigrante.

Cena Enunciativa 1: O lugar de pertencimento

LINDA	BLU	DESCRIÇÃO DA CENA
"We'll be back home before we even know it". "Nós estaremos de volta pra casa antes mesmo de imaginarmos".	*"This is it. Let's fly. Just keep it simple. Thrust, lift, drag and weight".* "É isso. Vamos voar. Basta manter isso simples. Impulso, levantamento, arrasto e peso. "	Blu é domesticado por linda. Dessa forma, não aprendeu a voar. Eles são convidados para irem ao RJ pelo ornitólogo brasileiro, a fim de evitar a extinção da espécie arara-azul. Nesse contexto, Blu sente a necessidade de aprender a voar, algo que seria natural a sua espécie.

A princípio percebemos que a "zona de conforto" em que Blu vivia fazia ele acreditar que o país estrangeiro era o real lugar dele de pertencimento, mas tudo mudaria quando, de fato, ele voltasse a ter uma experiência em seu país de origem. Certamente, o significado da palavra "casa", para Blu, passaria a ter um outro nível de entendimento. Apesar de conviver bem com Linda, com a cultura estrangeira, ter uma vida "tranquila" e ser culto, percebemos que falta-lhe algo. Ele vive em meio à incompletude e o desejo de ser completo. Na nossa percepção, essa "casa" para o imigrante é, para sempre, um entre-meio, uma constante dúvida, e uma intensa busca por uma completude, na tentativa de encontrar-se

enquanto sujeito nesse entre-lugares, entre-países, entre-línguas e entre-culturas.

No nosso segundo recorte, destacaremos a cena em que é apresentada o primeiro contato de Blu com os seus conterrâneos, e com a sua espécie. Nesse momento, Blu é levado para passear de carro nas ruas da praia de Copacabana, durante o tempo de carnaval. De forma circunstancial, por se identificarem com Blu, alguns pássaros se dirigem a ele falando na língua portuguesa, por assumirem que, de acordo com as suas características, ele seria também um brasileiro. Contudo, ao perceberem estarem diante de um estrangeiro (americano), os pássaros respondem-lhe no mesmo idioma da língua inglesa. O brasileiro seria então suposto a ser fluente na língua inglesa para comunicar-se com o "turista americano?" Mesmo estando em seu próprio país, ele também estaria no entre-meio e entre-línguas para socializar-se com o "suposto" visitante estrangeiro?

Sabemos que o filme é um produto cinematográfico hollywoodiano, e assim como a poesia abre um espaço para a licença poética. Por essa perspectiva, a enunciação dos diálogos dos personagens na língua inglesa deve-se, na nossa percepção, a um fator comercial.

Para Uyneo e Cavallari (2011), a identidade é sempre imaginária, uma vez que põe em funcionamento as imagens que o sujeito faz de si mesmo, a partir de imagens lançadas pelo olhar do "outro" e que permitem a ele se reconhecer enquanto tal. Segundo as autoras, as representações identitárias possibilitam ao sujeito reconhecer-se através do que é discursivamente construído como contorno para o "si mesmo". "Entendemos, a partir da leitura de Hall (2000:108), que 'as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós' (UYENO, CAVALLARI, 2011, p.131).

De acordo com essa visão, evidenciamos que é por meio de práticas discursivas que se constroem identidades que são diferentes das demais. Conforme proposto por (SILVA, 2000), o sujeito se reconhece em múltiplas identidades, diante da posição discursiva que ocupa, e esse fato faz com que a identidade seja sempre múltipla ou híbrida.

Cena Enunciativa 2: Chegando ao Brasil

BLU	PÁSSAROS	DESCRIÇÃO DA CENA
"Oh I'm sorry. I'm not from here". "Desculpe, eu não sou daqui".	*"Oh you don't look like a tourist. Except for the sunblock that you have on your nose. You look Brazilian".* "Oh você não parece ser um turista. Exceto pelo bloqueador solar no seu nariz. Você parece ser brasileiro".	Ao chegar no RJ, Blu, munido de um dicionário de português, se depara com 2 pássaros que se aproximam para comunicar-se com ele. A cena acontece no tempo de carnaval enquanto Blu passeava de carro, na praia movimentada de Copacabana.

Hall (2000) afirma que as identidades são construídas por meio da diferença, por meio da relação com o "outro", e da relação com aquilo que não se é, ou aquilo que falta. O termo "identidade" é utilizado, para o autor, para significar o ponto de encontro entre: os discursos e as práticas que tentam nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares; e os processos que produzem subjetividade que nos constroem como sujeitos ouvintes e falantes. "As identificações são os mecanismos pelos quais são construídas as identidades que, fragmentadas, estão em constante movimento" (HALL, 2000, p.62).

Segundo Uyeno, Cavallari (2011), as identificações mostram-se necessárias para construir "pertenças", servindo, assim, para situar o sujeito no mundo e nas relações sociais. Já dissolvidas em traços que se encontram impressos no sujeito, as identificações, pelo fato de serem múltiplas e transitórias, ao mesmo tempo em que determinam o lugar discursivo do sujeito enunciador, também (des)estabilizam sua identidade. "Portanto, podemos dizer que as identificações desestabilizam o sujeito ao invés de estabilizá-lo: são a sedimentação de "nós" e dos "nós" na constituição de qualquer Eu" (UYENO, CAVALLARI, 2011, p.131

No recorte da nossa terceira cena selecionada, vemos os amigos conterrâneos, já inteirados, engajados e divertindo-se juntos, onde os pássaros brasileiros enunciam-se entre-línguas para comunicarem-se com Blu. Percebemos a construção de um sintagma formado por um *code-switching,* com paradigmas que se alternam entre a língua portuguesa e a língua inglesa na busca de uma identificação e socialização com o amigo brasileiro e supostamente "americano".

Cena Enunciativa 3: Reencontro com a cultura brasileira

BLU	PÁSSAROS	DESCRIÇÃO DA CENA
"This is the coolest thing I've ever seen". "Essa é a coisa mais legal que eu já vi na vida"	*"Welcome to the paradise*! Atenção, pessoal! Nós temos um amigo *that is out of Town, and let's show him love. Party of Ipanema, baby".* "Bem-vindo ao paraíso! Atenção, pessoal! Nós temos um amigo que é de fora da cidade, e vamos mostrar amor pra ele. Festa em Ipanema, bebê".	Blu e Jade são levados para uma festa, em uma casa de eventos carioca. Toca a música: I want party, I want samba...(eu quero festa, eu quero samba).

Por essa perspectiva, o discurso do imigrante torna-se intrinsecamente heterogêneo, marcado pela multiplicidade e alteridade. Ele sente-se em meio a incompletude e o desejo de ser completo, passando a viver em busca de ser a fonte entre o si mesmo e o "outro" que o constitui. Conforme Robin (1993, 1999), a língua não é reprodução, nem pura descoberta de alhures, é sempre um jogo de similitudes e de afastamentos.

A busca das identificações do sujeito entre-línguas, que vive no país estrangeiro, e que convive com o bilinguismo é marcada por deslocamentos, estranhamentos e ainda encontros, reencontros ou desencontros nas línguas. Por esse viés, o sujeito que fala do lugar do sujeito-entre-línguas é um sujeito que fala e que falta. "Consideramos, via estudos de Robin (1999), Coracini (2007, 2014) e Eckert-Hoff (2010), que o lugar entre-línguas, ocupado pelo sujeito em estudo, é um lugar de conflito, que significa entre-culturas, entre-outros, entre o um e o Outro" (ECKERT-HOFF, 2016, p.6).

De acordo com a visão de Benveniste (2005), a diversidade das línguas, a diversidade das culturas, e as suas mudanças mostram a natureza convencional do simbolismo que as articula. Para ele é o símbolo, definitivamente, que prende esse elo existente entre o homem, a língua e a cultura. Pois, a cultura é um fenômeno humano inteiramente simbólico.

Dessa forma, a cultura enquanto parte constitutiva de qualquer língua, interdita e molda a estrutura e o mecanismo de enunciação através da apropriação do locutor e do modo como o interlocutor recebe sua enunciação. Nesse sentido, a relação língua/homem/sociedade perpassa uma concepção de cultura. Assim, a cultura é o que dá à vida e à atividade

humana forma, sentido e conteúdo. "A cultura é inerente à sociedade dos homens, qualquer que seja o nível de civilização" (BENVENISTE, 2005, p. 32).

> Resta apenas tirar a conclusão dessas reflexões. Estabelecendo o homem na sua relação com a natureza ou na sua relação com o homem, pelo intermédio da linguagem, estabelecemos a sociedade. Isso não é coincidência histórica, mas encadeamento necessário. De fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são dadas. Mas também uma e outra são aprendidas pelo ser humano, que não lhes possui o conhecimento inato (BENVENSITE, 2005, p.31).

Conforme o autor, a cultura assim como a língua é um sistema que distingue o que tem sentido e o que não tem. Nenhuma língua é separável de uma função cultural. "Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Ora, assim como cada língua, cada cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual cada sociedade se identifica" (BENVENSITE, 2005, p. 32).

Considerações finais

Como vimos, de acordo com Benveniste (2005), é dentro "da", e "pela", língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente, sendo única a condição do homem na linguagem. A língua funda o sujeito que nela se inscreve, faz morada e se constitui. Baseado, então, na teoria da inversibilidade, entre os pares "Eu/Tu" na qual se estabelecem as trocas "intersubjetivas" da linguagem, focamos na ampliação desse olhar para essa dupla designação "eu-tu", para tratarmos dessa relação no campo social, passando ao nível da "interssocialidade", expressa pela dupla designação social e étnica presente entre povos vizinhos.

Ao utilizarmos a obra "Rio 1" como *corpus* de análise, linguística enunciativa/antropológica, através dos enunciados dos "sujeitos-per-

sonagens", como exemplos ilustrativos que apontam para discussões no território do fenômeno entre-línguas de um sujeito imigrante, percebemos que o homem enfrenta conflitos na busca de sua identificação e constituição enquanto sujeito, no contexto imigratório, em contato com o "outro" no novo território que habita.

A constituição do ser imigrante que vive entre-línguas, entre-lugares, entre-culturas, entre-nações, apresenta-se com uma constante movência para encontrar-se enquanto sujeito, através do princípio da sociabilidade humana. "A partir da função linguística, e em virtude da polaridade *eu:tu*, indivíduo e sociedade não são mais termos contraditórios, mas termos complementares" (BENVENISTE, 2005, p.27). Assim, na imbricação língua/homem/cultura/sociedade, evidenciamos a nova realidade linguística e sociocultural conflituosa, de entre-meio, vivida pelo ser imigrante.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos,* 19. Trad. C. M. Cruz e J. W. Geraldo. Campinas: IEL/UNICAMP, p. 25-42, 1990.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I.* Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri: revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5a edição. Campinas: Editora Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II.* Tradução: Eduardo Guimarães et al. 2a edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CELADA, M. T. Linguagem/sujeito: forçando a barra em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (org). *Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade,* São Paulo: Humanitas, 2013.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro arquivo, memória e identidade*: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J. *Identidade e (língua) cultura no livro didático de Francês, língua estrangeira.* In: PINTO, M. L. & al. (orgs) Ensino de linguagens: diferentes perspectivas. Curitiba: Appris, p.11-34, 2014.

DESSONS, Gérard. Émile Benveniste: *l'inventions du discours*. Paris: Éditions in Press, 2006.

ECKERT-HOFF, B. M. *Dis(sabores) da língua ma(e)terna:* os conflitos de um entre--lugar. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M (orgs.). Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ECKERT-HOFF, Beattriz. *Sujeitos entre-línguas em contextos de imigração:* incidências na subjetividade. Letras e Letras. Uberlândia. Vol.32/3 – Especial, dez. 2016.

FREUD, S. *O Estranho*. Obras completas de Freud em Cd-rom, 1919.

GRIGOLETTO, M. Sujeito, Subjetivação, Inconsciente e ideologia. In: CARMAGNANI, A. M. G; GRIGOLETTO, M. (orgs.). *Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade.* São Paulo: Humanitas, 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos.*Trad. de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

RB Lucas, S Siqueira. *Brasileiros imigrantes nos Estados Unidos e a variação linguística: práticas de línguas no contexto migratório.* PERcursos Linguísticos, periodicos.ufes.br, 2017.

ROBIN, R. *L'immense fatigue des pierres:* biofictions. Montréal: XYZ, 1999.

SILVA, Silvana; MALCORRA, Bárbara. *Sociedade, sociedade:* epistemologia para estabelecer princípios de uma teoria social da enunciação. Revista (Con)textos linguísticos. Ed. v.10. n.17, 2016.

UYENO, Elzira; CAVALLARI, Juliana. *Bilinguismos: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas maternas e estrangeiras.* Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada vol.9. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

O ETHOS DE VIOLÊNCIA NO TWITTER: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA[1]

Melk Andrade Costa[2]
Morgana Soares da Silva[3]

Introdução

O Twitter é um SRS, ou Site de Rede Social (RECUERO, 2016), que emergiu a partir do advento e desenvolvimento das novas práticas sociais decorrentes da expansão da Web; vivemos a chamada "Era da informação", uma era que avança juntamente com a constante modernização das tecnologias e, com isso, as informações chegam aos leitores com uma velocidade assustadora, instantânea. Essa velocidade decorre da transformação da Web, que sucedeu a transformações de *hardwares.*

Os softwares e a Internet progrediram ao passo que os hardwares evoluíram. A partir deste contexto, várias formas de interação social na web foram surgindo, desde o mIRC ao SMS, passando pelas Redes Sociais, objeto do nosso estudo. Ao mesmo tempo, os hardwares foram evoluindo, desde o desktop ao smartphone, trazendo consigo os aplicativos de redes sociais, facilitando o processo interacional.

Com este advento, as relações humanas sofreram uma modificação significativa: *sabemos o que é certo nas relações humanas de forma física, mas e na internet?* Ela que se caracteriza como um local onde predominam a sensação de anonimato e a sensação de que tudo pode ser feito sem que

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Graduando em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco; Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Tocantins; e-mail: melk.andrade@ufrpe.du.br;

3 Doutora em Letras/Linguística, Mestra em Letras/Linguística e Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco; e-mail: morgana.soares@ufape.edu.br

haja consequências. Tais práticas nocivas são encontradas nas práticas sociais observadas nos SRS. Portanto, neste trabalho, temos como objetivo analisar como se dá o processo discursivo da constituição do ethos de violência dentro do SRS Twitter na prática de ciberviolência contra professores.

Desta forma, abordamos o fenômeno da ciberviolência contra professores (SILVA, 2014) que nos traz o docente dentro dos SRS Twitter como alvo do corpo discente. O presente trabalho está ligado ao projeto de pesquisa "Ethos de Violência constituído por alunos diversos em redes sociais várias: reflexões sobre a ciberviolência contra professores", coordenado pela Professora Dr.ª Morgana Soares da Silva, co-autora deste artigo.

Objetivamos também buscar respostas para a seguinte questão de pesquisa: *Quais as particularidades textuais-discursivas que caracterizam o ethos de violência e propagam a ciberviolência contra* professores *no SRS Twitter?* Sendo assim, temos como objetivo observar, através da análise dos exemplares previamente coletados (MELO e SILVA, 2018; 2019. Mímeo) via ferramenta de captura de tela, as materialidades textuais e os traços discursivos que carregam em si o discurso violento (HARTMANN, 2005; SILVA, 2014). Através desta análise, divulgamos resultados parciais substancias para a pesquisa.

Metodologia empregada

A pesquisa, que se encaixa na grande área das Ciências Humanas (GIL, 2010), por utilizar-se de pressupostos teóricos das áreas da Linguística e das Linguagens e Tecnologias, caracteriza-se como do tipo pesquisa documental (GIL, 2010), utilizando-se de métodos qualitativos (BAUER; GASKEL, 2008) e indutivos (XAVIER, 2010) para identificar a Adesão Discursiva (MAINGUENEAU, 2014) dos usuários do SRS em questão ao discurso violento (HARTMANN, 2005; SILVA, 2014).

Utilizamo-nos também da Análise do Discurso de Linha francesa (MAINGUENEAU, 2020, 2015, 2014; SILVA, 2014) como aporte teórico central de nossas análises, além da Análise de Gêneros Textuais em contexto digital (MARCUSCHI, 2008; ARAÚJO, 2007; XAVIER, 2004; MARCUSCHI & XAVIER; 2004) e dos estudos das Linguagens e Tecnologias (RECUERO, 2016).

Como forma de embasar nossas interpretações, utilizamo-nos dos conceitos da Psicologia da Educação (ZUIN, 2012), de modo a trazer luz sobre questionamentos antigos na relação aluno/professor, conceito este que nos leva a verificar a imagem construída de si, ou o Ethos Discursivo (MAINGUENEAU, 2020) construído pelos discentes na elaboração de enunciados que trazem em si a Violência (ODALIA, 2004) contra os docentes responsáveis pela educação em sentido amplo.

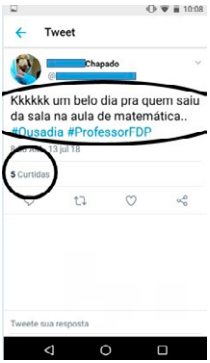
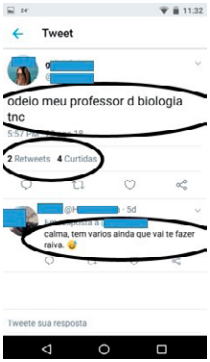
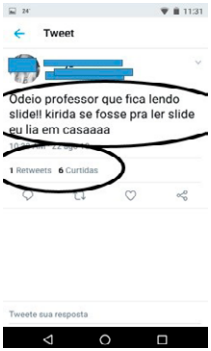
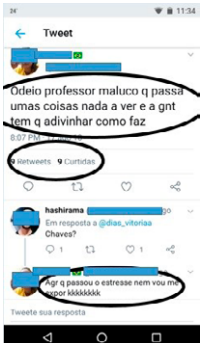
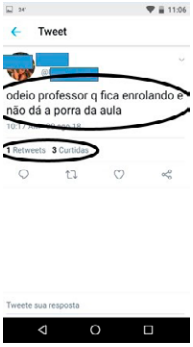
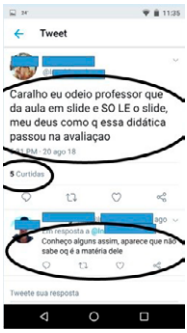
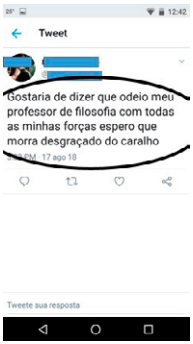
Adotamos, também, o tratamento gráfico que preserva a identidade dos autores constantes nos exemplares do corpus. Os exemplares da amostra são nomeados da seguinte forma: a inicial "P", para indicar a publicação; a numeração, para indicar a ocorrência da postagem; a letra "T", que indica o SRS utilizado, neste caso a referida rede é o Twitter.

Corpus constituído para esta pesquisa

Para esta pesquisa, utilizamo-nos de um recorte do corpus original previamente coletado (MELO e SILVA, 2018; 2019. Mímeo); tais exemplares foram coletados *in loco*, através da ferramenta de captura de tela; os exemplares foram tratados respeitando os procedimentos éticos que caracterizam a pesquisa científica.

Os exemplares do quadro 1 fazem parte da amostra do Twitter que compõe o corpus da pesquisa guarda-chuva *Ethos de Violência constituído por alunos diversos em redes sociais várias: reflexões* sobre *a ciberviolência contra professores*. Uma das formas de achar os textos violentos foi a utilização da ferramenta de busca do Twitter com da expressão "Odeio Professor" e com a hashtag #OdeioProfessor. Esta hashtag funciona como um modo de conectar as comunidades discursivas (MAINGUENEAU, 2014) em torno de um assunto em comum, neste caso, os usuários desta hashtag comungam entre si do ódio pelo docente.

Quadro 1: Corpus do Twitter.

Exemplares		
P21T	P54T	P51T
		
P58T	P73T	P82T
		
P63T	P33T	
		

Fonte: Arquivo de organização do corpus de Melo e Silva (2018; 2019. Mímeo).

Resultados e discussões

Através da pesquisa realizada neste trabalho, pudemos chegar a resultados parciais substanciais para a pesquisa do projeto guarda-chuva e do fenômeno enunciativo-discursivo nos SRS; a pesquisa encontra-se em sua fase de comparação entre redes, porém, neste momento, sentimos a necessidade de voltarmos nossos olhares para o SRS Twitter, já que este possui características distintas quando cruzamos seus dados com as outras redes.

O Twitter é um SRS que se diferencia dos outros pela dinamicidade. Um de seus gêneros textuais em contexto digital principal é o *microblog*, renomeado pelo neologismo estrangeiro *tweet* ou *tuite*. Anteriormente, o microblog, visto no tuite, contava com um limite de 140 caracteres; atualmente, o limite aumentou para 280. Este aumento na edição dos textos revela-nos um espaço maior para que seus usuários possam redigir seus textos e aderir a discursos diversos.

Este gênero digital nos revela um perfil igualmente diferenciado de usuário: o que tem pressa, o que pretende ler textos pequenos, de fácil compreensão e que não demandem tempo para edição. Estas características também nos revelam que o teor discursivo se sobressai com facilidade, pois, o usuário não tem tempo a perder.

Quando voltamos nosso foco para o fenômeno textual-discursivo da ciberviolência contra professores, notamos exatamente essa premissa: a de um usuário direto, que se utiliza de linguagem adaptada para a quantidade de caracteres e que expõe, com sinceridade, seus sentimentos com relação ao professor, à sua disciplina ministrada, às suas metodologias empregadas etc.

Para que esse fenômeno aconteça, em alguns momentos, não será verificado fenômeno de forma direta, mas através de algum mecanismo que funciona de forma acessória, que denunciará o real intuito do ciberintimidador (SILVA, 2014). Um mecanismo observado no SRS analisado é o uso das Hashtags violentas; no corpus analisado, pudemos notar a presença da hashtag #OdeioProfessor como um modo de legitimar a violência do corpo discente contra o professor e tudo que a ele seja relacionado em sala de aula.

Ao analisarmos o corpus, pudemos elaborar esta tabela que nos revela a quantidade de curtidas, compartilhamentos, uso de palavras de baixo calão, uso da hashtag #OdeioProfessor e da presença de comentários de outros usuários.

Tabela 1: Tratamento dos dados observados no Twitter

Amostra	Curtida	Retuite	Hashtag #odeioprofessor	Comentário	Palavra de baixo calão
A01T	5	0	1	0	0
A02T	4	2	0	1	1
A03T	6	1	0	0	0
A04T	3	1	0	2	0
A05T	0	0	1	0	1
A06T	3	1	0	0	1
A07T	5	0	0	1	1
A08T	0	0	0	0	1
TOTAL	26	5	2	4	4

Fonte: Elaboração própria

A tabela 1 nos traz um número elevado de curtidas em composições textuais-discursivas que carregam em si a violência contra o professor. Esta violência pode estar vinculada ao papel do professor em tempos passados, quando tínhamos a figura do docente como um repressor autoritário; esta memória faz parte de um repertório discursivo, ou memória discursiva (ORLANDI, 2007).

Ao verificarmos exemplar por exemplar, notamos que o P21T possui 5 curtidas, denunciando a adesão discursiva por parte dos usuários da rede. Já no exemplar P54T, foi verificado que a adesão discursiva aconteceu através de 2 retuites, 4 curtidas e de um comentário; no exemplar P51T, verificou-se 1 retuite e 3 curtidas; no exemplar P58T, encontramos a adesão discursiva por meio de 9 retuites, de 9 curtidas e 2 comentários; no exemplar P73T não verificamos indícios de adesão discursiva; no exemplar P82T foi verificada a existência de 1 retuite e 3 curtidas; no exemplar P63T, foram verificados as 5 curtidas e 1 comentário. No P33T que verificamos que o ethos de violência não foi endossado por ninguém.

Através dos dados obtidos nas análises, pudemos elaborar este gráfico que nos revela, em percentuais, o quantitativo referente à adesão discursiva à ciberviolência contra o professor no SRS Twitter:

Gráfico 1: Resultados obtidos através da análise dos exemplares do corpus.

Fonte: Elaboração própria

Silva (2014, 2016) nos revela que o ato de curtir, compartilhar e comentar demonstra uma concordância, uma adesão ao conteúdo postado, o endossamento a uma posição do sujeito enunciativo. Desta forma, esse adepto torna-se apto a reproduzir o comportamento violento. Dentro desse processo, podemos chegar à adesão discursiva proposta por Maingueneau (2014). É através deste conceito que podemos chegar às conclusões de que o corpo discente que curte, compartilha e retuita tais comentários concorda discursivamente com o ciberintimidador, construindo uma imagem de si também de violência, um ethos de violência (SILVA, 2014, 2016) para si.

Estas materialidades textuais carregam em si o que Hartmann (2015) nomeia de discurso violento enquanto materialização da vontade do agressor em difamar e violentar a figura do docente. Ao apropriar-se deste discurso, o sujeito constrói um ethos, o que Maingueneau (2020) nos diz ser a imagem de si mostrada no texto, o que, neste caso, é visto e adotado

por outros usuários, que podem ou não aderir a este discurso.

Considerações finais

Como conclusões parciais deste trabalho em progresso, podemos notar que os "ciberintimidadores" (SILVA, 2014) encontram espaço através da popularização dos SRS, o que indiretamente contribui para a "democratização da violência" (ODALIA, 2012).

A adesão discursiva acontece no corpus analisado através das curtidas, retuites e comentários; engajando-se por hashtags; ganhando notoriedade através de palavras que se repetem e se aglutinam, de forma similar à hashtag. É essa adesão discursiva que constrói uma nova imagem de violência para si, o que Silva (2014) categoriza como "ethos de violência".

O uso de palavras de baixo calão é recorrente entre os usuários do SRS, geralmente numa conotação sexual "[...] tanto no sentido da repulsa quanto no da aproximação" (ZUIN, 2012).

O SRS em questão é tratado como local de "confissão" breve, devido ao seu limite de caracteres, próprio da interface criada pelos seus idealizadores na utilização do microblog em um ambiente digital. Dentro da Web, favoreceu o surgimento de materialidades discursivas baseada na sinceridade objetiva do sujeito enunciador.

Referências

BAUER, Martin W; GASKELL, George**.** *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som***:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C (Orgs.). *Hipertexto e Gêneros digitais***:** novas construções de sentido**.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 165–169.

GALLI, F. C. S. Linguagem da Internet: Um meio de comunicação global. In: MARCHUSCHI, L. A; XAVIER, A. C (Orgs.). *Hipertexto e Gêneros digitais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 120–134.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HARTMANN, F. Violência e discurso. In: CAON, J. L.; HARTMANN, F. ; ROSA JR., N. C. da F. da (Orgs.). *Violências e contemporaneidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005, p. 45–52.

MAINGUENAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso.* Trad. Sírio Possenti. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENAU, Dominique. Variações sobre o Ethos. Trad. Marcos Marcionilo. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C (Orgs.). *Hipertexto e Gêneros digitais:* novas construções de sentido**.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.13–69.

ODALIA, N. *O que é a violência?* 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso:* princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2007.

POSSENTI, S. *Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso.* São Paulo: Parábola, 2018.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). *Redes sociais e ensino de línguas:* o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016, p. 17–32.

SOUZA, C. F. de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. *Vértices.* v.15, n. 1, jan./abr. 2013, p. 127–148.

SILVA, M. S. da. *Ciberviolência, ethos e gêneros de discurso em comunidades virtuais:* o professor como alvo. Recife: UFPE, 2014. Tese (Doutorado em Letras/Linguística).

XAVIER, A. C. *Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos.* Recife: Editora Rêspel, 2010.

ZUIN, A. A. S. *Violência e tabu entre professores e alunos:* a internet e a reconfiguração do ele pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

UM ESTUDO DA LINGUAGEM DAS QUESTÕES DE EXATAS: UMA TENTATIVA DE MELHORAR A COMPREENSÃO E O DESEMPENHO NESSAS DISCIPLINAS[1]

Ana Valéria Silva Pinheiro[2]

Introdução

O estudo da Matemática e disciplinas afins na escola básica, ao longo dos tempos, tem sido marcado por inúmeras queixas dos professores dessas disciplinas sobre o mau desempenho de seus alunos, pelo alto índice de alunos em provas finais e reprovados; além daqueles que evadem por não conseguirem ter um bom desempenho nessas disciplinas.

Observando o desempenho dos alunos, foi tornando perceptível como o estudo da Matemática não é uma tarefa fácil, podendo ter seus problemas, dentre outros, a falta de conhecimento básico dos assuntos pelos alunos; a dificuldade de adaptação dos alunos a alguma didática ofertada a eles ou pela falta de atenção devida dos alunos à linguagem apresentada nos problemas aritméticos, sendo este último problema, o que pode ser amenizado a partir das sugestões dadas nesse estudo.

As dificuldades dos alunos em aprender Matemática, por exemplo, fazem com que, muitas vezes, eles levem em suas bagagens a decepção por conta da dificuldade de desempenho e dos resultados pouco satisfatórios obtidos por eles em sua formação. Com a intenção de tornar o ensino da Matemática mais compreensível e menos complexo, com resultados mais promissores, tentou-se esmiuçar um pouco mais o entendi-

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Mestra em Letras pelo PROFLETRAS/UEFS. Especialista em Língua Portuguesa –Texto (UEFS). Graduada em Letras com Inglês (UEFS). E-MAIL: anavaleria.pinheiro@gmail.com

mento dessa matéria a partir do estudo detalhado da linguagem presente nos enunciados das questões.

Como a Matemática está presente no dia a dia das pessoas, nas mais diversas situações de comunicação, sendo relevante na vida do aluno, torna-se bastante significativo o aprofundamento da compreensão da linguagem utilizada nessa disciplina para que se tenha um desempenho promissor dentro e fora da escola. Observa-se então que:

> As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam capacidades de natureza prática para lidar com a atividade matemática, o que lhes permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado. (BRASIL, 1998, p. 37)

Sendo assim, o estudo visa trabalhar, nas aulas de Língua Portuguesa a partir do estudo da linguagem, a análise dos enunciados das questões de Matemática, levando em consideração a importância de buscar uma maneira que possa levar o aluno a se identificar mais com o estudo da Matemática, e, consequentemente, fazer com que esses alunos procurem aumentar a compreensão da mesma e melhorar os resultados na referida disciplina ao longo da trajetória estudantil, buscando promover o desenvolvimento da competência linguística desses alunos, além de fortalecer o diálogo entre os professores de diferentes áreas – Língua Portuguesa e Matemática – no intuito de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.

> um conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Para que sejam transferíveis a novas situações e generalizados, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem novamente contextualizados em outras situações. Mesmo no ensino fundamental, espera-se que o conhecimento aprendido não fique indissoluvel-

> mente vinculado a um contexto concreto e único, mas que possa ser generalizado, transferido a outros contextos. (BRASIL, 1998, p. 36)

Para ajudar a promover esse diálogo entre as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, otimizando o estudo aritmético pelo estudo da linguagem, sugere-se uma ressalva no trabalho interdisciplinar, promovendo maior integração entre essas duas disciplinas, procurando mostrar para o alunado a importância da devida atenção à linguagem na hora de tentar compreender as questões de Matemática para consequentemente conseguir decifrar as incógnitas presentes nessas questões.

Fundamentação teórica

A partir da observação do desempenho dos alunos, especificamente em Matemática, e das dificuldades apresentadas por alguns desses alunos do colégio estadual onde leciono, na cidade de Feira de Santana – BA, surgiu a ideia de desenvolver um trabalho no intuito de tentar ajudar a mudar esse quadro adverso em relação ao desempenho dos alunos nessa disciplina, buscando ratificar a preocupação do professor em ver a formação integral de seus alunos.

Inicialmente, houve uma preocupação em estudar o vocabulário utilizado nas questões, o qual, muitas vezes, é próprio da disciplina e, a partir desse estudo, elencar num pequeno módulo contendo um dicionário específico, macetes e algumas dicas que servirão como uma espécie de "tira-dúvidas" para auxiliar os alunos na leitura e resolução das questões – um material que possa servir de consulta quando for necessário, até que os termos presentes nele sejam internalizados pelos estudantes. A ideia é que os alunos se apropriem, de maneira gradativa, do vocabulário mais simples aos mais complexos referentes à Matemática, na expectativa de que eles possam diminuir a resistência ao estudo da mesma e passem a resolver questões dessa disciplina com maior segurança, ao ponto de mudarem a imagem de difícil compreensão que eles possuem dessa disciplina.

A importância do trabalho interdisciplinar na sala de aula

A importância da interdisciplinaridade em sala de aula é algo perceptível. O trabalho em conjunto de professores de diversas disciplinas de forma integrada pode contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e principalmente surtir um efeito promissor no desempenho dos estudantes. Nessa perspectiva, vê-se como é pertinente essa maneira de trabalhar, de modo que todos os envolvidos podem sair ganhando, uma vez que, respeitando as particularidades de cada disciplina, a troca de saberes entre professores a partir de perspectivas diferentes pode levá-los à ampliação de seus conhecimentos, além de aumentar para os alunos a quantidade de informações e caminhos para a compreensão de um assunto, resultando em ganhos para estes.

Outro ponto favorável em relação ao trabalho interdisciplinar é a intenção de procurar facilitar o aprendizado dos alunos, os quais podem ter resultados surpreendentes, levando em consideração suas habilidades e desempenho numa dada disciplina, que podem ser canalizados para aquelas em que eles apresentam maiores dificuldades de entendimento. Assim, as habilidades de um aluno em Língua Portuguesa podem servir de referência para ele desenvolver melhor seus estudos em Matemática. A partir desse entendimento, pensa-se que o trabalho interdisciplinar possa ajudar na aprendizagem dos alunos, por exemplo, podendo sanar as dificuldades de compreensão que eles apresentam em Matemática a partir do estudo da linguagem – assunto trabalhado mais detalhadamente em Língua Portuguesa, mas que pode ser desenvolvido nas outras disciplinas como forma de valorizar a leitura e a interpretação de textos, uma vez que essas habilidades de leitura e interpretação são cobradas nas diversas disciplinas. Com base nessa ideia, espera-se que o trabalho apresentado aqui ajude os alunos a obterem êxito em Matemática e, consequentemente, nas disciplinas afins, levando em consideração que: "Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração" (FAZENDA, 2008, p. 21)

Assegurando essa ideia da atividade interdisciplinar, esse estudo surge com o propósito, de levar os alunos à compreensão dos assuntos de Matemática, permitindo um diálogo mais próximo dessa disciplina com o estudo da linguagem. Nessa perspectiva, o trabalho interdisciplinar garante maior interação não só entre os alunos e professores, mas com os professores e seus pares, o que pode consequentemente, causar maior entrosamento entre os envolvidos e ampliar a troca de saberes entre eles, o que poderá implicar em novas perspectivas de estudo para os alunos.

Quando um grupo interage, é notório que os seus participantes ampliem seus conhecimentos pois todos podem aprender ideias e conceitos variados através da colaboração mútua. É louvável respeitar a individualidade de cada aluno no que diz respeito às formas de estudar e aprender, mas se deve reconhecer que a ideia de colaboratividade pode ajudar no progresso do desempenho desse aluno. Além disso, o presente estudo permite ao professor ratificar que a sala de aula é um ambiente propício ao aprendizado, procurando, a partir da proposta apresentada, fazer com que os alunos possam se sentir entusiasmados para realizar as atividades da área de exatas e, consequentemente, possam alcançar resultados mais significativos na vida estudantil.

Apesar das dificuldades de se fazer um trabalho interdisciplinar, ressalta-se, aqui, que a união entre as disciplinas é cada vez mais necessária, principalmente na questão referente à linguagem, ressaltando que todas as disciplinas trabalham com textos e que o estudo da linguagem se faz necessário nas diversas disciplinas. Além disso, a linguagem mostrada por diferentes pontos de vista pode tornar o aprendizado mais enriquecedor, levando o aluno à compreensão de um assunto com mais propriedade. Sendo assim, pensando numa escola voltada para a formação integral do ser humano, o estímulo ao trabalho interdisciplinar e a integração dos conhecimentos de disciplinas diversas podem ser uma maneira de somar ideias, estreitando a relação entre as disciplinas, buscando alternativas pertinentes para a ampliação do fornecimento de informações consistentes para a aprendizagem dos alunos.

A influência dos laços de afetividade no desempenho dos alunos

A convivência entre as pessoas permite que elas criem elos. Na sala de aula, essa ligação acontece pela troca de conhecimentos e pode ser reforçada a partir dos laços de afetividade construídos na relação entre o professor e seus alunos e do aluno com as disciplinas; relações que podem implicar em bons rendimentos escolares dos alunos. Por outro lado, quando aparecem obstáculos nessa relação, não sendo possível pelo professor ou pelo aluno fazer essa construção afetiva, isso poderá afetar de forma negativa diretamente no aprendizado dos alunos.

Pensando na importância que a afetividade pode influenciar no rendimento dos alunos e ressaltando que o afastamento do interesse pela Matemática pode ocorrer por conta dos tropeços dos alunos nessa disciplina ao longo dos anos de estudo é que esse trabalho também foi desenvolvido. Nota-se que é perceptível que, quando o homem consegue compreender algo, ele dificilmente o refuta, mas que o contrário pode dificultar o seu interesse. Na escola, o afastamento entre o aluno e o professor e entre o aluno que precisa aprender e o objeto do conhecimento que ele precisa se apropriar pode apontar para uma experiência, muitas vezes, frustrante. Assim, a atenção com o aluno para tentar desvendar os porquês deles apresentarem determinados fracassos, apresentando a eles alternativas para mudar esse quadro negativo poderão implicar no desempenho dele de forma promissora.

Reconhecendo que o estudo da Matemática auxilia na resolução de situações e problemas que envolvam experiências cotidianas, caso as questões cobradas nessa disciplina a apresentem enunciados que não sejam compreendidos pelos alunos, pode tornar-se sem sentido e de pouca utilidade para eles, gerando neles um baixo aproveitamento. Assim, deve-se salientar que a resolução adequada de uma questão começa na leitura na íntegra do enunciado com bastante atenção. Em seguida, procurar a maneira de tentar decodificar o que ficou obscuro na leitura, recorrendo a caminhos para facilitar a compreensão dos enunciados apresentados e, consequentemente, chegar à resolução das questões.

Diante do que está sendo explanado e reconhecendo que a preocupação primordial do trabalho aqui apresentado é o melhoramento do desempenho dos alunos em Matemática, e que um professor de Língua de Portuguesa pode sair do seu campo de estudo para buscar alternativas para ajudar os seus alunos no que diz respeito à aprendizagem da disciplina Matemática, Comênio (1966) dá a sua opinião, no que concerne à profissão docente:

> Serão hábeis para ensinar [graças ao reto ordenamento do método], mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual talvez ele não fosse capaz de compor, nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também porque é que não há de o professor ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como que em partituras? (COMÊNIO, 1966, p. 457)

O referido filósofo e educador Comênio sonhava em construir uma pansofia – a sabedoria humana que abrangesse a totalidade, de modo que aspirasse a edificação da humanidade. Partindo dessa ideia, ele acrescenta que "o professor pode ensinar todas as coisas, assim como pode utilizar vários métodos para que o seu propósito de ensino obtenha êxito". Sendo assim, a proposta de ensino apresentada nesse trabalho não tem a intenção de negligenciar a didática de ensino dos professores de Matemática, mas de promover uma alternativa para os alunos diante do estudo da linguagem na interpretação dos enunciados e resolução das questões de Matemática nas aulas de Língua Portuguesa no intuito de ajudar no melhoramento do desempenho desses alunos em Matemática. Além disso, propõe uma metodologia de ensino em que o diálogo entre as disciplinas

Matemática e Língua Portuguesa seja evidenciado, de maneira que haja benefício para o aprendizado do aluno.

A Linguística Aplicada na interpretação das questões de Matemática

A linguagem pode ter suas especificidades a depender da área a que seja direcionada, mas seu estudo, independentemente de disciplina a que esteja voltado, é sempre de grande importância na hora de buscar a compreensão de um enunciado. Assim, ao tentar resolver uma questão de Matemática, sugere-se que seja, primeiramente, dada a atenção à mensagem apresentada no texto para posteriormente tentar procurar decifrar de forma lógica as incógnitas presentes num problema; o que pode facilitar para os alunos a compreensão desse enunciado a partir dos dados apresentados, de maneira que possa levá-los a chegarem à resolução da questão de maneira mais segura e mais precisa.

> Só há ensino de leitura quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentidos, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando são mostrados ao aluno modos de envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-los (...). O papel da escola é o de fornecer um conjunto de instrumentos e estratégias para o aluno realizar esse trabalho de forma progressivamente autônoma. (KLEIMAN, 1995, p.11).

Logo, o trabalho aqui apresentado sugere a ideia de interpretar a questão a partir da perspectiva do professor de Língua Portuguesa, partindo do estudo das nomenclaturas dos termos presentes nos enunciados das questões de Matemática e das relações de significado apresentadas nos termos nelas presentes.

Ao passo que leem os enunciados, os alunos vão fazendo associação aos seus conhecimentos prévios e as habilidades técnico-científicas que

possuem, podendo apresentar uma ampliação nas possibilidades de relação e, consequentemente, podem implicar na maior facilidade de resolução da questão, chegando a resultados mais promissores na disciplina Matemática. Mesmo seguindo esses passos, observa-se que ainda há muitas dificuldades dos alunos em chegar à resolução de uma questão de maneira adequada. Com isso, aqui, questiona-se onde houve algum desvio de compreensão do problema? Como saber qual equação ou fórmula deve ser utilizada para responder de forma coerente tal questão? Sendo o estudo da linguagem uma possibilidade apresentada para responder essas indagações.

A sugestão de direcionar o problema para uma análise pautada numa prática mais específica de Língua Portuguesa, por exemplo, com o estudo da linguagem, espera-se que o aluno se sinta mais seguro em compreender os assuntos, além dessas alternativas se transformarem em novas possibilidades de resolução. Nesse caso, não se trata apenas de uma questão interdisciplinar, mas de uma completude de informações para auxiliar o aluno a ver/compreender de maneira mais leve e segura as incógnitas das questões matemáticas e, consequentemente, apresentar melhor desempenho na referida disciplina, sendo uma tentativa de ampliar, ao final do ano letivo, o quadro de aprovação nessa matéria.

> Enfim, os PCNs insistem que a formação do leitor e escritor só será possível na medida em que o próprio professor se apresentar para o aluno como alguém que vive a experiência da leitura e da escrita. O professor, além de ser aquele que ensina conteúdos, é alguém que transmite o valor que a língua tem, demonstrando o valor que a língua tem para si. Se o professor tem uma relação prazerosa com a leitura e a escrita certamente poderá funcionar com(o) um mediador para seus alunos. (ROJO, 2000, p.65-66)

Dentre algumas orientações para a interpretação dos enunciados, sugere-se, também, a colocação da linguagem na voz ativa, a qual, muitas vezes, torna-se mais fácil de ser interpretada, acreditando que a utilização de uma maneira mais direta de tratar algo, possivelmente, pode dar mais facilidade na interpretação de uma questão.

A partir desse trabalho conjunto entre a Língua Portuguesa e a Matemática, espera-se que, diante de um problema de Matemática, os alunos possam seguir uma sequência analítica partindo da leitura e interpretação linguística da mensagem para depois chegar à organização do cálculo propriamente dito. Assim, após a leitura, é feita a seleção dos dados e informações adequados para montar o cálculo no intuito de chegar à resolução do problema.

Metodologia

Em relação à metodologia, foi adotada a metodologia colaborativa-participativa, a qual procura promover, através da colaboração simultânea dos participantes, o sucesso do trabalho. Nessa metodologia, os participantes têm a oportunidade de compartilhar suas dificuldades e conhecimentos, crescendo mutuamente. O método pode ser definido como uma interação social, onde, além de priorizar o compartilhamento de conhecimento, há também o envolvimento de todos na construção e manutenção desse conhecimento.

Além da metodologia colaborativa-participativa, também foi usada como processo metodológico a pesquisa-ação, que é uma forma de investigação para decidir qual ação deve ser tomada no intuito de melhorar a prática, de maneira que as atividades são desenvolvidas e aperfeiçoadas ao passo que a pesquisa vai sendo elaborada. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, procurando aperfeiçoar a maneira de lidar com determinado fenômeno.

Em relação à abordagem, o referido trabalho está sendo feito numa abordagem qualitativa, uma vez que tenta compreender o porquê das dificuldades dos alunos em relação à interpretação dos enunciados das questões de Matemática.

Para desenvolver o trabalho aqui apresentado, sugere-se, nas aulas de Língua Portuguesa, os seguintes passos: primeiramente, a leitura atenciosa, obedecendo às pausas que os sinais gráficos causam, na tentativa de buscar a compreensão das informações presentes numa questão. Depois, destacar os elementos importantes na questão e, em seguida, es-

tudar a linguagem algébrica; depois organizar de maneira lógica as ideias sobre o que está sendo questionado para, enfim, resolver uma questão. Durante essas aulas, além de serem trabalhados os vocabulários específicos de Matemática, os alunos serão submetidos a avaliações para ratificarem a compreensão dos assuntos.

> O estabelecimento de relações é fundamental para que o aluno compreenda efetivamente os conteúdos matemáticos, pois, abordados de forma isolada, eles não se tornam uma ferramenta eficaz para resolver problemas e para a aprendizagem/construção de novos conceitos. (BRASIL, 1998, p. 37)

Segundo Damis (2012), a prática pedagógica que ocorre dentro da sala de aula entre professor e aluno não é neutra, logo:

> Não sendo neutras, a teoria e a prática de uma forma de ensino articulam as finalidades individuais de educação do homem ao modelo de sociedade, por meio da atividade de quem ensina, de quem aprende, de como se ensina e dos meios utilizados, e contribuem para a manutenção–superação da prática social mais ampla.

Nesse sentido, a ideia de ensino extrapola o ambiente da sala de aula, numa perspectiva de oferecer condições ao estudante para que ele alcance seu desenvolvimento e consiga se adaptar bem às questões sociais, tentando se enquadrar às condições e exigências da realidade em que vive, conseguindo se sair bem nas diversas situações e ambientes em que se encontre. Assim, "o processo didático tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. O resultado do ensinar é dar respostas a uma outra necessidade: a do aluno que procura aprender". (VEIGA, 2012, p. 13).

Sendo assim, nessa relação de ensino e aprendizagem, o professor procura buscar alternativas para facilitar para seus alunos a compreensão de novos conhecimentos, levando em consideração que o processo de ensino tem a intenção de alcançar o entendimento do outro, necessitando de planejamento, estudo e toda uma preparação para que se tenha êxito.

Considerações finais

Como resultado desse trabalho, espera-se uma melhora significativa no desempenho dos alunos em Matemática, a partir do aprimoramento da competência linguística deles, na crença de que essa melhora possa servir como reflexo num melhor desempenho desses alunos nas atividades e avaliações escolares de outras disciplinas, implicando na diminuição tanto da evasão escolar, como no número desses alunos nas provas finais e na reprovação escolar; além de estimular esses alunos a se posicionarem de maneira coerente diante de situações desafiadoras sobre a leitura e a interpretação a que forem submetidos dentro e fora do ambiente escolar. Além dos pontos já elencados, tem-se:

- Reforçar a importância da análise linguística em qualquer área do conhecimento;
- Reforçar que o conhecimento linguístico contribui para a leitura e interpretação dos enunciados das questões;
- Promover nos alunos uma melhora significativa no desempenho na área de exatas a partir da compreensão das questões solicitadas nessas disciplinas;
- Melhorar a relação de afetividade entre os alunos e essas disciplinas;
- Diminuir o número de alunos nas provas finais nessas disciplinas
- Diminuir a reprovação dos alunos no final do ano letivo.

Diante do que foi apresentado, conclui-se que o estudo da linguagem na interpretação dos enunciados das questões de Matemática e disciplinas afins pode ser de suma importância para os alunos, uma vez que a compreensão da linguagem pode levar esses alunos ao entendimento do "universo dos números", mostrando a necessidade de perceber essa conexão entre a compreensão linguística e a resolução das questões, conduzindo esses alunos a uma prática que vá além das operações matemáticas, de modo que eles consigam compreender o "percurso" a ser seguido numa dada questão, não se restringindo apenas ao resultado das operações

numéricas, mas requerendo uma leitura atenciosa para se chegar à interpretação e, consequentemente, à resolução adequada dessa questão; ressaltando que a compreensão linguística se faz necessária em qualquer situação de comunicação, inclusive na resolução de questões de Matemática. Sendo assim:

> Buscar itens no estudo da Linguística para entender e fazer entender a linguagem matemática, tornando possível a leitura e escrita de enunciados de problemas aritméticos, talvez seja um dos caminhos para auxiliar o aluno na aprendizagem de Matemática, além, certamente, da otimização de tal aprendizagem pelo professor. (LORENSATTI, 2011. p.16)

Em concordância com as ideias de Lorensatti (2011), o trabalho aqui apresentado, além de tentar ajudar os alunos na compreensão dos enunciados das questões de Matemática, pode ajudar, também, o professor dessa disciplina na construção desses enunciados, sendo um ganho para ambos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.* Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

COMÊNIO, J.A. *Didactica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.* Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e ensino: relações e pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos A. *Repensando a didática*. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LORENSATTI, Edi Jussara Candido. *Educação e linguagem: Os mecanismos coesivos na compreensão de problemas de aritmética*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, 2011.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

VEIGA Ilma Passos Alencastro (org.). *Lições de didática.* 5ª ed. Campinas, S P: Papirus, 2012.

UMA ANÁLISE RETÓRICA DE RESUMOS DE COMUNICAÇÃO PARA EVENTOS ACADEMICOS[1]

Fábia Georgia dos Santos de Melo[2]

Introdução

Os graduandos que participam de um determinado projeto de iniciação científica precisam se dedicar durante alguns meses na sua pesquisa, para que em seguida registrem os procedimentos realizados nos relatórios; e para avaliação do projeto é preciso se submeter a uma apresentação para uma banca de especialistas, neste caso, os trabalhos do PIBIC são apresentados na "Jornada de Iniciação científica (JIC)". Como requisito principal para participação no evento é necessário que seja enviado um resumo comunicativo do projeto. Diante da notória importância do resumo nesse processo, percebe-se que o gênero resumo, em determinadas situações, tem o papel essencial como forma de ingresso em eventos acadêmicos.

Oliveira (2017) ressalta que o resumo de comunicação é um gênero de grande circulação e produção para os diversos acontecimentos de divulgação de pesquisas nas diversas áreas de estudos que ligam os objetivos dos discursos científicos aos objetivos de audiência dos eventos acadêmicos. Apesar de sua relevância, o resumo comunicativo não é normalmente ensinado por professores nos cursos universitários, na maioria das vezes a preferência de ensino é voltada para as resenhas ou artigos científicos. Por isso, esse gênero geralmente é apenas conhecido e experimentado por quem tem relação próxima com as práticas do âmbito acadêmico, sendo membro ativo ou observador (MIRANDA, 2014).

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Mestranda em Ciências da Linguagem (UNICAP), bolsista da FACEPE e orientada pelo Prof. Dr. Benedito Bezerra (UNICAP/UPE) fabiageorgia@gmail.com

Portanto, o objetivo deste artigo é observar como se organizam retoricamente os resumos comunicativos de graduandos da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) que participaram da 20° Jornada de Iniciação Científica (JIC) , os textos estão vinculados a temática linguística, letras e arte. Esta pesquisa é caráter exploratório, portanto o *corpus* é constituído por dez resumos que foram analisados de acordo com modelo o proposto por Oliveira (2017), que é adaptado especificamente para os resumos de comunicação para eventos acadêmicos. Assim, como na pesquisa de Oliveira (2017), o os exemplares analisados neste artigo circulam online na página do evento (JIC) e passou por um avaliador que qualificou tais resumos de comunicação.

O presente artigo se divide nos seguintes tópicos: primeiramente, haverá uma breve explanação abordagem teórica de gêneros do Inglês para Fins Específicos (ESP). Depois, se exibirá considerações a respeito do resumo de comunicação e o modelo retórico de Oliveira (2017), para que em seguida seja aplicado o modelo de organização retórica nos textos, e então discutir os resultados e considerações.

Inglês para fins Específicos

A área do Inglês para Fins Específicos (ESP) é conhecida por dedicar seus estudos aos gêneros acadêmicos, tendo a finalidade originária de auxiliar estudantes de pós-graduação (não nativos da língua inglesa) a obter acesso e praticar os mais variados contextos acadêmicos, por meio do ensino de gêneros. Em outras palavras, para esta abordagem, os gêneros beneficiam os estudantes –principalmente aqueles que são iniciantes– para atingir os propósitos dos textos e compartilhar conhecimentos com membros da comunidade discursiva[3] (BAWARSHI; REIFF, 2013).

As importantes contribuições para os estudos de gêneros acadêmicos na ESP vieram dos estudos realizados pelo pesquisador John Swales. Portanto, o seu trabalho mais notório, *Genre Analysis: English in academic*

3 Para mais informações sobre comunidade discursivas e propósitos comunicativos, consultar as obras de Swales (1990) e Bhatia (1993).

and research, foi o primeiro que "teorizou e desenvolveu de forma mais completa a metodologia para introduzir a análise de gêneros na pesquisa e ensino da ESP" (BAWARSHI; REIFF, 2013, p.61). Esta obra de Swales (1990) é responsável por apresentar o modelo retórico *Creating a Reseach Space* (CARS), que surgiu a partir da observação de várias introduções de artigos científicos de diversas áreas do conhecimento. Com isso, o autor concluiu que as introduções preservavam semelhanças na forma de informação e organização, ressaltando que textos demandam dos escritores a mobilização de uma série de estratégias retóricas que serão decisivas para o sucesso do trabalho completo (SWALES, 1990; BAWARSHI; REIFF, 2013).

A estrutura argumentativa do CARS (1990) prevê três movimentos retóricos (*moves*) e onze passos (*steps*) que garantem clareza comunicativa e precisão de ideias do gênero (SWALES, 1990). O primeiro move (*Estabelecer um território*) apresenta três passos, onde é sugerido que o autor contextualize sua pesquisa, de modo que aponte os trabalhos importantes para área de estudo e principais teóricos. Em seguida, o segundo move (*Estabelecer nicho*) propõe quatro passos, sendo apenas um considerado "obrigatório"– fica a critério do autor escolher qual utilizar; então, para realizar este move é necessário indicar e apontar os problemas que vão ser resolvidos través da sua pesquisa, indicando possíveis lacunas na área estudada, levantamento de hipóteses, etc. E resolver tais problemas mencionados, o move 3 (*Ocupar nicho*) preenche o espaço estabelecido pelo move 2, de modo que são apresentados os objetivos, resultados e escopo da pesquisa. Este move apresenta quatro passos, sendo dois opcionais e o resto obrigatórios (SWALES, 1990; BIASI–RODRIGUES, 1998).

Desse modo, percebe–se que "o modelo fornece uma heurística proveitosa para a investigação das estruturas retóricas e das motivações subjacentes a opções retóricas dos autores" (BAWARSHI; REIFF, 2019, p. 221), e por isso surgiram adaptações do CARS para outros gêneros acadêmicos como Biasi–Rodrigues (1998, 2009), cujo aborda o resumo de dissertações e a adaptação utilizada nesta pesquisa, de Oliveira (2017) para resumos de comunicação.

O modelo retórico para o resumo de comunicação

O gênero resumo apresenta variações que são exclusivamente associadas à atividade acadêmica, e, portanto os resumos que circulam nesta comunidade são encontrados em monografias, dissertações, TCC's, etc. Contudo, o resumo que este trabalho aborda é o resumo de comunicação para eventos acadêmicos, que para Miranda (2014) é diferente dos resumos de dissertação e tese que necessitam de um trabalho previamente existente para produzir à escrita do gênero, sedo assim o resumo comunicativo é considerado um gênero autônimo.

No processo de submissão de um resumo ao evento acadêmico (congresso, jornada, etc), é necessário que o autor esteja ciente da abordagem adequada que descreverá a proposta da sua pesquisa, porque o resumo tem que ser pertinente em contribuição para o desenvolvimento da área científica temática a que está destinado (MIRANDA, 2014; OLIVEIRA, 2017).

Então, percebe-se a importância de impressionar a banca avaliadora no processo de submissão do resumo, por isso foi encontrado em Oliveira (2017) uma abordagem proveitosa para auxiliar na produção de escrita do gênero resumo de comunicação. O modelo proposto por John Hélio Oliveira (2017) aproveita aspectos característicos dos modelos anteriores de Bhatia (1993) e de Swales e Feak (2010) e ao mesmo tempo inclui particularidades correspondentes ao *corpus* composto por exemplares de resumos comunicativos pertencentes a professores, alunos e pesquisadores que foram aprovados pela comissão científica dos eventos acadêmicos da área de Letras/Linguística. Portanto, a versão utilizada para análises deste trabalho foi baseada no modelo enxuto de Oliveira (2017) que apresenta as estratégias retóricas mais recorrentes entre a maioria dos pesquisadores e estudantes da área:

Quadro 1: Moves e ERS apresentados por Oliveira (2017)

***MOVE* 1: ESTABELECER O CONTEXTO**	
ER1: Contextualizando a pesquisa	e/ou
ER2: Apresentando o objeto de estudo	e/ou
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado	e/ou
ER4: Levantando a hipótese	
***MOVE* 2: INTRODUZIR O PROPÓSITO**	
ER1: Indicar a intenção do autor	e/ou
ER2: Apontando os objetivos	
***MOVE* 3: DESCREVER A METODOLOGIA**	
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico	e/ou
ER2: Descrição dos fundamentos teóricos	e/ou
ER3: Incluindo informações sobre o *corpus*	e/ou
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos	e/ou
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	
***MOVE* 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS**	
ER1: Apresentando os resultados	
***MOVE* 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES**	
ER1: Apresentando as conclusões	

Fonte: Oliveira (2017, p. 117)

Diante do modelo retórico, percebe-se que a sua singularidade está nos aspectos de justificação do estudo e indicação do objeto de estudo, ou também no primeiro *move* retórico que caracteriza o estabelecimento do contexto. Já a introdução do propósito do trabalho foi agrupada com a indicação do autor e do objetivo da pesquisa. Outra característica importante desse modelo é a ocorrência de descrições dos fundamentos teóricos da pesquisa, em que os autores apresentam aspectos descritivos e discursivos das bases teóricas, como uma necessidade de fundamentar e mostrar a coerência com âmbito cientifico (OLIVEIRA, 2017).

As unidades retóricas com seus *moves* e ERs apresentam uma realidade na produção dos resumos de comunicação para eventos acadêmicos. Cada *move* e suas ERs correspondentes são descritas e relatadas fazendo referência ao *corpus* da pesquisa, em seguida, são postos os excertos cuja observação registra na sintaxe no início das sentenças, dos exemplos, as

palavras, as frases que estabelecem e conduzem a construção de sentido do gênero resumo de comunicação para eventos acadêmicos. São palavras que se adéquam ao contexto de produção desse gênero e representam um referencial para cada move e estratégia retórica (OLIVEIRA, 2017).

Aplicação do modelo Oliveira (2017)

Nesta pesquisa foram analisados dez exemplares de resumos comunicativos, derivados de graduandos da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) que participaram da 20ª Jornada de Iniciação científica (JIC), presente na temática linguística, letras e artes. Os resumos estão disponíveis ao público no site da UNICAP na "seção pesquisa", em seguida haverá um arquivo referente aos anais (JIC).

O processo de análises dos textos seguiu o modelo proposto por Oliveira (2017), com intuito de observar a organização retórica de resumos de comunicação para eventos acadêmicos. Levando em consideração o que foi proposto pelo autor, foram observados aspectos importantes na organização dos resumos dos graduandos como, por exemplo, os movimentos e estratégias retóricas mais ocorrentes e quais aspectos levaram a sua identificação.

Ao observar as organizações retóricas dos graduandos notou-se que entre os movimentos retóricos, houve maior recorrência dos movimentos 1(*Estabelecer o contexto*), 2 (*introduzir propósito*) e 3 (*Descrever metodologia*), assim todos apresentaram 10 ocorrências. Em seguida, os com menos ocorrência, foram move 4 (*sintetizar resultados*) e 5 (*apresentar conclusões*), ambos apresentando também oito ocorrências. Para melhor visualização, enumeramos a quantidade de ocorrências no quadro 2:

Quadro 2 : Ocorrência dos movimentos e estratégias retóricas nos resumos de comunicação.

ESTRATÉGIAS RETÓRICAS		RESUMOS	OC
MOVE 1: ESTABELECER O CONTEXTO		10	10
ER1: Contextualizando a pesquisa	e/ou	10	7
ER2: Apresentando o objeto de estudo	e/ou	10	6
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado	e/ou	10	2
ER4: Levantando a hipótese		10	3
MOVE 2: INTRODUZIR PROPÓSITO		10	10
ER1: Indicar a intenção do autor	e/ou	10	2
ER2: Apontando os objetivos		10	8
MOVE 3: DESCREVER METODOLOGIA		10	10
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico	e/ou	10	3
ER2: Descrição dos fundamentos teóricos	e/ou	10	5
ER3: Incluindo informações sobre o *corpus*	e/ou	10	4
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos	e/ou	10	8
ER5: Indicando o escopo da pesquisa		10	0
MOVE 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS		10	8
ER1: Apresentando os resultados		10	8
***MOVE* 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES**		10	8
ER1: Apresentando as conclusões		10	8

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentro dos movimentos retórico, também foram contabilizadas a preferência[4] acerca das estratégias retóricas e também apontou-se como essas estratégias foram realizadas pelos autores. No quadro 3, apresenta-se as estratégias do move 1 que foram recorridas por cada texto analisado :

Quadro 3 : Realização das estratégias move 1.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
ER1: Contextualizando a pesquisa				X	X	X	X	X	**X**	**X**
ER2: Apresentando o objeto de estudo	**X**	**X**	**X**					**X**	**X**	**X**
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado			X					X		
ER4: Levantando a hipótese	**X**	**X**		X						

Fonte : Dados da pesquisa

4 Vale ressaltar que não sabe-se os autores estavam cientes deste modelo retórico, portanto quando falar-se em preferência, não significa que eles estavam concientemente se baseando em Oliveira (2017).

As Estratégias retóricas mais ocorridas no move 1 (*Estabelecer o contexto*) foram: M1ER1 (*Contextualizando a pesquisa*), totalizando sete recorrências e M1ER2 (*Apresentando o objeto de estudo*) com seis ocorrências. Então, observou-se que a M1ER1 foi realizada por meio da marcação linguítica "A presente pesquisa insere-se" (exemplo1), e teve o propósito de apresentar a linha teórica cuja pesquisa pertence, já na M1ER2 o marcador que identificou a realização da estratégia foi "sujeitos da pesquisa" (exemplo 2), cujo indica qual é o objeto de estudo para o trabalho, que no caso são os surdos:

Exemplo 1 [M1ER1-R4]: Contextualizando a pesquisa
"**A presente pesquisa insere-se** na área do Letramento Digital com foco no uso de Recursos Educacionais Abertos (REA) para o ensino da produção de textos escritos online. Estamos cada vez mais nos tornando uma sociedade letrada digital em sua totalidade".

Exemplo 2 [M1ER2- R2] : Apresentando o objeto de estudo.
"**Os surdos, sujeitos da pesquisa**, configuram-se uma minoria linguística do nosso país, na qual sofrem prejuízos consideráveis na etapa educacional de alfabetização, pois, as pedagogias existentes para guiar este processo, em grande parte, são voltadas para maioria da população: sujeitos ouvintes"

Em contrapartida, as estatégias ER3 (apresentar o porblema a ser solucinado) e ER4 (Levantando hipótese) tiveram menos ocorrencia dentro move 1, sendo a M1ER3 realizadas em dois textos e a M1ER4 em três. A M1ER3 propõe mencionar um problema a ser solucionado, no exemplo 3, apresenta-se a dificuldade de pessoas com dislexia com a leitura, escrita e capacidade de soletrar, que será solucionado através de *app* elaborado pelo autor para auxiliar essas pessoas. Em seguida, a hipóstese no M1ER4 acontece a partir do entendimento do autor pelo tema, cujo perceber no marcador "Por compreender que...":

Exemplo 3 [M1ER3– R8] : Apresentando o problema a ser solucionado
"A dislexia do desenvolvimento é um transtorno de aprendizagem, em que o indivíduo apresenta dificuldades **principalmente com a leitura, escrita e capacidade de soletrar**".

Exemplo 4 [M1ER4– R1] : Levantando a hipótese
"**Por compreender que o avanço da tecnologia digital** tem grande impacto na vida social e individual dos seres humanos e que a educação, como todo e, em especial, o ensino não pode estar alheio a esses avanços, a pesquisa se utilizou de um ambiente virtual e um suporte digital...".

Já no movimento ER2 (*Introduzir propósito*), observou-se o favoritismo pela estratégia retórica 2 (*apontando os objtivos*), que foi entrada em oito resumos e por último a menos ocorrida apenas realizada por dois textos, ER4 (*Indicar a intenção do autor*). Por meio do qaudro 4 observa-se os textos que realizam esses passos :

Quadro 4 : Realização das estratégias move 2

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
ER1: Indicar a intenção do autor		X		X						
ER2: Apontando os objetivos	**X**		X		X	X	X	X	X	X

Fonte : Dados da pesquisa

Observou-se que a realização do M2ER1 ocorreu através do marcador "propõe-se analisar", exemplo 5, onde o autor aponta que pretende analisar o ensino de produção de textos escritos online. A seguir, a estratégia mais ocorrente no move 2 foi realizada por meio substantivo "o objetivo", exemplo 6, que aponta o que provavelmente o produto final do artigo.

Exemplo 5 [M2ER1– R1] : Indicar a intenção do autor
"Assim, **propõe-se analisa**r se o ensino da produção de textos escritos online é favorecido pela proposição e aplicação de uma sequência didática, em repositório digital – como Recurso Educacional Aberto (REA)".

Exemplo 6 [M2ER2– R6] : Apontando os objetivos
"Neste trabalho, é introduzido um jogo digital **com o objetivo de auxiliar crianças disléxicas**, estimulando e exercitando a escrita através da utilização do mecanismo de reconhecimento de manuscritos".

Comparado a outros moves, o movimento 3 (*Descrever metodologia*) apresenta maior quantidade de moves. Portanto, notou-se a prefência dos autores pela estratégia 4 (*descrevendo os procedimento ou metódos*) presente em oitos resumos, seguido da ER2 (*Descrição dos fundamentos teóricos*) realizada em cinco textos e depois a ER3 (*Informações o corpus*) presente em quatro RC. As estratégias retóricas menos recorrida entre os textos foram ER1 (*Apresentando o quadro teórico-metodológico*) encontrado em três textos e não teve occrencia da ER5 *indicando o escopo da pesquisa*). No quadro 5, observa-se quais resumos realizaram tais estratégias:

Quadro 5 : Realização das estratégias retórica no move 3.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
ER1: Apresentando o quadro teórico--metodológico							X		X	X
ER2: Descrição dos fundamentos teóricos		X	X	X	X					X
ER3: Incluindo informações sobre o corpus		X			X		X			X
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos	X		X	X		X	X	X	X	X
ER5: Indicando o escopo da pesquisa										

Fonte :Dados da pesquisa.

Os autores que recorreram a M3ER1 pretenderam espcíficar o quadro teórico-metódologico, se a pesquisa tinha cunho qualitativo ou quantitavia, observa-se no exemplo 7 que o escritor indicou que metodologia do seu trablaho era qualitativa, e ainda bsucou a voz de um teório para explicar o porquê da sua pesquisa se encaixar na tal metodologia. Em seguida, na M3ER2 (exemplo 8) o autor indica qual linha teórica sua pesquisa pertence, e mostra os téoricos em se baseou:

Exemplo 7 [M3ER1– R9] : Apresentando o quadro teórico–metodológico
"Trabalhamos **com a metodologia qualitativa**, documental. **Para Minayo (2001),** a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos".

Exemplo 8 [M3ER2– R10] : Descrição dos fundamentos teóricos
"Para esse fim, empregamos como **base teórica**: Lacerda, Lacerda e Karnopp, Quadros, Zampieri, Bardin, Minayo, Freitas, Nascimento e Pereira, dentre outros".

Já na M3ER3, notou–se a realização do passo através da marcação "A coleta de dados", onde os autores pretenderam informar à maneira que foi coletada corpus e o que foi analisado especificamente (exemplo 9). A seguir, ao descrever os procedimentos ou métodos da pesquisa (exemplo 10), o autor utilizou marcadores de sequência para descrever as etapas do processo da análise, "No primeiro momento... Na sequência":

Exemplo 9 [M3ER3– R3] : Incluindo informações sobre o corpus
"**A coleta de dados** ocorreu no Laboratório do Programa de Pós–graduação em Ciências da Linguagem, através da análise de documentos".

Exemplo 10 [M3ER4– 10] : Descrevendo os procedimentos ou métodos
"**No primeiro momento**, foram dispostos dois textos, os sujeitos escolhiam um e realizavam a leitura; **na sequência**, a mediadora fazia perguntas sobre o texto".

Por fim, encontram–se os movimentos 4 (*sintetizar resultados*) e 5 (*apresentar conclusões*), que ambos propõem somente uma estratégia retórica, portanto não há como comparar ao passos menos e mais recorridos dentro dos moves. Tanto o move 4 quanto 5 foram recorridos por oito resumos comunicativos. Para melhor visualização dos resumos que recorreram a esses passos, observar o quadro 6 :

Quadro 6 : Realização das estratégias retóricas dos moves 4 e 5.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
M4ER1: Apresentando os resultados	X	X	X	X	X		X		X	X
M5ER1: Apresentando conclusões	X	X		X	X	X	X	X		X

Fonte: Dados da pesquisa.

A estratégia do move 4 (*apresentando resulatdos*) obteve uma variedade de marcadores que demostaram sua realização, como o "resultado desta pesquisa", "resultados apontaram" e "os dados obtidos apontam que..." (exemplo 11):

Exemplo 11 [M4ER1– 5] : Apresentando os resultados
"**Os dados obtidos apontam** que traços da exclusão são de alguma forma, integrados à política educacional brasileira e operam com grande ênfase na própria sociedade".

A última estratégia, além de apresentar conclusões também indicou as possíveis contribuições da pesquisa, portanto a M5ER1 pôde ser identificada por meio do marcador "Espera–se contribuir":

Exemplo 12 [M5ER1– 1] : Apresentando conclusões
"**Espera–se contribuir**, através da pesquisa, para o avanço do processo de ensino aprendizagem e para o alinhamento dos avanços tecnológicos com o cotidiano educacional, para que, assim, um possa servir de suporte ao outro".

Para concluir, observou–se que o modelo de organização retórica de Oliveira (2017) apresenta os *moves* em uma ordem numérica (ex: *move* 1, *move* 2...) e quando identificou–se onde esses elementos estavam inseridos nos textos dos estudantes, percebe–se que cada resumo tem sua particularidade na ordem de aplicação desses elementos. Todavia, o fato de não responder à ordem sugerida pelo autor, não significa que a organização retórica do texto será comprometida. Pois, de acordo Swales (2004) os *moves* são "flexíveis em termos de sua realização linguística" (p.229) e por

isso, podem estar em qualquer lugar do texto. Como foi visto na discussão das análises, os moves podem ser reconhecidos por traços gramaticais, essa unidade retórica não se identifica necessariamente com um período gramatical, enunciado ou parágrafo claramente delimitados (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012).

Considerações finais

Neste artigo, abordou-se que os eventos acadêmicos têm suas particularidades informativas quando se trata da submissão dos resumos. Assim, para um resumo comunicativo atingir seus propósitos de impressionar a banca avaliadora, divulgar e apresentar o trabalho para participantes do evento é necessário organizar estrategicamente as informações que serão exibidas no RC. Portanto, o texto tem que apresentar informações relacionadas aos seus objetivos, fundamentação teórica, metodologia, resultados, etc. E, em consideração a esses aspectos foi necessário procurar um padrão de organização retórica especialmente para este gênero, o qual se encontrou em Oliveira (2017).

Para Oliveira (2017), O gênero resumo de comunicação consiste numa síntese dos pontos principais da produção científica na indicação dos traços formais em uma ação dinâmica, como um veículo comunicativo que promove os debates da produção e divulgação de conhecimento das pesquisas acadêmicas. E, portanto, pode-se afirmar que os resumos comunicativos analisados neste artigo apresentaram a organização retórica satisfatória. Os textos atendem a perspectiva da comunidade acadêmica, uma vez que correspondem ao ponto de vista retórico proposto por Oliveira (2017),

Referências

BHATIA, Vijay K. *Analysing Genre*: language use in Professional settings. New York: Longman, 1993.

BAWARSHI, Anis; REIFF, Mary Jo. *Gênero:* história, teoria, pesquisa, ensino. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.·.

BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. 307f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva na comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: *Autêntica*, 2009. p. 49-75.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; BEZERRA, Bendito Gomes. Propósito comunicativo em análise de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n 1, p. 231-249, Jan./Abr. 2012.

MIRANDA, Florencia. Contribuições para um modelo didático do gênero "resumo de comunicação". In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org). *Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes.* João Pessoa: Ideia, 2014.

OLIVEIRA, John Hélio P. *Análise de gêneros em contextos específicos*: organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos. 2017. 198f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.

SWALES, J. M. *Genre Analysis*: English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. *Research genres*: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, John M; FEAK, Christine. *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Michigan: The University Press, 2010.

AQUISIÇÃO DA ESCRITA: ANÁLISE DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL DR. JOÃO TRINDADE, PARIPIRANGA–BA[1]

Vanesca Carvalho Leal[2]

Introdução

A linguística é uma ciência que estuda os aspectos intrínsecos e extrínsecos da língua, analisando–a do ponto de vista micro e macro de sua constituição. Como também, pode ser estudada e aplicada para a procura de soluções dos problemas práticos de sua utilização. Dessaforma, o processo de aquisição da escrita tem por necessidade que o alfabetizador tenha domíniodas estruturas que compõem sua língua. Entretanto, o que se percebe, em muitos alfabetizadores, é a falta de domínio desta.

Durante muitos anos, o ensino de alfabetização foi baseado somente numa prática estabelecida por experiências adquiridas ao longo do tempo de serviço. Contudo, para o professor, é de grande valia que possa compreender aquilo que ensina, podendo apresentar explicações e soluções para diversas dificuldades que possam surgir ao longo do processo. O alfabetizador que não conhece sua língua, sua formação, suas especificidades não têm como adorá–la, muito menos ter motivação para ensinar aos seus alunos. "É claro que o alfabetizadordeve conhecer muito mais sobre a língua do que ele pode transmitir. Ele não tem necessidade de ser um linguista, embora deva possuir conhecimentos teóricos e práticas tanto na linguística pura quanto na aplicada" (POERSCH, 1986, p.11).

1 Trabalho apresentado no VII Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – ECLAE, em Fortaleza/CE, 2019.

2 Doutoranda do curso de Letras, do Programa de Pós–Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal de Sergipe – UFS. E–mail: vanesca_letras6@hotmail.com.

Desse modo, pode-se dizer que o alfabetizador tem uma responsabilidade extrema no processo de ensino-aprendizagem da escrita, pois deve proporcionar ao aluno uma consciênciametalinguística[3] em que o educando reflete sobre sua língua e como a mesma é veiculada. Nestesentido, o trabalho aqui proposto desenvolver-se-á a partir do seguinte problema: como se estabelecem os processos de aquisição da escrita, explicitados em enunciados escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal?

O objetivo geral deste trabalho é descrever os processos que estabelecem a aquisição daescrita dos alunos do 3º ano da Escola Municipal Dr. João Trindade, a partir do contato com diversas leituras e reescritas de textos. Para conseguir chegar a essa finalidade, constituiu-se osseguintes objetivos específicos: (1) Analisar os conceitos, bem como os desafios do ensino da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental; (2) Compreender a importância da Linguística para o processo de aquisição da escrita pelo aluno; (3) Identificar como se estabelece o processo deescrita no 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dr. João Trindade.

O estudo é baseado, fundamentalmente, em pressupostos defendidos por Ferreiro e Teberosky (1985) e Brasil (2012). A pesquisa, de caráter descritivo, apresenta uma abordagempredominantemente qualitativa, sendo classificada como bibliográfica e com realização de estudo de campo. Partindo de um conjunto de atividades de escrita pré-selecionadas e aplicadasa partir da rotina de alfabetização, baseada na proposta do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), o estudo descreve como se deu a aplicação dessas atividades e mostra os resultados obtidos, considerando o papel dos pressupostos linguísticos para a aquisição da escrita.

É possível perceber que a conjuntura atual de ensino da língua perpassa por um processode ressignificação das práticas pedagógicas, tendo como foco a escrita, com a finalidade de desenvolver produções, tornando-os escritores competentes. Nesse contexto, conclui-se que o alfabe-

3 "Reflexão que o ser humano faz da sua própria língua, o qual pode envolver os níveis fonológico, sintático, semântico e pragmático". (MANGUEIRA, 2016, p. 32).

tizador deve perceber o nível linguístico em que a criança está integrada, reconhecer as suas potencialidades e fragilidades, compreender que cada criança tem seu tempo e suas limitações. Para que assim, utilizando-se das teorias como suporte teórico e metodológico possadesenvolver seu trabalho de uma forma mais segura e diligente.

Aquisição da linguagem e alfabetização[4]

O processo de alfabetização não é considerado como algo tão simples e fácil, pois não valoriza o mecânico, o estático e sim, o desenvolvimento integral do sujeito, todas as suas percepções e intenções em informar aquilo que se escreve. Além disso, ser somente alfabetizadonão é considerado um padrão necessário para a aprendizagem significativa, mas aquele que reconhece as letras e seus sons, bem como consegue entender e apoderar-se dos significados de

toda a linguagem apresentada, é o que se chama de letrado. A alfabetização e o letramento sãoprocessos que se miscigenam e convivem no experimento da escrita, apesar de serem conceitosdiferentes. Resumindo o que Soares (1998, p.18) apresenta letramento é "o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita". Enquanto a alfabetização seria a "ação de ensinar/aprender a ler a escrever" (SOARES, 1998, p. 47).

Todos os indivíduos têm contato com o mundo letrado, sejam eles alfabetizados ou não. Essas ideias podem ser concretizadas, a partir da análise que se faz a respeito do contato com aescrita que a criança possui antes mesmo de entrar na escola. Então, as crianças que possuem uma consciência do que seja a escrita terá maior facilidade em entender e aprender como se escreve.

> [...] o desenvolvimento do conhecimento da escrita por parte das crianças começa muito antes de elas terem contato com a forma

4 Expressão retirada do livro "Suportes linguísticos para a alfabetização", pertencente a autora Fádia Gonzalez Zanini (1990).

> culturalmente elaborada da escrita. O ingresso na escola, não representa, portanto, o primeiro estágio pelo o qual passam ascrianças no curso da apropriação desse bem cultural. Vigotsky (1998) chama esse período de pré-história da escrita. (MARTINEZ, 2015, p. 93-94).

Dessa forma, o conhecimento científico da linguística é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Dentre os aspectos linguísticos que contribuem para essa ação, apresenta-se a relação existente entre a aquisição da escrita e os elementos cognitivos que corroboram para que o processo se estabeleça. Bem como, o conhecimento destarelação proporciona uma maior segurança ao educador, podendo avaliar o seu trabalho de umaforma mais aplicada.

> [...] o professor reconhecendo a estreita relação entre linguagem e cognição, considera a aquisição da linguagem como um dos elementos decorrentes do desenvolvimento cognitivo. Interpretar a aquisição e o desenvolvimento da linguagem nesse contexto implica ser capaz de respeitar as peculiaridades individuais do desenvolvimento linguístico de cada criança o qual, como sabe, varia de indivíduo para indivíduo. (ZANINI,1990, p.66).

Neste sentido, o educador ao perceber que um aluno apresenta dificuldade na relação entre sons e letras, por exemplo, enquanto todas as outras crianças da classe já superaram este obstáculo, não é necessária uma preocupação maior do professor. Exceto, se esta criança não tenha as articulações fonológicas "normais", pois assim irá necessitar de um especialista para acompanhá-la. No demais, é extremamente comum a criança ter um desenvolvimento mais "atrasado" que as demais crianças da classe, pois o processo de aquisição varia de uma criançapara a outra, como foi dito por Zanini (1990) e confirmada por Cagliari (2000, p.150) "as crianças precisam de um tempo de decifração, que varia de acordo com cada uma". Com isso, nota-se que "o trabalho do(a) professor(a) deve ser pautado em, como a criança aprende e constrói as suas hipóteses

do conhecimento". (LIBÂNIO e RIOS, 2009, p.35). Para as criançasé muito difícil perceber que cada som que ela expressa pode ser representado por letras, sílabas,palavras e frases e que uma é constituinte da outra. Sendo assim, a propriedade da escrita se desenvolve através de um processo longo e interno de constituição de proposições de como é aescrita e como se escreve.

Nesse sentido, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) destacam proposições e práticasde ensino, ancorados no modelo construtivista, a partir dos estudos da psicogênese da língua escrita. Neste estudo, o aprendizado da escrita passa por níveis não-fixos e não-lineares, isto é,a construção é estabelecida de acordo com um processo de evolução, iniciando por rabiscos atéchegar a uma capacidade lógica de transformação em condições de escritura. As autoras defendem que a escrita passa por um processo longo de elaboração e reelaboração do que é a escrita e o que ela representa para as crianças, como também, questionam tudo o que se escrevee, a partir disso, elaboram proposições sobre como funciona o sistema de escrita alfabética. Esseprocesso é chamado de níveis evolutivos, que são eles:

Nível pré-silábico (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985): a criança desenvolve riscos e rabiscos, pois acredita que se escreve através da apresentação de desenhos. Caracterizado pelahipótese quantitativa do referente, isto é, não reconhece o papel que as letras desempenham naescrita e nem consegue distinguir a imagem do texto e as letras dos números.

> Nesse nível, a criança utiliza-se dos mesmos sinais gráficos para escrever tudo o que deseja, relaciona os nomes das coisas ao tamanho que possuem e percebe a necessidade de caracteres gráficos variados na escrita (variação interna). Ao final dessa fase, a forma do grafismo torna-se mais definida, e a criança imprime diferenças nas grafias das palavras (variação externa). (DARÓS, 2008, p. 85).

Nível silábico (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985): a criança começa a desenvolver hipóteses silábicas, representando na sua escrita apenas um sinal gráfico para cada valor sonoro. Neste estágio a criança começa a perceber que a escrita pode ser a representação dos sons da fala. Nível silábico-alfa-

bético: a criança faz uma análise que vai além da primeira letra e da sílaba, isto é, começa a adquirir o domínio da escrita de algumas sílabas completas.

> Assenta-se num conflito cognitivo pelo qual passa a problematizar a relação entre representações fonológicas e ortográficas da língua. Nesse estágio, o aprendiz começaa se dar conta dos segmentos menores de som (fonemas) e passa a tentar representá-los, podendo ainda estar motivado pela hipótese de escrita do estágio silábico em suasproduções. (MANGUEIRA, 2016, p. 52).

Nível alfabético: nesse nível a criança já consegue estabelecer que cada caractere tem uma representação sonora menores que a sílaba e assim, faz uma análise sonora daquilo que vaiescrever. É a partir desse nível que a criança começa a passar por desafios ortográficos. Segundo, Ferreiro e Teberosky (1985) esses são os principais conflitos da criança.

De acordo com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) as estratégias didáticas para o ensino da ortografia "[...] se articulam em torno de dois eixos básicos: o da distinção entre o que é 'produtivo' e o que é 'reprodutivo' na ortografia da língua [...] e a distinção entrepalavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita expressa" (BRASIL, 1998, p.85).Assim, o educador deve possibilitar distintas metodologias que visem o melhoramento das inadequações ortográficas, não como forma de reprodução do que vê, mas de racionar e refletirsobre aquilo que escreve.

> [...] Conclui-se, assim, que o ensino da ortografia não deve funcionar como um freiopara a escrita do aluno. O trabalho de revisão de textos é de fundamental importânciapara o avanço do aluno em seus conhecimentos sobre a língua escrita e deve acontecerde forma a lhe proporcionar oportunidades de registrar seus textos de forma cada vezmais correta (DARÓS, 2008, p.46).

Por fim, o trabalho de desenvolvimento da escrita, seguindo a norma culta da língua deve partir de diversos fatores como: leitura, discussão, autocorreção, análise e pesquisas. Esses processos estimulam

muito mais a aprendizagem do aluno, pois por si só irá perceber e descobrir os principais fatores que contribuem para os seus erros e o que deve fazer para melhorá-los.

O desafio da escrita

Um dos principais objetivos da alfabetização é ensinar a ler a escrever. A escrita é um processo considerado mais complexo que a leitura, pois está pronta e o indivíduo só irá decodificar e compreender as informações que estão sendo transmitidas; já a escrita é algo queserá produzido pelo próprio indivíduo. O processo de escrita, não é um processo fácil de ser apreendido, pois envolvem muitos aspectos, mas como foi dito escrita é produção. CHAFE (1994, p. 43, *tradução nossa*), diz que "escrever leva vantagem inteligente de certas habilidadesque evoluem por outras razões, entre elas um excelente senso de visão como a grande habilidadeem fazer movimento finos com as mãos". Entretanto, de acordo com Brasil (1998) o indivíduopode muito bem saber produzir, sem saber registrar aquilo que produziu, também, pode saber registrar os signos linguísticos, sem saber realizar uma produção que realmente tenha sentido. Para o processo de escrita, o indivíduo passa por cinco etapas:

> a) Um estímulo externo ou interno: é a força que nos impele a comunicar algo. [...]
> b) Intenção de comunicar: [...] É somente no momento em que o indivíduo tiver intenção clara de comunicação que ele irá elaborar mentalmente a substância de conteúdo a ser expresso [...]
> c) Codificação da mensagem: [..] escolhem os signos adequados dispostos segundo regras específicas para expressar o conteúdo de uma forma descontínua, linearmente.
> d) Recodificação da mensagem: esta etapa consiste em transformar a mensagem de signos orais para uma mensagem de signos escritos.
> e) Emissão gráfica da mensagem: Ela é gravada num canal temporal, numa folha de papel, onde ela espera por um possível leitor ou possíveis leitores. (POERSCH, 1986,p. 30).

Para o desenvolvimento da escrita, a primeira coisa que se deve entender é que aquelestraços no papel têm um significado, isso deve ser notado pela criança como um de seus processos de aprendizagem. No primeiro momento, a criança realiza pequenos rabiscos, após isso começa a utilizar letras, entretanto não de forma ordenada, pois ela já sabe que esses sinaisrepresentam significados. Após essa etapa a criança aprende a ordenar as letras, formando sílabas, palavras, frases e, consequentemente, textos. A partir do momento que a criança percebe as propriedades do objeto, toma consciência dos fatos linguísticos, pois "provém muitomais do que eles fazem ao escrever ou ler do que daquilo que eles fazem ao falar ou ouvir" (KATO, 2004, p. 11).

De acordo com os objetivos de aprendizagem para o 3° ano do Ensino Fundamental, osalunos necessitam dominar os seguintes fatores básicos para uma escrita eficiente, indicados por Brasil (2012):

- Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros,planos gerais para a tender a diferentes finalidades, com autonomia.
- Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia.
- Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursoscoesivos para articular ideias e fatos.
- Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.
- Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.
- Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.
- Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem coesamente o que já foiescrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.
- Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondênciaregulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).
- Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final;

M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos.
- Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.
- Segmentar palavras em textos.
- Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.

Dessa maneira, pode-se dizer que para a alfabetização ter sentido, é necessário percebero nível linguístico em que a criança está integrada, reconhecer as suas potencialidades e fragilidades, identificar que cada criança tem seu tempo e suas limitações. Assim, utilizando-sedas teorias como suporte teórico e metodológico para o trabalho com a língua falada e escrita poderá desenvolver seu trabalho de uma forma mais segura e diligente.

Análise da Escola Municipal Dr. João Trindade

O estudo de campo tem por finalidade principal descrever o processo de escrita na áreade Língua Portuguesa, refletindo sobre a necessidade de habilidades indispensáveis para a formação de alunos produtores do conhecimento. Com este intuito, fez-se uma pesquisa a um grupo de nove alunos, estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, que residem no municípiode Paripiranga/BA, pertencentes a faixa etária entre 7 (sete) a 9 (nove) anos e sexo diferenciado,da Escola Municipal Dr. João Trindade.

A Unidade Escolar está situada na Rua Brício Matos de Carvalho, S/N, na parte periférica da cidade, gerenciada pelo poder Público Municipal, funcionando em dois turnos, ministrando cursos da Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ano ao 5º ano. Possui umaclientela bem variada, uma vez que as turmas do turno matutino atendem, na sua maioria, crianças e adolescentes da zona urbana; no turno vespertino, em sua maioria, oriundas da zonarural, que se deslocam em média vinte minutos do horário de aulas, por meio de transporte coletivo. A escola possui um

projeto pedagógico em construção que busca contemplar as características singulares de sua clientela.

A turma em análise, o 3º ano do Ensino Fundamental, há características bem distintas. Já que muitos dos alunos são oriundos de uma escola particular, recebem acompanhamento dos pais e realizam suas atividades de sala e de casa. Entretanto, há alunos que não estão alfabetizados. Estes, porém, não possuem o acompanhamento dos pais e também não têm estímulos para aprender.

Dessa forma, foram desenvolvidas e aplicadas aulas voltadas para a faixa etária e necessidades apresentadas pelos alunos, a fim de proporcionar uma melhoria das habilidades de escrita, codificação e cognição de temas variados, interdisciplinar com todas as disciplinas adotadas na série em questão. O período de realização foi de agosto a dezembro de 2016, pois foi o período em que se implantou o projeto de alfabetização no município. Sendo, de início, aplicadas atividades de sondagem que possibilitaram reconhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, uma vez que a turma já era conhecida pela aplicadora do projeto.

A pesquisa foi realizada na escola através de observações e aplicação da rotina estabelecida pelo programa do PNAIC – ação do Ministério da Educação que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos amobilizar e valorizar os professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos para as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. Esse projeto possui uma rotina que é baseada nos quatro eixos da língua: leitura, oralidade, análise linguística e SEA (Sistema de Escrita Alfabética). Durante o período,foram aplicadas diversas atividades, seguindo esses eixos, bem como diversas escritas e reescritas de textos. Entretanto, para a análise foram selecionadas os últimos textos do período,já que demonstram em que nível os alunos chegaram ao final do ano letivo. Essa escrita é umareleitura ou recontagem da história contada pela professora: "Elmer – O elefante xadrez". Apósa apresentação dos textos, que estão em ordem alfabética, irão ser desenvolvidas análises que justifiquem a sua escrita e mediante análise qualitativa, pode-se obter as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Textos escritos pelas crianças

Os textos apresentados a seguir estão escritos da forma fiel como foi colhido pela professora da classe para uma melhor visualização.

Texto 1: A. I. S. L. 8 anos.
Elmer e um elefante colorido que todo mundo se divertia ele não quis mais ser coloridoele fugiu e achou um arbusto ele balançou par as frutinhas caírem e ele se enrolou pelas frutinhas ele voltou e ninguém reconheceu ai ele deu uma rizada e todo mundo se assustou ai eles disseram so pode ser o Elmer ai disseram que vam comemorar pormuito tempo.

Texto 2: A. B. C. S. R, 8 anos.
Elefante era jovem, velho, alto, pequeno, grande e magro. Na floresta tudo de semprenão mudou nada, aí as nuvens se mecheram Elmer falou ai não vai chover, levantou os elefantes dormiro e ele conheceu os animais aí ele virou a cor dos outros elefantesaí eles virou a cor dos outros elefantes ele voltou aí todos pintaram e bum caiu no chão.

Texto 3: B. V. O. 9 anos.
Elefante xadrez queli e difereti dos outros quezia uma mole elefante zia zelia nozo godo ate baso jogazo ele paras ima ele pavidomino i eli saiu depois iquotrou uma vanlimão eli sacudiu um futo caiu tudo mecanu si anbuzou pacou na fete Elmer falouo elefante folesta e vamigo tava dumino ele levanta iuvomi uma festa os elefantes.

Texto 4: J. A. S. F., 8 anos.
Era uma vez uma manada de elefantes jovem, velhos, gordos, magros, altos, baixos, mais todos alegres com a presença de Elmer. Elmer era diferente dos outros elefantes. Elmer era um elefante xadrez com muitas cores amarelo, alaranjado, vermelho, roxo, verde, azul, preto e branco. Elmer gostava de pregar peças com os outros elefantes e os outros com

ele. Um dia Elmer saiu de pontinha de pé para não acordar os elefantes e encontrou outros animais e os animais disseram oi Elmer. Elmerrespondeu oi, com um sorriso no rosto. Ele sacudiu a árvores para as frutinhas cores de elefante cair e deitou no chão e começou rolar até as cores dele desaparecer, depoisvoltou e os outros elefantes nem reconheceram, ele estava com vontade de rir. BOM!!Os elefantes caíram e começaram a rir e disseram a partir desse dia era o dia de Elmer.Ele se pintava cor de elefante e os outros se pintavam de colorido.

Texto 5: L. N. A., 9 anos.
Elmer era todo de xadrez ele foi para a floresta, ele foi no pé de frutinhas, ele balançou e balançou o pé, caiu frutinhas para todo lado, passou rolando e ficou com cor de elefante, ele passou encontrou todos os animais. Os elefantes ficaram todos tristes foi e choveu e ficou a mesma cor de xadrez e os outros fizeram uma festa. Os elefantes se pintaram todos de cor diferente.

Texto 6: M. L. N. A. 9 anos.
Era uma vez um elefante chamado Elmer. Elmer era um elefante diferente dosoutros, porque ele é de várias cores, como azul verde, vermelho, amarelo, roxo, cor– de–rosa, branco e preto. Elmer era o elefante mais engraçado, todo mundo gostava dele. Um dia os elefantes estavam dormindo, Elmer aproveitou e saiu na ponta do pépara ir para a floresta. Quando todos os animais viram ele colorido disse bom dia Elmer, aí Elmer encontrou um pé de uva da cor dos elefantes ele resolveu balançar a árvore, quando os frutos caíram ele foi girar para cá, aí quando ele foi embora os animais disseram bom dia, elefante e ele de novo respondeu. Quando ele chegou lá todos os elefantes não reconheceram, ele deu um grito e eles disseram só podia ser Elmer. Começou a chover e a cor foi saindo, todos os dias ele se pintam e Elmer se pinta da cor de elefante. FIM.

Texto 7: N. A. S., 8 anos.
Era uma vez uma manada de elefantes todos eles eram diferentes elefantes jovens, velhos, pequenos, grandes e médios. Todos eram cor de elefan–

te menos Elmerele era cor xadrez todos adoravam ele, ele pregava peças em Elmer e Elmer uma dia fugiu e ele encontrou um pé de frutas cor de elefante e ele balançou o pé e as frutas caíram e ele rolou nas frutas e ficou todo cor de elefante ele voltou para a manada deelefante e todos estavam tristes. Elmer não aguentou e deu uma risada bem alta e choveu e os elefantes estavam felizes, a cor de fruta sumiu e os elefantes comemoraram o dia de Elmer.

Texto 8: R. C. N. 9 anos.
Era uma vez uma manada de elefante e Elmer era xadrez. Um dia, ele foi na floresta e tinha outros animais, os outros animais davam bom dia Elmer e respondia bom dia. Ele encontrou um pé de frutinhas ele puxou o pé derrubou as frutas e ficou rolando nas frutas e ficou da cor de elefante, mas depois os elefantes estavam quietos, tristes, parados, ele gritou BOMMM, os elefantes caíram no chão. As nuvens de chuva surgiram e choveu e ele voltou ao normal e os elefantes deram risada e eles comemoravam esse dia.

Texto 9: M. G. N., 9 anos.
Tem elefante magro, gordo, pequeno, mais Elmer era diferente de todos, ele eracolorido. Elmer ficou cansado e foi embora para a floresta e encontrou os outros animais e disse: Bom dia, Elmer. Bom dia! Elmer olhou sorrindo e disse: Bom dia! EElmer andou e achou uma árvore cheia de frutinhas e Elmer e Elmer sacudiu e as frutinhas caíram e Elmer deitou e se balançou para cima e para baixo, para um lado epara o outro e ficou igual a cor de elefante e o Elmer foi para manada. No meio do caminho encontrou os animais disse: Bom dia, elefante! E o Elmer disse: Bom dia! Sorrindo e chegando na manada, olhou para os elefantes e os elefantes estavam quietose sérios e Elmer deu um grito BOOOOO! E os elefantes pularam e deram risadas e disseram que era o Elmer e o elefante disse que ano em ano o Elmer ia se pintar de cor de elefante e eles coloridos.

Os textos apresentados acima mostram que as crianças já têm noção do que é letra, palavra, frase e texto, algumas iniciando o texto com letra

maiúscula e colocando o ponto final.Outras ainda necessitam adquirir esta competência que é um dos pré-requisitos para a marcação da sentença. Elas têm noção que um texto precisa ter início, meio e fim e, por isso, o divide emparágrafos, entretanto, não utiliza os sinais de pontuação adequados para expressar a sua ideia.O uso correto da letra maiúscula (início de frases, ou parágrafos, bem como em nomes própriose depois da pontuação), individualidade da palavra (não escrever de forma junta); e legibilidadeda letra é realizado por todos os alunos. Entretanto, a estrutura do parágrafo (iniciar afastado damargem e usar um sinal de pontuação no final) é observado nos textos 4 (quatro) ao 9 (nove).

Percebe-se, assim, que a maioria dos alunos adquiriram as regras básicas que devem serseguidas para uma produção de texto, pois conseguem escrever de forma compreensível pelo leitor, estando assim no nível alfabético de hipóteses da escrita. Quanto aos aspectos ortográficos, percebe-se que os alunos se encontram num processo de alfabetização em que reconhece o sistema da escrita, sabendo que cada letra tem seu som e uma mesma letra pode representar vários sons. Isso faz com que notemos que as crianças dessas turmas já passaram pelo primeiro processo de alfabetização, mas ainda trocam letras com aparências parecidas como o "n" por "m"; "e" por "i", "no" por "nu". Segundo Lemle (1995), esse fato é consideradocomo "falha de segunda ordem", em que o indivíduo permanece com resquícios da etapa monogâmica da língua, em que expressa um som para cada letra.

O aluno do texto 3 (três) ainda não consegue estabelecer as regras básicas para a escrita, demonstrando estar no nível silábico, em que ainda estar a desenvolver hipóteses silábicas. Issoé perceptível a partir das palavras com desvios ortográficos, sem estrutura básica do texto, semuso da pontuação adequada, como também, a falta de domínio do uso das letras maiúsculas e minúsculas. Esta criança expressa uma escrita com "falhas de primeira ordem", pois ainda precisa dominar as capacidades prévias da alfabetização, ou seja, há omissões de letras ('muto",ao invés de "muito"), trocas de sons ("quelia" ao invés de "queria"), falhas de reconhecimento das letras, insegurança na escrita, incapacidade de classificar algum traço distintivo do som ("poce" ao invés de "porque"). Esta crianças, ainda não

é considerada alfabetizada, pois ainda comete falhas de primeira ordem e só é considerado alfabetizado aquele indivíduo que consegueultrapassar esses obstáculos gradativamente.

Estas crianças estão ainda no processo de alfabetização, que é um processo contínuo. Apartir desse momento, elas poderão passar para a terceira fase da alfabetização que é uma fase,como dita anteriormente, contínua e que dura o resto da vida, pois a todo o tempo a língua estápassando por um processo de mutação.

> Se essa terceira etapa da aprendizagem for bem trabalhada, o alfabetizando saberá quais letras transcrevem quais sons em quais posições e quais letras concorrem em quais posições para representar quais sons, além de conhecer a escrita convencional de uma boa quantidade de palavras. (LEMLE, 1995, p.36).

Por fim, pode-se dizer que as crianças citadas apresentam-se num período de transgressão de fases da alfabetização, entretanto todas não se enquadram no mesmo "ritmo", pois cada uma tem uma personalidade e o seu momento de "estalo" para estes elementos. Sendoassim, todas as teorias discutidas no decorrer da pesquisa confirmam os textos e as observaçõesfeitas com os alunos apresentados.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).* Introdução. Ensino Fundamental.Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: Cadernos de formação do professor alfabetizador – Direitos de aprendizagem. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2000.

CHAFE, Wallace. *Discourse, Consciousness, and Time:* The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

DARÓS, Janaína Silva. *Pelos caminhos da ortografia.* Construir Notícias, São Paulo, n. 29, p. 46-85, fevereiro de 2008.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtesMédicas: 1985.

KATO, Mary A**.** *No mundo da escrita:* uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática,2004.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNIO, Márcia e RIOS, Zoé. *Da escola para casa:* alfabetização. Minas Gerais: RHJ, 2009.

MANGUEIRA, Márcia Cristina Bomfim Ramos de. *A consciência fonológica e seu potencial preditivo de Aquisição e aprendizado da leitura e da escrita.* Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

MARTINEZ, Débora Ferrari. *A escrita nos anos iniciais do ensino fundamental:* domíniosde sentido na linguagem científica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

POERSCH, José Marcelino e TASCA, Maria (org.). *Suportes linguísticos para aalfabetização.* Porto Alegre: Sagra, 1986.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora,1998.

ZANINI, Fádia Gonzalez. *Aquisição da Linguagem e alfabetização. P*orto Alegre: Sagra.1990.

APLICAÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA VIA GOOGLE MEET: O TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTO EM UMA TURMA DE EJA FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA[1]

Sandro Sebastião da Silva[2]
Ângela Valéria Alves de Lima[3]

Introdução

A EJA é uma modalidade de ensino que tem como público-alvo "qualquer adolescente, jovem ou adulto que não teve acesso ao Ensino Fundamental na idade própria ou apresenta descontinuidade de estudos por motivos diversos, a partir dos 15 anos de idade completos" (PERNAMBUCO, 2016). Partindo disso, já podemos inferir que a perspectiva do estudante desse segmento distingue-se daquele que frequenta a sala de aula em idade própria. Isto é, de forma geral, os alunos que participam da Educação de Jovens e Adultos enxergam a escola como um trampolim para o mercado de trabalho. Mas não apenas isso, eles buscam serem inseridos nas mais diversas conjunturas socioculturais da comunidade. Isso porque, segundo Arroyo (2008), estamos tratando com um público que desde sempre é excluído da sociedade (marginais, oprimidos, miseráveis) e os lugares sociais a eles reservados são marcados por preconceitos. Dentro dessa perspectiva, a EJA, para esses estudantes, funciona, sobretudo, como uma política pública que garante um valioso direito: o direito a Educação, reconhecido, inclusive, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no seu artigo 26.

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Discente do PROFLETRAS – UFAPE. E-mail: sandrobass18@hotmail.com;

3 Professora da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE. E-mail: angela.lima@ufape.edu.br.

Em um estudo elaborado por Cavalcante (2017), no qual ela investigava as práticas de ensino de leitura de professores da EJA, constatou-se que "a maioria dos jovens e adultos regressam à escola por reconhecer a necessidade de se apropriar da leitura e da escrita" (ibidem, p. 20). Ou seja, o aluno que volta à sala de aula quer aprender a ler e escrever. Ainda segundo a pesquisadora, eles frequentam a EJA no intuito de poder "realizar atividades do dia a dia que envolvem a leitura e a escrita de vários gêneros textuais" (ibidem, p. 194). Por outro lado, levando em conta a expectativa de aprendizagem desse público, quando nos debruçamos em localizar outros materiais ou pesquisas tratando especificamente acerca da produção de texto para esta modalidade de ensino, é raro encontrar trabalhos nesse âmbito. E isso só confirmar o que Catelli (2014) afiançou:

> Ainda existe pouca gente que faz material efetivamente pensado para adultos. Ocorre muito a adaptação de materiais da escola regular, mas não basta trocar a imagem ou um texto. Há que se pensar no material com uma proposta pedagógica que leve em conta aquele sujeito (CATELLI, 2014).

É partindo disso que elaboramos uma Sequência Didática (SD) e a aplicamos na EJA. Muito embora tivéssemos planejado de forma presencial, fomos obrigados a desenvolvê-la via internet, pelo *Google Meet*. Isso porque, com o advento da pandemia, no início de 2020, tivemos que nos adaptar ao contexto de Ensino Remoto, devido ao isolamento social estabelecido pelas autoridades competentes.

Como Objetivo Geral deste trabalho, pretendemos abordar a produção textual no sentido de ampliar a competência comunicativa dos estudantes da EJA fundamental. Para tanto, levamos em conta a linguística aplicada de base sociointeracionista, já adotada na Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (RIBEIRO, 2001). Nesse sentido, o texto se realiza a partir das manifestações de interação verbal entre os sujeitos.

Outro ponto a considerar é que, nas palavras de Antunes (2003, p. 47), "a escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de

maior ou de menor relevância para a vida da comunidade". Já segundo Koch (2003, p. 26), "a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades". Nesse sentido, em consonância com as autoras supracitadas, acreditamos que o trabalho com a produção de texto na EJA seja uma das formas mais eficientes de fazer com que esses discentes possam ser inseridos nos diversos contextos sociocomunicativos e, assim, atender às suas expectativas, quando retornam à escola.

Ensino de produção de texto na EJA

Quando se fala em ensino de produção de texto, antes de tudo, estabeleçamos aqui a ideia do texto oriundo de sua manifestação a partir da interação verbal. Em vista disso, é impossível conceber a ideia de produção textual desprendida das relações sociais dos indivíduos. Isto é, "a produção textual se constrói no posicionamento do sujeito com base no outro" (COLELLO, p. 56, 2017). Entretanto, defender que a escrita existe por conta de determinado atrelamento social não elimina o aspecto individual do texto, já que "a produção textual é tributária da condição do autor" (COLELLO, p. 62, 2017). Não obstante, estabelecidos esses pressupostos, quando nos referimos ao ensino de produção de texto na EJA, podemos considerar as expectativas de suas diretrizes alinhadas aos apontamentos teóricos ora defendidos? Vejamos.

Conquanto instituída pela LDBEN em 1996, é no ano seguinte que a Educação de Jovens e Adultos tem a sua Proposta Curricular (PC) publicada, dando diretrizes para o 1º segmento do Ensino Fundamental. Segundo Ribeiro (2001, p. 51), organizadora dessa PC, no que concerne à linguagem escrita, "é essencial que os educandos compreendam suas diferentes funções sociais e conheçam as diferentes características que os textos podem ter, de acordo com essas funções". Dessa forma, a Proposta Curricular apresenta a escrita com uma perspectiva voltada para a sua funcionalidade, à qual podemos aproximar o ponto de vista de Antunes (2003, p. 48), que defende que toda escrita deve responder a um propósito funcional, seja ele qual for. Ainda nesse sentido, é enfatizado no documento que:

> No processo de aprendizagem da língua escrita, podemos distinguir dois âmbitos de compreensão e domínio. Um diz respeito aos recursos e mecanismos de funcionamento do sistema de representação; outro diz respeito às distintas formas com que esses recursos são utilizados em diferentes textos, de acordo com suas intenções comunicativas. O domínio desses dois âmbitos deve se realizar simultaneamente (RIBEIRO, 2001, p. 54).

Em suma, a PC traz à tona aspectos que podemos compreender de alguma maneira como os elementos intrínsecos ao texto nas suas diversas finalidades comunicativas. Ainda segundo o documento (RIBEIRO, 2001, p. 55), para a produção de texto é salientado que os alunos "precisam reconhecer as várias funções que a escrita pode ter (informar, entreter, convencer, definir, seduzir), os diferentes suportes materiais onde pode aparecer (jornais, livros, cartazes etc.)", sugerindo, assim, um enfoque a partir das noções de tipos de textos, suportes e gêneros textuais defendidas por Marcuschi (2008, p. 146–225).

Já no programa de Orientações Teórico–Metodológicas (OTM) – 2012, do estado de Pernambuco, direcionado à disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, ao analisarmos as propostas, podemos observar objetivos traçados que sinalizam para concepções de autores adotados neste trabalho. Sendo assim,

> Tomando como base os pressupostos da linguística aplicada de base interacionista, a partir de autores como Bakhtin (1992), Geraldi (1997), Marcuschi (2005 e 2008), entre outros, a linguagem, aqui, é concebida como forma de interação entre interlocutores que se manifesta em textos, os quais se organizam na diversidade de gêneros para atender a diversos propósitos sociocomunicativos (PERNAMBUCO, 2012, p. 5).

Outro ponto de bastante relevância é que, nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do ensino regular (fundamental e médio)

também do Estado de Pernambuco, neste mesmo ano (2012), a proposta de ensino que é apresentada "considera a natureza social e interacional da linguagem, toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola" (PERNAMBUCO, 2012a, p. 14), ou seja, os parâmetros, tanto da EJA quanto do Ensino Regular, ao que parece, estão trilhando a mesma linha teórica nas suas abordagens em relação ao estudo da linguagem. Destarte, lançamos o nosso olhar sobre isso de um modo muito positivo, uma vez que, como já vimos nesse trabalho, a EJA sempre foi tratada como uma subcategoria de ensino, logo, pelo menos nesse ponto específico, ambas as modalidades tendem a caminhar juntas.

Quando chegamos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), deparamo-nos com as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, nas quais, entre outros objetivos, constatamos o seguinte:

> Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 87).

Posto isso, podemos inferir que, no que concerne à Língua Portuguesa, a BNCC está sugerindo o estudo da escrita a partir da concepção sociocomunicativa. Todavia, em todo o documento (ao longo das suas 600 páginas na versão final), a única menção em torno da EJA que podemos constatar está contida de forma indireta em: "essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino" (BNCC, 2018, p.17), fragmento observado ainda no prólogo do documento, quando os princípios norteadores da BNCC são apresentados. Em outras palavras, na contramão dos documentos publicados logo no início desse século em nível nacional, que deram um direcionamento exclusivo para EJA, a BNCC, desconsiderando as características peculiares da EJA, bem como estudos na linha

de Arroyo (2018), Catelli (2014) e outros, que enfatizam a necessidade de se pensar em métodos, materiais e diretrizes específicos para a Educação de Jovens e Adultos, e vários outros motivos que poderiam ter sido considerados para que houvesse pelo menos uma subseção acerca da EJA na versão final do documento, postergou qualquer que fosse a continuidade possível em relação aos documentos anteriores disponíveis para esta modalidade.

De toda forma, não se pode dizer que há uma nítida intenção na BNCC em estabelecer uma uniformização nas diferentes modalidades de ensino, no sentido de proporcionar um só sistema, ou que sejam seguidos os mesmos parâmetros em suas diversas categorias, o que provocaria uma desigualdade tamanha entre elas, já que, em cada modalidade há características que devem ser consideradas para qualquer deliberação fundamental, mas que a Educação de Jovens e Adultos foi colocada de lado mais uma vez, disso não há dúvidas.

Procedimentos Metodológicos

Adotamos neste estudo a pesquisa-ação, já que, na concepção de Thiollent (1986, p. 7), "é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação" nos diversos contextos sociais, bem como, é "destinada ao estudo e à intervenção em situações reais" (ibidem, p. 103). Ainda segundo o mesmo autor:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Nesse sentido, Thiollent (1986) defende a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa que tem a capacidade de deliberar resoluções sobre o problema pesquisado já no exercício da própria pesquisa. Sendo assim,

quando observamos a problematização levantada neste trabalho acerca da produção de texto na EJA, bem como as diretrizes da modalidade, e outros documentos que orientam a abordagem a partir das expectativas dos estudantes, acreditamos que a escolha deste tipo de pesquisa é justificada, sobretudo, pelo seu caráter colaborativo entre o pesquisador e os participantes. Outro ponto a considerar é a possibilidade de contribuir efetivamente com a resolução do objeto estudado. Ainda nessa linha, conforme Dionne (2007):

> A pesquisa-ação é, principalmente, um processo de intervenção coletiva assumido por participantes práticos (praticiens), com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação. A contribuição dos pesquisadores é significativa, em virtude de sua associação orgânica e de sua crítica ao processo (DIONNE, 2007, p. 24).

Nessa perspectiva, o autor enfatiza o aspecto social-transformador da pesquisa-ação. Isto é, esse tipo de pesquisa preocupa-se especialmente com as questões sociais, tirando dos holofotes a "ciência pela ciência" e considerando a pesquisa em prol da resolução de problemas na sociedade. E é isso que tentamos aqui, não nos ocuparmos apenas em questões teóricas, mas, a partir disso, desenvolver procedimentos que reflitam nas práticas sociais desses estudantes. Outro ponto a considerar é que o autor ainda traz à luz considerações acerca do professor-pesquisador, o qual tem um papel fundamental no desenrolar da pesquisa-ação, uma vez que é por meio de suas observações e críticas que o caráter interventivo da pesquisa é posto em prática. Nesse sentido, no primeiro momento, buscamos compreender toda a situação contextual localizada no campo de investigação, para, depois, por exemplo, elaborar o plano de ação no intuito de atender à demanda constatada em torno dos alunos participantes.

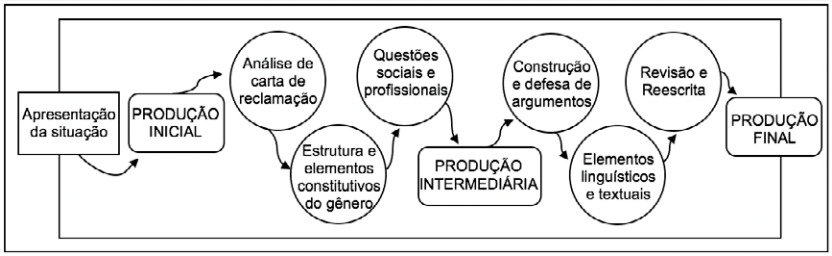
Por fim, devido ao distanciamento social, estabelecido por conta da pandemia, tivemos que desenvolver a pesquisa via *Google Meet*. Por esse motivo, só pudemos contar com apenas cinco estudantes ao longo das etapas, uma vez que, infelizmente, em uma turma de quase trinta alu-

nos, foram apenas esses que tiveram condições de participar. Isso porque a maior parte dos discentes não tem acesso à internet para acompanhar as aulas online e outros sequer têm aparelhos eletrônicos como celulares, *notebooks* ou computares.

Etapas da pesquisa

Para adaptar o presente trabalho à estrutura de Sequência Didática defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desenvolvemos as atividades obedecendo ao seguinte arcabouço:

Figura 1: Sequência didática a ser aplicada na turma de EJA fundamental



Fonte: adaptado de DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, p. 97, 2004.

No primeiro encontro com a turma (apresentação da situação), após a elaboração dos planos de aula, expomos a nossa proposta de trabalho com a Sequência Didática, ao passo que deixamos os alunos já situados para realização da "produção inicial". Em seguida, estabelecidos os posicionamentos introdutórios, solicitamos aos alunos que desenvolvessem uma carta de reclamação destinada à prefeitura, na qual os alunos deviam relatar um problema encontrado na cidade, solicitando ao gestor municipal providências para resolvê-lo.

A partir daí, levando em consideração as análises realizadas nas produções iniciais, e tendo em vista as principais dificuldades diagnosticadas na turma, ajustamos as atividades a serem realizadas na SD à "**produção inicial**". Assim, dando continuidade, prosseguimos com as atividades dos módulos: (i) "**análise de carta de reclamação**", no qual discutimos acerca

dos aspectos gerais do gênero em foco, à proporção que, de modo colaborativo com os alunos, analisamos dois exemplares de carta de reclamação comparando-os com as produções iniciais dos estudante; (ii) "**estrutura e elementos constitutivos do gênero**", aqui trabalhamos a concepção do gênero carta e suas características, principalmente no que se refere à sua função social, para depois tratarmos especificamente da sua estrutura; (iii) "**questões sociais e profissionais**", abordamos os aspectos voltados para aplicabilidade do gênero em foco, o propósito funcional da carta de reclamação, o papel social do estudante enquanto autor da carta, dentre outros pontos que implicam nas relações sociocomunicativas entre sujeitos em um hipotético contexto comunicativo por meio do referido gênero; após esse módulo, inserimos a etapa de "**produção intermediária**". Isso porque, com base nas diretrizes da EJA (PERNAMBUCO, 2016), julgamos ser necessária a avaliação gradativa do processo de apropriação dos estudantes, quanto aos aspectos estudados ao longo da SD. Nesse sentido, sugerimos a elaboração de uma carta de reclamação direcionada ao secretário municipal de saúde, acerca de um problema corriqueiro encontrado em uma unidade de saúde da cidade; (iv) "**construção e defesa de argumentos**", nesse módulo, discorreremos sobre o desenvolvimento argumentativo na carta de reclamação, abordando alguns tipos de argumentos e estratégias para defesa do ponto de vista dos estudantes; (v) "**elementos linguísticos e textuais**", aqui, definimos os seguintes aspectos para serem trabalhados com a turma: coerência e coesão, elementos conectivos (operadores argumentativos e organizacionais) e concordância verbal e nominal; (vi) "**revisão e reescrita**", já pensando na "produção final", elaboramos um quadro para auxiliar os estudantes no processo de revisão e reescrita dos seus últimos textos, e retomamos, de forma geral, os aspectos trabalhados ao longo da SD.

Na última etapa, "**produção final**", os alunos participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de colocar em prática todo conhecimento adquirido ao longo da sequência didática, quando elaboraram a versão final da carta de reclamação direcionada ao chefe do executivo municipal. Assim, sugerimos aos estudantes, nesta última produção textual, que desenvolvessem uma carta com objetivo de resolver problemas observados no bairro onde residem.

Para análise dos textos produzidos pelos estudantes da EJA, os parâmetros foram definimos em conformidade com os critérios de análise textual sugeridos por Antunes (2010). Tais princípios coadunam com as recomendações dos documentos oficiais disponíveis para esta modalidade de ensino, a saber, as Proposta Curricular da EJA (RIBEIRO, 2001) e Orientações Teórico-Metodológicas de Pernambuco (2012). Nesse sentido, tanto a autora citada quanto as diretrizes da EJA levam em consideração os pressupostos da linguística aplicada de base sociointeracionista, que é a linha teórica que adotamos neste trabalho.

As cartas de reclamação foram elaboradas nos três momentos de produção textual da SD (Inicial, Intermediário e Final) e perfazem um total de quinze textos produzidos, três para cada estudante. Acerca dos quais, a seguir, apresentamos as categorias estabelecidas para análise:

(i) **Desenvolvimento argumentativo**; (ii) **Aspectos de coerência**: "não contradição", unicidade e progressão temática; (iii) **Aspectos de coesão**: operadores argumentativos e organizacionais, concordâncias verbal e nominal; (iv) **Estrutura formal do gênero**: Local e data, Assunto, Saudação inicial, Vocativo, Opinião defendida, Argumentos para defesa, Saudação final e Assinatura.

Para fundamentar a análise dos aspectos mencionados, consideramos, dentre outras, as concepções teóricas de Antunes (2010), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2008, 2018a, 2018b), em se tratando das categorias i, ii e iii; assim como Melo (2009) e Barros (2012) acerca do quarto critério de análise.

Resultados

Para uma melhor visualização dos resultados, elaboramos três quadros sínteses, um para cada etapa de produção de texto da SD: *Inicial, Intermediário e Final*. Para tanto, estabelecemos categorias de verificação dos elementos analisados, representadas da seguinte forma: "SIM" (na cor verde), quando o aspecto for efetivamente empregado; "NÃO" (na cor vermelha), para os casos de ausência; e "PARCIAL" (na cor amarela), na ocasião em que o recurso for aplicado de forma não satisfatória ou em

parte. Dentro dessa perspectiva, iniciemos a observação dos quadros, a começar pelo seguinte:

Quadro 1: Elementos presentes nas produções Iniciais

ASPECTOS OBSERVADOS	Yasmim	Gustavo	Luíza	Willian	Breno
Local e data	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Assunto	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Saudação inicial	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Vocativo	NÃO	SIM	PARCIAL	PARCIAL	SIM
Saudação final/Despedida	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM
Assinatura	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
Opinião defendida	PARCIAL	PARCIAL	SIM	SIM	SIM
Argumentos para defesa	PARCIAL	PARCIAL	SIM	PARCIAL	SIM
Aspectos de coerência	NÃO	NÃO	PARCIAL	PARCIAL	SIM
Aspectos de coesão	PARCIAL	PARCIAL	SIM	PARCIAL	SIM

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos perceber, na etapa de produção inicial, os textos desenvolvidos demonstraram que, de forma geral, os estudantes não tinham conhecimento da estrutura formal do gênero. O estudante que melhor desenvolveu a carta foi o Breno, que, embora não tenha utilizado maior parte da estrutura formal do gênero, apresentou bons aspectos linguísticos e textuais, como argumentação, coerência e coesão, o que resultou na elaboração do texto mais eficiente do primeiro momento de produção.

Outro ponto a considerar é que a maior parte desses alunos não apresentou um desenvolvimento argumentativo consistente. Inclusive, alguns deles fizeram basicamente uma lista de reclamações. E houve também situações como na carta da Yasmim, que, sendo o texto que menos trouxe os aspectos do gênero, ainda manifestou opiniões de forma bastante inapropriada para a conjuntura.

Antes da análise do segundo quadro, é válido ressaltar que, até esse momento, já havíamos realizado os seguintes módulos: “Análise de Carta de Reclamação”; “Estrutura e Elementos Constitutivos do Gênero”; e “Questões Sociais e Profissionais”. Portanto, os resultados observados, a

seguir, são frutos dos conteúdos trabalhados nos três momentos anteriores à produção intermediária:

Quadro 2: Elementos presentes nas produções intermediárias

ASPECTOS OBSERVADOS	Yasmim	Gustavo	Luíza	Willian	Breno
Local e data	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Assunto	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Saudação inicial	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Vocativo	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Saudação final/Despedida	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Assinatura	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Opinião defendida	SIM	SIM	SIM	PARCIAL	SIM
Argumentos para defesa	SIM	PARCIAL	SIM	PARCIAL	PARCIAL
Aspectos de coerência	SIM	PARCIAL	PARCIAL	SIM	PARCIAL
Aspectos de coesão	SIM	PARCIAL	SIM	PARCIAL	PARCIAL

Fonte: Elaboração própria.

A partir da produção intermediária, os estudantes desenvolveram as cartas utilizando a estrutura formal do gênero de modo satisfatório. E aqui vale destacar o desempenho apresentado pela Yasmim, que saiu de um texto com nenhum elemento eficientemente empregado, no primeiro momento, para uma carta completamente adequada. Outro ponto a considerar é que, de modo geral, talvez os discentes possam ter dito dificuldade em utilizar a "saudação inicial". Isso porque, com exceção do texto da Yasmim, não identificamos o emprego desse elemento em outra produção. Algo que pode ter influenciado isso é o próprio "vocativo", uma vez que geralmente é utilizado junto da saudação inicial ("*Prezado prefeito*", "*caro secretário*"), o que fez com que os estudantes tenham confundido com o pronome de tratamento, comumente utilizado nos vocativos das cartas elaboradas ("*senhor prefeito*", "*senhor secretário*").

Até chegar no momento de produção final, foram trabalhados ainda os módulos de "Construção e Defesa de Argumentos", "Elementos Linguísticos e Textuais" e "Revisão e Reescrita". O que contribuiu principalmente para a apropriação dos aspectos que estabelecem a "Opinião Defendida" e os "Argumentos para Defesa". Nesse sentido, passemos, então, à análise do último quadro:

Quadro 3: Elementos presentes nas produções finais

ASPECTOS OBSERVADOS	Yasmim	Gustavo	Luíza	Willian	Breno
Local e data	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Assunto	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Saudação inicial	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Vocativo	SIM	SIM	SIM	PARCIAL	SIM
Saudação final/Despedida	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Assinatura	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Opinião defendida	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Argumentos para defesa	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
Aspectos de coerência	SIM	SIM	SIM	SIM	PARCIAL
Aspectos de coesão	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaboração própria.

Finalmente, após realizadas todas as etapas da SD, constatamos o seguinte: em se tratando do emprego dos elementos constitutivos do gênero, como podemos perceber, neste último quatro, as ocorrências foram satisfatórias, com exceção da *"saudação inicial"*, que apenas dois estudantes utilizaram; quanto aos aspectos de coerência e coesão, na produção final, em relação às cartas anteriores, foi o momento em os estudantes apresentaram os melhores resultados. Portanto, podemos afirmar que, de modo geral, os alunos conseguiram compreender e se apropriar dos aspectos estudados ao longo da SD, tanto os elementos linguísticos e textuais quanto a estrutura formal do gênero.

Considerações Finais

Para se trabalhar determinado gênero textual com esse público temos de atender às suas reais necessidades, seja em situações já vivenciadas ou em ocasiões que o aluno tenha manifestado o seu interesse, dentre outras circunstâncias. Sendo assim, uma vez que a literatura disponível acerca da abordagem com a produção de texto na EJA ainda é insuficiente, reafirmamos a importância de se pensar em materiais e procedimentos metodológicos pensados exclusivamente para EJA, tal qual assegurado

por Catelli (2014). É a partir disso que podemos compreender a relevância da presente pesquisa, dado que a sua realização, além de ter alcançado o objetivo estabelecido, pode contribuir como base teórica para outros estudos, nesse mesmo eixo, direcionados à referida modalidade de ensino.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

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

ARROYO, Miguel. *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão*. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008, p. 221–230.

ARROYO, Miguel. *Educação de Jovens–Adultos:* Um campo de direitos e de reponsabilidade pública. In: Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4a Ed. – Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2018, p. 19–52.

BARROS, E. M. D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais:* A Sequência Didática como instrumento de mediação. 368f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem): Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós–Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:* segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2018.

CATELLI, Roberto. *Ainda inadequado* (entrevista). Revista Digital Educação. Matéria realizada por Patrícia Ribas em 05/05/2014. Disponível em: < https://www.revistaeducacao.com.br/ainda–inadequado/>. Acesso em: 03 de outubro de 2021.

CAVALCANTE, Maria José Gomes. *Práticas de leitura na educação de jovens e adultos:* da vida para a escola e da escola para vida. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife–PE, 2017.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. *A escola e a produção textual:* práticas interativas e tecnológicas. São Paulo: Summus, 2017.

DIONNE, Hugues. *A Pesquisa–Ação para o desenvolvimento local*. Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequência didática para o oral e a escrita:* Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernand; DOLZ, Joaquim, et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95– 128. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7a ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

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

MELO, Bárbara O. R. *Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos.* Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

PERNAMBUCO. *Orientações Teórico–Metodológicas*: Ensino fundamental – EJA. Recife: Secretaria de Educação, 2012.

PERNAMBUCO. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa:* Ensino Fundamental e Médio. Recife: Secretaria de Educação, 2012a.

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. *Diretrizes Operacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos.* Recife: Secretaria Estadual de Educação, 2016.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Educação para jovens e adultos*: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa–ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

REAÇÕES GESTUAIS À IRONIA EM ANIMAÇÕES: A MULTIMODALIDADE NA LINGUAGEM INFANTIL[1]

Késia Vanessa Nascimento da Silva[2]
Renata Fonseca Lima da Fonte[3]

Introdução

A ironia está presente em diferentes ambientes e, na maioria das vezes, é expressa por uma incongruência entre o dito – sentido literal e o não dito, sentido figurado. Por envolver diferentes elementos na sua instauração, a ironia tem natureza complexa, essa tensão, por sua vez, pode instigar inúmeras reações gestuais, faciais, prosódicas entre ironistas e interpretadores. Este estudo considera o significado irônico como algo em fluxo e que reside na interação. A ironia, enquanto atividade social, contém, segundo Lauretis (1984), modos em que os sistemas e códigos são convertidos em atividade social. Além disso, a ironia não é um recurso exclusivo da fase adulta, podendo ser visto também em crianças em aquisição de linguagem.

Diante disso, propomos analisar a produção gestual como uma pista de identificação da ironia por uma criança durante a apresentação de animações irônicas a partir de uma perspectiva multimodal na qual gesto e fala compõe uma única matriz de significação. Adotar uma concepção multimodal significa considerar as diversas modalidades de uso da língua como a produção vocal, gesto e olhar. Tal pers-

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Mestre em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). kesiawanessa@outlook.com.

3 Doutora em Linguística. Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). renata.fonte@unicap.br.

pectiva possibilita uma visão conjunta e integrada de linguagem e tem encontrado campo fértil em diversas áreas do conhecimento como a Linguística, a Fonoaudiologia, a Psicologia e entre outras. O gesto/expressão facial será a ênfase deste trabalho, especialmente durante a presença da ironia.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de caráter qualitativo do tipo pesquisa-ação com uma criança de seis anos em ambiente domiciliar. Para tanto, utilizamos duas animações irônicas – a primeira animação continha a ironia verbal e a segunda a do tipo situacional. Sobre os gestos que a ironia pode provocar, alguns questionamentos foram levantados: que tipos de reações faciais são incidentes durante a visualização de uma cena irônica verbal? e quanto a ironia situacional? Partimos da hipótese de que a singularidade de cada sujeito rompe a ideia de padrão quanto as reações faciais que os falantes podem apresentar enquanto assistem algo de natureza irônica.

Ironia: aparência vs. realidade

As primeiras discussões sobre a ironia surgiram na Grécia Antiga onde foi denominada de ironia socrática. Para além de Sócrates, a ironia também foi objeto de estudo da abordagem retórica e de um específico movimento – o Romantismo Alemão no século XIX. Em razão da longa história de usos definir a ironia tornou-se tarefa multifacetada, abrangendo uma diversidade de posições e funções teóricas:

> A palavra ironia não quer dizer agora apenas o que significava nos séculos anteriores, não quer dizer num país tudo o que pode significar em outro, tampouco na rua o que pode significar na sala de estudos, nem para um estudioso o que pode querer dizer para outro. Os diferentes fenômenos a que se aplica a palavra podem parecer ter uma relação fraca. [...] Assim, o conceito de ironia a qualquer tempo é comparável a um barco ancorado que o vento e a corrente, forças variáveis e constantes, arrastam lentamente para longe de seu ancoradouro (MUECKE, 1995, p.22).

Diferente da mentira, a ironia revela algumas características durante a sua realização, pois, se assim não fosse, não existiriam sinais que insinuassem a sua natureza como os elementos verbais (léxico, variantes linguísticas, expressões, incongruência frasal, estilo) ou elementos não-verbais (gestos, prosódia, expressão facial). Dessa forma, a ironia não tem a finalidade de enganar, mas sim de revelar um constraste

> O fato de que a ironia "codifica erroneamente" ou apresenta duas realidades opostas como verdadeiras, não implica que seu propósito deva ser o de enganar: diferentemente do engano, em que o contraste entre os dois níveis pretende esconder um sentido verdadeiro, a ironia tem a intenção de ser entendida e o reconhecimento do real sentido, ou melhor, do fato que há um real sentido diferente daquele que está sendo enunciado, é essencial para obtenção do efeito irônico completo (MATEO, 1995, p.199).

Muecke (1995) classifica a ironia em duas categorias: ironia verbal ou instrumental e ironia situacional ou observável. Para o autor, a do primeiro tipo consiste em dizer alguma coisa para significar outra – a tradicional inversão semântica, já a do segundo tipo seriam situações vistas ou apresentadas como irônicas. Muecke (1995) explica que a diferença entre essas classificações reside no sujeito irônico e enunciado presentes na ironia verbal e ausentes na ironia situacional; enquanto a ironia está sendo enunciada oralmente na verbal, ela já existe na situacional porque está implícita a partir do contexto, das ações.

A ironia reside no uso e surge na relação de uma palavra, ação com a situação. Sendo algo que não existe, e sim acontece, é preciso atentar-se a pragmática porque não existe um conjunto fixo de características linguísticas ou estilística na ironia verbal (MATEO, 1995).

> [...] não há um tom ou um estilo irônico reconhecível. A ironia depende do contexto. Da mesma maneira que não há palavras ou expressões que sejam humorísticas por si só, mas pelo seu uso semântico ou sintático em um contexto (MATEO, 1995, p. 198).

Uma vez que o exercício de produção e compreensão acontece em um contexto específico, é válido repensar a ideia tradicional de ironia como antífrase. A configuração da ironia é extensa e complexa, portanto, muitas discussões incidem sobre ela em virtude de ser objeto de estudo de diferentes olhares e aspectos metodológicos.

A multimodalidade na linguagem infantil

Estudos sobre o desenvolvimento linguístico e atividades manuais, em particular, os gestos comunicativos, começaram a surgir desde os anos de 1970 (BATES; DICK, 2002). Em vista disso, diversos pesquisadores têm discutido o estatuto dos gestos em aquisição de linguagem e como estão sendo analisados na contemporaneidade.

Em Aquisição de Linguagem, a multimodalidade se refere as modalidades vocalização/prosódia, gesto e olhar que coatuam na interação, outros trabalhos se debruçam na relação gesto/fala tornando-o pauta como os desenvolvidos por McNeill (1985; 2000; 2005), Goldin-Meadow (2009), Fonte e Cavalcante (2016), Silva e Fonte (2018), Ávila-Nóbrega (2010; 2018) e Cavalcante (2015; 2018). Esses autores salientam que um quadro teórico vem se estruturando em torno da gestualidade, considerando-o parte integrante na linguagem.

McNeill (1992) propõe gesto e fala como um único sistema linguístico, além disso a palavra "gesto" abrangeria uma multiplicidade de movimentos comunicativos onde a expressão facial e a troca de olhares também são considerados. A partir de seu Continuum, Kendon (2000) diz que gesto e fala se estruturam para uma mesma finalidade significativa, logo, não podem ser pensados separadamente, já que a sistematicidade dessa matriz multimodal sugere que são elementos indissociáveis.

Em tal caso, qual seria a contribuição da multimodalidade para a linguagem infantil? No plano gestual, pesquisadores como Goldin-Meadow (2009) diz que as crianças exploram a modalidade manual desde muito cedo e por isso os gestos fornecem um caminho para as primeiras palavras, quanto a prosódia, Scarpa (2007) destaca que as modulações são

uma ótima porta de entrada para a linguagem, bem como Barros e Cavalcante (2017) que a partir de um trabalho longitudinal constataram que a criança pequena já faz uso de contornos prosódicos reconhecíveis na sua língua adulta. Na especificidade do autismo, Silva e Fonte (2018) observaram que o plano visual é um canal de interação e que pode ser utilizado para expressar enunciados negativos, isto é, a criança frequentemente "desviava o olhar" como forma de comunicar uma rejeição, um não querer.

Pensamos que o fenômeno da multimodalidade estende o alcance comunicativo das crianças, sendo em determinados momentos o ponto de partida porque nos primeiros estágios de aquisição elas têm pouco autonomia em relação ao que conseguem dizer. Em conformidade, Goldin-Meadow (2009) esclarece que os gestos são atos comunicativos livres para tomar formas que a fala não pode assumir ou formas que elas não conseguem articular no discurso. Gesto e fala estão ligados a uma mesma matriz de significação, no entanto, são modalidades diferentes de expressão. Essa forte ligação também é verificada em sujeitos com transtornos de linguagem (FONTE; CAVALCANTE, 2016; FONTE; COSTA, 2017) e em diversas situações, como as narrativas infantis que são multimodais (BARROS, 2018).

Metodologia

Vinculado ao projeto de pesquisa "Aquisição e desvios de linguagem na perspectiva multimodal" com número do CAAE 30037020.4.0000.5206, este é um estudo de natureza qualitativa do tipo pesquisa-ação que focará as reações gestuais à ironia de uma criança de seis anos de idade no seu ambiente domiciliar. Para a observação dessas reações, utilizaremos para as transcrições o software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*) que possibilita a anotação de anotações, edição e visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio simultaneamente.

Partimos de uma perspectiva multimodal e utilizamos um *corpus* constituído de cenas da criança Luana, nome fictício, enquanto assistia as duas animações irônicas "Ironia Verbal dos Simpsons" e a "Ironia Situacional do Coringa". Os dados foram videografados por uma filmadora digital

Canon, pertencente a pesquisadora. Para a delimitação da pesquisa, adotamos as seguintes etapas:

Instrumentos de coleta de dados

Utilizou-se um notebook para exposição dos vídeos à criança e de uma filmadora digital para gravação seguindo as seguintes etapas: 1º momento, apresentação das animações, cada vídeo foi exibido 2x a criança; 2ºmomento, gravação do momento: criança assistindo. O contexto irônico das animações foi criado pela pesquisadora e encaminhado a um designer gráfico: na primeira animação, escolhemos o desenho Os Simpsons para revelar a ironia verbal a partir de uma típica situação cotidiana[4], com duração de 35 segundos; já a segunda diz respeito a ironia situacional do ladrão que rouba outro ladrão[5], o Coringa foi o personagem selecionado nesta animação, sua extensão é de 26 segundos.

Procedimentos de transcrição e análise dos dados

Utilizamos o software ELAN na transcrição dos dados. Em relação aos procedimentos de análise, adotamos trilhas que contemplassem os recursos multimodais, em particular, o gesto/expressão facial.

Resultados e discussões

Cenas da criança enquanto visualizava a ironia em cada animação foram selecionadas para a análise qualitativa. Para fins de elucidação, marcamos o tempo em que a ironia ocorria em cada vídeo: primeira animação, 18 a 20 segundos; segunda animação, 21 a 33 segundos.

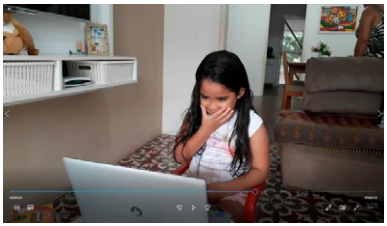
4 A animação dos Simpsons se baseia na seguinte situação: a personagem Marge Simpson encontra-se limpando a cozinha, minutos depois Homer Simpson (marido da Marge) aparece segurando um bolo e o derruba no chão; em seguida, Marge Simpson fala "belo trabalho, Homer" com uma expressão facial de zangada e um prolongamento prosódico na palavra "belo".

5 A segunda animação envolve a ironia do ladrão que rouba ladrão representado pela cena onde o personagem Coringa rouba a bolsa de um ladrão .

Contexto: Ironia verbal dos Simpsons

Na primeira vez que assistiu Luana riu, sorriu – 20 segundos, já no segundo instante fez uso de uma sobrancelha levantada e olhos arregalados, característica da expressão de surpresa – 18 segundos. Esses dois momentos aconteceram no tempo em que ocorria a ironia verbal na animação, isto é, no momento em que a personagem Marge Simpson diz: belo trabalho, Homer.

Quadro 1: Reações gestuais da criança Luana



1° vez – assistindo à animação

2° vez – assistindo à animação

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Essas reações podem ser pensadas como possíveis indícios de identificação, uma observação que traz importantes discussões sobre os sinais que as crianças revelam face a ironia. Segundo Hutcheon (2000), há na ironia uma carga afetiva que não pode ser desconsiderada, essas emoções talvez se deixem transparecer nas reações de indivíduos que estão envolvidos num contexto irônico.

Sobre a multimodalidade, sobretudo a relação gesto/fala, observamos que antes do momento irônico na animação[6] Luana fazia comentários e gesticulava a mão no cabelo. De certo modo se trata de um gesto que ocorreu simultaneamente a fala e que de certo modo traz a noção de indissociabilidade entre esses elementos.

6 Se refere a primeira vez que a participante assistiu ao vídeo irônico.

Quadro 2 – Relação gesto-fala da criança Luana

Tempo	Plano Gestual	Plano Vocal/ Prosódico
00:00:02 00:00:04	Com as mãos toca o cabelo.	eu pensei que fosse um JOGO

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Figura 1: criança assistindo à primeira animação

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Contexto: Ironia situacional do Coringa

De forma similar a animação anterior, Luana apresentou uma so-brancelha levantada e olhos bem abertos, primeira vez em 27 segundos, e imitou facialmente o personagem Coringa no segundo momento e no período de 28 segundos.

Quadro 3: Reações gestuais da criança Luana

1° vez – assistindo à animação

2° vez – assistindo à animação

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Apesar de terem ocorrido durante o tempo da ironia situacional, as reações acima, para nós, denotam sentimentos de empolgação ou entusiasmo da criança com algo que viu, nesse caso o Coringa roubando o ladrão. A ironia situacional é uma forma particularmente desafiadora de linguagem, sendo algo que para Filippova (2010) depende do meio social e cultural da criança.

Quadro 4 – Relação gesto–fala da criança Luana

Tempo	Plano Gestual	Plano Vocal/ Prosódico
00:00:06 00:00:16	Mãos apoiadas sobre o colo, em seguida põe a mão esquerda na cabeça.	é uma mulher que tava passeANDO (+) aí de repente o mala rouba a BOLSA dela
00:00:17 00:00:18	Movimenta o braço esquerdo, trazendo a imagem do "ataque".	aí ATAQUE

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Figura 2: criança assistindo à segunda animação

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O quadro 4 demonstra alguns comentários que a criança fez durante a exibição do vídeo[7] e antes do tempo da ironia. Observem que no momento em que fala "ataque" Luana realizou uma produção gestual – essa simultaneidade demonstra a forte ligação que há entre fala e gesto (MCNEILL, 1992).

7 Esse momento diz respeito a primeira vez que Luana assistiu a animação. Não inserimos o segundo instante da primeira animação porque não houve produção vocal para podermos discutir a matriz gesto/fala; quanto a segunda animação, a produção gestual foi similar a primeira vez em que foi exibida.

Considerações finais

A partir de uma perspectiva multimodal, esta pesquisa teve como objetivo analisar o gesto/expressão facial como uma possível pista de identificação da ironia por uma criança durante a apresentação de animações irônicas. Além disso, dois questionamentos foram inseridos: que tipos de reações faciais são incidentes durante a visualização de uma cena irônica verbal? e quanto a ironia situacional?

A partir dos dados, constatamos que, na ironia verbal, as reações faciais apresentavam especificamente as características faciais de zombaria – risos, sorrisos e surpresa, sobrancelhas levantas e olhos arregalados. De forma similar a verbal, na ironia situacional – Luana fez uso de uma face surpresa e imitou facialmente o Coringa. Esses comportamentos ocorreram durante o momento irônico em cada animação, o que demonstra ser um significativo passo para as pesquisas futuras.

Embora tenham ocorrido durante a ironia não julgamos tais reações como pistas de identificação sobre o sentido irônico, presente nas animações. É necessário que mais dados informacionais sejam levados em consideração, uma vez que o contexto familiar, as rotinas interativas e os aspectos sociais e culturais fazem parte do processo de identificação da ironia. A ironia em aquisição de linguagem é algo complexo e requer que mais pesquisas se debrucem nessa temática. Sobre a multimodalidade, observamos que enquanto assistia a criança tecia comentários e produzia gestos de forma síncrona, justificando o funcionamento multimodal da linguagem.

Referências

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *Dialogia mãe-bebê:* a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta. 165 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ÁVILA-NÓBREGA, P. A construção de uma proposta dialógica e multimodal de língua. *In*: ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. (org). *O estudo do envelope multimo-*

dal como uma contribuição para a aquisição da linguagem. Curitiba: Appris, 2018. p. 31–74.

BATES, Elizabeth; DICK. Frederic. Language, gesture, and the developing brain. *Developmental Psychobiology*, 40, 293–310, 2002.

CAVALCANTE, M. C. B. ; BARROS, A. T. M. C. ; SILVA, P. M. S. ; AVILA–NOBREGA, P. V. Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. *Prolíngua* (João Pessoa), v. 10, p. 43–50, 2015.

CAVALCANTE, M. C. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, p. 5–35, 2018. Edição especial.

FILIPPOVA,E.; ASTINGTON, J. *Children's understanding of social–cognitive and social––communicative aspects of discourse irony*. Child Development, 81(3),913–928, 2010.

FONTE, R. F. L. *et al*. A matriz gesto–fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. *In*: BARROS, Isabela do Rêgo *et al*. *Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. Curitiba: Editora CRV, 2014.

ONTE, R. F. L. da; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. In: Ana Cristina de Albuquerque Montenegro; Isabela Barbosa do Rêgo Barros; Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo. (Org.). *Fonoaudiologia e Linguística*: teoria e prática. 224ed.Curitiba: Appris, 2016, v. 1, p. 205–205.

FONTE, R; COSTA, N. Q. . Fluência/disfluência na gesticulação e na fala de sujeitos com gagueira. *PROLÍNGUA* (JOÃO PESSOA), v. 12, p. 17–26, 2017.

GOLDIN–MEADOW, Susan. *How Gesture Promotes Learning Throughout Childhood*, Childhood Development Perspectives, Vol. 3, No. 2 (2009)

HUTCHEON, L. *Teoria e política de ironia*. Tradução: Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. 359 p

KENDON, Adan. Language and Gesture: Unity or Duality. In: MCNEILL, D. (ed.) *Language and Gesture*, p. 47–63. Cambridge University Press (2000)

MATEO, Marta. "The Translation of Irony". In: *Meta: Journal des Traducteurs*, Vol. 40, N.o 1, 1995.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, v. 92, n. 3, p. 350–371, 1985.

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

MCNEILL, D. (ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 199–200, 2000.

MCNEILL, D. *Gesture and thought*. The University of Chicago Press, London, 2005.

MUECKE, D. C. *Ironia e o irônico*. Tradução: Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1995

SCARPA, E. M. A aquisição prosódica: dupla face, dupla vocação. *In*: AGUIAR, Marígia; MADEIRO, Francisco. (org.). *Em–tom–ação*: a prosódia em perspectiva. Recife: EDUFPE, 2007.

MULTIMODALIDADE E AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE O GESTO ICÔNICO[1]

Ádelly Kalyne da Silva Oliveira[2]
Renata Fonseca Lima da Fonte[3]

Introdução

O ser humano constitui-se enquanto sujeito a partir do conhecimento da linguagem e do sistema linguístico, composto por gestos, expressões vocais e olhares, que ganha ampliação de sentidos quando percebido diante da perspectiva multimodal. Conforme Oliveira e Fonte (2019), o funcionamento multimodal engloba, além dos enunciados orais, os constrútos semióticos de ordem visual e espacial, isto é, abrange diferentes possibilidades linguísticas para construção de significados. No entanto, no campo científico, a temática em questão não era marcada nos estudos e análises. De acordo com Ávila-Nóbrega (2018), em meados do século XX, os trabalhos de análise eram feitos com foco em uma única instância, ora voz, ora vestimentas, ora aparência física, ora expressões faciais. Assim, engendramos como objetivo geral deste trabalho: analisar o papel do gesto icônico no processo de aquisição da linguagem de uma criança, do sexo feminino, diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de cenas interativas. Como objetivo específico, pretendemos identificar a relação entre gesto icônico e produção vocal.

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, adellykalyne@gmail.com

3 Pós-Doutora e Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, professora e pesquisadora do curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, renata.fonte@unicap.br,

Diante disso, lança-se como problemática desta pesquisa: qual o papel do gesto icônico no processo de aquisição da linguagem? Com foco no gesto icônico, há uma relação que se estabelece com a produção vocal? Concernente à temática em evidência, houve diálogos com os trabalhos de Barros e Fonte (2016), Oliveira e Fonte (2019, 2020), Benveniste (1976), Cavalcante (2018), Kendon (2000, 2009), Cruz (2017) e outros autores para melhor compreender as marcas enunciativas e as condições linguísticas de uma criança autista no cenário da linguagem em uso a partir da abordagem multimodal.

A pesquisa está figurada em seções: haverá, a princípio, breves reflexões sobre a abordagem multimodal em interlocução com a enunciação; sequencialmente, haverá considerações acerca da metodologia adotada para o trabalho. Em seguida, realizaremos a apresentação e análise dos resultados. Para finalizar, haverá apontamentos finais que dizem respeito à pesquisa desenvolvida.

Estudar conceitos relacionados ao autismo, à enunciação e à multimodalidade favorece o desenvolvimento de um interlocutor mais atento aos contextos de interação. Nesse sentido, com diálogos conceituais e pragmáticos no processo linguístico, é possível criar situações de trocas discursivas que estão além do plano da oralidade, que são expressivas e marcantes.

Nuances: abordagem multimodal e enunciação

Sabe-se que, a partir do desenvolvimento da Linguística enquanto ciência, foram desenvolvidos múltiplos estudos, teorias e concepções no que tange à língua(gem). Pode-se salientar, para exemplificação, o estruturalismo, que apresenta como expoente o suíço Ferdinand Saussure, e o gerativismo, proposto por Noam Chomsky. Diante disso, houve uma grande contribuição no campo de estudo dos saberes linguísticos, porquanto surgia a consolidação de uma área para construção e movimentação de novas pesquisas, entretanto um marco que trouxe amplas repercussões e promoveu mudanças na concepção linguística foi a virada pragmática – movimento que permitiu, segundo Oliveira (2012), o retorno de uma gama

de elementos que antes eram excluídos nos trabalhos e análises, como o sujeito, o espaço, o tempo, a variação linguística, o contexto, o uso e entre outros segmentos.

No que se refere, especialmente, à questão do sujeito, a subjetividade ganha destaque no plano enunciativo. De acordo com Benveniste (1976), a linguagem é marcada pelo aspecto subjetivo, determinada pela noção linguística de *pessoa* que envolve a polaridade dos pronomes pessoais *eu* e *tu* no discurso. Esses termos, segundo o autor, são complementares e fazem parte da propriedade da linguagem, são formas linguísticas que apontam para pessoas alocadas em uma instância real com referência para o atual, o momento presente, o ato da enunciação.

Nesse sentido, Barros (2011) salienta que o objeto de estudo da teoria enunciativa são as marcas linguísticas do sujeito no enunciado. Benveniste (1976) pontua que o diálogo envolve a reciprocidade, a condição de alteridade e percebe a linguagem enquanto instância simbólica, constitutiva do sujeito, com caráter imaterial.

A partir da questão da subjetividade proposta por Émile Benveniste, pode-se pensar intersecções com a abordagem multimodal, assim como observa-se nos trabalhos desenvolvidos por Barros e Fonte (2016) e Barros, Fonte e Souza (2020), uma vez que gesto, olhar, expressões faciais, prosódia são elementos integrantes da natureza humana e segmentos privilegiados no sistema linguístico; são formas de constituição do sujeito na linguagem. Nesse panorama, Fonte, Barros e Cavalcante (2021), em estudo recente, propuseram uma abordagem teórica de relação entre enunciação e multimodalidade, as autoras trazem à vista a perspectiva enunciativa-multimodal. Desse modo, propõem essa perspectiva para estudar aquisição e transtornos de linguagem.

Apesar de Benveniste (1976) não considerar os gestos e as mímicas enquanto recursos, essencialmente, linguísticos; o que se justifica pela época, o autor sinaliza que esses segmentos podem apresentar papéis de transmissão e suscitar nos interlocutores comportamentos. No entanto, para além dessa questão, é possível realizar diálogos entre a perspectiva enunciativa e a abordagem multimodal conforme fizeram Barros e Fonte (2016) e Fonte, Barros e Cavalcante (2021).

No estudo desenvolvido por Oliveira e Fonte (2020), sobre o estatuto simbólico das estereotipias motoras no campo do autismo, torna-se relevante pontuar que, nos resultados do trabalho, a criança autista evidencia marcas linguísticas por meio de estereotipias motoras; que são movimentos repetitivos produzidos pela criança autista que podem apresentar estatuto de linguagem. Além disso, é possível verificar, nos dados resultantes do estudo, que a criança fez uso de diferentes instâncias multimodais com a finalidade de partilhar ideias e opiniões, isto é, esses recursos funcionaram como meios linguísticos e possibilitaram a subjetividade na linguagem da criança autista, fomentaram a construção do *eu*. Dessa maneira, pode-se perceber que é imprescindível considerá-los como segmentos de enunciação, formas linguísticas.

O autismo é dotado de complexidade, mas não é um desafio que não pode ser submetido à interpretação, estudo, investigação e análise; a criança autista pode, por meio dos diferentes recursos multimodais, tomar para si signos do sistema linguístico e se fazer sujeito de forma peculiar. Com base nisso, os gestos tornam-se construtos significativos para trilhar o percurso de aquisição linguística.

McNeill (2006), à luz da multimodalidade, supõe a sistematização das formas gestuais a partir da noção de dimensões e destaca: os gestos dêiticos, os gestos icônicos, os gestos metafóricos e os gestos ritmados. Os gestos dêiticos são produções que apresentam características demonstrativas, associam-se à ideia de indicar a localização de um evento, de uma entidade ou de um objeto; o gesto de apontar com o dedo indicador pode ser considerado um exemplo de gesto dêitico. Em relação aos gestos icônicos, foco do nosso trabalho, são formas gestuais que retratam imagens concretas de objetos ou ações. Para exemplificar, podemos pensar na representação icônica e gestual do lexema "bola" com o uso das mãos no formato de círculo. O gesto metafórico é similar ao gesto icônico, entretanto representa segmentos abstratos, como sentimentos e elementos voltados para o eixo figurativo. Um exemplo de gesto metafórico, por exemplo, é o ato de dispor verticalmente os antebraços e aproximá-los dos braços, assim, movimentando-os para frente e para trás como uma forma de demonstrar o sentimento de alegria e euforia. No que se refe-

re aos gestos ritmados, são ações gestuais que acompanham o ritmo de pulsação da produção vocal; diferentes morfologias gestuais podem ser consideradas como produções ritmadas.

Dialogar com a perspectiva enunciativa, a partir de Benveniste, e a abordagem multimodal no contexto linguístico, respaldando-se em cenas com crianças autistas, é uma atividade que traz múltiplas contribuições e sensibilidade. As práticas interativas em que se situam crianças com autismo são passíveis de mudanças, principalmente, concernentes aos próprios indivíduos autistas, pois eles apresentam singularidades e graus em distinção quando comparados em relação ao próprio transtorno (SOUZA; ALMEIDA; MARINHO, 2019).

Metodologia

Pensar na metodologia, baseando-se em fundamentos linguísticos, especificamente, partindo do pressuposto da multimodalidade é um ato significativo. Para tanto, metodologicamente, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados a partir de recortes audiovisuais registrados no banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Para transcrição e análise de diferentes semioses, utilizamos o software ELAN. O programa permite a análise síncrona e multimodal de diferentes recursos semióticos. Para participar da pesquisa, a criança autista precisava apresentar gestos icônicos e participar do Grupo de Estudos e Acolhimento ao Espectro Autista (GEAUT) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Este trabalho é vinculado ao projeto de pesquisa "Aquisição e desvios de linguagem na perspectiva multimodal" com número do CAAE 30037020.4.0000.5206.

Em relação ao grupo, o espaço é direcionado para as crianças autistas. Nele, o foco é o desenvolvimento da interação, da convivência e o engajamento enunciativo e natural entre os pares. Para interação, por conseguinte, os gestos, a língua(gem) na modalidade oral e o eixo do olhar são aspectos considerados construtos linguísticos e significativos. A seguir, analisaremos dois recortes extraídos do banco de dados do laboratório do PPGCL.

Apresentação e análise dos resultados

Com o presente trabalho, objetivamos investigar o papel dos gestos icônicos em cenas de interação em que se faz presente uma criança autista, do sexo feminino, sob o nome fictício Lara. Além disso, buscamos identificar se as produções icônicas realizadas marcavam relação com a produção vocal. À vista disso, analisaremos dois recortes audiovisuais para contemplar os objetivos estabelecidos para realização do trabalho.

Recorte 1

Contexto de interação: Lara (criança autista com aproximadamente 8 anos de idade) e Iara (pesquisadora do PPGCL) estão brincando de empurrar o bambolê para Fabiana (estudante de iniciação científica) do curso de Fonoaudiologia.

No fragmento em destaque, o plano multimodal contemplado por Lara foi o plano gestual sem articulação com a produção linguística oral. Nesse exemplo, constatamos dois gestos icônicos de representações numéricas e um gesto metafórico consoante a nomenclatura de McNeill (2006), porquanto representa um conteúdo de cunho abstrato, que adquire forma a partir do segmento gestual. O gesto metafórico é caracterizado pelo movimento de estender as mãos espalmadas para a frente. Com base nisso, ilustra-se o enunciado verbal "Já" (00:11:23.332–00:11:24.615) realizado por Iara, interlocutora de Lara. Os gestos icônicos, que representam os símbolos numéricos, demonstram o engajamento da criança na cena; funcionam como elementos facilitadores da interação.

Quadro 1. Recorte de análise com foco nas produções multimodais de uma criança autista no processo aquisicional da linguagem

	Tempo inicial/ Tempo final	Plano vocal	Plano gestual	Plano do olhar
Iara	00:11:20.514/ 00:11:21.504 00:11:21.069/ 00:11:23.277	Sem produção vocal	Representa o número um com mão direita Aponta para o próprio gesto com a mão esquerda	Olhar não visível
Fabiana	00:11:21.194/ 00:11:21.816	"Dois"	Não visível na filmagem	Não visível na filmagem
Lara	00:11:21.408/ 00:11:22.428	Sem produção vocal	Representa o número dois com a mão direita	Olhar para mãos de Iara, em seguida, para chão e para as próprias mãos
Iara	00:11:21.504/ 00:11:22.540	Sem produção vocal	Representa o número dois com mão direita e permanece apontando para o próprio gesto com a mão esquerda	Olhar para Lara e, em sequência, para bambolê
Fabiana	00:11:22.268/ 00:11:22.902	"Três"	Não visível na filmagem	Não visível na filmagem
Lara	00:11:22.739/ 00:11:23.463	Sem produção vocal	Representa o número três com mão direita	Olhar para mãos de Iara, sequencialmente, para o bambolê
Iara	00:11:22.888/ 00:11:23.312 00:11:23.317/ 00:11:24.978 00:11:23.332/ 00:11:24.615	Sem produção vocal "Jáaaaa"	Representa o número três com mão direita e continua apontando para o próprio gesto com a mão esquerda Mãos espalmadas dispostas para frente	Olhar para mãos de Lara, em seguida, para o bambolê Olhar voltado para bambolê, em sequência, para Lara e bambolê novamente
Lara	00:11:23.509/ 00:11:24.427	Sem produção vocal	Mãos espalmadas dispostas para frente	Olhar para bambolê

Fonte: Elaboração própria

Diante do contexto enunciativo, podemos, então, concordar com Goldin-Meadow (2009, p. 106, tradução nossa[4]), uma vez que a autora

4 No original: "The gestures children use when they talk often reveal knowledge that they do not express in speech".

afirma que "Os gestos que as crianças usam ao falar, muitas vezes, revelam o conhecimento que elas não expressam na fala". Desse modo, denotamos que o gesto fornece uma via suplementar de expressão no processo de aquisição da linguagem. Assim sendo, também consentimos com Ávila-Nóbrega (2018) em virtude da reflexão de que a essência de uma língua não está respaldada na estrutura linguística oral nem tampouco no seu conjunto de regras, porém no sentido construído por intermédio da interação entre os sujeitos. Em vista disso, a produção gestual de Lara se integra com o movimento gestual realizado previamente por Iara e com a produção oral de Fabiana e Iara.

Considerando, portanto, os primeiros estudos e registros relacionados ao autismo realizados por Kanner (1943), as crianças autistas são dotadas por um distúrbio que compromete não só o desenvolvimento linguístico, mas também o desenvolvimento nas interações sociais, a capacidade simbólica e o exercício da subjetividade. Haja vista as afirmações do autor, concebemos, por meio dos dados, que os sujeitos autistas, apesar de apresentarem sintomas específicos do transtorno, admitem um funcionamento de linguagem singular e realizam referências abstratas. Desse modo, percebemos que a criança Lara demarca seu lugar na linguagem e se relaciona dialogicamente não apenas com uma, mas com suas duas interlocutoras a partir do processo icônico e metafórico no plano da linguagem, do pensamento e, consequentemente, do espaço.

Recorte 2

Contexto de interação: na cena em evidência, há uma relação estabelecida entre Lara (criança autista com aproximadamente 8 anos de idade) e Fabiana (estudante de iniciação científica) do curso de Fonoaudiologia. Fabiana e Lara estavam brincando, inicialmente, com o bambolê, mas Lara não deseja continuar a brincadeira.

Quadro 2. Recorte de análise com foco nas produções multimodais de uma criança autista no processo aquisicional da linguagem

	Tempo inicial/ Tempo final	Plano vocal	Plano gestual	Plano do olhar
Fabiana	00:11:43.690/ 00:11:46.598	"Ó, quer trocar o jogo? Quer vim pra esse?"	Anda na direção de Lara e aproxima-se da mesa	Olhar para brinquedo sobre a mesa Em seguida, direciona o olhar para Lara e, depois, dirige o olhar para brinquedo novamente
Lara	00:11:46.057/ 00:11:47.430			Olhar para Fabiana, desvia o olhar, olha para brinquedo na mesa
	00:11:46.601/ 00:11:47.053	"Tinta"		
	00:11:47.185/ 00:11:49.300		Com a mão direita, produz o gesto de segurar pincel, aproxima o gesto da boca e o afasta depois	Olhar voltado para Fabiana, sequencialmente, desvia o olhar Em seguida, olha para brinquedo e retorna o olhar para Fabiana

Fonte: Elaboração própria

Com base nesse excerto, podemos perceber que Lara constrói um discurso que relaciona o aspecto vocal e gestual; a criança faz uso de um gesto icônico, conforme propõe McNeill (2006), para representar a ação de segurar o pincel. Desse modo, podemos significar que a criança utiliza o gesto na presença de produção vocal para expressar o desejo de mudar de atividade e iniciar um outro momento lúdico por meio do uso de tinta e realização de pinturas. Por conseguinte, verificamos o quão significante se faz o gesto icônico no contexto interativo; o gesto funciona como um operador linguístico e realça o desejo de Lara de trocar a atividade.

Nesse sentido, podemos observar, no recorte de análise, um trabalho colaborativo e uma relação estimulante e engajadora entre pares interativos (bolsista da iniciação científica/criança autista). Além disso, sob a ótica da perspectiva enunciativa, pode-se verificar a possibilidade de construção de um processo de enunciação, subjetivação e de fomentação da relação entre o *eu* e o *tu*. Embora haja a ausência de uma língua estruturada, de acordo com os padrões fonéticos, morfológicos e sintáticos, os gestos são elementos privilegiados e atuam como recursos de linguagem. Desse modo, pode-

mos concordar com Santana *et al*. (2008) e percebê-los como segmentos que apresentam teor simbólico, interativo e cognitivo. Outrossim, também podem ser considerados como instâncias que fazem parte da cultura, ou seja, podem ser culturais e marcar a enunciação de sujeitos típicos e atípicos.

Considerações finais

Os resultados mostraram que a criança autista, apesar de apresentar alterações de linguagem, faz uso de diferentes gestos icônicos. Os gestos icônicos produzidos pela criança foram realizados na presença e ausência de vocalizações. Além disso, os gestos icônicos apresentaram o papel de realce do discurso oral e funcionaram como operadores linguísticos e interativos, com expressão de significados, nos diferentes contextos de trocas enunciativas.

Assim sendo, podemos verificar a importância de considerar os segmentos gestuais no processo de aquisição linguística, pois os gestos são elementos fundamentais nos contextos de trocas interativas. Desse modo, além da modalidade oral, as ações gestuais e o plano do olhar, por exemplo, podem se caracterizar como uma significativa via de expressão e enunciação.

Referências

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. A construção de uma proposta dialógica e multimodal de língua. *In*: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. *O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem.* Curitiba: Appris, 2018. p. 31-74.

BARROS, I. B. do R.; FONTE, R. F. L. da; SOUZA, A. F. R. de. Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa. *Forma y Función,* Bogotá, v. 33, n. 1, p. 173-189, 2020.

BARROS, I. B. do R.; FONTE, R. F. L. da. Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016

BARROS, I. B. do R. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 227-232, 2011.

BENVENISTE, É. Problemas de linguística geral. Tradução: Maria da Glória Novak e Luiza Neri. Revisão: Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1976. 387 p. Título original: Problèmes de linguistique générale

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem**.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. esp., p. 5–35, 2018.

CRUZ, F. M. da. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. *et al.* (org.). *Texto, discurso e multimodalidade*: perspectivas atuais. São Paulo: Editora Paulistana, 2017. p. 158–179.

FONTE, R. F. L. da; BARROS, I. B. do R.; CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva enunciativa-multimodal nos estudos sobre aquisição e transtornos de linguagem. *In*: CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, I. B. do R. (org.). *Linguagem*: aquisição da fala e da escrita. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 197–228.

GOLDIN-MEADOW, S. How gesture promotes learning throughout childhood. *Child Development Perspectives*, v. 3, n. 2, p. 106–111, 2009.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact**.** *The Nervous Child,* New York, v. 2, p. 217–250, 1943.

KENDON, A. Language's matrix. *Gesture*, v. 9, n. 3, p. 355–372, 2009.

KENDON, A. Language and gesture: unity or duality? *In*: MCNEILL, D. (ed.). *Language and Gesture.* Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 47–63.

MCNEILL, D. Gesture: a psycholinguistic approach. *In*: *The Encyclopedia of Language and Linguistics. Elsevier*, 2006. p. 1–15.

MCNEILL, D. *Hand and mind:* what gestures reveal about thought. 1. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

OLIVEIRA, Á. K. da S.; FONTE, R. F. L. da. O estatuto simbólico das estereotipias motoras: reflexões no quadro do autismo. *In*: CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM, 1., 2020, Campina Grande**.** *Anais do I Congresso Nacional em Estudos Interdisciplinares da Linguagem***.** Campina Grande: Editora Realize, 2020. p. 1–10.

OLIVEIRA, Á. K. da S.; FONTE, R. F. L. da. Gesto de apontar e holófrase em uma criança autista na aquisição da linguagem. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7., 2019, Pernambuco. *Estudos de linguagem em perspectiva*: caminhos da interculturalidade. Pernambuco: UFRPE, 2020. p. 3510–3517.

OLIVEIRA, L. A. *Manual de semântica*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTANA, A. P. *et al*. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. *Psicologia em Estudo,* Maringá, v. 13, n. 2, p. 297–306, 2008.

SOUZA, F. G. C. de; ALMEIDA, M. B. de; MARINHO, N. F. I. A multimodalidade e o ensino de crianças autistas. *Revista Uniabeu,* v. 12, n. 30, p. 42–54, jan./abr. 2019.

UM ESTUDO SEGMENTAL DAS VOCALIZAÇÕES NO AUTISMO[1]

Isabela Barbosa do Rêgo Barros[2]
Jailson Jackson Faustino da Silva[3]

Introdução

O autismo é definido, atualmente, como um transtorno do desenvolvimento, identificado no grupo dos Transtornos do Espectro do Autismo, segundo o DSM–5 (2014), caracterizado pela dificuldade na interação social, estereotipias motoras e de linguagem. (KANNER, 1966; FERNANDES, 1995, 1996, 2003; CAVALCANTI; ROCHA, 2001; FERRARI, 2007; SILVA, 2012). Desde sua inserção nos anais científicos em 1943, após a publicação do artigo *Autistic Disturbance of Afecctive Contact*, do psiquiatra Leo Kanner, é habitual nos estudos sobre o autismo desconsiderar a linguagem em uso, sua singularidade e possibilidade de sentido.

As vocalizações no autismo são consideradas produções aleatórias, descontextualizadas, não significantes, características de uma desconstrução da linguagem. Porém Bonilha (2004) afirma que em um processo de aquisição natural de linguagem por crianças sem qualquer comprometimento, as vogais representam segmentos de aquisição precoce e possuem uma ordem em sua aquisição. No entanto, não há uma clareza se, no autismo, as vocalizações fariam parte de um processo peculiar de aquisição dos segmentos vocálicos.

Na literatura acadêmica o posicionamento do autista em sua pro-

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Doutora em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). isabela.barros@unicap.br

3 Graduando em Letras – Português e Inglês, Universidade Católica de Pernambuco (Unicap).

dução oral é, muitas vezes, desconsiderado e subestima-se a possibilidade de atribuir valor significativo às sentenças, em virtude do estigma do diagnóstico ou por considerar a linguagem apenas como meio de comunicação. (BARROS, 2011b; 2012; BARROS; VALE, 2020) No entanto, Barros e Vale (2020) ao discutirem a clínica fonoaudiológica amparada pela linguagem de base enunciativa benvenisteana, a qual interessa o papel constitutivo da linguagem considerando o sujeito e a sua relação com a linguagem, defendem que a comunicação é uma consequência da emergência do sujeito. Nesse aspecto as vocalizações "representam a ação do sujeito que atualiza a língua a cada uso e, desse modo, enuncia-se" (BARROS; VALE, 2020, p.290). Essas considerações não se opõem ao que trata Benveniste (2006):

> Os sons emitidos e percebidos, quer sejam estudados no quadro de um idioma particular ou nas suas manifestações gerais, como processo de aquisição, de difusão, de alteração – são outras tantas ramificações da fonética – procedem sempre de atos individuais, que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala. (BENVENISTE, 2006, p.82)

Quando discutimos as manifestações linguísticas típicas ou atípicas, estamos considerando toda a língua, porque o sujeito quando se enuncia se faz por inteiro na e pela linguagem. Uma abordagem linguístico-enunciativa não se detém, assim, em apenas um nível da língua, apesar de poder destacar um para efeito de estudo. Este trabalho tem como objeto a singularidade das vocalizações presentes na aquisição de linguagem em crianças com diagnóstico de autismo. Defendemos, a partir da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (2005; 2006) que, dentro da aquisição dos elementos fonológicos e vocálicos, se apresenta o reconhecimento do próprio sujeito na linguagem e sua consequente enunciação.

Fundamentação teórica

Em um dos textos mais importantes de Benveniste (2006), publicado em 1970, 'O aparelho formal da enunciação', o autor discorre sobre o tema enunciação, colocando-o em três perspectivas: o ato de utilizar a língua, a realização vocal da língua e o quadro formal de sua realização. Nos deteremos na primeira e esclarecemos que a enunciação é entendida por Benveniste (2006) como o uso individual da língua e pressupõe um quadro enunciativo: o espaço, o tempo e a noção de pessoa (o par eu-tu).

Para Benveniste (2005) os pronomes pessoais são os primeiros índices para a revelação da subjetividade na linguagem, a partir da posição de alternância entre "eu-tu" que assumem os locutores no discurso. Para ele, "o homem só é parte constitutiva de um grupo ou de uma língua, quando interage com outros e assim realiza o discurso que é produto da enunciação" (BENVENISTE, 2006, p. 82). Evidenciamos, assim, a defesa do autor de que o homem está na língua, e esse fato é aspecto central em sua Teoria da Enunciação.

Benveniste afirma que o emprego da língua e, consequentemente, a enunciação afeta a língua por completo: "Trata-se aqui de um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira. A dificuldade é apreender este grande fenômeno, tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido" (BENVENISTE, 2006, p. 82).

Entendemos que, ao mencionar a enunciação como uma totalidade que afeta a língua inteira, Benveniste percebe o sistema linguístico em todos os seus níveis, incluindo o fonético fonológico e não exclui os elementos segmentais e suprassegmentais da língua. Desse modo, o autor permite que nos voltemos para as vocalizações como espaço enunciativo, ao tratarmos do segmento vocálico.

> A noção de nível parece-nos essencial na determinação do procedimento de análise. Só ela é própria para fazer justiça à natureza articulada da linguagem e ao caráter discreto dos seus elementos; só ela pode fazer-nos reconhecer, na complexidade das formas, a arquitetura singular das partes e do todo. (BENVENISTE, 2005, p.127)

Tomamos a vocalização do ponto de vista da transformação de consoantes em vogais, ou seja, é o fenômeno resultante da perda do traço consonântico por parte de uma consoante que, por isso, adquire as características de uma vogal. Porém, esse fenômeno não é analisado neste trabalho como um processo diacrônico de mudança linguística, mas como um evento enunciativo individual e singular ao autismo. Nesse transtorno, o acontecimento da vocalização está envolto em estereotipias, sendo essas percebidas como as marcas enunciativas do sujeito nos enunciados.

Apoiadas em Benveniste, Barros e Vale (2020, p.285–286) afirmam que

> a noção de enunciação permite a emergência do falante nas línguas e o lugar ao ato de dizer, pois não há língua sem enunciação. A enunciação é a única categoria que preenche todas as condições para ser simultaneamente geral e específica, para ser de todas as línguas e de cada uma em particular, para ser de toda humanidade e de cada indivíduo especificamente.

No texto de 1966, 'A forma e o sentido na linguagem', Benveniste (2006) afirma que é próprio da linguagem significar. E significar é ter um sentido aceito e compreendido pelos interlocutores, que se estabelecem como sujeitos no discurso. Por outro lado, do ponto de vista linguístico, a forma é a matéria ou o arranjo formal dos elementos linguísticos quando o sentido é excluído no nível linguístico relevante. Entendemos, a vocalização como forma encontrada por alguns sujeitos autistas para atribuir sentido à linguagem. "De fato, as manifestações do *sentido* parecem tão livres, fugidias, imprevisíveis, quanto são concretos, definidos e descritíveis os aspectos da *forma*. (BENVENISTE, 2006, p. 221)

As considerações sobre o sentido na linguagem já permeavam os estudos de Benveniste antes da publicação do texto de 1966. No artigo 'Os níveis de análise linguística', publicado no *9º International Congress of linguists* em 1964, Benveniste afirma que "o *sentido* é de fato a condição fundamental que todas as unidades de todos os níveis devem preencher para obter o *status* linguístico" (BENVENISTE, 2005, p. 130). E prossegue

afirmando que forma e sentido são indissociáveis na linguística, articulam-se juntos em toda extensão da língua, implicam-se mutuamente e definem-se um pelo outro.

Para Benveniste (2005) quando se afirma que um elemento da língua tem um sentido, "entende-se uma propriedade que esse elemento possui, enquanto significante, de constituir uma unidade distintiva, opositiva, delimitada por outras unidades, e identificável para os locutores nativos, de quem essa língua é *a* língua" (BENVENISTE, 2005, p.136-137).

Desse modo, os segmentos fonéticos vocais que compõem as vocalizações em alguns enunciados de sujeitos autistas, assumem estrutura significante, quando identificados como partes do sistema da língua, no qual os sujeitos se fazem efeito.

Benveniste ressalta o posicionamento do sujeito linguístico na apropriação da língua(gem) num contexto de interlocução entre o "eu-tu" do discurso. O sujeito autista não se distancia da proposta de Benveniste que diz respeito à apropriação da língua em seu ato comunicativo. Apoiados em Barros (2011a) e Barros e Nóbrega (2016) afirmamos que no enunciado do autista, as vocalizações provocam incompreensões e dificuldade na comunicação devido à dificuldade do sujeito circular entre os eixos sintagmático e associativo da linguagem. Somente a evocação de segmentos vocálicos "individualiza a língua no autista provocando no interlocutor tentativas para encontrar sentidos que aproximem o discurso ao contexto" (BARROS; NÓBREGA, 2016, p. 78). Faz-se necessário o movimento do outro, interlocutor, que aceite e ateste as vocalizações como pertencentes ao sistema linguístico, colocando-se no lugar do "tu" e compartilhado o espaço intersubjetivo com o sujeito enunciativo autista.

Objetivos

Discutir as produções vocais como parte de um movimento peculiar de aquisição de linguagem em crianças com diagnóstico de autismo. Salientar o posicionamento do sujeito autista em seu contexto de apropriação da língua(gem) e efetivação comunicativa utilizando os traços de vocalização.

Metodologia

Este trabalho, fruto de pesquisa do PIBIC, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa pautada em estudo de caso. Foram analisados e transcritos dados de linguagem de duas crianças autistas, coletados do banco de dados do laboratório de linguagem PPGCL/UNICAP. Os nomes utilizados na transcrição são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

A seleção do *corpus* obedeceu a presença de vocalizações na linguagem de crianças autistas em contexto de interação. Para a transcrição e análise dos fenômenos linguísticos utilizamos a proposta de Flores (2006) de uma transcrição como modalidade de enunciação acrescidas das observações de Surreaux e Santos (2013): em uma transcrição de base enunciativa utiliza-se a escrita ortográfica convencional (mas não se exclui símbolos da IPA quando for necessário); procura-se abranger os diversos níveis de análise linguística; descreve-se a situação contextual, as falas, os gestos, olhares, entonação; destaca-se o ato enunciativo; registra-se falas em relação, destacando os efeitos da relação eu-tu.

Análise e discussão de dados

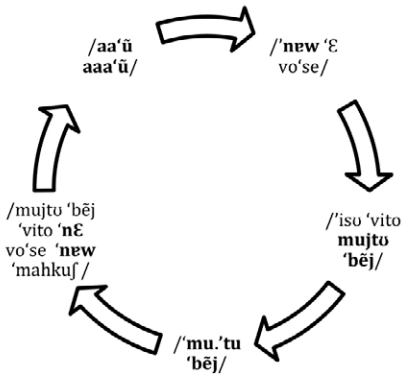
Cena Enunciativa 1: Jogo no computador

Interlocutor 1	Criança 01	Interlocutor 2	Descrição da cena
/'isʊ 'vito mujtʊ 'bẽj/	/'mu.'tu 'bẽj/	/mujtʊ 'bẽj 'vito 'nɛ vo'se 'nɐw 'mahkuʃ/	O interlocutor 1 se dirige a criança autista 2 (Vítor), que joga no computador, enquanto a criança 1 (Marcos) insiste em voltar para o jogo. Quando o interlocutor 2 intervém afirmando que não é a vez de Marcos jogar.
	/aa'ũ aaa'ũ/	/'nɐw 'ɛ vo'se /	A interlocutora entende como "não" as vocalizações de Marcos e responde à criança que insiste em voltar para o jogo.

De acordo com Bonilha (2004) a aquisição dos segmentos vocálicos do português se inicia pelas vogais /a/, /i/ e /u/. Observamos na linha 2 a presença dos segmentos /a/ e /u/ atendendo a ordem de aquisição. Para além dessa constatação, percebemos que as vocalizações da criança autista são significadas e aceitas pelo interlocutor como pertencentes ao sistema linguístico, como o signo "não". Esse movimento marca a enunciação da criança pois há um "eu" (a criança) que coloca a língua em funcionamento por um ato individual ancorada por um "tu" (interlocutor) que reconhece e participa do movimento de constituição intersubjetiva na linguagem.

Percebe-se a afirmação do sujeito ao se colocar no contexto da cena através da ecolalia imediata "/ˈmu.ˈtu ˈbẽj/" (linha 1), repetição de trecho do discurso do interlocutor 1, e por meio da vocalização /aaˈũ aaaˈũ/ na linha 2. Há uma apropriação singular dos recursos linguísticos pela criança autista e o reconhecimento do outro, interlocutor da cena, que preenche de significado as vocalizações, marcando o caráter enunciativo da linguagem da criança autista.

Figura 1: Circuito da linguagem



Fonte: Os autores

A vocalização /**aa**ˈũ **aaa**ˈũ/ da criança circula entre os discursos dos sujeitos costurando sentidos na linguagem, quando é retomada pelo interlocutor 2, completando, assim, a cadeia comunicativa.

Cena Enunciativa 2: Brinquedo que cai

Criança 02	Interlocutor 2	**Descrição da cena**
/ aeeeeeeee oooo/	/ ‘to ‘vɛ̃du ‘va ‘pɛgakeli /	Interlocutor e criança estão com peças de um jogo em cima de uma mesa, quando uma peça cai no chão. A criança aponta para a peça e vocaliza.

Aqui observamos a presença de outras vogais /e/ e /o/ que, segundo Bonilha (2004) viriam logo após o /a/, /i/ e /u/ na ordem de aquisição, e as quais compõem na cena o intervalo enunciativo. Para Benveniste (2005, p.288) “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como eu”. Percebemos na cena enunciativa 2 que o locutor autista é reconhecido como o “eu” do seu discurso por seu interlocutor. Esse aceita as vocalizações como ato de dizer, colocando-se na posição inicial de “tu” e alterna-se na cadeia linguística como “eu” ao preencher de sentido a vocalização da criança.

É importante mencionar o quanto o contexto de interação é importante para compreender os traços vocálicos do sujeito autista. Benveniste, ao tratar da enunciação, introduz o sujeito no campo dos estudos linguísticos e remete as categorias de pessoa, espaço e tempo, abrindo a possibilidade de analisar a linguagem considerando os aspectos extralinguísticos.

Salientamos que o processo de aquisição e entendimento das manifestações linguísticas das crianças autistas devem ter em sua ambientação um olhar e ouvidos atentos ao que possa aparentar ser externo a linguagem atípica.

A criança autista também faz parte de um mundo de linguagem, entendida como lugar de constituição do sujeito e espaço para subjetividades. Essa concepção nos leva a perceber um modo particular de funcionamento da linguagem no autismo. As vocalizações encontram sentido no uso individual da língua por um sujeito autista que se enuncia na linguagem.

Considerações finais

Evidenciamos o papel do sujeito autista no processo de interação, por meio de segmentos vocálicos desconstruindo a concepção de que as vocalizações não significam. A partir da interação entre as crianças e seus interlocutores, foi possível observar na íntegra a produção vocálica dos sujeitos autistas manifestas no processo de aquisição de linguagem.

Acreditamos que as vocalizações no discurso do autista, fazem parte de um processo natural de aquisição de linguagem que se inicia pelos segmentos vocálicos. Porém, concordamos com Barros (2011a) e Barros e Nóbrega (2016) para quem a dificuldade encontrada na linguagem se caracteriza pela resistência do sujeito em deslizar nos eixos da linguagem, sintagmático e associativo, provocando uma consequente alteração e incompreensão comunicativa.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM–5*. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. *Da linguagem e sua relação com o autismo*: um estudo linguístico saussureano e benvenistiano sobre a posição do autista na linguagem. 2011. 73 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011a.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. *Distúrbios da Comunicação*. São Paulo. v.23, n.2. p. 227–232. Ago. 2011b.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. Os marcadores dêiticos e a produção de sentido na linguagem desviante. *Estudos da Língua(gem).* Vitória da Conquista. v. 10, n. 2. p. 181–192. Dez. 2012.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo Barros; NÓBREGA, Mônica. Fonoaudiologia e sistema linguístico. In: MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque; BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo Barros; AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves de. *Fonoaudiologia e linguística:* teoria e prática. Curitiba: Appris, 2016.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; VALE, Lorena Grace Alves do. Epistemologia enunciativa na clínica fonoaudiológica do autismo. *Fragmentum.* Santa Maria. n. 56, p. 281–296, jul./dez. 2020.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5ª ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2ª ed. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. *Sobre a aquisição das vogais***.** In: LAMPRECHT, Regina Ritter. Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. *Autismo*: construção e desconstruções, São Paulo: Casa do psicólogo, 2001.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. *Ecolalia em psicoses infantis.* In: FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; PASTORELLO, Lucila Maria; SCHEUER, Claudia Inês. Fonoaudiologia em distúrbios psiquiátricos da infância. São Paulo: Lovise, 1995.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. *Autismo infantil***:** repensando o enfoque fonoaudiológico – aspectos funcionais da comunicação. São Paulo: Lovise, 1996.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. *Distúrbios da linguagem em autismo infantil.* In: LIMONGI, Suelly Cecilia Olivan. Fonoaudiologia informação para formação –linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERRARI, Pierre. *Autismo infantil:* o que é e como tratar. Trad. Marcelo Dias Almada. São Paulo: Paulinas, 2007.

KANNER, Leo. *Psiquiatría infantil***.** Buenos Aires: Paidos e Psique, 1966.

MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto. *Bases para o entendimento da aquisição fonológica.* In: LAMPRECHT, Regina Ritter. Aquisição fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Ana Beatriz B, (et al*). Mundo singular*: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

REFLEXÕES SOBRE O TEMA JARGÃO NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM ADOTADO EM ARTIGOS CIENTÍFICOS[1]

William Berg Lima da Silva[2]
Renata Fonseca Lima da Fonte[3]

Introdução

Desde o nascimento, o bebê apresenta diferentes formas de interagir com seu interlocutor. É nesse período, portanto, que a linguagem começa a aparecer de forma multimodal, ou seja, ela surge através das "modalidades de uso da língua (gesto, fala, olhar) que coatuam na produção linguística entre parceiros" (CAVALCANTE; BARROS; NÓBREGA, 2015, p.44). Nesse sentido, podemos dizer que gesto e fala compõem uma mesma matriz de significação, como defendem Kendon (1982, 2000, 2016), McNeill (1985, 1992, 2000), Butcher; Goldin-Meadow (2000), Fonte et al (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Cavalcante (2018), entre outros.

Dentro dessa perspectiva, a linguagem é um resultado de processos cognitivos e sociais que estão diretamente relacionados à comunicação humana (KENDON, 2009). De acordo com Barros (2014), encontram-se cinco tipologias prosódico-vocais que marcam tais momentos de funcionamento: o balbucio, o jargão, as primeiras palavras, as holófrases e os blocos de enunciado. O jargão, discutido nesta pesquisa, é um elemento pertencente a um funcionamento prosódico-vocal da trajetória linguística infantil, que garante a interação entre parceiros – associados ou não aos gestos. Segun-

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Graduando em Letras – Português e Inglês, UNICAP. william.berg.lima@gmail.com.

3 Pós-doutora e Doutora em Linguística. Professora e pesquisadora do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

do Dromi (2002), os jargões são definidos como longas sequências de sílabas com padrões de acento e entonação variados, que surgem por volta dos 12 ou 13 meses de idade na fala da criança. Essas sequências silábicas parecem enunciados completos que carregam conteúdo de afirmações ou perguntas, porém não possuem conteúdo linguístico ou estrutura gramatical e podem aparecer associadas às palavras reais. De acordo com Scarpa (2007), o jargão ocorre quando o contorno entonacional se estende a uma cadeia de sílabas ou a um fragmento maior composto por sílabas ininteligíveis, mas que são reconhecíveis como intenção comunicativa pelos adultos, que lhe atribuem significado de uma frase ou sentença.

Diante disso, podemos dizer que o estudo sobre a aquisição de linguagem tem sido um tema que tem ganhado grande atenção na academia, porém, dentro dessa área, há poucos estudos direcionados aos jargões. Mesmo assim, essa produção vocal está presente na trajetória linguística da criança, merecendo maior investigação. Pensando nisso, entender como a concepção de jargão na aquisição de linguagem tem sido adotada em trabalhos acadêmicos hodiernamente é extremamente significativo. Portanto, a presente pesquisa teve por objetivo analisar a concepção sobre jargão na aquisição de linguagem adotada em artigos científicos. Mais especificamente, foi identificar a concepção de jargão adotadas pelas pesquisas selecionadas; verificar as perspectivas teóricas dos estudos sobre jargões na área de aquisição de linguagem; e verificar a incidência da concepção sobre jargões e das perspectivas teóricas adotadas pelas pesquisas que abordam esse tema na aquisição de linguagem.

Nos tópicos posteriores, encontram-se: (i) a metodologia, em que explicamos o procedimento adotado para levantamento do corpus; (ii) os resultados e discussão, que consistiu na apresentação da concepção de jargão e das perspectivas teóricas que nortearam os artigos científicos, que contemplaram o tema jargão na aquisição da linguagem, além disso, procuramos identificar a incidência das concepções e das perspectivas teóricas encontradas; (iii) as considerações finais, de forma a realçar os resultados encontrados a partir da nossa análise, trazendo informações relevantes que possibilitam a promoção de um panorama das tendências das pesquisas sobre o tema "jargão" no campo da aquisição da linguagem.

Metodologia

Esta pesquisa privilegiou um estudo de natureza qualitativa, pois, de acordo com Triviños (2010), ela dá conta de significados, motivos, crenças, valores, empregando a pesquisa bibliográfica. Nossa pesquisa sustenta-se por uma revisão bibliográfica realizada em profundidade, pela qual buscamos artigos científicos que procurassem responder aos objetivos propostos em nosso trabalho, para, desta forma, qualificarmos nossa pesquisa.

Para a coleta de dados, realizamos uma busca de artigos científicos nacionais e internacionais que abordaram o tema jargão na aquisição de linguagem, nas bases eletrônicas de dados SciELO – Scientific Electronic Library Online, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico.

Em todas as páginas eletrônicas das bases de dados utilizamos a busca avançada (advanced search), adotando os seguintes descritores em português e seus correspondentes em inglês para pesquisar os artigos científicos: jargão (jargon), aquisição de linguagem (language acquisition).

Como critério de inclusão, foram considerados artigos completos publicados nos idiomas inglês, português. Foram selecionados para esta pesquisa os trabalhos que abordaram jargão e aquisição de linguagem, observado a partir da leitura do título e resumo/abstract. Foram excluídos desta revisão os artigos repetidos nas bases de dados. Além do mais, durante a busca de artigos científicos, observamos que há uma escassez de estudos que abordam essa temática, e, diante disso, não fizemos um recorte temporal para composição do corpus.

Resultados e discussão

Nesta parte, analisamos sete artigos científicos, nos quais encontram-se discussões acerca da concepção do jargão – se como linguagem ou como sintoma – e da perspectiva teórica adotada. Nossas análises, tiveram o escopo de analisar a concepção sobre jargão, verificar as perspectivas teóricas pelas pesquisas que abordam o tema jargão, e analisar a incidência da concepção e das perspectivas teóricas dos jargões na aquisição de linguagem.

Para melhor discutir e interpretar os dados, foi criado um quadro com as seguintes informações: título do artigo, concepção sobre jargão, perspectiva teórica identificada nas pesquisas e ano de publicação. No quadro, podemos observar os artigos analisados:

Quadro 1 – Artigos analisados

Nº	Artigo	Concepção adotada	Perspectiva teórica	Ano de publicação
I	Gesticulação: contribuições para a aquisição da linguagem	Jargão como linguagem	Perspectiva multimodal	2019
II	Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição de linguagem	Jargão como linguagem	Perspectiva multimodal	2018
III	A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem	Jargão como linguagem	Perspectiva multimodal	2017
IV	Multimodalidade em aquisição de linguagem: a matriz gesto-fala na interação mãe-bebê	Jargão como linguagem	Perspectiva multimodal	2014
V	Evolução das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida	Jargão como linguagem – sem definição	Perspectiva Inatista	2009
VI	Aquisição da linguagem: a aquisição de padrões rítmicos	Jargão como linguagem	Perspectiva fonológica	2007
VII	Beyond pragmatics: morphosyntactic development in autism	Jargão como sintoma	Perspectiva pragmática	2006

Fonte: Elaboração própria

No artigo 'Gesticulação: contribuições para a aquisição da linguagem', o foco da discussão foi a contribuição da gesticulação para a aquisição de linguagem. Para isso, Farias e Farias (2019) recorreram a um estudo sob a perspectiva multimodal, pois durante o processo de comunicação, por incontáveis vezes, utiliza-se não apenas a fala, mas também o olhar e o gesto – componentes da modalidade da linguagem. Esse tipo de discussão também foi prestigiado nos trabalhos de Almeida e Cavalcante (2017) e Cavalcante (2018) com contemplações da perspectiva multimodal. No estudo de Farias e Farias (2019), o jargão aparece definido como sendo o contorno entonacional que se expande a uma sincronia de sílabas ou até mesmo um fragmento maior composto por sílabas incompreensíveis. Com isso, as autoras mostraram que os estudos multimodais na aquisição

de linguagem se revelam promissores para o entendimento do funcionamento e/ou da relação dos gestos com a fala mediante à língua(gem). Diante disso, os gestos passam a ser coatuantes da trajetória linguística infantil (FONTE, 2014 et al), e o jargão começa a ser melhor interpretado nessa matriz da linguagem.

Assim como na pesquisa de Almeida e Cavalcante (2017), sob a perspectiva multimodal, Cavalcante (2018), no artigo 'Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição de linguagem', apresentou um panorama dos estudos acerca da multimodalidade na linguística. Nele, através da análise de uma criança em aquisição de linguagem, a autora discutiu a premissa de matriz gestuo-vocal na aquisição de linguagem, por acreditar que gesto e fala constituem uma única matriz cognitiva, como é visto no estudo de Kendon (2000). Com esse estudo, a autora conseguiu, ainda, falar sobre a tipologia prosódico-vocal em que o jargão foi definido como "contorno entonacional que se estende a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento composto por sílabas ininteligíveis". Isso permitiu que ela discorresse um pouco mais sobre jargão na análise do trabalho, com uma amostra linguística de uma criança na faixa etária de 11 meses e 13 dias de idade.

No artigo 'A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem', Almeida e Cavalcante (2017) abordaram a aquisição de linguagem sob a perspectiva multimodal, a qual diz respeito, nesse trabalho, às modalidades de uso da língua (fala, gesto, olhar) que ocorrem nos processos comunicativos entre as pessoas. Nos estudos prosódicos, as autoras propuseram quatro momentos do funcionamento da fala na trajetória linguística infantil, em que o jargão é definido como um funcionamento prosódico-vocal da aquisição de linguagem, assim como discutimos anteriormente. Por isso, podemos observar, aqui, que as autoras adotaram a concepção do jargão como linguagem por se tratar de uma pesquisa em que a abordagem foi a multimodalidade, discutindo, posteriormente, a presença do jargão em concomitância a um gesto pantomímico. Com isso, vemos que as modalidades gesto e fala formam uma matriz de linguagem, conforme defendem Kendon (1982, 2000, 2016), McNeill (1985, 1992, 2000), Butcher; Goldin-Meadow (2000), Fonte

et al (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Cavalcante (2018), entre outros. Essa relação entre gesto e produção vocal enquanto sistema único corrobora a perspectiva que o funcionamento da linguagem é multimodal (FONTE, 2011).

Em 'Multimodalidade em aquisição de linguagem: a matriz gesto-fala na interação mãe-bebê' (BARROS, 2014), o estudo girou em torno da aquisição de linguagem pela perspectiva multimodal, pois foram valorizados elementos da língua(gem), como a fala e o gesto, mostrando como ambos funcionam para compor a matriz gesto-fala (MCNEILL, 1985) de uma criança em processo de aquisição de linguagem. O jargão, aqui, está inserido numa instância multimodal – prosódia – e foi definido como uma etapa na aquisição de linguagem seguindo o mesmo molde e referencial teórico que a pesquisa de Almeida e Cavalcante (2017), além de complementar dizendo que o jargão é "o contorno entonacional que se estende a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento composto por sílabas ininteligíveis", como defende Scarpa (2007).

Com o objetivo de determinar a frequência e a ocorrência de elementos pré-linguísticos em crianças com desenvolvimento típico durante o primeiro ano de vida, Pedroso, Rotta, Danesi, Avila e Savio (2009) discutiram, no artigo 'Evolução das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida', sobre o processo de aquisição de linguagem em crianças, em que foram dialogadas, em cada faixa etárias, a sua respectiva manifestação linguística (apenas teoricamente, pois pode-se ver uma mescla ou, quando possível, a omissão de uma das etapas). O jargão foi mencionado como uma fase linguística comumente aparente entre os dez e onze meses de vida de um indivíduo, e que pode apresentar particularidades e repetição de palavras ditas pelos outros, sem um padrão ou mesmo padrão fonológico. Nessa pesquisa, diferenciando-se das outras, a perspectiva teórica identificada foi a inatista, porquanto foram feitas análises sobre a aquisição da linguagem a partir da visão de Chomsky, a qual diz que a linguagem é inata ao ser humano, que adquire a linguagem quando é exposto a uma língua qualquer.

Por outro viés, Teixeira (2007), em 'Aquisição da linguagem: a aquisição de padrões rítmicos', discutiu os processos de aquisição de linguagem

na criança. Nesse artigo, a autora fala sobre a pré-fala infantil, e incluiu o jargão como uma fase que é caracterizada pela produção de cadeias de 3 ou mais sílabas em sucessão contínua (mas ainda sem significado) que gradualmente adquirem contornos entoacionais semelhantes aos do adulto. Destarte, a concepção adotada nesse trabalho foi a do jargão como linguagem. No que tange a perspectiva teórica, foi possível notar que se tratou da perspectiva fonológica, pois a autora enfatiza, em vários momentos, conceituações sobre a linguagem pelo viés fono-articulatório, físico-acústica da fala mediante trocas linguísticas; além dos sistemas (especificamente articulatório, fonatório e respiratório) como capacidades linguísticas humana de produzir fala.

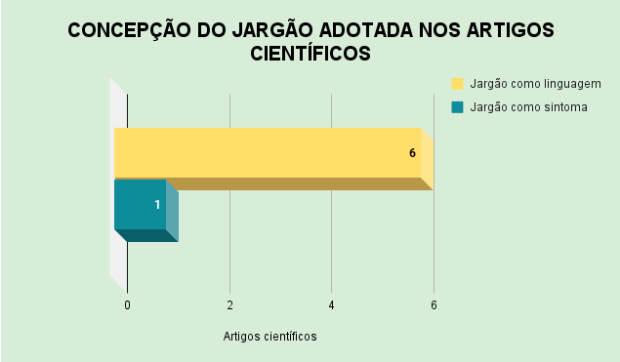
Por um caminho um pouco diferente, o artigo 'Beyond pragmatics: morphosyntactic development in autism' explanou sobre a aquisição de linguagem em sujeitos com autismo. Nos estudos, Eigsti, Bennetto e Dadlani (2006) trataram o jargão como sintoma, quando foi dito que o jargão é uma das características atípicas da linguagem; além de associar o jargão como um dos critérios de diagnósticos para o autismo – foram inclusos nessa investigação a ecolalia e o atraso na fala. Dessarte, o jargão foi discutido, em vários momentos, como palavras sem sentido. Sem trazer uma definição clara, os autores discorreram sobre o autismo e sempre relacionaram o jargão como um constituinte para o diagnóstico do autismo. Em relação à perspectiva, verificou-se a pragmática, pois os pesquisadores investigaram sobre aquisição de língua através de análise detalhada das capacidades discursivas sintáticas em crianças autistas. Escandell (1993) afirma que essa perspectiva parte dos dados oferecidos pela gramática e considera, sobretudo, elementos extralinguísticos que condicionam o uso eficaz da linguagem.

Outro ponto a destacar nessa seção são as incidências dos artigos que, de forma idiossincrática, discutiram a concepção de jargão na aquisição de linguagem e da perspectiva teórica. Observando o ano de publicação dos trabalhos encontrados, percebemos que esse tema foi estudado quase que continuamente entre 2006 e 2009, com os trabalhos aqui analisados de Eigsti, Bennetto e Dadlani (2006); Teixeira (2007); e Pedroso, Rotta, Danesi, Avila e Savio (2009). Entretanto, mesmo com uma disparidade

significante de anos de publicação entre os artigos na segunda década de 2000, notamos que esse foi o período que mais estudou o tema. Os trabalhos Barros (2014), Almeida e Cavalcante (2017), Cavalcante (2018) e Farias e Farias (2019) nos provam essa asserção.

Vale realçar, além do mais, a concepção do jargão e a perspectiva teórica encontrada nos artigos científicos com mais incidência. Para isso, elaboramos dois gráficos com informações que apresentam melhor esses pontos.

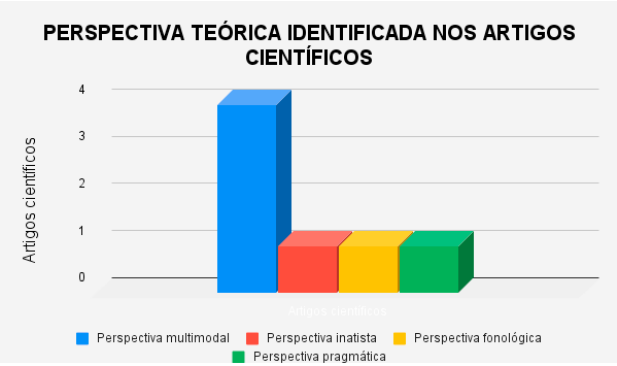
Gráfico 1 – Relação da incidência da concepção do jargão adotada nos artigos científicos



Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar no gráfico 1, dentro do nosso corpus, a díade de concepção analisada foi a de concepção do jargão como linguagem e concepção do jargão como sintoma, e, entre os dois, a concepção como linguagem predominou quase que unanimemente, com um total de seis artigos. Isso significa dizer que essas pesquisas, que têm o jargão como objeto de estudo, o defende enquanto um elemento linguístico pertencente à ciência da linguagem. Por outro lado, o único artigo que discutiu o jargão como sintoma inclinou-se a essa concepção, pois os autores buscaram discutir aspectos pragmáticos no autismo, em que o foco e as discussões giraram em torno do diagnóstico.

Gráfico 2: Relação da incidência da perspectiva teórica identificada nos artigos científicos



Fonte: Elaboração própria

Dentro do vasto universo acadêmico, existem perspectivas teóricas que norteiam o desenvolvimento da pesquisa – isso na introdução, na metodologia, no resultado e discussão, na consideração parcial/final etc. – e eliciam a óptica dos autores em relação ao assunto discutido. Nessa pesquisa, há quatro perspectivas teóricas distintas identificadas nos artigos selecionados: perspectiva multimodal; perspectiva inatista; perspectiva fonológica; e perspectiva pragmática. Nas sete pesquisas verificou-se que a perspectiva teórica mais incidente foi a multimodal, com um total de quatro trabalhos. Nessas pesquisas, as discussões apresentaram amostras de gesto e produção vocal como integrantes do mesmo sistema comunicativo, e formam uma matriz de linguagem, de acordo com Kendon (1982, 2000), McNeill (1985), Butcher; Goldin-Meadow (2000), Fonte et al (2014), Fonte e Cavalcante (2016), entre outros. As perspectivas inatista, pragmática e fonológica foram discutidas, respectivamente, em um artigo cada, e trouxeram importantes contribuições para os estudos linguísticos.

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos analisar a concepção sobre jargão na aquisição de linguagem adotada em artigos científicos. Destarte, dentro do nosso corpus, com um total de sete artigos selecionados, identificamos tanto

concepção de jargão como linguagem quanto concepção de jargão como sintoma, com reflexões importantes para o campo de estudo da linguagem. Similarmente, verificamos quatro perspectivas teóricas distintas – inatista, multimodal, fonológica, pragmática – que marcam o cerne de cada pesquisa e evidenciam diferentes ópticas de estudar a aquisição de linguagem. Além disso, observamos incidências da concepção do jargão e das perspectivas teóricas na aquisição de linguagem que representaram a frequência de publicação desse tipo de estudo, predominando a concepção do jargão enquanto linguagem e a perspectiva multimodal da linguagem.

Diante disso, vemos que os estudos sobre o jargão na aquisição de linguagem, por mais que seja um tema pouco estudado e aprofundado, se mostra bastante relevante e contributivo para a ciência da linguagem, além de enriquecer os trabalhos científicos que investigam essa produção vocal no percurso do desenvolvimento linguístico da criança. Muitos dos trabalhos observados nesta pesquisa, mostraram discussões que nos levam a querer cada vez mais se adentrar nesse campo científico, pois eles fortalecem, cada um com sua especificidade, o que já foi defendido até o hodierno.

Contudo, essa linha de estudo tem um longo caminho para percorrer em busca de elucidações científicas e colaborações que transcendam as dificuldades de se trabalhar com esse tipo de dado, que é tão pouco explorado.

Referências

ALMEIDA, A. T. M. C. B.; CAVALCANTE, M.C.B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. *Letrônica*, v. 10, n. 2, p. 526–537, 2017.

BARROS, A. Multimodalidade em aquisição de linguagem: a matriz gesto–fala na interação mãe–bebê. In: MARTINS, M; JÚNIOR, L; CAMPOS, S. (Orgs.) *Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE*: Natal: EDUFRN, p. 01–11, 2014.

BUTCHER, C; GOLDIN–MEADOW, S. Gesture and the transition from one–to two–word speech: when hand and mouth come together. In: MCNEILL (ed.) *Language and gesture,* Cambridge University Press, 2000, p. 235–257.

CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. de C.; ÁVILA NÓBREGA, P. V.; SILVA, P. M. S. da. Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v.10, n. esp., p. 43–50, Editora da UFPB, 2015.

CAVALCANTE, M. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n. esp., p. 5–35, 2018.

DROMI, Esther. Babbling and early words. In: SALKIND, Neil .J. (Ed.). *Child development.* McMillan psychology reference series. McMillan, 2002.

EIGSTI, I.; BENNETTO, L.; DADLANI, M. Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 37, n. 6, p. 1007–1023, 2006.

ESCANDELL, María Victoria. *Introducción a la pragmática.* Barcelona: Anthropos, 1993.

FARIAS, A; FARIAS, A. GESTICULAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM. *Revista Interfaces*, v. 10, n. 04, p. 14–26, 2019.

FONTE, R. *O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe–criança cega.* 2011. 315f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FONTE, R. et al. A matriz gesto–fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: RÊGO BARROS, I. et al. *Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. Curitiba: Editora CRV, p. 11–26, 2014.

FONTE, R.; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. In: Montenegro; C; Rêgo Barros, I; Azevedo, N. (Orgs.). Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática. Curitiba: Appris, 2016, v. 1, p. 205–205.

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

KENDON, A. Reflections on the "gesture–first" hypothesis of language origins. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2016.

KENDON, A. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL. Language and gesture, Cambridge University Press, 2000.

KENDON, A. Language's matrix. *Gesture,* v. 9, n. 3, p. 355, 2009.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*. Vol 92(3), 1985, p.350–371.

MCNEILL, D. *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1992, 409p.

MCNEILL, D. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). *Language and Gesture.* Cambridge: CUP, 2000, p. 1–10.

SCARPA. E. M. *A Aquisição da prosódia: dupla face, dupla vocação.* In: Em-Tom-Ação: a prosódia em perspectiva. AGUIAR, M.A.M. MADEIRO, F. (orgs). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

PEDROSO, F.; ROTTA, N.; DANESI, M; AVILA, L, N; SAVIO, C, B. Evolução das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia,* v. 14, n. 1, p. 22-25, 2009.

TEIXEIRA, E. Aquisição da linguagem: a aquisição de padrões rítmicos. *ICTUS-Periódico do PPGMUS-UFBA| ICTUS Music Journal,* v. 8, n. 1, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. – 19. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

INFERÊNCIA TEXTUAL NA LEITURA DE PESSOAS COM T21[1]

Glaubia Ribeiro Moreira[2]
Catiane Silva Santos[3]
Hergon Henrique Brito Ramalho Leite[4]
Marian Oliveira[5]
Vera Pacheco[6]

Introdução

A leitura é uma atividade complexa que ocorre na mente do leitor, ou seja, é um processo cognitivo (KLEIMAN, 1989; LEFFA, 1996a). Além disso, é interativo, pois mobiliza conhecimentos linguísticos dos mais diversos níveis, além do conhecimento de mundo do leitor, os quais estão em constante interação durante a leitura (KLEIMAN, 1989; LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998).

Assim sendo, o leitor desempenha um importante papel na construção do sentido de um texto. Kleiman (1989) afirma que, no processo de leitura, o leitor antecipa informações, formulando hipóteses, as quais são verificadas ao longo da leitura. Solé (1998) considera que essa manuten-

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Doutoranda em Linguística, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), bolsista FAPESB. E-mail: glaubiaribeiro@gmail.com

3 Doutoranda em Linguística, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: catianejq@gmail.com

4 Graduando em Letras Vernáculas, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: hergon.ramalho@gmail.com

5 Doutora em Linguística, professora adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: marian.oliveira@uesb.edu.br

6 Doutora em Linguística, professora plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: vera.pacheco@uesb.edu.br

ção das hipóteses ocorre inconscientemente e é fator necessário para a compreensão do texto.

Assim sendo, a elaboração e verificação de inferências são requisitos necessários para a atribuição de significado. Diante disso, o leitor que não usa essas estratégias age passivamente diante do texto. As pessoas com a trissomia do cromossomo 21 (T21), grupo analisado neste estudo, apresentam comprometimentos que podem prejudicar a elaboração de inferências e, portanto, o processo de leitura.

Diante disso, objetivamos investigar a inferência textual na leitura de pessoas com T21. Nossa hipótese é a de que o atraso cognitivo, o comprometimento de linguagem e de memória, características específicas dessas pessoas, prejudicarão o acionamento do tópico/tema, a retomada de informações do texto e o estabelecimento da relação entre o conhecimento de mundo e os dados linguísticos do texto, fatores que dificultarão ou mesmo impossibilitarão a elaboração das inferências.

Além desta introdução, as seguintes sessões fazem parte deste texto: 1. Inferência textual; 2. O leitor com T21; 3. Metodologia; 4. Análise e discussão; considerações finais e referências.

Inferência textual

Conforme Solé (1998), a elaboração, comprovação ou refutação de inferências é um dos processos simultâneos da condição de ler. No processamento *top-down* (descendente), o leitor usa seu conhecimento de mundo para fazer antecipações sobre o tema (SOLÉ, 1998), isto é, os dados linguísticos fornecem informações que acionam os chamados esquemas, o que possibilita ao leitor a formulação de inferências.

Segundo Leffa (1996a), o leitor levanta e testa hipóteses, com base em informações salientes do texto. Essas hipóteses são produzidas desde o nível do discurso até o grafofonêmico. Para isso, o leitor utiliza o conhecimento a respeito da sua própria língua e o seu conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2002), o que significa que quanto mais ele souber sobre o tema principal abordado no texto, mais previsões ele conseguirá fazer. Segundo Leffa (1999), a elaboração de hipóteses é uma das condições para uma leitura eficiente.

Conforme Ferreira e Dias (2004), as inferências

> [...] possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto. Esse processo favorece a mudança e a transformação do leitor, que, por sua vez, modifica o texto (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 439).

As autoras ainda pontuam que as inferências organizam a produção de sentido, na medida em que, a partir delas, o leitor estabelece relação entre as partes do texto e entre estas e o contexto. Conforme Solé (1998), a leitura torna-se ineficaz, caso o leitor não faça previsões, uma vez que a compreensão não ocorre.

Assim sendo, o leitor que não faz inferências não alcança o objetivo principal da leitura: a compreensão. As pessoas com T21, como os participantes deste estudo, apresentam características que podem prejudicar o processo de elaboração de inferências, como veremos no próximo tópico.

O leitor com T21

A Trissomia do cromossomo 21 é uma alteração genética que ocorre durante a divisão celular. As pessoas com T21 possuem 47 cromossomos em vez de 46, fator que ocasiona uma série de especificidades no indivíduo (KOZMA, 2007; MUSTACCHI, 2009). Entre elas, destacaremos, aqui, aquelas que podem prejudicar o aprendizado e desenvolvimento de leitura: atraso cognitivo, dificuldade na linguagem e comprometimento da memória.

Segundo Troncoso e Flórez (2011) e Cortés-Monter (2016), os estudos têm mostrado que crianças com T21 aprendem a ler, desde que sejam consideradas as condições iniciais e o método de ensino seja adequado. No entanto, esse aprendizado não segue um padrão, uma vez que pode haver variabilidade no modo como elas aprendem, no nível de leitura alcançado e no tempo que demoram para aprender a ler (TRONCOSO; FLÓREZ, 2011).

As pessoas com a trissomia 21 apresentam um atraso cognitivo que torna o seu desenvolvimento global mais lento. Além disso, esse déficit

pode prejudicar habilidades como o raciocínio complexo e o juízo crítico. A atenção, memória e habilidades superiores também são prejudicadas pelo atraso cognitivo (KOZMA, 2007).

Stoel-Gammon (2001) afirma que esse comprometimento cognitivo aliado à perda auditiva, diferenças anatômicas e fisiológicas, além da natureza do input linguístico recebido resultam em um déficit no desenvolvimento de linguagem. A autora mostra, com base em estudos, que o desenvolvimento pré-linguístico e das primeiras palavras assemelha-se ao de crianças com desenvolvimento típico (DT), mas com atraso. Apesar disso, o vocabulário é menor do que o de crianças típicas (FERREIRA, LAMÔNICA, 2012; LAMÔNICA, FERREIRA-VASQUES, 2015). A sintaxe também está comprometida (GREGOLIN, 2000). A pragmática, por sua vez, parece ser um ponto mais forte nesse grupo de pessoas, mas a literatura também reporta um atraso (ANDRADE; LIMONGE, 2007). O déficit cognitivo também tem grande influência no comprometimento de memória de curto prazo das pessoas com T21, como é observado por Bower e Hayes (1994).

O estudo de Leite *et al.* (2019) sugere que o comprometimento cognitivo aliado ao baixo nível na relação grafema-fonema e o uso excessivo de processamento analítico-sintético são fatores que podem estar relacionados à natureza de dificuldade de leitura de uma pessoa com T21. Os resultados deles também mostraram que o sujeito apresenta dificuldade em identificar o assunto dos textos e fazer inferências, habilidades estas que exigem um raciocínio maior.

Rosende-Vázquez e Vieiro-Iglesias (2013), analisando a produção de inferências com base em conhecimento do ambiente físico e do conhecimento social, mostraram que leitores com T21 são mais lentos em recuperar informações necessárias para gerar a inferência do que crianças com DT. No entanto, não encontraram diferença significativa entre as inferências que precisam ser formuladas com base em conhecimentos do ambiente físico e aquelas que precisam do conhecimento social. Além disso, mostraram que o acesso ao contexto antes do experimento realizado serviu como um facilitador do acesso mais rápido ao conhecimento social, no grupo de pessoas com trissomia 21.

Em suma, as pessoas com T21 apresentam uma série de características que podem influenciar o seu desenvolvimento de leitura e a elaboração de inferências. Essas especificidades podem prejudicar, por exemplo, o acionamento do tópico, a retomada de informações já mencionadas no texto e a fluidez na leitura, aspectos importantes para formulação de inferências.

Metodologia

Analisamos dados de duas pessoas com T21: SE, sexo feminino, 18 anos de idade. No momento da coleta de dados, cursava o 9° ano do Ensino fundamental II, na rede regular de ensino e SK, sexo masculino, 17 anos de idade. No momento da coleta de dados, cursava os 8° e 9º anos do Ensino Fundamental II, na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os dois participantes são atendidos no Núcleo Saber Down, projeto de extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde são auxiliados no desenvolvimento de diversas habilidades, entre elas, a fala, a leitura e a escrita. Desde 2012, ano no qual foi fundado, no Núcleo são desenvolvidas pesquisas sobre diversos temas relacionados à trissomia 21, além do atendimento pedagógico a crianças e adolescentes e do apoio aos familiares. Eles são atendidos semanalmente no Núcleo, localizado na UESB. No entanto, por conta da pandemia do coronavírus e seguindo as orientações dos órgãos responsáveis, desde julho de 2020, os atendimentos são realizados remotamente na plataforma *Google Meet*.

Analisamos dados de um vídeo do atendimento pedagógico remoto, realizado na plataforma *Google meet*, com duração de 57'53. No atendimento, realizamos uma atividade de leitura do conto "A panela encantada", de Maria Thereza Gíacomo, cujo objetivo foi desenvolver a habilidade de fazer inferências. A atividade consistia na leitura protocolada do texto, o qual foi dividido em partes e, após a leitura de cada uma delas, os dois participantes deveriam elaborar inferências com base no título, imagens, informações linguísticas do texto e conhecimento prévio. O texto foi projetado em *slides*, no *Power point*. O conto é curto e com tema e linguagem familiares.

Todo o atendimento foi transcrito ortograficamente. Depois, selecionamos apenas as inferências dos dois sujeitos, tabulamos e categorizamos da seguinte forma: confirmada, não confirmada, informação do texto (reprodução da informação do texto), corrigida (quando o leitor fez a correção de uma inferência incorreta) e incompreensível (quando não entendemos o que foi dito pelos sujeitos). Analisamos um total de 43 inferências.

Análise e discussão

Os dois participantes, SK e SE, realizaram inferências. Na tabela 1, podemos observar a quantidade e a distribuição categórica das inferências de cada um deles.

Tabela 1 – Categorização, quantidade e porcentagem das inferências de SE e SK.

Categoria	SK	Porcentagem	SE	Porcentagem
Confirmada	9	34,6 %	5	29,4%
Não confirmada	13	50%	11	64,7%
Info. do texto	3	11,5%	0	0%
Incompreensível	1	3,8	1	5,8%
Total	26	100%	17	100%

Fonte: elaboração própria.

Como podemos observar na tabela 1, SK realizou um número maior de inferências, 26, do que SE, 17. Desse total, a maior porcentagem concentra na categoria "não confirmada" para os dois sujeitos, 50% e 64%, respectivamente. Apesar de SE ter um total de inferências menor, a quantidade daquelas categorizadas como "não confirmadas" está próxima da quantidade de SK, com diferença, apenas, de duas. Esses resultados mostram que os dois sujeitos apresentam dificuldade em elaborar inferências corretas durante a leitura do conto. Essa dificuldade pôde ser observada já no início, na leitura do título e observação e descrição da imagem, como pode ser notado no quadro 1.

Quadro 1: Exemplo de inferências de SK e SE., com base no título e na imagem.

SK	SE
SK: é... sobre..., o(lha), a panela (es)tá no fogo, certo? INV: sobre uma panela que (es)tá no fogo? SK: Hum-hum (positivo). – SK: uma... a panela (es)tá no fogo e a fumaça (es)tá saindo na cozinha.	INV: SE acha que é sobre o que? SE: eu acho que a panela (es)tá muito fumaça. INV: (es)tá saindo fumaça, mas isso quer dizer o que, SE? SE: que (es)tá quente.

Fonte: elaboração própria.

Após fazer a leitura do título e observar e descrever a imagem, SK e SE não conseguiram elaborar uma inferência sobre o tema do texto, como vemos no exemplo do quadro 1. O título do conto era "A panela encantada" e na imagem tinha, no centro, uma panela no fogo feito com lenhas e estava saindo fumaça. Ao lado, havia uma abóbora faltando um pedaço. Os dois sujeitos não fizeram nenhuma relação entre esses dois aspectos do texto, título e imagem. Na verdade, eles apenas descreveram a imagem, mas em nenhum momento associaram o título a ela, demonstrando dificuldade em relacionar informações do texto e entre estas e o conhecimento de mundo, o que prejudicou a formulação das inferências.

No exemplo do quadro 1, observamos que os dois participantes ativaram o conhecimento prévio. SK relacionou a imagem com a "cozinha", possivelmente porque, geralmente, cozinhamos nesse ambiente. No entanto, os gravetos, presentes na imagem, poderiam indicar outro espaço. SE também acionou o conhecimento prévio quando relacionou a fumaça com o "quente". Apesar disso, esses conhecimentos acionados pelos sujeitos não trazem informações novas suficientes para elaboração de inferências sobre o tópico do texto, o que demonstra dificuldade no acionamento do conhecimento de mundo com base nas informações do texto.

Na tabela 1, notamos, também, que SK elaborou inferências repetindo a informação do texto. Ele não acrescentou nenhuma informação nova em três das 26 inferências geradas por ele. SE, por sua vez, não realizou nenhuma inferência que tivesse essa característica. Outro fato interessante é que SK elaborou inferências que fugiram do tema. No quadro 2,

vemos exemplos desses dois casos, além do exemplo de correção de inferência feita por SK.

Quadro 2: Exemplos de inferências de SK.

Fuga do tema	Informações do texto	Correção
INV: sim, fez o que com a abóbora? SK: é ele fez... como é o nome? ***Halloween***. INV: fez o que? SK: ***Halloween***.	SK: eu acho... eu acho... **Pedro Malasarte estava com fome** ele viu **a abóbora pequenininha** e ele **caminhava à beira**.	SK: ah, já sei. Cozinhando. INV: ah, ele respondeu que estava o que? Cozinhando. SK: cozinhando. É.

Fonte: elaboração própria.

No primeiro exemplo, SK elabora uma inferência tendo como base a informação do texto, no qual consta a presença do elemento "abóbora", e relaciona com seu conhecimento prévio: abóboras são utilizadas para decorar festas de *Halloween*, por exemplo. No entanto, não há, no texto, nenhuma outra informação que conduza o leitor a levantar tal hipótese. Pelo contrário, traz pistas claras sobre o que o personagem poderia ter feito com a abóbora: "*Pedro Malasarte estava com fome*", "*[...] na beira da estrada*". Mais uma vez, observamos a dificuldade de SK em relacionar as partes do texto com seu conhecimento de mundo. Também percebemos essa dificuldade no segundo exemplo do quadro 2. Quando solicitado a inferir o que Pedro, personagem do conto, fez com a abóbora, SK apenas repete as informações contidas no texto como resposta, sem trazer nenhuma informação nova. Ou seja, ele não consegue relacionar as informações do texto com seu conhecimento de mundo para formular a inferência.

O exemplo 3 é o único caso em que SK corrige uma das inferências elaboradas com base na informação do texto. Ele mesmo, ao ler a parte inicial do parágrafo, identifica que sua hipótese estava incorreta e a corrige imediatamente, demonstrando autonomia de manutenção da hipótese apenas em 1 das 26. SE, por sua vez, não corrigiu nenhuma inferência com autonomia.

Do total de inferências não confirmadas, os dois participantes tiveram uma baixa taxa de porcentagem de correção, como observamos na tabela 2.

Tabela 2: Porcentagem de inferências não confirmadas e inferências corrigidas

Categoria	SK	Porcentagem	SE	Porcentagem
Total	26	100%	17	100%
Não confirmada	13	50%	11	64,7%
Corrigidas	5	19,2%	3	17,6%

Fonte: elaboração própria.

Na tabela 2, vemos que de um total de 13 inferências não confirmadas, apenas 5 foram corrigidas por SK, o que abrange apenas 19,2%. SE também teve uma taxa de correção pequena, 17,6%, correspondendo a 3 de um total de 11 inferências não confirmadas. Esses resultados mostram que os dois leitores não testam suas hipóteses, isto é, não utilizam as informações linguísticas para corrigir as inferências feitas, o que pode comprometer o processo de compreensão do texto. Importante salientar que, como vimos, em apenas uma inferência, SK teve autonomia para corrigi-la. Ele começou a ler silenciosamente, percebeu que sua inferência não estava correta e, com base na informação linguística, fez a correção. As demais correções foram conduzidas pela professora com perguntas. Mesmo lendo a informação explícita no texto, em 3 casos dos 5, SK permaneceu com a hipótese inicial, mesmo a informação contrária estando explícita no texto. A correção foi feita, apenas, após intervenção da investigadora.

Considerações finais

Os leitores, SE e SK, apresentaram dificuldades em elaborar inferências, mesmo com auxílio de título, imagens, informações linguísticas do texto e conhecimento de mundo. Acreditamos que essas dificuldades se devem, principalmente, ao fato de que os dois participantes não conseguem acionar o conhecimento de mundo correto com base na informação linguística do texto. Além disso, eles não relacionam as partes do texto e não retomam informações já vistas, o que confirma a nossa hipótese. Nossos resultados mostraram também que os dois participantes apresentaram dificuldade em testar as inferências com base nas informações

textuais, ou seja, eles não têm autonomia para fazer a manutenção das inferências.

Levando em consideração que as inferências são importantes no processo de compreensão do texto, faz-se necessário trabalhar estratégias, com o intuito de ajudar esses aprendizes no desenvolvimento das habilidades de elaboração e testagem de inferências, com autonomia para, assim, tornarem-se leitores proficientes.

Referências

ANDRADE, R. V.; LIMONGI, S. C. O. A emergência da comunicação expressiva na criança com síndrome de Down. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 19, n. 4, p. 387-92, 2007.

BOWER, A.; HAYES, A. Short-term memory deficits and Down's syndrome: A comparative study. *Down Syndrome Research and Practice.* v. 2, n. 2, p. 47-50, 1994.

CORTÉS-MONTER, D. R. *Adquisición de la lectura en personas con síndrome de Down.* In: ARAIAS-TREJO, N.; GARCÍA, O. (Eds.). Lenguaje y Cognicíon em el síndrome de Down. p 130-155, 2016.

FERREIARA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, 2004.

FERREIRA, T. A.; LAMÔNICA, D. A. C. L. Comparação do léxico de crianças com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico de mesma idade mental. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 14, n. 5, pp. 786-791, 2012.

GREGOLIN, R. M. Especificidades sintáticas na síndrome de Down. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 155-170, 2000.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa.* São Paulo: Pontes, 1989.

KOZMA, C. *O que é a síndrome de Down?* In: STRAY-GUNDERSEN, K. Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2007. P. 16-42.

LAMÔNICA, D. A. C.; FERREIRA-VASQUES A. T. Habilidades comunicativas e lexicais de crianças com síndrome de Down: reflexões para inclusão escolar. *Rev. CEFAC* [*online*], v. 17, n. 5, pp. 1475-1482, 2015.

LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura*. 1ª Ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEITE, H. B. R. *ET AL. Avaliação de leitura de pessoa com síndrome de Down*. In: 71ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC), 71, 2019.

Campo Grande. *Anais*... Campo Grande, [S.I.], p. 1–4, 2011.

MUSTACCHI, Z. (org). *Guia do bebê com Síndrome de Down*. São Paulo: Companhia editora nacional, 2009.

ROSENDE–VÁZQUEZ, M.; VIEIRO–IGLESIAS, P. Inferential process in readers whith Down syndrome. *Relieve*, v. 19, n. 1, art. 3, 2013.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STOEL–GAMMON, C. Down syndrome phonology: developmental patterns and intervention strategies. *Downs Syndr Res Pract*, [S.I.], v. 7, n. 3, p. 93–100, 2001.

TRONCOSO, M.V.; FLÓREZ, J. Comprensión en la lectura de las personas com síndrome de Down. *Revista síndrome de down*, v. 28, p. 50–59, 2011.

LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E TDAH SOB A ÓTICA DE EDUCADORES DE UMA ESCOLA PARTICULAR DO RECIFE[1]

Iana Maria de Carvalho Alves[2]
Wanilda Maria Alves Cavalcanti[3]

Introdução

O número crescente de estudantes com TDAH nas escolas vem corroborar a necessidade urgente de pesquisas e estudos dentro dessa temática para que possamos minimizar os efeitos da exclusão social/escolar colaborando para que a inclusão escolar ocorra efetivamente. Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2021) esse transtorno é o de maior prevalência atualmente no contexto de escolas regulares no Brasil. Estudar tal temática é pertinente e atual, uma vez que alunos, seus familiares e profissionais carecem de informações mais precisas, acolhimento e políticas públicas que a respaldem.

Apesar desse percentual significativo já descrito, os educadores, familiares e sociedade em geral sabem muito pouco sobre o TDAH, como também um reduzido número de ações que implementem as políticas públicas eficazes para o acolhimento e cuidado com os envolvidos nesse processo (sujeitos e seus familiares). Reafirmamos que na atualidade, existe um baixo número de discussões seja na formação inicial ou continuada, da maioria das profissões, sobre a acessibilidade da diversidade de alunos que hoje frequenta a escola, após a adoção do modelo inclusivista, opção brasileira. O acesso e permanência desses grupos na sociedade é

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Doutoranda em Ciências da Linguagem UNICAP. ianacarvalhoalves@gmail.com

3 Professora Doutora do Programa de Ciências da Linguagem UNICAP. wanilda.cavalcanti@unicap.br

responsabilidade de todos, o que geralmente, não representa a consciência da maioria de gestores, educadores, familiares e mesmo discentes.

Outro dado que chama a atenção é que as pesquisas existentes na área, em sua grande maioria, ressaltam apenas aspectos da falta do sujeito com TDAH: falta de atenção, falta de concentração, falta de foco, falta de serenidade nas ações; muito pouco se falado aspecto criativo, dos talentos que muitos podem apresentar, do hiperfoco.

No entanto, sabemos que essas não são as únicas características atribuídas às crianças com TDAH, uma vez que podem existir diferenças no grupo. Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2013), o TDAH é um transtorno neurobiológico, genético e pode ocorrer em qualquer tipo de criança, tanto naquelas com inteligência normal, como nas com inteligência abaixo do normal e também nas superdotadas. São coisas independentes e que podem ocorrer ou não ao mesmo tempo. Para nós, essa criança deve ser descrita muito mais pelas suas capacidades do que pelas eventuais dificuldades oriundas do transtorno" o que corrobora o que afirmamos acima.

Inclusão

Ambientes escolares inclusivos não fazem oposições binárias (normal/especial, branco/negro, pobre/rico). A educação inclusiva questiona a postura de atribuir a identidade a certos alunos de excluídos e a outros de normal. Trata-se de uma educação que garanta o direito à diferença. Na escola inclusiva, ninguém se conforma com padrões que identifiquem os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças (POPOLI, 2010).

A inclusão desestabiliza toda a comunidade escolar de forma positiva, fazendo com que professor e aluno resinifiquem sua identidade de sujeito. O aluno da escola inclusiva é um ser seguro, feliz, porém em processo de constantes mudanças, aberto ao novo. O professor dessa escola é desbravador e confiante no potencial do seu aluno, que não tem medo de ousar e mudar, embora não consigamos garantir que na prática isso esteja presente nas salas de aula.

O início do processo de inclusão escolar pode estar no planejamento de um currículo acessível a todos os alunos e, que tenha uma característica leve em consideração à singularidade de cada estudante.

Para um ensino de qualidade de fato deve ser viabilizado, além dos conteúdos acadêmicos ministrados pelo professor, uma sensibilidade aguçada para considerar a subjetividade de cada aprendiz. Nessa via de mão dupla, a inclusão só ocorre com valores, princípios, atitudes claras e bem específicas de toda a comunidade escolar. "A igualdade não está em desacordo com o respeito às diferenças entre as pessoas, antes o reforça" (MANTOAN, 2001, p. 56).

No caso dos estudantes com TDAH, respeitar as suas singularidades inclui entender a necessidade de possíveis momentos de autorregulação (como levantar-se, ir ao banheiro, dar uma volta), compreender que mesmo com agitação de pernas e braços muitas vezes consegue prestar atenção no conteúdo dado, utilizar a agenda escolar como artifício que ajude a memória, possibilitar tempo estendido para algumas avaliações e atividades escolares quando necessário, valorizar as habilidades desse aluno (música, dança, esporte, linguagem, matemática, etc). É importante esclarecer também que segundo Hosda, Camargo, Negrini (2009, p1):

> [...] pode-se inúmeras vezes perceber uma confusão por parte dos professores em relação às altas habilidades/superdotação e o TDAH, sendo que esses equívocos evidenciados quando os professores participam relatando casos e trazendo questões referentes aos seus alunos. Por isso é importante esclarecer que as altas habilidades e superdotação e TDAH possuem características que podem se assemelhar, mas que é importante diferenciá-las para que não aconteçam equívocos no processo de identificação e encaminhamento pedagógicos.

Desse modo, estamos falando de um tema que precisa ser mais estudado e divulgado no ambiente educacional a fim de poder enfrentar as dificuldades decorrentes do TDAH.

Linguagem

Lier-De Vitto (2007) afirma que os distúrbios de linguagem têm estado à margem das reflexões linguísticas e que são poucos os grupos de estudos da linguagem que têm uma área especificamente voltada para a investigação das falas desviantes. Na visão da referida autora parece existir uma linha de pensamento entre o certo e o errado, sustentando assim a ideia de homogeneidade, para refletir sobre as falas patológicas. Ela assume a postura de enxergar a heterogeneidade da fala dos pacientes/alunos, e procura abordar justamente a diferença, àquilo que é singular, que resiste ser tratado como semelhante.

É só a partir do momento que os familiares, educadores e terapeutas conseguirem interagir com as linguagens diversificadas (linguagem corporal, artística, musical, pensamento acelerado, etc.), próprias da criança com TDAH, é que eles conseguirão capturar o funcionamento linguístico, geralmente, criativo desse grupo. Caso contrário, continuarão a elencar apenas as inúmeras dificuldades de atenção, concentração, agitação corporal, sem conseguir ir além para enxergar as potencialidades desses alunos.

Algumas possíveis peculiaridades que podem surgir na linguagem do aluno com TDAH e que são visíveis em alguns componentes do grupo de alunos da escola da presente pesquisa são: fala um pouco mais acelerado, bom vocabulário oral com rico repertório, grande expressão facial e corporal, possíveis trocas de letras na escrita, além de aglutinação ou separação de palavras dentro do texto escrito, dentre outras características.

Os desvios linguísticos na fala e na escrita nada mais são do que percursos peculiares tomados pelo falante/escritor rumo à apropriação de sua língua; dentro desses percursos singulares podemos inserir o aluno com TDAH. Ou seja, cada sujeito interage de forma singular no contexto linguístico em que é inserido e muitas vezes essa heterogeneidade da linguagem não é levada em consideração tanto pelos pesquisadores como pelos terapeutas da linguagem e educadores.

> Nós, seres humanos, existimos por e para uma convivência social. Sem isso nos anulamos, adoecemos e deixamos de ser aquilo que somos. O processo de atenção, intenção e negociação de sentidos, por exemplo, é o caminho pelo qual nos tornamos sujeitos reais. E isso só acontece devido à intervenção na linguagem. Isso é dialogia (NÓBREGA, 2018, p.33).

É na convivência com o outro diferente de mim que me constituo enquanto ser da linguagem, que é ao mesmo tempo singular e social. É desse lugar que enxergamos as nossas crianças típicas ou atípicas, com ou sem dificuldades de fala/leitura/escrita.

Para Vygotsky (1997), as consequências sociais de qualquer tipo de dificuldade ou deficiência é acentuada, alimentada e consolidada pela própria condição em que se insere, portanto não existe nenhum aspecto em que o biológico possa ser separado do social. A criança que apresenta um desenvolvimento diferenciado pela sua deficiência não é uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas apresentam um outro modo de desenvolver-se.

TDAH

Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA, 2021), o TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD.

Sobre a etiologia do TDAH, ainda não existe uma explicação inequívoca, porém a maioria dos cientistas aponta para mudanças do modo de funcionamento do cérebro como sento o principal fator que origina o TDAH. Dentro das perturbações funcionais do cérebro inclui-se: fatores hereditários; complicações durante a gravidez, parto ou período neonatal; elementos da alimentação e fatores ambientais (DOPFNER, FROLICH, METTERNICH, 2016).

O TDAH é composto pela tríade: falta de atenção, hiperatividade e impulsividade. A alteração na atenção é o sintoma mais importante e evidente no comportamento do sujeito com TDAH, pois esta alteração é fundamental na constituição do diagnóstico. É importante ressaltar que se por um lado a pessoa com TDAH tem profunda dificuldade em se concentrar em determinado assunto e situações obrigatórias, por outro lado pode apresentar hiperconcentração em assuntos ou atividades de seu interesse (Silva, 2014).

O diagnóstico do TDAH é multidisciplinar, e necessita de uma entrevista cuidadosa. "O diagnóstico final dependerá de um julgamento clínico integrado, baseado na agregação das informações recebidas das diferentes fontes junto às quais a história foi coletada (pacientes, pais, professores). Questionários e observações diretas podem ser úteis na avaliação" (ROHDE et. al., 2019, p.61).

Na nossa prática educacional percebemos que além de analisar os comportamentos de desatenção, impulsividade, hiperatividade, faz-se necessário também observar os aspectos diferenciais positivos que compõem o quadro do TDAH, como: capacidade de hiperfoco em determinada disciplina ou atividade de seu interesse, possível potencial criativo, sensibilidade aflorada. Todos esses aspectos enaltecedores devem constar numa avaliação para o diagnóstico do TDAH, pois na nossa opinião essas crianças também podem apresentar capacidades diferenciadas, além das dificuldades apontadas pela escola e pela clínica médica.

Estudos têm mostrado que as crianças com TDAH quando medicadas para o transtorno melhoram significativamente na obediência aos comandos dados pelo adulto e nas relações interpessoais, que se tornam menos conflituosas (BARKLEY, 2020).

Teixeira (2017) afirma que os professores são peças fundamentais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e sugerem algumas estratégias facilitadoras para a capacidade atencional dos alunos, não só TDAH, como também todos os alunos da sala: estabelecer rotinas; criar regras claras da sala de aula; utilizar agenda escola/casa; a criança com TDAH deve sentar na frente na sala de aula; as matérias mais difíceis devem ser ministradas no início da aula; deve-se fazer pausas regulares; ensi-

nar técnicas de organização de estudo; dar tempo extra para responder às perguntas; perguntar sempre se o aluno com TDAH tem alguma dúvida; estimular e elogiar sempre; premiar o bom comportamento em sala de aula; trazer a aula para o dia a dia do aluno; ser empático; dividir trabalhos por partes; fazer agenda e lista de atividades diárias; fazer leituras sobre os transtornos comportamentais; ser assertivo evitando críticas ao aluno com TDAH; antecipar possíveis problemas; fazer contato visual com o aluno com TDAH; utilizar a internet e tecnologia em geral; estimular a prática de esportes.

Um aspecto muito importante sobre a criatividade é interessante de ser destacado: "Quando se destaca que o funcionamento TDAH propicia a criatividade, significa que essas pessoas, em sua grande maioria, são seres criativos. No entanto, nem todos serão criadores" (SILVA, 2014, p.124). Aqui pode estar o grande X da questão, pois muitas vezes um possível potencial criativo do sujeito com TDAH não é devidamente valorizado e canalizado para a concretização das suas ideias; então esse sujeito depreende muita energia tentando focar em habilidades que lhe são impostas e pode chegar a fracassar e a gerar a baixa autoestima. Muitas vezes a própria escola e os familiares destroem a concretização da criatividade desses alunos sem perceber, quando os submetem a exercícios enfadonhos com metodologias pouco atrativas, ao invés de deixar que essas crianças mostrem suas possíveis habilidades e as materializem em ação.

Análise dos dados

Na presente pesquisa utilizamos entrevistas semiestruturadas para 10 (dez) profissionais de educação de uma escola particular do Recife, sendo que todos eles lidam diretamente com estudantes com TDAH. Esses educadores foram identificados com siglas que vão de P1 até P10, e estão assim divididos: 1 psicóloga educacional, 1 fonoaudióloga educacional, 1 supervisora pedagógica, 1 professora de sala de recursos multifuncionais, 6 professoras de sala regular do 2º ano fundamental.

O roteiro das perguntas seguiu a seguinte ordem:

1. O que você entende por TDAH?
2. Qual é o percentual de alunos com TDAH no 2º ano fundamental?
3. Você considera os professores preparados para lidar com alunos com TDAH?
   Sim ( ) Não ( ) Alguns ( )
   Por quê?
4. Quais as principais dificuldades dos alunos com TDAH?
5. Quais as principais habilidades dos alunos com TDAH?
6. Você considera as famílias dos alunos com TDAH parceiras da escola?
7. Você concorda com todos os laudos médicos de TDAH dos alunos?
   Sim ( ) Não ( )
   Por quê?
8. Na sua experiência, a medicalização traz bons resultados no tratamento do TDAH?
   Sim ( ) Não ( )
   Por quê?
9. Na sua experiência, quais as terapias clínicas são mais assertivas para o aluno com TDAH?
   Psicologia TCC ( )
   Psicanálise ( )
   Psicologia analítica ( )
   Fonoaudiologia ( )
   Psicomotricidade ( )
   T.O. ( )
10. Você faz algum trabalho diferenciado para os alunos com TDAH?
    Sim ( ) Não ( )
    Quais?

A seguir trazemos as tabelas com as principais respostas dos educadores entrevistados organizadas em blocos:

Tabela 1: respostas à pergunta 1.

Respostas	Profissionais	Total
Dificuldade de atenção, hiperatividade e/ou impulsividade, não consegue controlar o seu corpo. Dois deles disseram que é identificável na infância,	1, 2, 5, 8, 9, 10	60%
Dificuldade de atenção, concentração, que atrapalha nos relacionamentos, no cognitivo e na aprendizagem.	3	10%
Crianças que precisam de atendimento individualizado.	4	10%
É uma criança com déficit de atenção que pode ter ou não hiperatividade, podendo ter outras comorbidades.	6	10%
Transtorno neurológico que afeta a atenção e o comportamento.	7	10%

Tabela 2: respostas à pergunta 2.

Respostas	Profissionais	Total
10% – 20% de ocorrência de TDAH	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10	70%
20% – 30% de ocorrência de TDAH	3, 6	20%
40% de ocorrência de TDAH	9	10%

Tabela 13: respostas à pergunta 3.

Respostas	Justificativas	Profissionais	Total
Alguns	Alguns professores veem como falta de educação.	1, 2	20%
Alguns	Alguns professores procuram se capacitar outros não.	3, 9, 10	30%
Alguns	O TDAH não é um tema muito abordado na formação acadêmica inicial.	5, 7	20%
Alguns	Existem professores cristalizados, que não conseguem fazer trabalhos diferenciados.	6, 8	20%
Não	Os professores vão se preparando a medida que os casos vão chegando.	4	10%

Tabela 4: respostas à pergunta 4.

Respostas	Profissionais	Total
Falta de foco, falta de atenção, falta de concentração, inquietude corporal, impulsividade.	1,2,5,6,7,9,10	70%
Falta de autoestima, insegurança.	4	10%
Falta de concentração, não termina as atividades no tempo previsto, pode se apresentar arredia.	3,8	20%

Tabela 5: respostas à pergunta 5.

Respostas	Profissionais	Total
Muito bom potencial cognitivo, habilidades manuais, visuais, orais, muito criativos.	1,4,6,7,10	50%
Ágeis, disponíveis, bom relacionamento com outras crianças, desenvoltos.	2,9	20%
Inteligência melhor do que a média, com bom domínio em várias áreas de aprendizagem.	3,5,8	30%

Tabela 6: respostas à pergunta 6.

Respostas	Profissionais	Total
Sim	1,4,7,8	40%
Não	6	10%
Algumas	2,3,5,9,10	50%

Tabela 7: respostas à pergunta 7.

Respostas	Justificativas	Profissionais	Total
Sim	Tem coerência com o que eu vejo.	1	10%
Sim	Tem o olhar especialista.	3,6	20%
Não	Laudos imediatistas que não retrata a criança que se vê na escola.	2,4,5,9,10	50%
Não	Virou modismo. Muitas crianças têm falta de limites e não TDAH.	7	10%
Não	Alguns especialistas fecham o laudo apenas com o relato dos pais, sem ver a criança.	8	10%

Tabela 8: respostas à pergunta 8.

Respostas	Justificativas	Profissionais	Total
Alguns casos	Por causa dos efeitos colaterais.	1,10	20%
Sim	Melhora a concentração e o foco.	2,4,7	30%
Sim	Evolução pedagógica, melhora a atenção e a autoestima, mais tranquilidade.	3,6,8,9	40%
Sim	Melhora a inquietação corporal.	5	10%

Tabela 9: respostas à pergunta 9.

Respostas	Profissionais	Total
Psicologia e psicomotricidade	1,2,5	30%
Psicologia	3	10%
Psicologia, psicomotricidade associados a T.O. ou fonoterapia	4,6,8,9,10	50%
T.O.(Terapia Ocupacional) e psicomotricidade	7	10%

Tabela 10: respostas à pergunta 10.

Respostas	Justificativas	Profissionais	Total
Sim	Tratar a partir da singularidade da criança, adaptar as atividades, escolher o melhor lugar na sala, retomar os conteúdos, elogios constantes.	1,2,3,5,6	50%
Sim	Acompanhar os profissionais clínicos (psicólogos, fonoaudiólogos, T.O., psicomotricista, psicopedagogo, etc.) e famílias.	7,8,10	30%
Sim	Adaptações curriculares, preparação de atividades de concentração e percepção visual.	9	10%
Não	Os meus alunos precisam apenas de um tempo maior.	4	10%

Vale a pena salientar aqui que todas as respostas dadas pelos entrevistados nessa pesquisa são de acordo com a vivência cotidiana de cada um a partir do contexto escolar dos seus alunos com TDAH. Não houve aplicação de testes de QI nas crianças, nem tampouco evidências científicas comprovadas nas suas afirmações; existiu sim a manifestação das percepções da comunidade educativa de uma escola particular da cidade do Recife sem intenção de generalização.

Considerações finais

A partir das respostas dadas pelos educadores da escola pesquisada podemos concluir que: a desatenção é a principal característica do TDAH para os profissionais desta pesquisa; a maioria deles considera que cerca de 10% a 20% dos alunos do 2°ano do ensino fundamental têm TDAH; 100% dos entrevistados consideram que os professores não estão totalmente preparados para lidar com o TDAH, aqui vale salientar que nenhum integrante da equipe psicopedagógica estará totalmente preparado para tal, sempre estará em processo; 90% da equipe psicopedagógica considera a falta de atenção e a inquietude corporal as principais dificuldades encontradas nos alunos com TDAH; grande parte dos educadores consideram o bom potencial cognitivo e a criatividade como as principais habilidades dos alunos do grupo pesquisado. Aqui vale salientar que esses educadores estão pontuando a partir da experiência particular que vivem nessa esco-

la especifica; a maioria dos entrevistados considera as famílias dos estudantes com TDAH parceiras da escola; 80% da equipe não concordam com todos os laudos médicos, pois alguns educadores pontuam a necessidade de ouvir a escola antes de fechar o diagnóstico; 80% dos profissionais consideram a medicalização eficaz para o TDAH; 90% dos entrevistados consideram a psicoterapia e/ou psicomotricidade como assertivas para o TDAH; 90% da equipe psicopedagógica afirma fazer um trabalho diferenciado junto ao estudante com TDAH.

A partir de tudo o que foi exposto percebemos o quão importante e necessário é o estudo mais aprofundado acerca da temática do TDAH, sobretudo no que concerne as qualidades dessas pessoas. Outro aspecto urgente é a efetivação de políticas públicas que deem amparo e apoio a esses alunos e seus familiares. Porém, é importante destacar o fato de 100% dos educadores da presente pesquisa afirmarem que já fazem algum trabalho diferenciado com esses sujeitos e que já conseguem identificar aspectos positivos nesse modo diferenciado de funcionar deles.

Referências

ABDA (*Associação Brasileira do Déficit de Atenção*), 2021. Disponível em: <tdah.org.br>. Acesso em: 16, jul. de 2021.

BARKLEY, R. A. *TDAH:* Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DOPFNER, M.; FROLICH, J.; METTERNICH, T. W. *Como lidar com o TDAH:* guia prático para familiares, professores e jovens com Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade. 3ª edição. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016.

HOSDA, C.B.K., CAMARGO, R.G., NEGRINI, T. *Altas habilidades/superdotação e hiperatividade:* possível relações que podem gerar alguns equívocos. IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

LIER-DE VITTO, L. M. F. Patologias da linguagem: sobre as "vicissitudes de falas sintomáticas". In: LIER-DE-VITO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia Maria. *Aquisição, patologias e clínicas de linguagem.* São Paulo: Editora PUC-SP, 2007.

MANTOAN, M. T. E. Por uma escola de qualidade. In: MACHADO, N. J. et al. *Pensando e fazendo educação de qualidade.* São Paulo: Moderna, 2001.

NÓBREGA, P. V. A. *O estudo do envelope multimodal:* como uma contribuição para a aquisição da linguagem. Curitiba: Appris, 2018.

POPOLI, E.A. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:* a escola comum inclusiva**.** Fortaleza: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROHDE, L. A. et. al. *Guia para compreensão e manejo do TDAH* da World Federationof ADHD. Porto Alegre: Artmed, 2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes inquietas:* TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4ª edição. São Paulo: Globo, 2014.

TEIXEIRA, G. *Desatentos e hiperativos:* manual para alunos, pais e professores. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bestseller, 2017.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas: *Fundamentos de defectología.* Madrid: Machado Nuevoaprendizaje, 1997.

PROCESSAMENTO MORFOLÓGICO DE CRIANÇAS DISLÉXICAS: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA[1]

Karen Rie Ichijo[2]
Ana Paula Martins Alves Salgado[3]

Introdução

Em termos gerais, Transtornos de Aprendizagem (TA) são caracterizados por uma anomalia no Sistema Nervoso Central (SNC) que ocasiona uma falha no *output* das informações, diferentemente das *dificuldades de aprendizagem* que, na maioria das vezes, têm a sua origem em fatores externos, tais como práticas pedagógicas, ambiente escolar, incentivo em casa etc.

Segundo Lima e Cisca (2015), uma criança com TA é aquela com inteligência normal e boas condições externas para o aprendizado, mas que, ainda assim, não aprende. Segundo os autores, crianças que têm inaptidão para aprender diferentes áreas do conhecimento (leitura, cálculos etc.) são classificadas com TA não específicos, ao passo que crianças que apresentam inabilidade para aprender em uma área específica são classificadas com TA específico. Este último caso pode ser exemplificado pelo Transtorno específico de leitura, também conhecido como Dislexia.

O termo "dislexia" passou a ser utilizado depois de uma recomendação feita pela Fundação Mundial de Neurologia, na tentativa de nomear todas aquelas crianças que, apesar de terem inteligência média, condições sociais iguais e ensino adequado, não conseguiam ler. Contudo, esse con-

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Graduanda em Letras/Língua Portuguesa na Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: karenrie.kri23@gmail.com.

3 Doutora em Linguística (UFC) e professora da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: anamarinsalves@ufra.edu.br.

ceito foi rejeitado por muitos pesquisadores da área por conta do seu caráter exclusivista. Por conta dessa rejeição, surgiu um novo conceito para os transtornos do neurodesenvolvimento dado pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM – V), que caracteriza a dislexia como um conjunto de condições que se manifestam na fase de desenvolvimento da criança, que causam prejuízos no seu desempenho social, acadêmico ou profissional.

Dito isso, a dislexia pode ser dividida em três tipos: a) Disfonética, fonológica ou auditiva, caracterizada por uma provável disfunção no lobo temporal, pela dificuldade em diferenciar, analisar e nomear os sons da fala, dificuldades na interação grafo-fonêmica, além de apresentarem muita dificuldade na diferenciação de pares mínimos; b) Diseidética, superficial ou visual, caracterizada por uma anomalia no lobo occiptal, pelas confusões entre letras visualmente semelhantes, pelos erros de orientação e pela escrita inconsistente (rotações, inversões, letras de tamanhos diferentes, omissões etc.); c) Mista ou visuoauditiva, caracteriza-se pela presença de dificuldades dos dois tipos de dislexia apresentados anteriormente e por uma anomalia nos lobos pré-frontal, temporal e occipital.

Apesar do crescente número de pesquisas realizadas por profissionais de diferentes áreas sobre a dislexia, ainda há muito o que ser explorado a respeito desse transtorno de aprendizagem. Destarte, este estudo tem por escopo revisar de forma sistemática pesquisas sobre o processamento morfológico[4] realizado por crianças com dislexia.

Diversas pesquisas que exploram a aquisição da linguagem, no nível morfológico, têm sido conduzidas no Brasil, de forma a apresentar pistas sobre esse fenômeno tão complexo. Por exemplo, Bagetti e Corrêa (2013), concluem em sua pesquisa que crianças, com 10 meses de idade, já são sensíveis ao padrão morfofonológico de afixos verbais, de modo que é possível identificar a etapa em que o bebê passa do nível fônico para o nível sintático no processo de aquisição de uma determinada língua.

4 A Morfologia é uma área da Linguística que estuda as unidades mínimas, indivisíveis e significativas da palavra, os morfemas. Entre suas questões de investigação, a Morfologia investiga o processo de formação e derivação de palavras.

O estudo de Name e Molina (2014) sugere que crianças, com aproximadamente 3 anos de idade, mapeiam o conceito de um novo verbo após uma fase de aprendizagem curta e que, além disso, são capazes de distinguir as variações flexionais desse mesmo verbo.

Santos e Scarpa (2003) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo coletar informações acerca da aquisição da morfologia verbal de crianças com desenvolvimento típico da linguagem. As autoras notaram, a partir da observação de duas crianças (1 a 3 anos), que os participantes conseguiam manipular segmentos morfológicos a partir de 1 ano e 9 meses e, cerca de um mês depois, começaram a usar formas regulares para verbos irregulares, aplicar morfemas nominais em formas verbais, dentre outras habilidades. A partir da observação desse comportamento, as pesquisadoras concluíram que as crianças já estavam realizando uma análise interna das palavras. Portanto, segundo as autoras, pode-se afirmar que crianças, adquirindo o PB, conseguem produzir palavras morfologicamente complexas desde 1 ano e 9 meses, aproximadamente.

De acordo com tais pesquisas (SANTOS; SCARPA, 2003; BAGETTI; CORRÊA, 2013; NAME; MOLINA, 2014), podemos notar que, apesar da complexidade presente na aquisição e reconhecimento de padrões morfológicos, as crianças apresentam desde muito cedo os primeiros passos para a formação do conhecimento morfológico.

Apesar do grande volume de pesquisas que têm sido realizadas na Linguística, quando se trata de processamento morfológico por disléxicos, percebemos que há um número muito limitado de trabalhos sobre o tema. Em uma breve pesquisa nas plataformas Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), é possível perceber a escassez de estudos com esse foco.

Sendo assim, visando o debate sobre o processamento morfológico realizado por crianças com dislexia, esta pesquisa realizou uma revisão sistemática a fim de evidenciar os trabalhos que exploram o tema em questão. Todavia, para fomentar nossa reflexão, selecionamos trabalhos que de alguma forma evidenciavam o processamento morfológico de crianças em processo de alfabetização.

Procedimento de coleta dos trabalhos

Selecionamos, como fonte de pesquisa, o Portal de Periódicos da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por serem importantes portais de divulgação de trabalhos acadêmicos no âmbito nacionais.

Como termos de busca, utilizamos: *processamento de palavras, processamento morfológico* e *processamento da morfologia derivacional*. A Tabela 1 apresenta o resultado encontrado na primeira busca.

Tabela 1: Trabalhos encontrados

Termos de busca	***Capes–Periódicos***	***BDTD***
Processamento de palavras	4	4
Processamento morfológico	7	7
Processamento da morfologia derivacional	3	2

Fonte: Elaborado pelas autoras

Tendo em vista o objetivo dessa revisão sistemática, sintetizar pesquisas sobre processamento morfológico realizado por crianças com dislexia, vale destacar que nossa investigação conta com a interrelação dos termos *processamento*, *morfologia* e *dislexia*. Dessa forma, não bastaria buscar trabalhos que abordassem, simplesmente, processamento de palavras ou processamento morfológico, mas, sobretudo, aquelas que trabalhassem de forma mais localizada com este público específico, os disléxicos.

Desse modo, após a seleção preliminar dos trabalhos, iniciamos a etapa de seleção final, para a qual utilizamos os seguintes critérios de inclusão:

- **Trabalhos em PDF**, uma vez que isso nos garantiria que estes já foram publicados;
- **Trabalhos que discorram sobre processamento de linguagem no nível morfológico**, pois muitos trabalhos indexados nas plataformas pesquisadas abordavam o processamento de linguagem em diversos níveis linguísticos.

- **Trabalhos cujos participantes fossem crianças com ou sem dislexia**, visto que encontramos trabalhos com participantes adultos.
- **Trabalhos em português**, tendo em vista que no momento da pesquisa surgiram alguns trabalhos em língua estrangeira.
- **Trabalhos que de alguma forma buscassem responder a seguinte pergunta:** Como se dá o processamento morfológico de crianças, com ou sem dislexia, em processo de aquisição de linguagem?

Salientamos, ainda, que a busca foi realizada com os termos em português, assim, apenas trabalhos realizados na Língua Portuguesa foram selecionados. No entanto, acreditamos que possam existir outros trabalhos sobre o processamento morfológico por disléxicos desenvolvidos por pesquisadores de diferentes lugares do mundo.

Apresentação e análise dos resultados

A partir dos critérios de inclusão, e após a exclusão dos trabalhos repetidos, foram selecionados 06 trabalhos, sendo 04 trabalhos extraídos do *Portal de Periódicos da Capes* e 02 da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*, conforme descrito na tabela 2:

Tabela 2: Trabalhos selecionados

	Portal de Periódicos da Capes
01	MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; GUIMARÃES, Silvia Brilhante; CONTI, Carolina; LINHARES, Tiago; REZENDE, Leonice Bárbara; AMORIN, Silvia; COELHO, Lívia; BADARÓ, Auxiliatrice; GUMIER, Andressa Bianchi. Diferenças entre o desenvolvimento da morfologia derivacional e flexional no português brasileiro no ensino fundamental. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, [S.L.], v. 26, n. 4, p. 730–734, 2013. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0102–79722013000400013.
02	FERRARI NETO, José; SOUZA, Luciene Barbosa de. O processamento da leitura na aquisição da morfologia derivacional em português brasileiro (PB) por disléxicos. **Signo**, Santa Cruz do, v. 63, n. 37, p. 273–298, dez. 2012. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index. Acesso em: 24 set. 2020.

Continuação

	Portal de Periódicos da Capes
03	MIRANDA, Luciene Corrêa; MOTA, Márcia Maria Peruzzi; Elia da. Há uma relação específica entre consciência morfológica e reconhecimento de palavras? **Psico-Usf**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 241-247, ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712013000200008.
04	MOTA, Márcia Maria Peruzzi, Elia da; ANIBAL, Luciana; LIMA, Simone. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português? **Psicologia**: Reflexão e Crítica, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 311-318, 2008. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722008000200017
	Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações
01	NETO, José Ferrari; SOUZA, Luciene Barbosa de. O processamento da morfologia derivacional em português brasileiro (PB) por crianças com dificuldade de leitura. **Signo**, v. 37, n. 63, p. 273-298, dez. 2012.
02	MORAES, Angela Mafra de. **O processamento da morfologia derivacional durante o reconhecimento visual de palavras por disléxicos**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169617. Acesso em: 29 set. 2020.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os trabalhos selecionados apresentam os seguintes dados:

Tabela 3: Extração dos dados

Autores	Nº de participantes	Idade (anos)	Objetivo geral
MOTA e LIMA (2008)	51	6 a 8	Investigar se o processamento da morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português.
MOTA *et al.* (2008)	134	6 a 13	Verificar as diferenças na evolução da consciência morfológica derivacional e flexional no português.
NETO e SOUZA (2012)	41	não inf.	Investigar a aquisição da morfologia derivacional por crianças com diagnóstico preliminar de dislexia.
MIRANDA e MOTA (2013)	57	7 a 9	Averiguar se o processamento da morfologia derivacional auxilia na leitura no português, e se isso é independente da decodificação.
SOUZA (2013)	41	7 a 10	Examinar o processamento da morfologia derivacional por crianças com dificuldades de leitura.
MORAES (2015)	12	12 a 14	Examinar se durante o reconhecimento visual de palavras, os indivíduos com dislexia fragmentam palavras morfologicamente complexas em morfemas e se, ao utilizarem a morfologia, eles o fazem pelo cunho semântico ou pela forma dos morfemas.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Na próxima seção, apresentamos as principais descobertas apresentadas pelas pesquisas selecionadas.

Processamento da linguagem, no nível morfológico, de crianças com ou sem dislexia

Visando entender como o processamento flexional e derivacional se organizam na mente humana, Mota *et al.* (2008) realizou um estudo experimental com crianças com idade entre 06 e 13 anos, a fim de evidenciar a evolução da consciência morfológica no português.

O experimento consistiu na realização de tarefas que acionassem a consciência morfológica flexional e derivacional dos participantes. A tarefa experimental consistia em dois testes, um de analogia gramatical derivacional, em que a criança deveria formar uma palavra morfologicamente complexa, a partir de uma palavra alvo (ex: papel–papelaria), e outro de analogia gramatical flexional, em que o participante deveria identificar as diferenças morfossintáticas entre pares de palavras e aplicá–la em outro par.

A partir deste experimento, foi possível perceber que a consciência morfológica flexional é mais acessível à compreensão das crianças do que a consciência morfológica derivacional. Ao comparar os resultados dos testes, verificou–se também que os estudantes da 3ª série, acertaram mais em relação aos da 2ª série, contudo, não houve diferenças significativas nos resultados da 3ª e da 4ª série, demonstrando que a consciência morfológica se estabelece por volta dos 7 anos. Portanto, conclui–se que apesar da morfologia flexional e derivacional estarem inclusas na consciência morfológica, elas funcionam de maneiras distintas. Ademais, notou–se que a morfologia flexional se estabelece na mente das crianças mais cedo que a derivacional.

Objetivando investigar se o processamento da morfologia derivacional contribui para a leitura e para a escrita no Português, Mota e Lima (2008) conduziram um estudo experimental com a participação de 51 crianças do ensino fundamental, sendo 27 do primeiro ano e 24 do segundo ano.

O experimento foi constituído por 3 etapas de 20 a 30 minutos. Na 1ª etapa, foram aplicados os testes de consciência morfológica e consciência fonológica; a 2ª etapa consistiu na realização de três testes do WISC (vocabulário, compreensão e dígitos); e na 3ª etapa, foram realizados dois subtestes do Teste de Desempenho Escolar.

Os resultados evidenciaram, de forma geral, que a consciência morfológica contribui para a leitura e para a escrita do Português Brasileiro. Todavia, para os autores, essa contribuição não depende da consciência fonológica, pois os testes deste tipo de consciência não se relacionaram significativamente com a leitura e com a escrita.

Souza (2013), por sua vez, investigou o processamento da morfologia derivacional no Português Brasileiro realizado por crianças com dificuldade de leitura, sob a hipótese de que crianças com esse transtorno têm dificuldades para processar tanto as palavras morfologicamente complexas, quanto às normas ligadas ao processo derivacional.

Desse modo, foram avaliadas 41 crianças na faixa etária de 7 a 10 anos, sendo que, dentre estas, 16 apresentavam dificuldades de leitura, ao passo que 25 crianças não apresentavam dificuldades.

A fim de identificar as diferenças no processamento de palavras morfologicamente complexas por crianças com e sem dificuldades de leitura, foi utilizado o paradigma experimental da Tarefa de Decisão Morfossemântica (BESSE; VIDIGAL DE PAULA; GOMBERT, 2005) em uma adaptação usada por Mota (2008).

Ao comparar os dois grupos, crianças com e sem dificuldades de leitura, os dados apontaram que crianças com dificuldades de leitura apresentam desempenho mais baixo ao ler e processar palavras morfologicamente complexas.

Miranda e Mota (2013) investigaram se o processamento da morfologia derivacional, realizado por crianças do ensino fundamental, ajuda na leitura no português e, caso exerça alguma interferência, se essa contribuição independe da decodificação.

A pesquisa contou com 57 participantes: 24 alunos do segundo ano do Ensino Fundamental e 33 do terceiro ano. A idade média dos alunos era de 8 anos e 6 meses. O estudo contou com a realização de três testes:

uma tarefa de spooneirismo; uma tarefa de subtração de fonemas para visualizar a decodificação; e o Teste de Desempenho Escolar para leitura de palavras.

A pesquisa concluiu que a capacidade de refletir acerca dos morfemas auxilia na leitura, todavia, é dependente da consciência fonológica. Ademais, a pesquisa apontou ainda que a decodificação é uma faculdade indispensável para a leitura.

Segundo a literatura na área, crianças disléxicas apresentam dificuldades para processar palavra morfologicamente complexas, o que pode indicar uma anomalia na representação léxico mental dessas estruturas.

Nesse contexto, Neto e Souza (2012) investigaram a aquisição da morfologia derivacional por crianças com diagnóstico preliminar de dislexia, tendo por base palavras morfologicamente complexas. Os participantes do experimento foram divididos em quatro grupos, sendo eles: grupo I (crianças com idade média de 86 meses sem queixa de dislexia); grupo II (8 crianças com idade média de 86 meses com diagnóstico preliminar de dislexia); grupo III (crianças com idade média de 109 meses sem queixa de dislexia); grupo IV (8 crianças com idade média de 109 meses com diagnóstico preliminar de dislexia).

Para o experimento foi utilizado paradigma experimental de Tarefa de Consciência Morfológica – Tarefa de Decisão Morfossemântica (BESSE; VIDIGAL DE PAULA; GOMBERT, 2005; MOTA, 2008), com o intuito de observar o comportamento das crianças com diagnóstico preliminar de dislexia diante das tarefas de identificação de estruturas morfológicas no Português Brasileiro. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os disléxicos têm uma deficiência no processo de recuperação dos morfemas, e não no seu armazenamento.

Replicando parcialmente o estudo de Quémart e Casalis (2013), Moraes (2015) conduziu um estudo experimental visando examinar se, durante o reconhecimento visual de palavras, crianças com dislexia fragmentam palavras morfologicamente complexas em morfemas e se, ao utilizarem a morfologia, o fazem pelo cunho semântico ou pela forma dos morfemas.

Com isso, o estudo contou com a participação de 6 adolescentes com diagnóstico de dislexia e 6 não disléxicos, todos na faixa etária de 12 a 14

anos de idade. A tarefa experimental consistiu na leitura de palavras e decisão lexical, abrangendo 4 tipos de derivação: morfológica, de pseudo-derivação, de controle ortográfico e de controle semântico.

Embora os resultados encontrados indiquem que o tempo de reação dos disléxicos é maior que o tempo de reação dos não disléxicos na leitura de palavras derivadas, de modo geral, os resultados revelaram que os experimentos realizados no estudo não foram suficientes para responder à questão levantada.

Considerações finais

A análise dos estudos selecionados proporcionou algumas reflexões acerca do processamento morfológico realizado por crianças com ou sem dislexia.

Os estudos analisados apontam que as crianças assimilam melhor a morfologia flexional, se comparada com a morfologia derivacional, visto que a flexão é, de certa forma, mais simples de ser aprendida, considerando que, para realizar uma flexão de gênero, basta adicionar o "a" ou o "o" na maioria das palavras do Português Brasileiro, seguindo um certo padrão, enquanto que o processo de derivação é inconsistente, tendo em vista que cada palavra deriva da sua própria maneira e isso acaba dificultando o processo de aprendizagem da criança.

Outra reflexão apontada por esta revisão sistemática é que o conhecimento morfológico contribui tanto para a leitura quanto para a escrita, tendo em vista que a pontuação nos testes de decisão morfosemântica e de analogia gramatical, nos estudos analisados, se relacionam fortemente com os escores do Teste de Desempenho Escolar–TDE (Stein, 1994), criando um vínculo significativo entre o processamento da morfologia e a leitura no PB.

Os estudos analisados evidenciaram ainda que crianças com dificuldades de leitura têm mais dificuldade em ler e escrever palavras morfologicamente complexas do que crianças sem dificuldade de leitura, uma vez que, para interagir com a palavra por completo, a criança com dificuldades tem que buscar a raiz da palavra no momento de montar a palavra.

Outra reflexão relevante apontada pelos estudos analisados é que, mesmo em fases tardias da aquisição, a morfologia é entendida com mais dificuldade por crianças com dislexia, se comparadas com crianças sem dislexia, indicando que os disléxicos utilizam uma rota mais lenta, baseada na interpretação, reflexão e em pistas semânticas e pragmáticas. Ademais, os estudos analisados evidenciam que os disléxicos têm uma deficiência no processo de recuperação dos morfemas, e não no seu armazenamento.

Portanto, com esta revisão sistemática, conclui-se que o estudo do processamento morfológico é importante para que possamos conhecer como funciona o processo de desenvolvimento da linguagem de crianças com ou sem dislexia. Ademais, os dados evidenciam que ainda existe um número reduzido de trabalhos nacionais voltados para o processamento morfológico de crianças disléxicas, uma vez que, em nossa pesquisa, encontramos apenas dois trabalhos que investigam o processamento morfológico de disléxicos, o que desperta a necessidade de desenvolver estudos com foco no processamento da linguagem desse público específico.

Referências

BAGETTI, Tatiana; CORREA, Letícia M. Sicuro. O reconhecimento do padrão morfofonológico dos afixos verbais na aquisição inicial do português brasileiro. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 2, n. 17, p. 20–38, fev. 2013

FERRARI NETO, José; SOUZA, Luciene Barbosa de. O processamento da leitura na aquisição da morfologia derivacional em português brasileiro (pb) por disléxicos. *Signo,* Santa Cruz do, v. 63, n. 37, p. 273–298, dez. 2012.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATON (Baltimore). *Definition of Dyslexia.* 2002. Disponível em: https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/. Acesso em: 01 maio 2021.

LIMA, Ricardo Franco de; CIASCA, Sylvia Maria. Neuropsicologia da dislexia do desenvolvimento. In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; SALGADO-AZONI, C. A.. *Transtornos de Aprendizagem: neurociência e interdisciplinaridade.* Ribeirão Preto: Book Toy, 2015. p. 10–27.

MIRANDA, Luciene Corrêa; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Há uma relação específica entre consciência morfológica e reconhecimento de palavras? *Psico-Usf,* [S.L.], v. 18, n. 2, p. 241–247, ago. 2013.

MORAES, Angela Mafra de. *O processamento da morfologia derivacional durante o reconhecimento visual de palavras por disléxicos*. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; ANIBAL, Luciana; LIMA, Simone. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português? *Psicologia:* Reflexão e Crítica, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 311–318, 2008,

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. et al. Diferenças entre o desenvolvimento da morfologia derivacional e flexional no português brasileiro no ensino fundamental. *Psicologia:* Reflexão e Crítica, [S.L.], v. 26, n. 4, p. 730–734, 2013.

NAME, Cristina; MOLINA, Daniele de Souza Leite. Aquisição verbal e processamento morfológico: um estudo preliminar. *Fórum Linguístico*, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 293, 20 set. 2014.

SANTOS, R. S.; SCARPA, E. M. A aquisição da morfologia verbal e sua relação com o acento primário. *Letras De Hoje,* v. 38, n. 3, 2013.

SOUZA, Luciene Barbosa de. *Processamento da morfologia derivacional no Português brasileiro (PB) por crianças com dificuldades de leitura*. 2013. 71 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

A FILOLOGIA EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E CONHECIMENTOS A PARTIR DOS DOCUMENTOS MANUSCRITOS[1]

Ariandna Soares de Lima[2]
Antonieta Buriti de Souza Hosokawa[3]

Introdução

O presente artigo propõe-se a abordar sobre as principais atividades executadas durante a realização do projeto "Estudos de manuscritos em sala de aula: desafios para a Filologia na contemporaneidade", vinculado ao programa de extensão PROBEX da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE, Campus IV, localizada na cidade de Mamanguape. Esse projeto foi organizado e idealizado, em primeiro plano, para atender os alunos do 9° ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antenor Navarro, no município de Guarabira – PB e, em segundo plano, à comunidade universitária, especificamente, os graduandos do Curso de Letras.

Diante do exposto, o intuito desse projeto foi levar para a comunidade acadêmica os conhecimentos sobre a Filologia e ciências auxiliares, sabendo que essa ciência não é ensinada nas instituições escolares públicas de Ensino Básico. Dessa forma, antes de qualquer coisa, esta ação demanda sensibilizar os alunos e a comunidade escolar, em geral, sobre a importância e a necessidade da conservação dos acervos documentais, pois tais documentos contribuem sobremaneira para a compreensão da

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, ariandnalima@hotmail.com

3 Orientadora: professora do magistério superior – UNIFAL, antonietaburiti@gmail.com

historicidade atrelada à preservação da memória e, também, no sentido de dar voz aos antepassados, além de ser o documento um patrimônio, conforme (MOTTA, s/d) "um bem coletivo – aquele pertencente a todos os integrantes de uma nação – é definido como um conjunto de bens materiais e imateriais que representam a herança de um passado comum".

É ponderoso salientar os objetivos desse projeto de extensão, teve como princípio, resgatar os elementos históricos e linguísticos de uma dada sociedade. Assim, teve-se como principal finalidade despertar nos alunos do 9° ano do Ensino Fundamental da escola supracitada, a curiosidade e o interesse pela leitura de textos manuscritos com vistas a ampliar seus conhecimentos históricos, sociais e linguísticos por meio do texto manuscrito, bem como sensibilizá-los para a preservação de acervos documentais. Para alcançar essa finalidade, o projeto teve também como objetivos realizar atividades de pesquisa, de forma interdisciplinar, com as disciplinas de Língua Portuguesa e História, no Ensino Fundamental, além de realizar em conjunto com discentes do Curso de Graduação em Letras, estudos nas áreas de Filologia, Edótica, Diplomática, Práticas em Paleografia e Edição de documentos, Linguística e Linguística Histórica visando a uma reflexão sobre suas futuras práticas educacionais como futuros docentes do curso de Letras. Por isso, o projeto "Estudos de manuscritos em sala de aula: desafios para a Filologia na contemporaneidade" passou por vários desafios, tanto no seu primeiro semestre de execução visando à preparação dos graduandos do curso de Letras através de leituras concernentes à Filologia e às áreas que a auxiliam, quanto no segundo semestre, momento em que foi realizada a prática da transcrição dos manuscritos com os discentes do ensino básico, visando preservar e analisar o conteúdo presente nos documentos e, dessa forma, contribuir para a formação linguística e histórica daquela comunidade de estudantes.

Salienta-se que, em função da pandemia da Covid-19, os alunos de graduação do curso de Letras se mobilizaram de forma remota para tornar-se possível a realização desse projeto na edição do ano de 2020. Para tanto, durante o primeiro e o segundo semestre, além de ofertarem orientação e auxílio aos alunos do 9° ano da escola Antenor Navarro, foram divulgados, por meio da rede social do Instagram, conteúdos trabalhados

com a documentação manuscrita. Essas atividades foram desenvolvidas de maneira dinâmica, utilizando as ferramentas digitais para toda a comunidade dentro e fora do âmbito escolar. Além disso, essa modalidade remota despertou nos integrantes do projeto, enquanto estudantes de graduação em Letras, a sensibilidade e a empatia para auxiliar e respeitar, de uma forma mais atenciosa, as dificuldades dos alunos da escola pública.

A execução deste projeto justifica-se, porque é um grande desafio trabalhar a Filologia na contemporaneidade, e, além disso, proporcionar a interação da pesquisa com a comunidade acadêmica e com as comunidades locais da Paraíba. É importante mencionar que, por meio dessa documentação manuscrita, foi possível despertar nos graduandos e nos alunos do Ensino Fundamental a sensibilização, a conscientização e o interesse pela história da região, pois essa documentação apresenta muitas informações que não foram registradas nos livros de história. Há outro fator que contribuiu para a importância desse projeto, pois na Paraíba, são pouquíssimos os trabalhos desenvolvidos com documentos manuscritos originais, no entanto, há uma riqueza imensurável de documentos inéditos que tratam sobre os mais diversos assuntos, mas estão guardados em arquivos sem uso qualquer. Vale lembrar que os textos manuscritos são extremamente ricos e uma das mais importantes fontes de informação de natureza variada, porque permitem ampliar os conhecimentos sobre os diversos ramos do saber de uma sociedade em tempo pretérito.

Essa pesquisa teve como *corpus* um livro de documentos cartoriais do 1º Tabelionato de Notas e Anexos, localizado na Avenida D. Pedro II, n. 37, na cidade de Guarabira. Esse livro foi exarado na transição do Brasil Império para o Brasil República, e é datado de 1886 a 1891. Ele apresenta uma fonte documental muito importante, contendo procurações, atestados de compra e venda de terra, venda e doação de escravos, atas de eleições etc. Mesmo com seu estado de conservação prejudicado em alguns fólios, em função do tempo, é possível extrair muitos documentos em sua completude, o que dá acesso a uma fonte riquíssima de informações acerca dessa região do Estado da Paraíba.

Por fim, esse projeto de caráter extensionista se faz importante por resgatar a história, a cultura e os aspectos linguísticos da cidade de Gua-

rabira, bem como por servir de fonte de pesquisa para trabalhos futuros voltados a essa área.

Referencial teórico

Em linhas gerais, a Filologia é uma antiga ciência que tem como principal finalidade preservar a integridade dos manuscritos de épocas remotas presentes nos mais diversos acervos documentais das sociedades, em busca de resgatar a historicidade de uma determinada região, além disso, entre seus objetivos estão o de conservar e analisar elementos dos mais variados nesses documentos, como, por exemplo, os conhecimentos linguísticos, culturais, históricos e sociais de uma determinada comunidade. Para isso, a Filologia apresenta uma considerável amplitude, pois mantém inter-relação com outras áreas de estudo como a Linguística, Linguística Histórica, Paleografia, Edótica, Diplomática e Edição de documentos, com a finalidade de desenvolver uma pesquisa detalhada e conservadora.

Desse modo, muitos estudiosos, linguistas e filólogos, dedicaram-se a explicitar o significado dessa ciência e da sua amplitude, que nascera do amor à poesia. Para Spina (1977, p. 61):

> Foi, portanto, do amor à poesia que nasceu a ciência filologia. Voltados para a restauração, intelecção e explicação dos textos, o labor desses eruditos constituiu em catalogar as obras, revê-las, emendá-las, comentá-las, provê-las de sumários e de apostilas ou anotações (*escólios*), de índices e glossários (indicações marginais sobre as variantes das palavras), de tábuas explicativas, tudo isso complementando com excursos biográficos, questões gramaticais e até juízos de valor de natureza estética (SPINA, 1977, p. 61).

Faz-se necessário compreender o processo de restituição de um texto a partir do entendimento dessas áreas do saber que se correlacionam com a Filologia como: Paleografia, Crítica Textual, Edótica, Diplomática e Codicologia. Essas ciências contribuem, sobremaneira, para complementar o trabalho filológico. A Edótica se apresenta como uma ciência capaz

de auxiliar no procedimento de restituição e apresentação do texto ao público, interessando-se, sobretudo, pelo documento literário (SPINA, 1977). A Paleografia contribui com a classificação dos tipos de escrita, além de auxiliar a identificação, autenticidade e veracidade de um documento a partir de fatores de interpretação do registro escrito, por isso comungamos com a afirmação de Berwanger; Leal (2008, p. 16) ao afirmar que "A Paleografia tem por objeto o estudo das características extrínsecas dos documentos e livros manuscritos, para permitir a sua leitura e transcrição, além da determinação de sua data e origem". Outra ciência que auxilia o trabalho filológico é a Codicologia, pois essa ciência se preocupa com os aspectos aparentes da matéria escriptória, ela está relacionada, de acordo com Spina (1977, p. 22), "ao conhecimento do material empregado na produção do manuscrito (*Scriptoria*) e das condições materiais em que esse trabalho se verificou". A Crítica Textual se apresenta como uma área de conhecimento que estabelece métodos para o processo de reparação dos textos para que seja garantida a autenticidade e veracidade do registro escrito, a saber que "seu objetivo primordial é a restituição da forma genuína dos textos" (CAMBRAIA, 2005, p. 01). Por fim, "a Diplomática consiste no estudo de todos os caracteres externos do documento – a matéria escriptória, os instrumentos gráficos, as tintas os selos, as bulas, os timbres, inclusive a letra, a linguagem, as fórmulas" (SPINA, 1977, p. 20).

Partindo do princípio de que a língua é um sistema mutável e heterogêneo, é considerável ressaltar as transformações sofridas por ela por se tratar de um sistema dinâmico e versátil. Essas mudanças linguísticas ao longo do tempo acontecem lentamente e de forma gradual, sem que as comunidades de falantes percebam. Faraco (2019, p. 46) explica que:

> [...] as mudanças linguísticas não estão condicionadas apenas por fatores estruturais, mas estão também correlacionadas com fatores da história da sociedade que fala a língua, como, por exemplo, o intercâmbio entre falantes de variedades diferentes; o prestígio e o poder de certos grupos de falantes; as escolhas sociais preferenciais entre as muitas variedades; a lealdade a formas tradicionais etc (FARACO, 2019, p. 46).

A partir disso, um dos maiores objetivos do trabalho filológico é proporcionar um trabalho de recuperação dos registros linguísticos sob a análise numa perspectiva diacrônica, apesar das dificuldades nas transcrições devido às deteriorações documentais. De acordo com Hosokawa (2019, p. 12), "Estudar o registro escrito é uma das formas de resgatar, recuperar, preservar e buscar a reconstrução da história de um povo e de sua língua".

Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, para a execução desse projeto, foi necessária, a princípio, a realização de reuniões formativas, por meio do *Google Meet* e videochamada para discussão e planejamento do material de leitura para os graduandos aprimorarem seus conhecimentos, suas práticas educacionais e suas habilidades sobre a transcrição dos manuscritos antigos. As leituras realizadas foram das diversas áreas do conhecimento científico, especificamente, sobre a Filologia, Paleografia, Diplomática, Crítica textual e as correntes de estudos que se correlacionam com essa ciência.

A partir das leituras e discussões sobre Filologia e as ciências que a auxiliam, houve a divulgação dessas informações no Instagram do projeto visando difundir os conceitos e informações sobre a Filologia e áreas afins, com o objetivo de proporcionar esses conhecimentos para toda a população fora e dentro do meio acadêmico. Desse modo, foi desenvolvido, em conjunto, um cronograma de planejamento para que todos os envolvidos no projeto pudessem contribuir com postagens semanais, para tal utilizou-se o *Canva*, uma plataforma de produção gráfica, para enriquecer e tornar dinâmico o conteúdo publicado no *Instagram*.

Para a execução do projeto, a partir do segundo semestre, foram promovidas reuniões quinzenais com os alunos do 9° ano da Escola Estadual Antenor Navarro, durante as aulas da disciplina de História. Esses encontros aconteceram virtualmente e de forma síncrona, através do *Google Meet*, em função da pandemia. A partir desse momento, foram dadas as devidas orientações para os alunos começarem a leitura e edição semidiplomática de 30 fólios de um livro contendo documentos car-

toriais do Brasil Império e República da Vila da Independência da Paraíba, atual cidade de Guarabira–PB. Essa orientação se deu por meio de envio de arquivos, pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, sendo assim, os alunos puderam fazer a leitura e transcrição desses fólios, com isso, eles puderam fazer a restituição desses textos manuscritos. Primeiramente, os alunos tiveram acesso aos documentos digitalizados, disponibilizados previamente, em formato PDF, para que, em seguida, transcrevessem e enviassem via *WhatsApp*. Para isso, os alunos tiveram que contar com o suporte de aparelhos celulares com acesso à internet. Esse foi um grande entrave para o desenvolvimento do trabalho, pois a maioria dos alunos não possuíam *Smartphones*, em função disso, precisavam usar o telefone de terceiros. Por esse motivo, nem todos os alunos que compõem a turma puderam participar ativamente deste projeto até o final.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou–se por fazer uma edição semidiplomática dos documentos, buscando preservar o máximo de sua fidelidade e genuinidade do documento. De acordo com Cambraia (2005, p. 95), "há, neste tipo, um *grau médio de mediação*, pois, no processo de reprodução do modelo, realizam–se modificações para o tornar mais apreensível por um público que não seria capaz de decodificar certas características originais". Nesse viés, os critérios adotados para a transcrição dos manuscritos foram fundamentados a partir da proposta do livro *A Carta de Pero Vaz de Caminha: reprodução fac–similar do manuscrito com leitura justalinear*:

> a transcrição será conservadora; as abreviaturas serão desenvolvidas, marcando–se, em itálico, as letras omitidas na abreviatura; não será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas, nem se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver; a pontuação será rigorosamente mantida; a acentuação original será rigorosamente mantida, não se permitindo qualquer alteração; será respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentam no original; as inserções dos copistas na entrelinha ou nas margens superior, laterais ou inferior entram na edição entre os sinais < >, na localização indicada; letra ou palavra não legível

> por deterioração justificam a intervenção do editor com a indicação de colchetes [ilegível]; na edição, as linhas serão numeradas de cinco em cinco. Essa numeração será encontrada à margem direita da mancha escrita, à esquerda do leitor. Será feita de maneira contínua por documento; as assinaturas simples ou as rubricas serão sublinhadas (CAMINHA, 2001, p. 23–26).

Ao realizar esse tipo de edição, pode–se perceber que existem algumas dificuldades, visto que os documentos manuscritos utilizados não se encontram em perfeito estado de conservação, pois apresentavam espaços corroídos em função do tempo e também das tintas. Dentre alguns empecilhos que impedem a transcrição contínua do manuscrito, podemos citar, segundo Hosokawa (2019, p. 12), "o desgaste natural do tempo, as deteriorações do suporte de escrita, as abreviaturas, as rasuras e manchas, além da dificuldade para decifrar a escrita dos copistas".

Resultados

A Filologia é uma ciência que surgiu a partir da necessidade de restituir os textos de filósofos na antiguidade e do amor à poesia. Com isso, foi possível perceber, por meio das leituras e atividades realizadas, a importância e o papel dessa ciência que tem como objetivo resgatar um patrimônio social, além disso, revelar a identidade de um povo e também refletir a marca desse grupo de falantes através do espaço e do tempo. O objetivo da Filologia e do filólogo está, portanto, centrado no trabalho da restauração de textos à sua forma genuína.

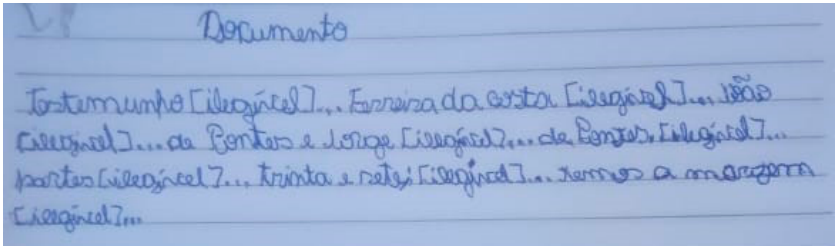
Os textos, além de ser um patrimônio social e cultural, registram dados linguísticos que permitem desenvolver estudos diacrônicos da língua de épocas passadas, nessa perspectiva há outra ciência que muito contribui para explicar os fenômenos de evolução de uma determinada língua desde sua origem até os dias atuais: a Gramática Histórica. A História também é uma ciência que auxilia de forma extremamente importante à compreensão dos fatos mencionados nesses textos, sejam antigos ou modernos.

A edição dos textos manuscritos que foi proposta a fazer junto aos alunos do Ensino Fundamental foi a paleográfica, também conhecida como semidiplomática. Esse tipo de edição possui um grau médio de interferência no texto, procurando mantê-lo o mais próximo de sua forma original. As alterações aceitas, nesse tipo de transcrição, são apenas para tornar o texto mais acessível a um público que não seria capaz de compreendê-lo em sua forma original, pois manuscritos são eivados de abreviaturas, palavras sem fronteiras e fronteiras silábicas diferentes das atuais.

A título de exemplo, apresenta-se a seguir a edição semidiplomática de apenas um fragmento do fólio 25r. do livro em análise que foi feita por um dos alunos participantes do projeto.

Edição Semidiplomática (transcrição)

Figura 1: fólio 25r



Fonte: Autores da pesquisa, 2021.

Análise linguística

Apresentam-se as principais ocorrências linguísticas presentes nos fólios estudados, mas que diferem dos registros atuais.

Quadro 1: Grupos consonantais

Grupos	Ocorrências	Forma atual
ch> Christo	fl. 1v. – l. 6	Cristo
gn> Assigno	fl. 1v. – l. 25	Assino
Assignatura	fl. 6r. – l. 3	Assinatura
th> Thezoraria	fl. 6r. – l. 27	Tesouraria

Fonte: Autores da pesquisa, 2021.

Quadro 2: Ausência de acentuação

Palavras	Ocorrências	Forma atual
Imperio	fl. 1v. – l. 1	Império
Paraiba	fl. 1v. – l. 1	Paraíba
Tres	fl. 1v. – l. 4	Três
Mes	fl. 1v. – l. 7	Mês
Independencia	fl. 1v. – l. 8	Independência
Cartorio	fl. 1v. – l. 8	Cartório
Proprio	fl. 1v. – l. 12	Próprio
Inventario	fl. 1v. – l. 17	Inventário
Provincia	fl. 6r. – l. 24	Província
Fe	fl. 6v. – l. 35	Fé

Fonte: Autores da pesquisa, 2021.

Quadro 3: Consoantes duplicadas

Consoantes	Ocorrências	Forma atual
ll: Vasconcellos	fl. 1v. – l. 3	Vasconcelos
Illimitados	fl. 6r. – l. 25	Ilimitados
nn: Anna	fl. 1v. – l. 3	Ana
Anno	fl. 1v. – l. 5	Ano
Villa	fl. 1v. – l. 8	Vila
Elles	fl. 1v. – l. 13	Eles
Britto	fl. 1v. – l. 19	Brito
Senna	fl. 1v. – l. 20	Sena
Fallecido	fl. 1v. – l. 22	Falecido
Delles	fl. 1v. – l. 25	Deles
Tabellião	fl. 6r. – l. 12	Tabelião

Fonte: Autores da pesquisa, 2021.

Quadro 4: Flutuação das sibilantes (uso do <s> por <z>)

Sibilantes	Ocorrências	Forma atual
s > z: Fas	fl. 1v. – l. 25	Faz
Ves	fl. 1v. – l. 29	Vez
z > s Jezus	fl. 1v. – l. 6	Jesus
Prezença	fl. 1v. – l. 13	Presença
Prezentes	fl. 1v. – l. 14	Presentes
Reprezentão	fl. 1v. – l. 21	Representam
Cauza	fl. 6r. – l. 7	Causa
Jozé	fl. 6r. – l. 24	José
Thezoraria	fl. 6r. – l. 27	Tesouraria

Fonte: Autores da pesquisa, 2021.

Quadro 5: Ausência de fronteira entre as palavras

Palavras	Ocorrências	Forma atual
Eoitenta	fl. 6r. – l. 15	E oitenta
Eabaixo	fl. 6r. – l. 21	E abaixo
Emqual	fl. 6r. – l. 15	Em qual

Fonte: Autores da pesquisa, 2021.

Considerações finais

O trabalho realizado durante todo o ano de 2020 propiciou aos participantes do projeto um conhecimento mais aprofundado sobre os estudos filológicos, bem como as ciências que auxiliam no campo da Filologia, além disso, contribuiu para que pudessem repensar a formação e atuação em sala de aula enquanto futuros profissionais da área de Letras. As metas propostas foram atingidas com base nos objetivos iniciais presentes no projeto.

A partir dos resultados obtidos, pode-se observar que a língua é um sistema mutável e heterogêneo, sofre, portanto, a influência das comunidades de seus falantes. Com isso, o trabalho de Filologia, em sala de aula, foi capaz de proporcionar aos alunos o entendimento acerca dos fatores históricos, o processo de evolução e mudança da Língua Portuguesa, além disso, sensibilizá-los para despertar o senso de preservação dos acervos documentais, pois os textos manuscritos permitem conhecer o passado de uma dada sociedade, porque neles encontram-se informações históricas que não são acessíveis por meio dos livros.

O estudo diacrônico da Língua Portuguesa e os fatores que remontam sua origem são necessários para a compreensão desse sistema como sendo mutável e heterogêneo. Essa é a consciência que se pretende despertar nos alunos do Ensino Fundamental, porque é muito importante para a manutenção do patrimônio cultural, além de contribuir também para que eles entendam o porquê e a importância da preservação desses documentos manuscritos.

Referências

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de paleografia e diplomática*. 3. ed. rev. e ampl. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

CAMBRAIA, César Nardeli. *Introdução à crítica Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAMINHA, P.V de. *A carta de Pero Vaz de Caminha: reprodução fac–similar do manuscrito com leitura justlinear*/ de Antonio Geraldo da Cunha, César Nardelli Cambraia, Heitor Megale. 2. Ed. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *História do português*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

HOSOKAWA, Antonieta Buriti de Souza. *Documentos Cartoriais do Brasil Império: escrituras da Vila da Independência – PB*. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2019. v. 10. 260 p.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. Patrimônios e Patrimônios fantasmas. In INCT Proprietas. Disponível no site: http://patrimonios.proprietas.com.br/index.php/site/patrimonios. SD.

SPINA, S. *Introdução à Edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

OFICINAS REMOTAS DE REDAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA[1]

Maria Raquel dos Santos Felix[2]
Fábio Pessoa[3]
Jocélio Coutinho de Oliveira[4]
Luana Francisleyde Pessoa de Farias[5]

Introdução

Redação, Exame Nacional do Ensino Médio, Metodologias ativas. Essas são as palavras que ilustram a finalidade e o desenvolvimento do projeto "Universidade em Debate: práticas de leitura e de produção de textos com foco no Enem– edição 2020", vinculado ao Edital de extensão PROBEX, promovido pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação – Campus IV, no Litoral Norte. Nesse sentido, o presente trabalho propõe–se a abordar as principais atividades desenvolvidas, bem como os resultados obtidos durante o ano de 2020 na execução do referido projeto.

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Discente do Curso de Letras– Língua Portuguesa da UFPB– Campus– IV.E–mail: felixraquel322@gmail.com;

3 Doutor em Linguística. Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba (DL/CCAE). Coordenador do Grupos de Estudos Saberes e Práticas do Professor (GESPP/CCAE). E–mail: fpessoa@ccae.ufpb.br

4 Mestre em Linguística e Ensino. Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal da Paraíba (CASEIR/CCAE). E–mail: jcjocelio@gmail.com

5 Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba (DL/CCAE). Coordenadora do Grupos de Estudos Saberes e Práticas do Professor (GESPP/CCAE). E–mail: luana.francisleyde@gmail.com.br

O principal propósito do "Universidade em Debate" é promover uma educação de qualidade atrelada ao diálogo e à criticidade para o desenvolvimento de oficinas de produção de textos com foco no Enem. Para isso, utilizamos como fundamentais aliadas as metodologias ativas de aprendizagem. Esse é um projeto elaborado e destinado para a população do Litoral Norte da Paraíba que já concluiu o ensino médio em escola pública e estava inscrita no Enem, com vista em ingressar em uma instituição de ensino superior.

Ademais, tendo em vista a impossibilidade de promover oficinas presenciais em função do vírus da Covid-19 que assola a sociedade em uma expansão mundial, o público-alvo expandiu para toda a comunidade usuária das redes sociais, pois, no ano de 2020 especialmente, disponibilizamos materiais de apoio no *Instagram* (@universidadeemdebate) do projeto, em busca de transmitir conhecimento para um maior número de pessoas externo à universidade. Assim, como o próprio título "Universidade em Debate" expressa, a finalidade do projeto é promover a ação extensionista em diálogo com graduandos de Letras, sob a orientação dos coordenadores, para que possam em coletividade e em debate desenvolver práticas educacionais de leituras e produção de textos atreladas às metodologias ativas.

Este estudo, portanto, situa-se no campo da Linguística Aplicada, no paradigma interpretativista, logo, é de abordagem qualitativa, e com relação aos procedimentos, caracteriza-se enquanto uma pesquisa-ação. Dentre as discussões que o fundamentam, temos Koch (2010), Antunes (2020, 2005) no que se refere à Linguística textual; já com relação às metodologias ativas, estão Bacich, Neto e Trevisani (2015), Bacich e Moran (2018), dentre outros.

Apresentamos, a seguir, as bases teóricas e metodológicas deste trabalho, seguidas da apresentação e análise dos resultados, bem como das considerações finais e referências que embasaram o percurso científico-acadêmico deste relato de experiência.

Fundamentação teórica

No sentido de proporcionarmos uma experiência singular, as atividades desenvolvidas foram pautadas nas metodologias ativas, além de utilizar estratégias discursivas para explicitarmos informações e competências relacionadas à produção textual exigida pelo Exame Nacional do Ensino Médio ao público-alvo. Nessa perspectiva, contamos com a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) para o desenvolvimento das atividades ao longo dos dois semestres do projeto. Sob a concepção de Bacich et al (2015, p. 68): "A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações".

Tendo em vista o contexto pandêmico no ano de 2020, é possível inferir que as metodologias ativas poderão contribuir para o engajamento dos cursistas nas práticas desenvolvidas, pois, conforme constatado, são estratégias que auxiliam na participação dos alunos, como bem apresenta Moran: "Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de ensino aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida" (MORAN, 2018, p. 4).

Por sua vez, no tocante à compreensão do processo de produção textual, a Linguística textual, definida, segundo Koch (2010, p. 9), como "o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais", subsidiou todo o desenvolvimento das etapas de formação e desenvolvimento das oficinas. Nesse sentido, a concepção de texto considerada é a de que ele é um "evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas" (BEAUGRANDE, 1997, citado por MARCUSCHI, 2008, p. 72). Ou seja, a produção do gênero "redação do Enem" é o resultado de um processo em que estão implicados variados aspectos, desde o conhecimento sociocultural da temática suscitada a saberes de língua e de texto.

Nessa esteira das teorias linguísticas, destaca-se a concepção de gramática, que ampliou a nossa visão e, consequentemente, tornou pos-

sível oferecer um ensino gramatical considerando a pluralidade linguística a partir de três concepções existentes: gramática normativa, descritiva e internalizada, conforme orienta Possenti (1996). A redação do Enem prevê o conhecimento da norma padrão da língua, todavia compreendemos que tal domínio requer uma consciência linguística do aprendiz para que ele possa fazer as escolhas acertadas, considerando os propósitos comunicativos do seu texto, sem perder de vista a norma, mas também atentando para o conteúdo que deseja comunicar (ANTUNES, 2003).

Por sua vez, as avaliações das produções textuais dos cursistas foram alinhadas à visão de Antunes (2020), abrangendo, desse modo, para além da gramática normativa, mas também considerando o tipo de texto e o gênero textual. Assim, conforme essa autora, é importante considerar todos os elementos da textualidade em um texto, atentando em sua relevância informativa e crítica.

Diante disso, as redações desenvolvidas pelos cursistas foram escritas e reescritas para que pudéssemos comparar a evolução de cada um. Dessa maneira, sustentamos na perspectiva de Antunes (2005, p.186) que "um texto é coerente, para um determinado sujeito, numa determinada situação. Nunca no vazio da não identidade ou do despropósito", para que os alunos pudessem perceber que a coesão e a coerência textual, elementos tão exigidos em uma produção de texto, não se dá isoladamente e que a redação, especialmente do Enem, ganha sentido pelas reflexões críticas e argumentativas das questões sociais que são debatidas em cada proposta temática.

Metodologia

Metodologicamente, este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada, no paradigma interpretativista, logo, é de abordagem qualitativa, e com relação aos procedimentos, uma pesquisa-ação. Já no que se refere à adaptação das metodologias do nosso projeto ao contexto pandêmico e extensionista, foi desenvolvida uma formação prévia para capacitação da bolsista ao longo do primeiro semestre do projeto. Em seguida, no segundo semestre, deu-se a execução das oficinas remotas por meio de plataformas digitais de comunicação.

As redes sociais, *Instagram*, *WhatsApp* e o Site Lendo e Argumentando, foram importantes como recursos para a disponibilização dos conteúdos produzidos pela bolsista, bem como para a divulgação das inscrições das oficinas. Especialmente no *Instagram* do projeto, realizamos postagens de conteúdos semanais além de promover outras interações nessa plataforma. Desse modo, obtivemos um retorno positivo em relação à mobilização das redes sociais, pois a população estudantil compartilhava e engajava nas publicações, mostrando-as serem úteis.

No mês de agosto de 2020, começamos a divulgar os critérios para inscrição das oficinas, através do site Lendo e Argumentando, bem como no *Instagram* e *WhatsApp*. Assim, alcançamos um público de vinte e três (23) alunos inscritos. Dessa forma, os encontros das oficinas aconteceram no início do mês de setembro desse mesmo ano, sendo de maneira virtual, semanalmente. Os procedimentos didático-pedagógicos foram pautados nas metodologias ativas de aprendizagem, como a gamificação no ensino. Para isso, utilizamos a plataforma *Quizizz* e *Kahoot*. Para as atividades e aulas assíncronas, a bolsista utilizava a sala de aula virtual do *Google Classroom*, e já as aulas síncronas foram realizadas pelo *Google Meet*. Além disso, para a avaliação das redações, utilizamos o *Word* para digitação das considerações sobre o desempenho de cada aluno. Por fim, a bolsista proporcionava um contato mais próximo com os cursistas através do plantão de dúvidas e pelo grupo de *WhatsApp*.

Nessa perspectiva metodológica, o projeto desenvolveu as atividades com auxílio das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC), além de proporcionarmos uma educação ativa e personalizada no desenvolvimento dos alunos com o uso das metodologias ativas de aprendizagem.

Apresentação dos resultados

Para execução das oficinas remotas, foi construída uma sala de aula virtual, por meio do *Google Classroom*. Lá, foram topicalizadas atividades ao decorrer de cada competência trabalhada. Os materiais disponibilizados em cada tópico foram os seguintes: textos bases; atividades de fixação e/

ou *quiz* para ser realizado de maneira assíncrona; material complementar que variava entre mapas mentais e esquemas; vídeos produzidos pela bolsista explicando o texto disponibilizado na quinzena; e fórum de debate. Outrossim, a equipe disponibilizou propostas de redação, semanalmente, tanto pelo grupo do *WhatsApp* quanto pela sala de aula virtual. Por último, vale ressaltar, que o evento de encerramento das oficinas no ano de 2020 foi intitulado por "*Bizulive*". O evento ocorreu no dia quinze (15) de dezembro de 2020 com a participação de profissionais de destaque no Litoral Norte da Paraíba. Assim, foi encerrada a edição das atividades com êxito.

Desse modo, através das atividades realizadas, buscamos despertar nos cursistas a reflexão crítica sobre os critérios avaliativos, visando, atender aos fatores de textualidade. Assim, acompanhamos o processo de escrita e reescrita de cada aluno, observando o desempenho nas cinco competências exigidas pelo Enem e a maneira que elas se interligavam na tessitura textual de cada redação produzida.

Dadas as circunstâncias, preparamo-nos ativamente para o desenvolvimento das oficinas virtuais, por meio do uso das ferramentas do *Google*, além de pesquisarmos, constantemente, sobre as novas maneiras de agir educacionalmente nesse período de pandemia. Por esse motivo, praticamos desde o início atividades adaptativas ao ensino virtual e também buscamos avaliá-las considerando e adequando-se ao meio tecnológico. É importante ressaltar que as formações dos coordenadores colaboraram muito para essa adaptação digital, pois eles orientavam como devem ser feitas as adaptações das atividades de maneira inclusiva, ou seja, focando nas necessidades dos alunos das oficinas. Desse modo, conseguimos alcançar todos os objetivos do plano de trabalho, mediante as adaptações ao ensino remoto atrelado às metodologias ativas.

Desse modo, foi perceptível como os alunos desenvolveram o senso crítico e a capacidade de argumentar sobre os mais diversos problemas sociais que assolam a nossa sociedade. Para isso, priorizamos nos nossos encontros síncronos as discussões das leituras realizadas que abordavam repertórios e informações sobre os eixos temáticos que envolvem as questões da sociedade, como educaç ;ão, saúde, meio ambiente, política, preconceitos, entre outros. Os cursistas passaram a produzir textos com

argumentação mais consistente e bem embasada em defesa do seu ponto de vista, organizando hierarquicamente as ideias apresentadas na redação.

Assim, os que chegaram com nota inferior à média do Enem, saíram com pontuação razoável, e aqueles que já conheciam melhor a estrutura da redação modelo no Enem, conseguiram uma pontuação acima da média."

Análise dos resultados

Enquanto resultados, constatamos a viabilidade pedagógica e operacional das oficinas de produção textual remotas, apesar das contingências da realização das ações extensionistas no contexto pandêmico, em parte pela mobilização de metodologias ativas, que contribuíram para o engajamento dos cursistas nas práticas desenvolvidas. Nesse sentido, as propostas e os objetivos estipulados foram alcançadas graças à adaptação ao ensino remoto com a utilização de metodologias ativas associadas às TDIC, além do necessário esforço e proatividade da equipe.

Desse modo, as oficinas de redação foram adaptadas ao ensino pandêmico respeitando os direcionamentos exigidos pelas Instruções Normativas do Edital de Extensão PROBEX, uma vez que foi viabilizado a realização das ações remotamente e respeitando as orientações sanitárias disseminadas pelas autoridades competentes. Vale mencionar que nossa principal motivação foi a certeza de que iríamos contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos, considerando todas as dificuldades e mantendo a positividade e a empatia para com eles, pois grande parte dos cursistas tinham dificuldade para desenvolver atividades nessa modalidade virtual. Registre-se que a equipe de ministrantes das oficinas precisou auxiliar os estudantes, esclarecendo suas principais dúvidas.

Por fim, avaliamos que a equipe ministrante das oficinas adquiriu novas habilidades e competências fundamentais a um docente em formação para atuação em escolas pós-pandemia, bem como para a vida acadêmica, profissional e cidadã.

Considerações finais

Em virtude da discussão realizada, entendemos que a realização das oficinas remotas de redação com a utilização de metodologias ativas e TDICs propiciou a obtenção de resultados satisfatórios quanto aos objetivos estabelecidos, mesmo durante o período pandêmico.

Foi possível perceber, contudo, dificuldades de alguns estudantes da turma referente ao acesso à internet e a uma infraestrutura de qualidade para participação nas aulas síncronas, pelo *Google Meet*, devido, inclusive, a se tratar de um público de alunos oriundos de escolas públicas e com perfil socioeconômico menos favorecido. Isso gerou, na equipe, a necessidade de diversificação das atividades em momentos síncronos e assíncronos. Assim, a utilização da metodologia sala de aula invertida com a utilização de ferramentas mais acessíveis, como o *Whatsapp*, possibilitou o compartilhamento do conteúdo estudado com antecedência às aulas, permitindo e incentivando um estudo prévio em preparação para os momentos síncronos.

No que se refere aos momentos síncronos, a utilização de atividades gamificadas e engajadoras estão entre os pontos fortes das oficinas para conquistar o engajamento dos estudantes. Assim, as aulas expositivas pelo *Google Meet* foram substituídas por aulas dialogadas e com proposta de participação ativa dos estudantes.

Tendo em vista o contexto pandêmico no ano de 2020, as metodologias ativas contribuíram, portanto, para o engajamento dos cursistas nas práticas desenvolvidas nas oficinas remotas.

Por fim, reafirme-se que foi possível perceber evolução no desempenho de estudantes no que se refere à produção de textos do gênero Redação do Enem, mesmo que de forma não homogênea por toda a turma. Ampliação do repertório sociocultural e dos elementos de coesão utilizados estão entre os avanços percebidos. Uma outra mudança marcante foi possível perceber na organização das ideias ao longo dos textos produzidos.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2020.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T.; TREVISANI, Fernando M. (Orgs.). *Ensino Híbrido:* Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 22.ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

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

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996.

A INFÂNCIA REVISITADA: UMA LEITURA DO CONTO "TEMPO DE CAMISOLINHA", DE MÁRIO DE ANDRADE[1]

Francilda Araújo Inácio[2]
Girlene Marques Formiga[3]
Hellen Jacqueline Ferreira de Souza Dantas de Aguiar[4]

Introdução

A obra mariodeandradiana, além de abundante, é múltipla, encarnando incursões sobre as mais variadas modalidades e manifestações artísticas e culturais. O hibridismo e opulência de sua formação intelectual, que se caracterizava pelo esmerado e criteriosotino investigativo nos estudos que empreendia, propiciaram a Mário a concepção de uma obra vasta e extremamente eclética que transitou pelos diversos gêneros e campos do conhecimento humano.

Em não sendo nosso intento discorrer sobre as conclusões advindas dessa diversidade de estudos, até porque tal empresa seria destoante da matéria aqui proposta, cabe-nos uma observação que reputamos pertinente e oportuna: a obra de Mário, em que pese ser um foco sedutor e muito fecundo para a realização de estudos, emblematicamente não tem despertado ou fomentado esse interesse, sob o ponto de vista da totalidade harmônica e una de todas as suas vertentes criativas, no que diz respeito, por exemplo, aos Contos. Além do meio acadêmico, observa-se certa escassez de abordagens nos livros didáticos e, muitas vezes, em decorrência disto, na sala de aula de textos de produções contísticas do escritor paulista.

1 Trabalho apresentado no VII Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino – ECLAE, em Fortaleza/CE, 2019.

2 Doutora, Universidade Federal da Paraíba (IFPB), araujo.inacio@gmail.com
3 Doutora, Universidade Federal da Paraíba (IFPB), gformiga@uol.com.br
4 Graduanda, Universidade Federal da Paraíba (IFPB), leninhajacque@gmail.com

Em nosso caso específico, abordaremos um dos contos da obra Contos novos: "Tempo de camisolinha", produção em que se sobrepõe uma atmosfera intimista impressa pelas lembranças de um narrador-protagonista que revisita seu passado. Dada à intensa atmosfera confessional de que é dotado o conto em análise, por vezes, recorremos a pontos da abordagem psicanalítica, por se tratar de um aporte teórico muito voltado aos sentimentos mais íntimos e profundos. É também parte constitutiva deste trabalho, além da leitura deste conto, observar em livros didáticos adotados pela rede pública de ensino do estado da Paraíba, ano 2019, como a obra de Mário de Andrade é posta, sobretudo em relação ao tratamento dado aos contos mariodeandradianos, especialmente àqueles que retratam dramas intimistas de narradores/personagens.

Antes, porém, de adentrarmos na leitura do conto acima mencionado, vale discorrer sobre a obra *Contos novos*, que constitui o momento mais intimista, mais confessional do autor, na qual se observa uma atmosfera de intensa vibração lírica e poética. Neste livro, Mário de Andrade atingiu "a técnica mais apurada do contador de casos, escrevendo em estilo desenvolto e preciso, reconstituindo e transfigurando, ora de forma irônica, ora de forma pungente e comovida, episódios pertencentes à sua própria biografia". (LAFETÁ, 1982).

Embora acolha as principais tendências narrativas vigentes na ficção de 30 e 40, voltadas à denúncia dos problemas sociais do país, nos *Contos Novos* sobressai-se o filão introspectivo, em especial nos contos de inspiração memorialista que evocam fases passadas: a infância ("Tempo de Camisolinha", "Vestida de preto"), a adolescência("Frederico Paciência") e o início da fase adulta ("O Peru de natal") (LOPEZ, 1988). Nossa análise voltar-se-á à fase infantil do narrador, retratada no conto "Tempo decamisolinha".

"Tempo de camisolinha" – A infância revisitada em Contos novos

A título de apresentação do enredo do conto, convém, inicialmente, reportar que "Tempo de camisolinha" retrata acontecimentos da primeira infância do narrador- personagem, trazendo à superfície suas lembran-

ças, entre as quais privilegia uma: o corte dos seus lindos cachos de cabelo. A violência revolta o menino, que dirige sua raiva contra tudo que o cerca. A mãe passa a ser o principal alvo de suas críticas por dois motivos: a omissão diante da ordem do corte dos cabelos e a gravidez, que trouxe para o menino uma "irmãzinha" e modificou a rotina da família, que, atendendo a recomendações médicas, viaja para Santos. Em meio às perdas do cabelo e da atenção da mãe, finalmente um fato o faz recobrar o ânimo: ele ganha de um pescador três estrelinhas-do-mar – estrelas da boa-sorte, – às quais devota toda a sua atenção. A euforia em relação às estrelas dura até o dia em que o menino as entrega a um operário que passava por algumas dificuldades e necessitava, portanto, da "boa-sorte" que as estrelas detinham. Essa doação leva o menino a profundo sofrimento. No final, restam-lhe choroe lamento por essa outra perda. O seu universo pessoal é, de fato, desolador.

Feita a sinopse do enredo, retomemos o fato gerador de toda a angústia do menino revisitado pelo narrador, – a perda dos lindos e cacheados cabelos negros –. Vê-se que é grande o seu lamento e sofrimento; ele não aceita intimamente a decisão brutal, tomada pelo pai que o queria "homem feito". Sentindo-se violentado, eis o seu depoimentoeivado de mágoa:

> Mas ninguém percebeu a delicadeza da minha vaidade infantil.Deixassem que eu sentisse por mim, me incutissem aos poucos a necessidade de cortar os cabelos, nada: uma decisão à antiga, brutal, impiedosa, castigo sem culpa, primeiro convite às revoltas íntimas: é preciso cortar os cabelos desse menino (LOPEZ, 1988, p. 160).

Os cabelos, enquanto figuração da infância, aparecem como signos de acolhimentoe proteção, veiculados por adjetivos de ordem sinestésica:

> Meus cabelos eram muito bonitos, dum negro quente, acastanhado nos reflexos [...]. Caíam pelos meus ombros em cachos *gordos, com ritmos pesados* de mola-de-espiral (LOPEZ, 1988, p. 159, grifo nosso).

Entretanto, uma voz masculina entra em cena como representante da lei, inimigado prazer e ligada à realidade: “é preciso cortar os cabelos desse menino!”. A mesma voz lhe teria dito que ficara um “homem feito”. A lembrança faz o narrador vacilar, não se arriscando a nomear, a princípio, o dono da voz: “não sei mais quem,” a fim de defender- se. Isto demonstra ser um processo árduo trazer à tona os conteúdos psíquicos, que incidem em pontos dolorosos de recalque. Essa “voz masculina” parece constituir-se, para o narrador, um ponto de recalque. Mesmo assim, a repressão é vencida e o dono da voz é, posteriormente, revelado: o pai – agente da castração – personifica a lei, obrigandoo menino a renunciar aos cabelos. A cadeia semântica comprova o registro de símbolos da castração (“cabelos cortados”, “é preciso cortar,” “cortar os cabelos,”) e mais ainda do sofrimento dela decorrente, revelando a insistência do menino em rejeitar a inevitável divisão do seu eu: “gritos horríveis,” “terror,” “pranto,” “chorinho doloridíssimo, convulsivo, cheio de visagens próximas atrozes, um desespero desprendido de tudo, uma fixação emperrada em não querer aceitar o consumado” “choro”, “não- conformismo navalhante,” “castigo sem culpa” (LOPEZ, 1988, p. 161).

O menino, forçosamente, ajusta-se à lei paterna e procura aceitar as regras sociais do desejo; oficializa, deste modo, a sua entrada no mundo da cultura, que somente o admite de cabelos cortados. A passagem abaixo reflete essa “aceitação”, provocada pela ausência da mãe que, não o tendo defendido do “corte”, o “entrega” à vontade do pai. Inicialmente chamado de “chefe” e “pai”, ele se transforma em “ótimo camarada” e “papai”:

> A papai então o passeio deixara bem menos pai, um ótimo camaradacom muita fome e condescendência [...]
> Odiei o mar, e tanto, que nem as caminhadas na praia me agradavam, apesar da companhia agora deliciosa e faladeira de papai (LOPEZ, 1988, p. 161, p. 162).

Em contrapartida, à imagem da mãe associam-se, desde então, a preguiça, o desmazelo, o descuido. Coincidentemente, essa depreciação ocorre após o nascimento de uma irmãzinha, fato que o afastaria ainda

mais de sua mãe, que, por certo, transferiria seuamor e sua solicitude à recém-chegada. Vejamos como o menino expõe o acontecimento:

> Me viera uma irmãzinha aumentar a família e parece que o parto fora desastroso, não sei direito... Sei que mamãe ficara quase dois meses de cama (LOPEZ, 1988, p. 161, p.161).

Por outro lado, a partir daí, a atmosfera sombria e "melancólica" passa a refletir o estado interno do narrador, que prefere ficar nos lugares mais tristes e abandonados: "os outros que fossem passear, eu ficava no terreno maltratado da casa, algumas árvores frias e um capim amarelo" (LOPEZ, 1988, p. 162). Perder a mãe é perder o referencial, a proteção contra todos os perigos. É instaurar, a partir dessa perda, a mediação da Lei e da ordemsimbólica: a falta e a incompletude.

A culpa é a grande marca do protagonista, cujo ego sente-se tolhido e cercado por ela. Ele é um culpado que revive por meio da palavra os ardores proibidos. Ao revestir-sede tal sentimento – culpa de quem perdeu o paraíso – o narrador se auto-recrimina, se inferioriza, mostra-se incompleto, marcado pela permanente sensação de impotência. Manifestando-se à margem da lei, o personagem se oferece ao necessário castigo, consequência imediata da sua condição de condenado. Eis o porquê de a narrativa processar-se ao modo de uma confissão – o mea-culpa.

Expressões como "crime," "ordem," "perdoa," "decisões irrevogáveis," "impiedosas" (2x), "castigo," "lei," "culpa," "pecado," "condenado," "condenação," vêm configurar a condenação ao "transgressor", que se auto-acusa reiteradamente perante um tribunal interno, cuja lei é "iniludível". Sob a ótica cristã, o desejo detém um caráter pecaminoso, ou seja, associa-se à desordem, em oposição à "ordem" da natureza instituída por Deus. Por outro lado, o caráter da sexualidade aponta para a perspectiva de delito e, consequentemente, de culpa.

O narrador de "Tempo de camisolinha" tem como certa a sentença condenatória; a expectativa de punição ronda-lhe o ego. O mar, com toda sua representação simbólica de destruição afigura-se-lhe pavoroso, "cinzento," "enfarruscado," "cheio de ameaças impiedosas," impondo-lhe

um "castigo inexplicável". Acerca da simbologia do mar,Chevalier e Gheerbrant (1989, p.16–22) aludem à água como símbolo das energias inconscientes, das motivações secretas e desconhecidas. Salientam o poder maléfico da água do mar, o qual atinge unicamente os *pecadores*, os que têm culpa (grifo nosso). Considerada a água "amarga", ela produz a maldição e a desordem. As expressõesantecedidas por prefixos negativos "impiedosas" (2x), "infecundas," "insuportáveis,""iniludível" reforçam a atmosfera de baixa–estima, denunciadora do sentimento de inferioridade, causado pela perda da infância, pelo corte e pela fragmentação.

O menino "assombrado, feio" vê sua inocência atacada pela "malvadeza brutaça". Ao fazer a própria descrição, o narrador acentua–lhe grosseiramente os traços, numa atitude acusadora em que exibe uma culpabilidade voraz. Para o menino, a invasão prematura do "homem feito" causa repugnância e remete para a imagem desarmoniosa deum "anão", que sugere a já existência do homem no menino. O vinco de malícia que lhe marca a face define–o como alguém deslocado no tempo e no espaço:

> Dou a impressão de uma monstruosidade insubordinada. Meu irmão comseus oito anos é uma criança integral, olhar vazio de experiência, rosto rechonchudo e lisinho, sem caráter fixo, sem malícia, a própria imagem da infância. Eu, tão menor, tenho esse quê repulsivo de anão, pareço velho (LOPEZ, 1988, p. 160).

Em contraposição a essa sensação de desconsolo permanente, advindo de suas perdas, surge um fato que inusitado: o menino ganha de um pescador três estrelas–do–maràs quais muito se afeiçoa, tomando–as como fontes de proteção. Nelas há o vislumbre de uma superação do sofrimento; seus olhos de desejo deslocam–se para as estrelas, amuletos contra os "acontecimentos fortes". Além de defendê–lo, tais estrelas também servem aos propósitos de vingança do menino contra "tudo e todos":

> E eu fiquei num delírio de entusiasmo por causa das estrelas–do–mar [...]. Era um segredo contra tudo e todos, a arma certa da minha vingança, eu havia de machucar bastante Totó ... (LOPEZ, 1988, p. 165).

Nessas estrelas-talismãs concentra-se a esperança de retenção do universo paradisíaco da infância, uma possível chance de restabelecer o irrecuperável, perdido para sempre. "Essa decerto não dava boa sorte não, as outras é que davam: e agora eu havia de ser sempre feliz, não havia de crescer [...]" (LOPEZ, 1988, p. 165). Por isso, não mais necessitava da valiosa proteção da Madrinha do Carmo, a qual dispensa prontamente:

> só pra minha madrinha saber que agora eu tinha a boa sorte, estavaprotegido e nem precisava mais dela, tó! Ai que saudades das minhas estrelas-do-mar [...] (LOPEZ, 1988, p. 165).

Metáforas da plenitude e do acolhimento às estrelas são uma representação da mãe plena, despertam no menino "saudades", que lembram a perda e o desejo de recuperação do objeto outrora perdido.

As tais estrelas vêm encher a vida do menino de felicidade, até que, um dia, acontece-lhe o que ele denomina de "caso desgraçado": Apiedado de um operário infeliz, que trabalhava na construção de um canal, próximo a sua casa, ele se obriga a entregar-lhe a "maiorzona" estrela-do--mar. A "entrega" significa para ele abrir mão da sua "felicidade plena" e da proteção de que desfrutava. Isso o torna tremendamente infeliz e o faz sofrer "arrependido, vendo inutilizar-se no infinito dos sofrimentos humanos a minha (sua) estrela-do-mar". (LOPEZ, 1988, p.167).

A experiência que denomina "caso desgraçado" anuncia a perda irreparável, evidenciando a "lei que se riscara iniludível" no espírito do menino, que, mesmo sem querer, forçado por sentimentos internos, "suplício medonho", entrega sua estrela ao "portuga magruço e bárbaro, de enormes bigodões".

Neste momento, sentimentos ambivalentes em relação às estrelas dilaceram omenino, que os expressa por meio de antíteses, recursos lingüísticos bem representativos da relação típica entre o melancólico e o objeto perdido:

> isso eu agarrei na estrela com raiva, meu desejo era quebrar a perna dela também pra que ficasse igualzinha à menor, mas as

> mãos adorantes desmentiam meus desígnios, meus pés é que resolveram correr daquele jeito, rapidíssimos, pra acabar de uma vez com o martírio. Fui correndo, fui morrendo, fui chorando, carregando com fúria e carícia a minha maiorzona estrelinha-do--mar (LOPEZ, 1988, p. 167).

O português, ao receber a estrela, e roçar-lhe os "cabelos cortados", reacende no menino a lembrança dos cabelos, e, por analogia, o corte que o separou da infância e da mãe. Ressaltamos que o português, que ("nem me entrava nem jamais dera importância pra mim") em alguns aspectos, lembra a figura do pai do menino – ambos não lhe despertavam grandes afetos, conforme declara, Juca, já adulto, no conto "Vestida de preto": "Papai, esse foi sempre insuportável, incapaz de uma carícia. Como incapaz de uma repreensão também" (LOPEZ, 1988, p. 129).

A dolorosa entrega do símbolo da boa-sorte provoca o sentimento de insatisfação na criança, que dirige suas farpas contra o português que o movera a renunciar às suas preciosas estrelas: "[...] mas a boa mesmo era a grandona perfeita, que havia de dar mais boa sorte pra aquele malvado de operário que viera, cachorro! Dizer que estava com má-sorte" (LOPEZ, 1988, p. 166).

Nada lhe resta, senão render-se ao castigo de renunciar à proteção das estrelas. As expressões "martírio", "suplício", "sacrifício" convergem para uma atitude cristã deaceitação do castigo. A salvação lhe é negada: o crime, ou melhor, o "pecado" é a causa para a punição, perpetrada por um tribunal interno metaforizado em ditames religiosos. Todo e qualquer desejo de futuro se destrói ante mais essa aniquilação.

No final, as imagens carregadas de impotência e tristeza traduzem--se na atmosfera textual, a qual é ponteada de um intenso drama interior e de uma visão de ruínas. O narrador, cheio de "desilusões claríssimas", com a plena consciência "de quem perde tudo", é vitimado pela melancolia e não define de forma clara a causa de sua angústia. Ossentimentos desencontrados não lhe permitem saber exatamente o que, de fato, perdeu, mas seu universo é, sim, de perda e desilusão, confome mostra a passagem abaixo, com a qual concluímos nossa leitura do conto:

> Mas por dentro de mim era impossível saber o que havia em mim, era uma luz, uma Nossa Senhora, um gosto maltratado, cheio de desilusões claríssimas, em que eu sofria arrependido, vendo inutilizar-se no infinito dos sofrimentos humanos a minha estrela-do-mar (LOPEZ, 1988, p. 167).

Na seção a seguir, conforme o estabelecido anteriormente, deter-nos-emos no tratamento dado pelo livro didático à produção contística de Mário de Andrade, sobretudo no que diz respeito ao seu viés confessional e intimista, aqui demonstrado através da leitura de um de seus contos.

O conto Mariodendradiano nos Livros Didáticos

A leitura do conto "Tempo de camisolinha" aponta para a existência de uma veia introspectiva e confessional na prosa mariodeandradiana, representada por um "eu" muitocentrado no seu mundo interior, assumindo uma perspectiva pouco difundida em estudos que versam sobre a obra de Mário de Andrade e pouco abordada nos livros didáticos. Sobre este assunto Natal (2016) observa que Mario de Andrade afirmava que a arte moderna revelava o que existia no subconsciente; a liberdade de criar o novo, unindo razão e emoção apresentava-se, dessa forma, mais aperfeiçoada que no Romantismo, Parnasianismo e Simbolismo.

Após essas observações, queremos propor a reflexão a respeito desse lado intimista de Mario de Andrade, tão modestamente apresentado em LDs, através de observação de LDs de 3º ano do Ensino médio, especialmente nas seções que retratam o Modernismo brasileiro, parte em que normalmente se enquadram os estudos acerca da obra do escritor paulista.

Nossa observação recaiu sobre a abordagem da produção literária de Mario de Andrade em 03 (três) livros do 3º ano do Ensino médio, adotados em escolas públicas do estado da Paraíba. Do primeiro: *Português Contemporâneo*: diálogo, reflexão e uso, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, volume três, publicado em São Paulo, no ano de 2016 – foi analisado o 3º capítulo, intitulado "A geração

de 22" – Regência verbal/ conto fantástico. Do segundo Livro – *Linguagem e Interação*, de Faraco Moura e Maruxo Jr, volume três, publicado em São Paulo, no ano de 2016, analisamos o 1º capítulo, cujo título é "Lenda, textos 10, 11, 12, 13". Do terceiro, *Português, contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abaurre, Maria Bernadete Abaurre e Marcela Pontara, volume três, publicado em São Paulo, no ano de 2016, analisamos o 3º capitulo, intitulado "Modernismo no Brasil. Primeira geração: ousadia e inovação".

O livro *Português Contemporâneo* – diálogo, reflexão e uso é dividido em três áreas de estudos: Literatura, Gramática e Redação. Cada unidade apresenta-se inicialmente com um texto e depois segue com as atividades, de forma bastante linear. Na parte destinada à Literatura (nosso foco de observação), é apresentada uma primeira leitura a respeito da geração 22 junto à imagem Antropofagia, de Tarsila do Amaral, através das quais se retomam as ideias difundidas na Semana de Arte moderna, apontando os acontecimentos prévios a respeito do contexto histórico do período literário do Modernismo. Em seguida, percebe-se uma breve bibliografia de Mario de Andrade, mencionando de forma rareada o movimento modernista. Na sequência, cita o romance *Amar, verbo intransitivo*, mencionando-o como um romance que trata da sexualidade adolescente. Além disso, apresenta dois de seus contos "1º de maio" e "Peru de Natal", ambos constantes dos *Contos Novos*, sem apresentar excertos: expõe apenas um comentário acerca de questões políticas e psicológicas de forma respectiva, mas sem aprofundamento sobre nenhum deles.

Na página seguinte, o LD, de forma resumida, apresenta alguns fatos a respeito do autor, em seguida, traz uma análise e o enredo de *Macunaíma*, classificando-a como a obra mais importante de Mário de Andrade. Não apresenta nenhuma outra obra do autor, além do resumo de *Macunaíma*.

De um modo geral, a abordagem é bastante limitada, o conteúdo não evidencia nenhuma produção contística de Mário de Andrade e ainda não amplia possibilidades de abordagem do professor quanto ao Mário contista, nem do viés intimista de sua produção neste gênero. Assim, não se observa um tratamento substantivo ao conto de Mario de Andrade. Mesmo quando se referencia, no título do capítulo, o conto "O retrato oval",

de Edgar Allan Poe, em nada relaciona Mario de Andrade como contista. Sobressaiu-se na abordagem do LD, o Mário poeta.

No segundo Livro de nossa análise: *Linguagem e Interação,* de Faraco Moura e Maruxo Jr, os textos 10, 11, 12 e 13, constantes do Capítulo I, intitulado "Lenda", tratam de Mário de Andrade. Esse capítulo inicia com figuras a respeito de lendas brasileiras e solicita ao aluno para atentar para o fato de que elas são mais comuns em algumas regiões. Depois, já apresenta um texto conhecido como lenda indígena norte-americana, texto de William John Bennet; apresenta ainda um pequeno comentário sobre a arte do século XX e o texto do historiador brasileiro Nicolau Svcenko, que aborda as vanguardas europeias, do futurismo, cubismo, dadaísmo, surrealismo e, por fim, Fernando Pessoa e o Modernismo em Portugal. Na página 62, chegamos ao Modernismo brasileiro com Mario de Andrade. Assim como ocorre no primeiro livro da análise, este apresenta um breve texto a respeito desse período e já fala na sua obra *Macunaíma*.

O texto 11 constitui-se um trecho desse romance, seguido de um pequeno relato da vida do autor; na sequência de páginas, trata, assim como no primeiro livro, da Semana de 22, cita o poema "O poeta come amendoim" como um dos mais representativos do autor, trazendo, em seguida, um breve comentário em que trata de uma aproximação entre a literatura a cultura de raiz brasileira e valorização da língua curumim. Após o comentário, apresenta o poema acima citado. Na página 69, continua retratando a poesia de Mário de Andrade e apresenta "Ode ao burguês", poema declamado no Teatro municipal de São Paulo, na semana 22, publicado em *Paulicéia desvairada*. Na página seguinte, expõe o poema para leitura e discussão entre alunos e Professor. Dessa maneira,é encerrada a abordagem de Mario de Andrade. Percebemos que, em nenhum momento, ele é visualizado como contista; não se abre, neste livro, espaço para o gênero Conto, nem sequer com uma única menção. Sua produção contística é, pois, desconsiderada integralmente.

Como vemos, quando observamos através de diferentes LDs, temos com clareza essa constatação, já que, como dito anteriormente, os LDs se voltam para aspectos sociaisdo autor aqui estudado, restringindo-se à

sua poesia e romance, apenas. A exemplo do livro de William Cereja *et al*, primeiro LD analisado, em apenas um momento são citadosdois contos de Mario, apresentando ao aluno um comentário muito resumido a respeito deles, mas sem oferecer em nenhum momento pelo menos trechos das narrativas. No segundo LD, essa observação é ainda mais agravante, porque sequer os contos são mencionados. Tão somente poemas e parte da obra *Macunaíma* são apresentados.

Ao analisar o 3º capítulo do livro *Português, contexto, interlocução e sentido*, de Maria Luiza Abarrue, Maria Bernadete Abarrue e Marcela Pontara, percebemos que o capítulo inicia com mais uma imagem de Tarsila do Amaral: "A cuca", de 1924, e na sequência apresenta ao aluno questões a respeito da imagem. Faz uma transferência da imagem para o texto de Ronald de Carvalho, intitulado "Brasil". Menciona a República Velha, a industrialização de São Paulo, Anita Malfatti e sua polêmica e, finalmente, chega até a Semana de Arte moderna com o projeto literário da primeira geração modernista e subtítulos a respeito dos agentes do discurso, a primeira geração modernista, manifestos como proposições de novos caminhos e adeus às fórmulas literárias com a "Poética", de Manuel Bandeira. O texto proposto para análise é "Acalanto do Seringueiro", de Mario de Andrade. Nas páginas que se seguem, é citado Oswald de Andrade e volta a se falar em Mario Raul Morais Andrade, apontando brevemente aspectos de sua vida, além de um excerto do poema "Inspiração", do livro *Poesias Completas*. O livro apresenta também o poema "A meditação sobre o Tietê", também de *Poesias completas.* Após a leitura desse poema, fala-se do testamento poético de Mario e dos principais motivos para sua arte: amor, sonho, luta, imagens iluminadas das cidades e a fauna humana. Em seguida é apresentado *Amar, verbo intransitivo* como um de seus textos escritos em prosa e *Macunaíma*, acompanhado de um excerto da obra. O capítulo apresenta outras questões e finaliza com os escritores Manuel Bandeira e Alcântara Machado. Assim como os livros analisados acima, o LD traz a ideia de que Mario é Poeta Modernista com propostas de textos em prosa e romance, mas não é mencionada a sua face como contista. Neste último livro, assim como no segundo LD, seus contos sequer são mencionados. Assim, podemos assinalar, infelizmente, ser recor-

rente a limitação dos estudos encontrados em LD´s acerca da produção de tão importante autor de nossa literatura.

Considerações Finais

Em *Contos Novos*, Mário de Andrade desabrocha como contista em sua mais alta expressão, revelando pleno domínio do gênero. Obra madura, fruto de um trabalhoesmerado, esses contos constituem uma coletânea de nove narrativas cuidadosamente organizadas pelo próprio Mário, em cuja sequência trabalhou com afinco, na buscaincansável da melhor forma, do estilo mais conciso e apurado. Nosso olhar voltou-se aum dos contos em primeira pessoa, no qual o narrador se depara com suas lembranças infantis, revelando-nos um estilo confessional não muito considerado nos compêndios escolares. Esta ideia foi corroborada pela observação que realizamos em livros didáticos do ensino médio que reratam a obra do escritor paulista, a qual nos mostra enfaticamente que não há espaço para essa face de sua obra. Infelizmente.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para a ampliação do campo de atuação daescola junto à obra mariodeandradiana, visualizando-a também a partir de sua belavertente introspectiva, que também compõe o conjunto tão importante de sua grande obra.

Referências

ANDRADE, Mário de. *Os melhores contos*. Seleção de Telê Porto Ancona Lopez. 6 ed.,São Paulo: Global, 1988.

ANDRADE, Mário de. *A escrava que não* é *Isaura***:** discurso sobre algumas tendênciasda poesia modernista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BITTENCOURT, Solange Torres. *Livro didático de português***:** diagnóstico de uma realidade. Educ. rev., Curitiba, n. 4, p. 38-65, dec. 1985.

CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. *PortuguêsContemporâneo* – Diálogo, Reflexão e uso, São Paulo: Saraiva, 2016.

FARACO, MOURA, MARUXO JR. *Língua portuguesa*: Linguagem e Interação. 3 ed., São Paulo: Ática, 2016.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Trad. Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim e Lúcia Melim. 2. ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 1989.

FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro: Imago, 1980.

LAFETÁ, João Luís. (Org.) *Mário de Andrade*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. Contos sempre novos. *In*: ANDRADE, Mário de. *Contos Novos*. Org. Maria Célia de Almeida Paulillo. 12. ed., Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. Um contista bem contado. *In*: *Mariodeandradiando.* SãoPaulo: Hucitec, 1996.

NATAL, Caion Meneguello. *A vanguarda tropical de Mário de Andrade.* An. mus. paul., São Paulo, v. 24, n. 2, p. 161–186, aug. 2016.

PAULILLO, Maria Célia. *Mário de Andrade contista*. Dissertação de mestrado emLiteratura Brasileira. DLCV–FFLCH–USP, 1980, p. 9. (Mímeo)

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA UTILIZANDO LEITURA DE CONTOS[1]

Jaci dos Santos[2]

Introdução

A diversidade de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade se apropria, muitas vezes, da linguagem verbal aliada à multissemiosa característica de nossa era. Diante disso, qual lugar o texto literário ocupa no cotidiano de leitura dos estudantes da educação básica? Qual lugar de encontrar um outro sentido para enseada como nos versos de Manoel de Barros "O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa/ era a imagem de um vidro mole/ que fazia uma volta atrás de casa"? E como podemos aliar à leitura do texto literário, o hábito do estudante em lidar com o verbete, visto que, em geral, no texto literário, a polissemia e o trabalho com a palavra em seu potencial criativo são constantes?

A escola deve ser esse lugar onde o estudante poderá fruir e usufruir das possibilidades criadoras do texto literário. Isso consta em nossa legislação. No texto da BNCC, por exemplo, essa ação pedagógica deve fazer parte da prática do professor. Na Base Curricular relaciona-se à leitura da obra literária como objetos de conhecimento estratégias de leitura, "reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos" (BRASIL, 2017, p. 184)

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Professora de língua portuguesa da Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe (SEDUC/SE), nas Unidades de Ensino Colégio Est. Juscelino Kubitscheck e Col. Est. Min. Petrônio Portela. Mestra pelo programa Mestrado Profissional PROFLETRAS. E-mail: profajaciportugues@gmail.com

O Eixo leitura, também da Base Curricular, trata sobre a interação ativa da literatura e da leitura como processo de fruição estética inter-relaciondas às práticas de uso e reflexão em que o estudante possa, nas competências específicas:

> envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p.85)

Mais adiante:

> ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leiura adequados a diferentes objetivos e levando em conta caractrísticas dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais (BRASIL, 2017, p. 185).

Como vemos tanto na BNCC quanto nos PCN'S, encontra-se que

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita[...] Trata-se de uma atifidade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 2000, p. 53).

Para incentivar o estudante a ler, é preciso, portanto, traçar estratégias. Ainda mais quando se trata da leitura do texto literário, visto ser

um texto em que a força criadora da palavra apresenta desafios para a sensibilidade do leitor.

Na internet, nos anúncios de propagandas, enfim, encontramos a linguagem poética nos textos que nos circundam. Se, como Baudelaire, agirmos como *flaneurs*, perceberemos a utilização da função poética da linguagem em mensagens de texto, no facebook e outras mídias. Entretanto, isso não é o suficiente. Ser leitor do texto literário de forma proficiente é ser leitor de si mesmo, pois a literatura é "conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos" (TODOROV, p. 77). Através da literatura, conhece-se o homem, a si mesmo e o mundo. A sala de aula torna-se, também, o laboratório desse conhecimento.

E o ponto de partida desse laboratório é o leitor, no caso, o estudante da educação básica. Para isso, valemo-nos da estética da recepção, na qual importa a "experiência do leitor, pois é a partir dela que o texto adquire sentido". Os "aspectos discursivos", enquanto encadeamento interno do texto permite ao aluno reconhecer o conto, que participa de suportes variados também é importante.

Encontramos nesse gênero, uma narrativa curta, cujas ações são condensadas e o número de personagens limitado. Por ser o estudante de hoje acostumado a uma leitura rápida e dinâmica, esse gênero textual é propício para o nosso trabalho. Ele ainda se concretiza a partir do exercício imaginativo do autor, mesmo que tenha por base a realidade que o torna verossímil, a partir do trabalho estético e planejado da linguagem verbal. Por isso, essa leitura requer do leitor cumplicidade na construção do significado.

À ideia da recepção do texto literário atrela-se à abordagem de reatualização das histórias lidas. Mesmo que tenham sido publicadas em momento histórico-cultural distante do atual, as situações nos são familiares, próximas de nossa vivência. Não é essa uma das essências do clássico, como diz Calvino? Ultrapassa as releituras: a obra que (re)lendo nos relê.

Sequência Didática: Explorando o gênero literário conto

A partir da ideia de trabalho com o texto literário, este trabalho foi desenvolvido numa turma de 9° ano, do Ensino Fundamental, do CEMPP, localizado em Aracaju, Sergipe. A turma contou com 30 alunos, com idade/série de 14 a 18 anos. Esse dado sobre faixa etária foi considerado na escolha do *corpus* a ser trabalhado.

Escolhemos, para essa aventura épica, os contos encontrados na coletânea da Ática "De conto em conto", cuja quantidade de volumes havia de modo suficiente para os alunos na biblioteca da escola.

Nessa atividade de leitura, propusemos sequência básica, usando o método da pesquisa ação, a partir da concepção de letramento literário de Cosson (2016). Para esse autor, "um processo de letramento que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio" (p. 12)

Como prática social, a leitura do texto literário ultrapassa a ação do fichamento. Ela deve ser organizada segundo objetivos específicos com o objetivo de construir "a palavra que nos humaniza". Partindo desse princípio, escolhemos textos cujo enfoque temático permitisse, no processo de leitura/exploração do sentido do texto, abordagem a partir de três etapas: os elementos que compõem a materialidade do texto (capa, título,), a decifração (leitura silenciosa e leitura compartilhada) e a interpretação (relação estabelecida entre leitor e texto). Na aula realizada na biblioteca: os estudantes foram convidados a pegarem o livro previamente escolhido pelo professor e a folhearem livremente. O professor explicou que eles deveriam levar o livro para casa a fim de lerem-no e escolher um conto específico para apresentação oral em sala com data previamente estipulada.

- MOTIVAÇÃO – foi escolhido o conto "Um apólogo", de Machado de Assis, pelo professor para leitura em sala. Antes da leitura, foram feitas perguntas aos alunos sobre o que cada um sabia fazer de melhor, suas habilidades, e se eram competitivos. Evocaram-se lembranças de casos em que muito trabalharam ou se esforçaram, mas outros levaram as honras.

- INTRODUÇÃO – Sensibilização: apresentei o autor, a obra, por que o professor gostava desse autor e desse conto. Citaram-se particularidades de sua biografia, mostrou-se o livro e os outros contos que havia nele.
- LEITURA – Li "Um apólogo" em sala, de forma expressiva de modo a destacar as falas e ações das personagens com pausas breves.
- INTERPRETAÇÃO – Houve diálogo entre o texto, os estudantes e o professor numa roda de conversa de modo que os estudantes foram convidados a comentarem sobre as ações das personagens. Exploraram-se as alegorias presentes no conto, bem como marcas linguísticas e inferenciais da narrativa.

Escrevi no quadro um roteiro[3], cujo objetivo foi auxiliar o estudante a se guiar na apresentação oral e na exploração do texto literário além de apresentar um registro formal da leitura feita. Na data da apresentação, formaram-se grupos para trocarem opiniões sobre os contos e deram-se as apresentações e os debates de acordo com a escolha dos estudantes.

Os estudantes leram os contos, escolheram aquele com o qual mais se identificavam e fizeram em sala a apresentação oral dele. Além da percepção dos elementos que compõem a narrativa (como personagens, enredo, narrador, ambiente, tempo) nos contos, eles pontuaram suas impressões e o ponto de contato entre a subjetividade de cada um e a história apresentada. Assim, pudemos trazer a experiência da leitura de mundo do estudante para a leitura do conto.

Foi a partir dessa experiência que elaboramos material impresso para explorar o verbete de dicionário. Os verbetes que eles foram construindo exprimiram a percepção deles sobre a relação plurissignificativa da palavra no texto foi sendo construído paulatinamente.

3 O roteiro teve como modelo um fichamento, com dados sobre a materialidade do livro, autor, obra bem como questões sobre a narrativa propriamente dita (narrador, enredo, tempo, ambiente). Melhoramos esse roteiro e apresentamos uma versão dele em anexo.

Considerações finais

O eixo da prática da leitura é um desafio para o professor de língua portuguesa da educação básica. Incentivar a leitura do texto literário, então, carece de estratégias que possibilitem uma aproximação maior entre leitor e texto. Elaboramos essa experiência com este propósito. Pretendemos ampliar aquela experiência a partir da exploração da oralidade e do significado das palavras em verbete de dicionário num primeiro momento. Durante o processo, o estudante ressignificou aquilo que leu através da escrita progressiva de roteiro de leitura elaborado por nós que o levou a compartilhar sua experiência enquanto leitor. Embora se torne difícil mensurar os resultados, percebemos o engajamento dos estudantes tanto na atividade oral (apesar de alguns ainda resistirem à apresentação em público) quanto na escrita do roteiro. Termino, portanto, com essa menção a Berardinelli: "Aquele que conseguir transformar, ainda que um só professor e um só estudante, em um leitor capaz de se identificar com o que lê, já terá feito algo positivo".

Referências

BERARDINELLI, Afonso. Como ensinar literatura moderna. *Direita e esquerda na literatura*. Trad. Pedro Fonseca. Belo Horizonte / Veneza: Ed. Âyiné, 2016. p. 90–112.

BRASIL. *BNCC. Base Nacional Comum Curricular.* Ministério da Educação. Brasília, 2017.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. *Por que ler o Clássicos.* São Paulo, Companhia das Letras, 2007. pp. 09 a 16.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática.* 2 ed. 6 reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

DE CONTO EM CONTO. *Coletânea de contos contemporâneos – vários autores* – Literatura em minha casa. São Paulo: Ática, 2001.

A REDESCOBERTA DOS ROMANCES TRADICIONAIS DO SÉCULO XIX À CONTEMPORANEIDADE[1]

Antonio Marcos dos Santos Trindade[2]

"A literatura oral é como se não existisse".
(Luis da Câmara Cascudo. *Literatura Oral no Brasil*, p.27)

Introdução

Gostaria de começar este artigo, sobre o lugar do romance tradicional *D. Infanta* nos estudos literários do século XIX e na contemporaneidade, com uma comparação entre Macabéa, D. Caçula e Carolina. Três mulheres: uma ficcional e duas reais. Comecemos, então, por apresentá-las: quem são, afinal, Macabéa, D. Caçula e Carolina?

Macabéa é a protagonista do romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, publicado em 1977, ano em que morre a autora. Proveniente do sertão de Alagoas, Macabéa é, segundo o escritor José Castello, na orelha do livro, "[...], uma mulher miserável, que mal tem consciência de existir" (CASTELLO, 1998, s/n). D. Caçula é uma intérprete de Maruim/SE, que cantou e narrou romances para o folclorista Jackson da Silva Lima, o qual publicou os cantos dela em 1977 em seu livro *O folclore em Sergipe*, vencedor do Prêmio "Sílvio Romero" de 1972. Carolina é a hoje famosa escritora ex-favelada Carolina Maria de Jesus, que saiu da miséria após conseguir, com a ajuda do jornalista Audálio Dantas, publicar, em 1960, seu diário

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Doutor em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (2021). Professor de Educação Básica da SEDUC-SE (Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura). Membro pesquisador do GT 05 do CIMEEP (Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos). E-mail: antonio.marcostrindade@gmail.com.

Quarto de despejo: diário de uma favelada (2001). Três mulheres: uma de papel, duas de carne e osso.

O que afinal aproxima Macabéa, D. Caçula e Carolina? A resposta é, além da condição duplamente subalterna em que vivem, a de subalternidade social e sexual – dupla subalternidade problematizada e discutida pela teórica pós-colonial indiana Gayatri Chakravorty Spivak, em seu livro *Pode o subalterno falar?* (SPIVAK, 2010, p. 106) –, o que as aproxima é o desejo de encontrar lugar no mundo da linguagem, no mundo da representação. Assim, todas as três se irmanam, em sua relação com a linguagem e com a cultura letrada. Elas representam "lugares". Macabéa, o lugar do subalterno, representado pela pena de uma intelectual burguesa, Clarice Lispector, através de sua máscara, o narrador Rodrigo S. M., em conflito com sua consciência social, "[...] preciso falar da nordestina senão sufoco" (LISPECTOR, 1998, p. 17). D. Caçula, o lugar da cultura popular, e de sua literatura oral, nos estudos de literatura brasileira contemporânea. Carolina, o lugar de quem acredita no poder salvífico da literatura, independentemente de essa se fazer dentro dos padrões formais da linguagem ou fora deles.

Porém, ao partir da comparação entre essas três representantes do povo brasileiro, meu objetivo não é fazer uma comparação entre *A hora da estrela*, *Quarto de despejo* e *O folclore em Sergipe*. Todavia, para discutir o lugar do romance tradicional *D. Infanta*, dentro dos estudos de literatura brasileira, convém ter em mira essa comparação, porquanto ela nos ajuda a entender as questões político-culturais implicadas, na definição do lugar da literatura oral nas pesquisas poéticas dos estudos oitocentistas e na contemporaneidade. Antes de apresentar os caminhos da redescoberta do gênero romancístico nas pesquisas poéticas do século XIX, farei uma breve análise literária da transcrição de *Capitão de Armada*, nome que D. Caçula deu para sua versão do romance *A D. Infanta (Bela Infanta)*, para depois discutir o lugar dos romances nos estudos de literatura brasileira contemporâneos.

A D. Infanta de D. Caçula e a descoberta do povo pela cultura letrada no século XIX

Capitão de Armada

"Diz que era um dia que era um senhor...viajou...casado...tinha três filhas. Ele viajou e deixou a mulher e as filhas. Nunca mais apareceu. Passou muitos anos, muitos anos, que ela esqueceu da feição dele. Quando 'tava com muitos anos, as filhas 'tavam moças, ele apareceu:

– O que é que a senhora dá
A quem trouxer ele aqui?
– Eu dou as telhas do meu sobrado, ô tão linda,
Que é de ouro e marfim.

– Eu não quero as tuas telhas,
Que elas não são para mim,
Sou um capitão de armada, ô tão linda,
Não existe por aqui.

Coitada de mim viúva,
Coitada de mim, coitada,
Com três filhas moças que eu tenho, ô tão linda,
Sem nenhuma ser casada.

– O que é que a senhora dá
A quem trouxer ele aqui?
– Eu dou uma das minhas filhas, ô tão linda,
Para contigo casar.

– Eu não quero as tuas filhas,
Que elas não são para mim,
Sou capitão de armada, ô tão linda,
Não existe por aqui...

Mas a história é bonita, e é grande, e é muita coisa, mas não lembro o resto..."

Romance coletado em Aracaju, em 12-01-1971 (LIMA, 1977, p. 42-43).

Depois de uma didascália introdutória em prosa, explicando que o marido ausente, "[...] um senhor...viajou...casado...tinha três filhas" (LIMA, 1977, p. 42), volta depois de muitos anos, D. Caçula canta sua versão propriamente dita do romance *Dona Infanta*. Infelizmente, contudo, essa versão de D. Caçula nos oferece apenas 20 versos, nos quais aparecem os tão marcantes diálogos entre a esposa ansiosa por reencontrar o marido e este. Na versão de D. Caçula, porém, o marido não revela sua identidade real à esposa. Em vez disso, ele se apresenta como um capitão de armada que pode encontrar para ela, se não o marido, pelo menos seus despojos.

Comecemos, então, abordando brevemente a melopeia, isto é, o aspecto musical do poema, através dos elementos formais. A versão de D. Caçula é constituída ao todo por cinco quadras, formadas por 20 versos heptassílabos, as redondilhas maiores. Entre esses, destacam-se os versos 3, 7, 11, 15 e 19, os quais, embora sejam redondilhas maiores, estão marcados pelo estribilho trissílabo "ô tão linda", que aparece nas cinco estrofes, "Eu dou as telhas do meu sobrado, ô tão linda" (v. 3, p. 42); "Sou um capitão de armada, ô tão linda" (v.7, p. 43); "Com três filhas moças que eu tenho, ô tão linda" (v.11, p. 43); "Eu dou uma das minhas filhas, ô tão linda" (v. 15, p. 43) e "Sou capitão de armada, ô tão linda" (v. 19, p. 43). Esse tipo de trissílabo é uma quebra do verso de redondilha menor, o verso popular de cinco sílabas, segundo Hênio Tavares (1991, p. 190).

Figura 1. D. Caçula em performance. Foto de Jorge Moreira.

Fonte: Acervo pessoal.

Mesmo sem D. Caçula lembrar-se do resto, pelos 20 versos cantados já podemos perceber como se configuram os lugares reservados para os gêneros feminino e masculino em *Capitão de Armada*. Ao marido, pertence o espaço público, a possibilidade de viajar, ir à guerra, às cruzadas, às feiras. À esposa e às filhas, pertence o espaço privado, espaço de espera e de imobilidade. As mulheres devem permanecer em casa. A mãe cuidando do patrimônio e das filhas e estas, como mostram os versos 12 e 16 "Sem nenhuma ser casada" e "Para contigo casar" (p. 43), preparando-se para o casamento.

Foram dificuldades como essa – a necessidade de recompor, de seu estado fragmentário, esses poemas medievais por inteiro e localizar sua origem espacial e temporal – que levaram poetas e escritores, como Almeida Garrett e Teófilo Braga, em Portugal, e Celso de Magalhães e Sílvio Romero, no Brasil, a saírem em busca de seus vestígios junto ao povo. Conforme Helena Barbas (1994, p. 13), o exemplo havia sido dado, porém, desde de 1760, por James MacPherson, quando esse desencadeia um surto de interesses pela poesia de tradição oral com a publicação de seus *Poemas de Ossian* (*Ossian Fragments of Ancient Poetry collected in the Highlands of Scotland, and translated from the Gaelic or Erse Language*). Após a publicação de MacPherson, outros autores começaram a publicar suas recolhas. Entre eles, destacam-se Thomas Percy, com suas *Reliques of Ancient Poetry* (1765)*;* Walter Scott, com seu *Minstrelsy of the Scottish Border* (1802); John Gibbon Lokhart, com suas *Ancient Spanish Ballads* (1823). A partir daí, o interesse pela cultura popular, entre os letrados do século XIX, se espalhou como uma febre, contagiando os principais nomes da *intelligentsia* europeia: os irmãos Grimm, Goethe, Coleridge, Lessing, Herder, entre outros.

De acordo com Peter Burke (2010, p. 33), essa febre pela cultura popular foi uma verdadeira "descoberta do povo". E isso teria acontecido, segundo ele, por razões: "[...] estéticas, razões intelectuais e razões políticas".. As razões intelectuais tinham que ver, nos movimentos românticos do século XIX, com o compromisso com o nativismo e o primitivismo cultural, que depois se convertem nos nacionalismos. As razões estéticas se fundamentavam na reação à arte artificial, neoclássica, universal

e iluminista, a qual é rejeitada em nome de tradições locais e primitivas. Finalmente, as razões políticas têm que ver com os problemas políticos em jogo: as guerras, as invasões, o perigo da dominação estrangeira dos impérios e os nacionalismos.

Sem querer aprofundar a discussão sobre essas questões agora, voltemos para Portugal, local de origem do romance *D. Infanta*. Em "Algumas notas sobre a Bela Infanta Luso-brasileira", ao estudar as três versões fragmentárias da "Bela Infanta", recolhidas por Jackson da Silva Lima, e ao cotejá-las com as versões de Silvio Romero e com as de Almeida Garret, o professor português Pere Ferré (1997, p. 45-57), comenta o percurso que faz um romance como esse, da Idade Média até o século XX, e o inevitável processo de fragmentação por ele sofrido em seu deslocamento temporal e espacial, "Analisemos então um conjunto de textos preservados memorialmente e por ela [a memória] transmitidos, desde a Idade Média até aos nossos dias, de geração em geração, recriando-se permanentemente [...]" (FERRÉ, 1997, p. 46). Após explicar que a sobrevivência de tais poemas se deve à antitética tensão provocada pelo desejo de preservação da herança secular romancística e à sua inevitável recriação, Ferré continua explicando que, "[...] após sua viagem [a dos romances] do Velho ao Novo Mundo, nos finais do século XVI, em ambos se conservam numa multifacetada rosácea de versões" (FERRÉ, 1997, p. 46). O interesse pela literatura oral em Portugal, como já se disse, tem no Romantismo um momento privilegiado, devido, entre outros fatores, à atividade coletora de Almeida Garrett. O interesse desse poeta pela recolha da poesia nativa, particularmente pelos romances tradicionais, além do uso que ele fez dessa poesia em sua própria criação poética – por exemplo, no poema *Adozinda*, de 1828, o qual é inspirado no romance tradicional ibérico *A Silvana* – provocou um impacto tal, nos poetas de sua geração, que, segundo o professor luso, a partir dele surge uma verdadeira escola, "A escola de Garrett", da qual, em *Subsídios para a história do Romanceiro Português* (FERRÉ, 1998, p. 28-30), participavam José Maria da Costa e Silva, António Pereira da Cunha, António Xavier Rodrigues Cordeiro, Luis Ribeiro, S. P. M. Estácio da Veiga e Edward Quillinan.

Ainda em Portugal, aos trabalhos de coleta de Garrett, seguem-se os de Teófilo Braga e os de Leite de Vasconcelos, ao passo que, no campo

teórico dos estudos romancísticos, destaca-se, ainda de acordo com Ferré (1998, p. 46-51), a atividade exegética da germânica Carolina Michaëlis de Vasconcelos. No Brasil, os estudos folclóricos surgem na segunda metade do século XIX, com José de Alencar, Celso de Magalhães e Sílvio Romero, e prosseguem, já no século XX, com Mário de Andrade, João Ribeiro, Amadeu Amaral, Luís da Câmara Cascudo, Ariano Suassuna, José Calasans e, no campo da abordagem sociológica, Florestan Fernandes. Esse interesse pela recolha dos romances tradicionais, tanto na Europa como no Brasil, revela, como se vê, o valor desses poemas populares, que viviam, segundo Ferré, desde suas origens, "[...] tanto entre a plebe como na corte" (FERRÉ, 1998, p. 22).

O lugar dos romances tradicionais nos estudos literários do século XIX

Se Macabéa, em relação às suas colegas de quarto, segundo o narrador Rodrigo S. M., conquista, apesar de toda a mediocridade que apresenta, uma dignidade: a de ser datilógrafa, e se Carolina Maria de Jesus se diferencia dos(as) outros(as) favelados(as) pela sua relação com a escrita, os romances que intérpretes como D. Caçula transmitem – valendo-se da melodia, bem como também da performance interpretativa e rememorativa –, tiram-nas de seu usual anonimato e subalternidade, conferem-lhes visibilidade e fornecem-lhes um olhar sobre a vida; podendo elas, dessa maneira, reconhecerem-se, em sua constituição histórica, como sujeitos ativos.

Assim, o valor de intérpretes como D. Caçula, as quais se constituem como local da enunciação romancística e da cultura popular, decorre de sua memória épica, como pode ser observado em seu ensaio de 1936: "O narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov" (BENJAMIN, 1994, p. 197-221). Três anos antes, no ensaio "Experiência e pobreza", o filósofo já constatava que vivemos em uma época pobre de experiências, "[...], está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história" (BENJAMIN, 1994, p. 114). Ele então fala dos combatentes, vol-

tando mudos da guerra, "Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos" (BENJAMIN, 1994, p. 115).

É essa perda coletiva da experiência que dá lugar ao surgimento do romance, segundo Benjamin. Porém, aqui ele está falando do romance burguês, o gênero literário em prosa, feito para ser lido solitariamente e que se constitui sobretudo a partir do século XIX. Não o confundamos, portanto, com os romances tradicionais hispânicos e luso-brasileiros, de origem medieval; híbridos, quanto ao gênero, e concebidos para serem cantados. Benjamin nos ajuda, com seus ensaios, a perceber que as transformações históricas que engendraram o mundo capitalista-industrial, cada vez mais veloz em sua produção e "reprodutibilidade técnica", também sufocaram definitivamente as formas de relação com a memória comum, infinita e coletiva. No entanto, a memória coletiva e suas expressões culturais, que têm suas origens no mundo rural, oral e de tempo natural, e não mecânico, permanecem na cultura popular, apesar de tudo. Pois o "narrar' antecede ao literário, à obra literária burguesa, e está ligado mesmo é à oralidade e ao mundo pré-capitalista, segundo Benjamin. De acordo com o filósofo, o narrador "narra" porque precisa transmitir algo maior que sua própria existência individual às próximas gerações. Um saber que merece ser lembrado e não esquecido. Esse tipo de narrativa oral, todavia, é cada vez mais impraticável, na realidade industrial e altamente tecnológica em que vivemos. Foi tomando consciência dessa realidade nova, urbana, industrial e capitalista, espalhando-se da Europa para o resto do mundo, realidade refratária à poesia, que Percy Bysshe Shelley publica, em 1821, seu *Defence of Poetry*. O ensaio é uma resposta ao livro de seu amigo Thomas Love Peacock, *The Four Ages of Poetry*, publicado no *Ollier's Literary Miscellany*, em 1820.

Nesse livro, Peacock argumenta, em tom de provocação, que, devido ao progresso pelo qual passa a civilização, a poesia estaria perdendo seu poder, bem como seu valor e importância social. Segundo ele, conforme Enid Abreu Dobranszky (s.d., p. 52): "Um poeta, em nossa época, é um semibárbaro em uma comunidade civilizada". Por um lado, Peacock está retomando uma crítica à poesia que remete, nas origens, a Platão, no livro X da *República* e no diálogo *Sofista*. Por outro lado, ele busca sua ins-

piração mais imediata na crítica elisabetana da Inglaterra renascentista, sobretudo em Stephen Gosson, que em seu *Schoole of abuse* (1579) acusa os poetas de "pais da mentira" (DOBRANSZKY, s.d., p. 48). Respondendo ao ensaio provocativo de Peacock, Shelley dirá, na esteira de *Defence of poesy*, de Philip Sidney, publicado por volta de 1583, que a poesia não é uma imitação do real, mas, ao contrário de se caracterizar por ser um afastamento da verdade, ela expressa uma verdade superior, "A poesia descerra o véu à oculta beleza do mundo, e aos objetos familiares torna-os como se eles o não fossem" (1986, p. 47). No contexto desse debate romântico, sobre o lugar da poesia no mundo moderno e "civilizado", no qual Shelley se insere como poeta e ensaísta, a literatura popular, oral e ainda muito ligada ao campo e ao universo comunitário, ocupa um lugar importante.

Para Schiller, autor fundamental nesse debate sobre o lugar da poesia na modernidade, a poesia tradicional, típica dessas comunidades ainda rurais, ligadas ao tempo meteorológico, em profunda comunhão com a natureza, é vista como "poesia ingênua". O conceito de "ingenuidade" aqui, no entanto, não é usado no sentido valorativo, mas no sentido de uma "identificação" entre a subjetividade humana e a natureza, "Há momentos na nossa vida em que consagramos uma espécie de amor e de comovente respeito à natureza [...], não porque ela faça bem a nossos sentidos, [...], mas simplesmente *porque é natureza* (SCHILLER, 1991, p. 43, grifo do autor).

A partir dessa constatação, Schiller, em diálogo com Goethe e com Schlegel e se inserindo na "Querela entre os Antigos (clássicos) e os Modernos (românticos)" – a qual corria desde o fim do século XVII sobretudo na França e na Alemanha –, sugerirá que existem dois tipos de poesia, em conformidade com as "formas de sentir" de cada poeta. A poesia "ingênua" e a poesia "sentimental": "O poeta, digo, ou é natureza ou a *buscará*. No primeiro caso, constitui-se o poeta ingênuo; no segundo, o poeta sentimental" (SCHILLER, 1991, p. 60, grifos do autor). Voltada para essa identificação subjetiva total com a natureza, identificação saudável e não melancólica, como acontece com a poesia sentimental, a poesia ingênua corresponde, assim, à poesia de feição clássica. Isso porque no clássico – o

exemplo são os gregos – a relação com a natureza não é de "sentimentalismo", de "afeição" ou de "busca da natureza perdida", mas de "busca de conhecimento". Para exemplificar isso, Schiller recorre a Homero, na Antiguidade, e, entre os modernos, recorre a Shakespeare, "É assim que se mostram, por exemplo, Homero entre os antigos e Shakespeare entre os modernos: [...]" (SCHILLER, 1991, p. 57). Já a poesia sentimental, por sua vez, nasce de uma ruptura entre a subjetividade humana e a natureza. Ela decorre da perda da natureza, advinda da modernidade, e da tentativa de recuperação dessa natureza perdida através da razão, a qual, enquanto mediadora entre a subjetividade humana e a natureza, a recuperaria como "ideia" ou como "objeto": "À medida que a natureza foi, pouco a pouco, desaparecendo da vida humana como *experiência* e como *sujeito* (agente e paciente), nós a vemos assomar no mundo poético como *Ideia* e como *objeto*" (SCHILLER, 1991, p. 56, grifos do autor).

Assim, o mundo moderno seria um mundo enfermo, devido à perda da natureza operada pelo processo civilizatório. Para reabilitá-lo, necessário se faz restabelecer o contato com a natureza, e, de acordo com Schiller, é a poesia sentimental, em sua "função curativa", quem fará isso. Todavia, repita-se, a natureza aí é recuperada apenas como ideia e não como verdade sentida, como ocorre na poesia ingênua: "Entre os poetas da Alemanha nesse gênero, quero mencionar aqui apenas Haller, Kleist e Klopstock. O caráter de sua poesia é sentimental; comovem-nos mediante Ideias, não mediante verdade sensível, [...]" (SCHILLER, 1991, p. 72).

Como se vê, a poesia desses poetas modernos, sentimentais, difere da poesia dos romances tradicionais justamente pelo fato de que, como gênero ingênuo, o romance tradicional comove mediante a "verdade sensível" de suas cenas híbridas, ao mesmo tempo líricas, épicas, dramáticas e baladísticas. E é exatamente por ser, no sentido definido por Schiller, poesia ingênua, que os romances tradicionais foram tão amados pelos poetas românticos. Conscientes do valor poético da experiência romancística, experiência cada vez mais impraticável num mundo urbano, industrial e capitalista, portanto, um tipo de experiência em vias de desaparecimento, os românticos trataram de correr em busca do povo, para aprender com ele essa poesia romance, cuja existência repousa na

memória coletiva. Pois os romances tradicionais de fato nasceram num contexto, a Idade Média, em que, apesar do medo e da dependência, de certa forma havia, entre o ser humano e a natureza, uma relação de intensa proximidade.

Nesse contexto, por se encontrar num trânsito permanente entre o relato oral e o escrito, o gênero romance, surgido no correr da segunda metade do século XII, na França e depois na Alemanha, representa o surgimento de uma nova forma poética narrativa, caracterizada por recusar a oralidade das tradições antigas, em busca de uma aproximação cada vez maior com a escritura. Segundo Paul Zumthor (1993, p. 266): "[...] o romance recusa a oralidade das tradições antigas, que terminarão, a partir do século XV, marginalizando-se em 'cultura popular'". É claro que um tal gênero não nasce do nada, *ex nihilo*. Ele está profundamente enraizado nesse momento de mudanças que é a passagem do século XII para o XIII, momento no qual as transformações sociais, econômicas e culturais engendram, em seu bojo, o mundo cavaleiresco. Esse é o momento, segundo Zumthor, em que também se começa a perceber uma lenta emergência dos valores individuais e autorais – a noção de personalidade. Assim, o romance surge como "[...] uma resposta poética adequada à demanda do mundo cavaleiresco" (ZUMTHOR, 1993, p. 268). Porém, mesmo pendendo para o lado da escritura em detrimento da performance oral, o romancista medieval não consegue se desvencilhar totalmente das marcas da oralidade em suas obras. Como diz Zumthor, ele transita entre a voz e a escritura, entre um fora e um dentro, uma vez que "[...] conserva a lembrança mitificada de uma palavra original, saída de um peito vivo, do sopro de uma garganta singular" (ZUMTHOR, 1993, p. 273).

Por todas essas características, o gênero literário romance tradicional seria o único que, no entender do medievalista suíço, poderia se aproximar de nossa concepção moderna do termo "literatura". Pois, se o uso desse termo, literatura, para referir-se a textos medievais, é, segundo o autor, uma verdadeira impropriedade, na medida em que seu uso não deixa ver o caráter performático da poesia medieval, e o esconde, no romance tradicional ele se justificaria, pelo menos em parte, devido ao fato de o romance marcar, no percurso poético ocidental, o começo de uma revolução

literária, "A invenção do romance no século XII marca, no itinerário poético do Ocidente, um começo quase absoluto" (ZUMTHOR, 1993, p. 272).

O lugar dos romances tradicionais nos estudos literários contemporâneos

Assim, como se vê, os romances tradicionais não deveriam interessar somente à Antropologia ou à Sociologia ou à História, como fonte de pesquisa para os estudos folclóricos, mas sim deveriam interessar também igualmente aos estudiosos de literatura, uma vez que os romances são textos literários. E o fato de eles existirem contemporaneamente apenas como expressão da cultura popular não deveria impedir de compreender-se isso. É nesse sentido que Garrett reclama o estudo dos romanceiros pelos letrados de seu tempo, mostrando como o estudo desse gênero pode contribuir para a poesia moderna, visto que, segundo ele, esses poemas são "[...] uma grande riqueza que ainda se não tratou de ajuntar e apurar como ella merece e como tanto precisamos" (GARRETT, 1904, v. 1, p. 29).

Desde o século XIX, quando começam a ser redescobertos pela cultura letrada, como procurei mostrar, os romances têm sido estudados a partir de uma perspectiva genético-filológica, da qual a leitura de Ferré é um bom exemplo. A preocupação maior desse tipo de abordagem, geralmente eurocêntrica, é partir da versão atual de um romance a fim de chegar-se ao arquétipo literário europeu do qual ele supostamente deriva. Procuro recusar esse tipo de abordagem, por considerá-la demasiadamente textualista e eurocêntrica. Em minhas leituras dos romances, procuro partir de uma perspectiva decolonial, fundamentada nos vários Feminismos, nos Estudos Culturais, assim como nos Estudos de Subalternidade, nos Estudos Pós-Coloniais e nos Estudos Decoloniais latino-americanos, por acreditar que, por esse viés, se leva em conta, na análise de uma versão como a de D. Caçula, por exemplo, todo o seu canto, inserindo-o nos debates sobre letramentos literários de reexisência, literatura anfíbia, oratura, oralitura, paraliteratura, crioulização e hibridação, na esteira do que fazem, em suas pesquisas, autores/as como Ana Lúcia Silva Souza, Leda Martins,

Inocência Mata, Lourenço do Rosário, Maria Nazareth Soares Fonseca, Miguel Lopes, Amadou Hampâté Bâ, Édouard Glissant, Maximilien Laroche, Stuart Hall, Silviano Santiago, Eduardo Coutinho, Homi Bhabha, Néstor García Cancline, entre outros/as. Analisando os romances a partir da perspectiva epistemológica desses autores/as, o canto de D. Caçula vale, não apenas por ser um fragmento de uma temporal e espacialmente longínqua matriz textual europeia, mas por ser compreendido enquanto um canto rapsódico, paidético e morigerador, vale dizer: enquanto um canto que assume um papel formativo e educativo, no contexto social em que ocorre.

Considerações finais

Ao iniciar este artigo comparando a personagem Macabéa – considerando-a a representação do subalterno pela pena de uma intelectual e de seu narrador irônico –, a performance de D. Caçula – representando a literatura oral desprestigiada nos centros de estudos literários nacionais – e a escritora ex-favelada Carolina Maria de Jesus – como representante da fé no poder transformador da literatura –, meu objetivo foi mostrar o lugar híbrido ocupado pelo gênero literário romance tradicional, em trânsito permanente entre a cultura letrada e a cultura popular. Expressão cultural que existe desde as origens, como se viu, entre a tradição oral, de um lado, e a tradição literária, de outro, o romance tradicional se move entre os cantadores de feira, inspira folhetos de cordel, ganha novas versões, sem perder os elementos básicos constitutivos de sua narrativa, migra com frequência de um lugar para outro, assimila outros poemas nesse percurso, tornando às vezes difícil seu reconhecimento, mas, apesar de tudo isso, insiste em continuar a existir e persiste, resistente ao tempo e até mesmo à modernidade urbano-industrial, altamente tecnológica e mercadológica, dos dias que correm.

O romance tradicional é, por todos esses motivos, um gênero poético "de resistência", no sentido em que Alfredo Bosi, em seu ensaio, "Poesia e resistência" (1993, p. 141-192), refletindo heideggerianamente sobre o fenômeno poético na modernidade, defende a tese da resistência da poesia

como uma possibilidade histórica. Os romances tradicionais provam a tese de Bosi, pois, vindos da Idade Média europeia, sobrevivem no Nordeste brasileiro (além de em outras regiões do mundo) na memória de mulheres como D. Caçula.

Semelhantemente a Macabéa, que procura, nos segredos das palavras, pistas para encontrar sua "Estrela de mil pontas" e a Carolina Maria de Jesus, que procura publicar seu diário para sair da miséria, intérpretes como D. Caçula cantam seus poemas, que falam de infantas e de casamentos, para resistir à dura realidade de seu universo patriarcal. Embora o seu cantar não altere as condições sociais de sua existência, pelo menos lhes proporciona, mesmo que por apenas alguns instantes, um certo consolo estético por meio do qual elas alcançam, como diz Octavio Paz, "[...] um momento em que tudo se ajusta" (2012, p. 29). Por tudo isso, o lugar do romance tradicional é de fato na memória de mulheres como D. Caçula as quais, através de seu canto, encantam e educam.

Referências

BARBAS, Helena. *Almeida Garrett* – o trovador moderno. Lisboa/Portugal: Edições Salamandra, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política:* ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1993.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna:* Europa 1500–1800. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura Oral no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

DOBRANSZKI, E. A. Alguns aspectos da tradução de dois ensaios em defesa da poesia. Disponível em: http://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/download/5607/5084. Consultado em 24 de setembro de 2021.

FERRÉ, Pere. Algumas notas sobre a Bela Infanta Luso-brasileira. *In*: *Anais da I Jornada Sergipana de Estudos Medievais*. Aracaju: Secretaria de Estado da Cultura, 1997. p. 45–58.

FERRÉ, Pere. Subsídios para a história do Romanceiro Português. *In*: *Anais da II Jornada Sergipana de Estudos Medievais*. Aracaju: Secretaria de Estado da Cultura, 1998. p. 21–68.

GARRETT, Almeida. *Obras completas de Almeida Garrett, volume I:* Romances da tradição oral. Lisboa: Empreza da História de Portugal Sociedade Editora, 1904.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo:* diário de uma favelada. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, Jackson da Silva. *O Folclore em Sergipe, I:* Romanceiro. Rio de Janeiro, Cátedra; Brasília, INL, 1977.

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrel*a. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução: Ari Rotman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SCHILLER, F. *Poesia ingênua e sentimental*. Tradução: Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1991.

SHELLEY. *Defesa da poesia.* Tradução: J. Monteiro-Grillo. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAVARES, Hênio Último da Cunha. *Teoria Literária*. Belo Horizonte–Rio de Janeiro: Villa Rica Editoras Reunidas Limitada, 1991.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: A "literatura" medieval*. Tradução: Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

AS TESSITURAS POÉTICAS EM *ESTAS ESTÓRIAS*[1]

João Paulo Santos Silva[2]

Introdução

A poesia que emerge da prosa de ficção rosiana não é mero adorno gratuito; é, acima de tudo, parte mesmo de sua proposta de criação literária. Com efeito, a poesia participa das tramas narrativas, dando-lhes outras perspectivas de sentido e promovendo um rico intercâmbio criativo. Em Guimarães Rosa isso é levado ao extremo e é percebido desde a publicação de *Sagarana*, em 1946. Nesse conjunto de novelas, certo ritmo poético já é saliente e pode ser entendido como "herdeiro" das experiências do autor em *Magma*, antologia de poemas premiada pela Academia Brasileira de Letras, mas só publicado postumamente em 1997.

Se, por um lado, Guimarães Rosa inicia de forma exitosa na poesia, será na prosa que, de fato, irá se consagrar como um dos maiores escritores brasileiros da segunda metade do século XX. Ocorre, porém, que o escritor nunca abandoaria a poesia, de modo que esta se faz presente em algum grau em quase toda a sua escrita ficcional. As fronteiras – conceito duplamente relevante para o escritor que, como se sabe, também foi diplomata – entre a poesia e a prosa são importantes na medida em que é justamente aí, no ponto de contato, que se toma forma o universo rosiano. Isto é uma observação que cumpre destacar e é nessa direção que vai a discussão de Leonel (2000, p. 274-275) ao pensar o lirismo na ficção rosia-

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 É doutorando em Letras Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Está vinculado ao Grupo de Estudos em Filosofia e Literatura (GeFeLit/UFS) e ao grupo de Estudos de Poesia Brasileira Moderna e Contemporânea (UFG). E-mail: joo.pauloxxi@hotmail.com Este trabalho contou com o apoio do PPGL/POSGRAP/PROAP.

na a partir de *Magma*: "A transposição, efetuada por Guimarães Rosa, de postulados da poesia para a prosa é realizada de maneira tão especial, que embaralha a sempre complicada fronteira entre os dois gêneros" De igual modo, Bosi (2007, p. 430) já havia salientado: "Toda voltada para as forças virtuais da linguagem, a escritura de Guimarães Rosa procede abolindo intencionalmente as fronteiras entre narrativa e lírica".

A linguagem torna-se, portanto, a grande protagonista de uma escrita atravessada de poesia, transcendendo quaisquer zonas fronteiriças supostamente existentes entre os gêneros. Além disso, o próprio autor havia atribuído à poesia em correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizzarri, numa escala de 1 a 4, o valor de 3 pontos, o que nos revela a importância dada ao lirismo nas suas narrativas.

É partindo desse princípio que estamos pesquisando a manifestação da poesia nos contos inacabados de *Estas estórias.* O nosso objetivo é, pois, propor através da observação do lirismo outras possibilidades de leitura dos contos "Bicho mau", "Páramo", "Retábulo de São Nunca" e "O Dar das Pedras Brilhantes", redimensionando a importância do lugar de *Estas estórias* para a compreensão da poesia na ficção rosiana como um todo. Como se trata de um trabalho ainda em andamento, apresentaremos nesta comunicação os dados e as discussões feitos até o presente momento.

A poesia na prosa

Com efeito, tendo em conta o papel da poesia na prosa rosiana e a concepção heideggeriana de linguagem entendida como *locus* de realização ontológica do ser, pretendemos empreender uma leitura que vislumbre a presença do lirismo, bem como a possibilidade de recepção da ficção rosiana através do projeto intrínseco à obra póstuma. Ora, pensar na prosa de Guimarães Rosa, por sua vez, pressupõe a existência de um "eu lírico" incrustado no prosador, isto é, um escritor que mesmo escrevendo textos em prosa se considerava um poeta, de modo que suas narrativas seriam "poemas". No que concerne a esse aspecto, Costa e Silva (2011) observa que o autor de *Estas estórias*:

> Teve a prosa como dança, isto é, como poesia, a dar fundamento no homem ao mundo que o cerca. E, por saber que, ao contar, o contador se apossa da vida e que lhe cabe refazê-la na estória, quis que as palavras, nos seus textos, continuamente se movessem e não perdessem o volume, o cheiro, a textura, a cor e o peso. (SILVA, 2011, p. 9)

A palavra na ficção rosiana ganha o status de poesia, porque se está diante de um trabalho que busca articular o significante ao significado. Essa correspondência implica, entre outros, o afrouxamento dos arquétipos textuais, isto é, a intersecção verificada entre a poesia e prosa é uma resultante natural para Guimarães Rosa. E, dessa forma, a escrita rosiana mostra-se atravessada de uma forma singular de dizer que evoca a poesia. É nesse sentido que consideramos pertinente o uso do pensamento heideggeriano a fim de explorarmos os porquês por trás da mobilização lírica.

Por conseguinte, é pertinente pensarmos o conceito de poesia em Heidegger (2003, p. 12) para quem: "Dizer genuinamente é dizer de tal maneira que a plenitude do dizer, própria ao dito, é por sua vez inaugural. O que se diz genuinamente é o poema". O dito rosiano, portanto, instaura um dizer que se pretende inaugural; ainda quando trate de palavras desgastadas pelo uso corrente, verifica-se uma preocupação em torná-las genuínas na medida em que ocorrem na narrativa. Isto só corrobora o papel desempenhado pela poesia na escrita rosiana, de modo que parece confirmar outra afirmação de Heidegger (2003, p. 24): "Prosa em sentido puro nunca é 'prosaica'. A prosa é tão poética e, por isso, tão rara como a poesia"

Se o dizer inaugural é algo patente na prosa rosiana, cabe-nos aqui verificar em que medida isso se dá nos contos inacabados publicados em *Estas estórias*. Para tanto, é preciso assinalar que consideraremos como poéticos mecanismos tais como provérbios, aforismos, assonâncias, aliterações, arcaísmos, neologismos que se fazem presentes, em maior ou menor grau, nos contos em análise. Nossa hipótese é que tais elementos perfazem a dimensão poética nas narrativas escolhidas e, de alguma maneira, denunciam possíveis mudanças na concepção de criação artística do autor quando comparado às obras predecessoras publicadas em vida do autor.

Com efeito, um dos elementos mais salientes da prosa rosiana é a sua musicalidade. Esse fato pode explicado pelo desejo de tornar sua prosa poética, num exercício de recuperação da fala que se tornara na cultura letrada uma dimensão secundária da linguagem. Nesse sentido, pensamos com Staiger (1977, p. 24) quando afirma a respeito da poesia lírica que "a música da linguagem adquire enorme importância. A música endereça-se à audição. Ao ouvir, não temos que nos colocar, propriamente, diante do que será ouvido, como ao ver diante do que será visto". Consequentemente, Guimarães Rosa quebra o silêncio da leitura meditativa ao forçar o leitor a ler em voz alta seus textos, explorando assim outras possibilidades através da poesia.

Isto é corroborado por outros estudiosos da ficção rosiana, tais como Coutinho (2013, p. 39) quando observa que a construção das narrativas "acha-se repleta de traços considerados próprios da poesia, como a onomatopeia, a aliteração, a rima e o ritmo". A esse respeito Leonel (2000, p. 274-275) conclui: "Como poeta, Guimarães Rosa prosifica a poesia; como prosador, traz poesia para a prosa".

O lirismo nos contos

Em "Bicho mau" a trama consiste nos desdobramentos da picada de uma cobra ao filho do dono de uma fazenda. Sob a égide das questões místicas, emerge em conflito em que se contrapõem um remédio e uma reza de um curandeiro. O bicho mau é, pois, um duplo: metáfora da ignorância científica e da ignorância quanto ao destino mesmo do ser humano. No que concerne aos aspectos líricos, destacam-se o campo lexical, bem como o tom oral que perfazem a construção semântica do texto. A descrição das ações da serpente, entre outros, ganha uma nuança lírica. Vejamos:

> Silenciou. Rebulindo, a serpe se recompunha, para quedar aparentemente prostrada, calculada imóvel. Desentorpecera-se de todo, porém, e jazia em secreta excitação. Provocada, Boicininga se fizera a tensão de um ódio único, expectante, que deveria durar muito.

> Poderia esperar, semanas, tocaiando no mesmo lugar. Tudo existia agora demais, em torno dela, tudo a ameaçava. Ai de quem por ali viesse a passar, quem perto dela se aventurasse. Porque nela a vontade de ódio se prendera, ininterrupta: sob uma falsa paciência, maldita, uma espécie desesperada de pudor. (ROSA, 2015, p. 195)

Em suma, o conto possui aspectos líricos que o colocam em convergência com a ficção rosiana: a descrição da cobra, certa tensão da narrativa conseguida pelo suspense evocado pela dúvida a respeito do futuro (ou a morte iminente) de seo Quinquim, que fora picado, trazem à baila uma narrativa em que se percebe certo lirismo.

Em "Páramo", um dos textos mais insólitos e destoantes de Guimarães Rosa, o lúgubre e o taciturno parecem corresponder ao lirismo da narrativa, que é ambientada num cenário cosmopolita, diferentemente da recorrente imagética do sertão das demais narrativas rosianas. As agruras vividas pelo protagonista são resultantes do problema de saúde por causa da alta altitude da cidade em que se encontra. Um diplomata que é designado para trabalhar numa região montanhosa e passa a viver em estado reflexivo acerca da morte é o *leitmotiv* do conto. Alçado à ideia de quase morte, o protagonista passa a refletir acerca dessa condição-limite e é assombrado pela representação do seu duplo, o homem-cadáver. O espaço em que se dá a ação do conto é em si a gênese da atmosfera cadavérica que contamina a própria percepção do narrador-personagem:

> Os Andes são cinéreos, irradiam a mortal tristeza. Daqui, quando o céu está limpo e há visibilidade, nos dias de tempo mais claro, distinguem-se dois cimos vulcânicos, de uma alvura de catacumba, esses quase alcançam o limite da região das neves perpétuas. E há, sobranceiros e invisíveis, os páramos — que são elevados pontos, os nevados e ventisqueiros da cordilheira, por onde têem de passar os caminhos de transmonte, que para aqui trazem, gelinvérnicos! Os páramos, de onde os ventos atravessam. Lá é um canil de ventos, nos zunimensos e lugubrúivos. De lá o frio desce, umidíssimo, para esta gente, estas ruas, estas casas. De lá, da desolação para-

> muna, vir-me-ia a morte. Não a morte final — equestre, ceifeira, ossosa, tão atardalhadora. Mas a outra, *aquela*. (ROSA, 2015, p. 213, grifo do autor)

O teor adjetivante do texto exalta a condição inóspita da cidade e se constitui mediante uso de adjetivos esdrúxulos, tais como "ventisqueiros", "gelinvérnicos", "zunimensos", "lugubrúivos". O trabalho lexical evoca o trabalho da linguagem feito pelo autor, ilustrando o lirismo enquanto estranhamento linguístico.

Embora "Páramo" não apresente na maior parte da narrativa aquilo que chamaríamos de uma prosa poética, o tratamento dado à atmosfera fúnebre construída habilmente pela escrita rosiana parece perfazer um certo lirismo no que concerne à descrição dos estados de morte do narrador-protagonista. Assim, a poesia aí consistiria nos pensamentos desse narrador acerca dessa condição patológica e de isolamento de seus conhecidos. Dito de outro modo, em "Páramo" o constructo lírico não se materializa tão-somente com recursos poéticos – entenda-se substrato fônico, rítmico, etc. –, mas, sobretudo, se constrói do jogo narrativo e descritivo em torno da morte, tão presente ao longo da narrativa.

Os trechos descritivos, por conseguinte, são notórios por evocarem as nuanças fúnebres que orbitam o narrador-personagem. Emergem, assim, uma ambientação densa e ao mesmo tempo permeada pela melancolia das reflexões de quase-túmulo do diplomata solitário. O soturno, o taciturno e o silêncio são no conto signos predominantes nessa situação sombria.

Em "O Retábulo de São Nunca", por sua vez, para além do sentido metafísico-religioso que o retábulo evoca, seu enredo pode ser resumido, a nosso ver, como alegoria do amor de Ricarda Rolandina em torno da qual orbitam as demais personagens. Dessa forma, Reisaugusto, Revigildo, Padre Peralto, tais quais "quadros" – para usarmos o conceito de retábulo aplicado às personagens – subordinam-se mediante algum grau de afeto à Ricarda Rolandina, que acaba casando, para a frustação das expectativas daquela comunidade, com Dr. Soande. Ademais, a citação posta pelo autor abaixo do título – "Políptico, excentrado em transparência, do estado de instante de um assombrado amor" (ROSA, 2015, p. 235) – revela-nos

que o amor da protagonista se acha inacessível ao entendimento daquele povo, portanto à sombra ("assombrado amor"); logo, a "transparência" está fora do centro ("excentrada").

Ora, inicialmente, é saliente a musicalidade poética que se impõe ao texto, flagrada logo no seu introito:

> Só o absurdo do possível era que uma moça ia casar-se. Ela sendo bela aos olhos que ao sair de um dia a admiravam. Modulados, quentes no repetir-se, do enquadrado alto da torre tinham tocado a primeira chamada os sinos. O povo, as boas almas, contudo, mal queriam ainda despertar-se: o silêncio, macio, resistia. Apenas algum cachorrinho, de pobre, andante viesse em seu sinuoso passear, farejando, ponto e ponto, as margens da larga rua solitária. A moça, todavia não presente, se escondia, de fato, de todos. Seu amor, o de seu fechado coração, se encontrava também muito afastado dali, dela cada vez mais próximo e distante. (ROSA, 2015, p. 235)

A descrição, posta na narrativa que se inicia *in media res*, se faz mediante a superposição de planos que, por sua vez, apontam para o *modus operandi* da poética rosiana, a saber, a postura lírica ante o movimento que o enredo põe em jogo. Por conseguinte, emergem imagens que ganham uma dimensão poética: a beleza da moça que ia casar-se; o toque dos sinos; o silêncio expectante do povo; o cachorrinho na rua solitária. Tudo isto nos é apresentado através de uma linguagem – porque trabalhada também no nível sonoro – que seduz o leitor por causa, mas não apenas, do estranhamento ante um dizer da narrativa que também é um dizer de musicalidade singular, além do caráter de encobrimento promovido pela urdidura do conto.

Por fim, em "O dar das pedras brilhantes" Rosa traz à baila um enredo que mais uma vez avultam personagens que ilustram o macroconflito cidade *versus* sertão. O mote é a ida de um senador à povoação de Urumicanga com o fito de "pacificar" as querelas por causa da extração de minérios que culmina na mudança de papéis na qual Pinho Pimentel assume essa função. Logo no início do conto o leitor é mergulhado no aconteci-

mento principal, bem como no uso estilístico da linguagem: "Já se dizendo que o cidadão trazia de criados de uso, cozinheiro, tropeiro, guia, e seus soldados de escolta, montados todos em mulas ou burros, *qual quanta caravana* para o tamanho de viagem" (ROSA, 2015, p. 249, grifos nossos). O traço fônico aí observado – rimas internas que figuram numa espécie de gradação – serve para salientar a grandeza do tamanho do grupo de pessoas que acompanhava Moura Tassara a seu serviço.

Já o trecho que se segue denota a chegada de uma estrutura estatal – portanto, autoridade revestida de poder legal – a uma localidade marcada pelo inóspito e pelo aspecto quase selvático, porque sertão a ser desbravado: "*Aquém entravam a ocas terras em brenha em ermo*, quase de índios assassinadores, drede diretos ao Urumicanga, onde, de havia talvez uns três anos, encontravam-se diamantes" (ROSA, 2015, p. 249, grifos nossos). A sonoridade do excerto demonstra a escrita típica de G. Rosa, marcada pela prosa que se mescla à poesia. Esta se faz presente sobretudo mediante assonâncias e aliterações que reforçam a relação entre o plano dos significantes e o plano dos significados, para usar o conceito de signo saussuriano. A reiteração dos sons de *r* e de *s*, bem como das vogais *e*, *o* e *a* no trecho "aquém entravam a ocas terras em brenha em ermo" (ROSA, 2015, p. 249) reforça a ideia do desbravamento empreendido pelo grupo, ou seja, a chegada do estado a um lugar até então marginalizado.

Em "O dar das pedras brilhantes" o lirismo, portanto, acha-se ligado a momentos descritivos, sejam estes concernentes às personagens, sejam alusivos aos cenários. Com efeito, o narrador emerge como elemento criador desse lirismo, porque dá vazão às nuanças líricas que permeiam a narração. Dito de outro modo, o ato de narrar é elevado ao discurso poético tão patente na ficção rosiana, isto é, é alçado à condição resultante da cosmovisão poética que não apenas contempla, mas também concebe o mundo nas interrelações líricas para com o sujeito.

Considerações finais

Nosso estudo busca flagrar os aspectos líricos na ficção rosiana para, a partir daí, entender as mudanças no projeto de escrita rosiana, mor-

mente em *Estas estórias*. Isto por si só pode dar margem a possíveis riscos de equívocos resultantes de uma tentativa de leitura totalizadora numa obra tão singular que reúne contos de períodos distintos do autor. Não obstante isto, porque inacabado e póstumo *Estas estórias* desponta como instigante desafio na medida em que solicita leituras que evidenciem a permanência da poesia enquanto elemento estruturante das narrativas. Certo de que ao material de análise, qual seja, os contos inacabados, faltou a "última demão do autor", conforme assevera Paulo Rónai, a poesia aí verificada ainda estaria, de igual modo, em processo de construção, o que, a nosso ver, não invalida uma pesquisa consciente dessas limitações e que pode revelar outras veredas interpretativas para a ficção rosiana como um todo.

De fato, o percurso da lírica na ficção rosiana faz parte de um projeto literário que teve desde sua gênese o objetivo da recriação linguística corolário de uma musicalidade advinda, por sua vez, da oralidade. O grau da presença da poesia na prosa, a nosso ver, é que variou. Se aparece em *Sagarana*, o lirismo atingirá importante maturidade em *Grande Sertão: Veredas* e seguirá sendo constitutivo das narrativas de *Primeiras Estórias* e de *Tutameia*. O que nos permite crer que "Bicho mau", "Páramo", "Retábulo de São Nunca" e "O dar das pedras brilhantes" trazem, cada um a seu modo, um lirismo que é latente quando comparado com as demais narrativas do autor.

Seja por meio da representação simbólica do mau numa serpente em "Bicho Mau", do aspecto soturno verificado em "Páramo", da quebra de expectativa amorosa em "Retábulo de São Nunca", ou, ainda, através da inversão de papéis em "O dar das pedras brilhantes", é perceptível a persistência do lirismo que adensa as possibilidades de alargamento dos sentidos, potencializando as realizações de enunciação. Isto depõe a favor da nossa tese de que o conteúdo lírico dos contos inacabados reflete uma nova guinada na escrita rosiana materializada em narrativas mais longas e presença mais condensada de traços poéticos.

Por fim, pretendemos ao propor uma leitura que valorize o lirismo, sobretudo ancorado no conceito heideggeriano de "dizer inaugural", resgatar os quatro contos inacabados de *Estas estórias*, vinculando-os a

possíveis fases da ficção rosiana. A evolução da escrita rosiana passa a ser, pois, flagrada sob o aspecto lírico, o que nos permitirá evidenciar ao término da pesquisa as tessituras poéticas que engendraram não só *Estas estórias*, mas também a ficção rosiana como um todo.

Referências

BOSI, Alfredo. João Guimarães Rosa. In: BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 44. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. p. 428–434.

COUTINHO, Eduardo F. *Grande Sertão. Travessias.* São Paulo: É Realizações, 2013. (Biblioteca Textos Fundamentais)

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis–RJ: Vozes, 2003.

LEONEL, Maria Célia. *Guimarães Rosa: Magma e gênese da obra.* São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROSA, João Guimarães. *Estas estórias*. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SILVA, Alberto da Costa e. Estas Primeiras estórias. In: Rosa, João Guimarães. *Primeiras estórias.* 50. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro Lazer e Cultura, 2011.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética.* Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

ENTRE BLANCHOT E FONTELA: A PALAVRA PROFÉTICA[1]

Iasmim Santos Ferreira[2]

Introdução

Depois das pinturas rupestres, a fala tornou-se uma característica da humanidade, capaz de distinguir a espécie humana dos demais animais. Pintura e fala, arte e fala, imagem e palavra falada demonstram o trânsito da poética humana. Falar artisticamente é habitar nesse trânsito, ciente de sê-lo uma necessidade.

Maurice Blanchot, crítico e literato francês, interessa-se por essa necessidade, debruçando-se pela palavra numa dimensão poética e profética. Em sua percepção, a primeira tem muito da segunda, e por isso os profetas bíblicos são metáforas potentes dos poetas. A palavra no eco de um deserto, capaz de ressoar alto e de conduzir os transeuntes para um lugar, um futuro, outra dimensão, somente pela voz de quem fala. Isso aponta muito mais para a potência do dito do que para aquele que diz ou o que diz, isto é, a superpotência da literatura.

Não só o crítico francês despertou para essa função profética da palavra, mas a poeta brasileira Orides Fontela também chama a atenção para esse aspecto em seus escritos. Em Fontela, não é a projeção da voz que cativa o poeta, mas seu silêncio, sua capacidade reflexiva, muda; pois toda palavra seria um ato de crueldade. Em suma, escrever poemas equivale a tocaiar o silêncio, espreitar por algo. Nesse ínterim, nasce a palavra profética, do silêncio retumba em alto e bom som para aqueles que prestam seus ouvidos a ela.

1 Trabalho apresentado na XXVIII Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários (GELNE), em edição Internacional, em 2020.

2 Doutoranda em Letras – Estudos Literários (UFS/PPGL/CAPES). Mestre e licenciada em Letras (UFS). E-mail: iasmimferreira20@gmail.com.

Neste trabalho pretendemos entrecruzar essas duas visões, dar as mãos da crítica e da literatura em sua metalinguagem, costurando os dizeres de Blanchot e de Orides para fazer retumbar a mais potente das profecias: a literatura. Para tanto, Agamben (2009), Andrade (2013), Heidegger (1991) e Nunes (2012) compõem a base crítica desse estudo.

Entre Blanchot e Fontela

Maurice Blanchot, no seu ensaio "A palavra profética" (2005), ilumina o entendimento sobre a força da palavra na pena do escritor. De posse da cultura judaico-cristã, Blanchot estabelece paralelos entre o profeta e o poeta (entendido aqui como sinônimo de literato). Para ele, "A profecia não é apenas uma fala futura. É uma dimensão da fala que a compromete em relações com o tempo muito mais importantes do que a simples descoberta de certos acontecimentos vindouros" (BLANCHOT, 2005, p. 113). Assim, não é a vidência do profeta que interessa, mas o peso do que é dito e como tais palavras são capazes de transportar seus ouvintes. Pensemos no povo hebreu no deserto, caminhando por anos, guiado apenas pela voz de Moisés, símbolo da transcendência, de Deus ali no meio deles. A voz profética é extremamente potente, e é essa potência arrebatadora que interessa a Blanchot. Ele afirma:

> Quando a palavra se torna profética, não é o futuro que é dado, é o presente que é retirado, e toda possibilidade de uma presença firme, estável, durável. Até mesmo a Cidade eterna e o Templo indestrutível são de repente-incrivelmente destruídos. É novamente como um deserto e sua fala também é desértica, é a voz que precisa do deserto para gritar e que desperta sempre em nós o medo, a compreensão e a lembrança do deserto. (BLANCHOT, 2005, p. 114)

Profecia e deserto são dois signos totalmente relacionados. A aridez do deserto e a voz estridente do profeta suspendem o tempo presente e toda a estabilidade das relações espaço-temporais. O povo caminhante recebe do profeta a condição para a permanência do movimento, não

se detém, apenas ouve e reclama com o mensageiro. Esse estado conduz o humano ao desgarramento do estável e ao apego à voz profética, cujo medo é capaz de dissipar. Blanchot sintetiza do seguinte modo: "O deserto ainda não é nem o tempo, nem o espaço, mas um espaço sem lugar e um tempo sem engendramento" (2005, p. 115). Isto é, o espaço e o tempo são faces de uma mesma moeda, ambos são anestesiados pela voz que se faz ouvir no deserto. Com isso, este se torna um não-lugar, um fora, o qual exige do povo o permanente movimento. O estado de caminhante não proporciona afunilamento das relações com o lugar, o momento, ou seja, é um estado de nudez, de dessecamento das relações, e por isso de limpidez da voz que fala e da voz que escuta. É preciso abrir-se para ouvir a voz profética e que ela aguente o peso da profecia. Por isso, o deserto é o lugar do por vir, do que virá a ser no que já se é, sem amarras do passado--presente-futuro. Nele, as instâncias de tempo parecem fundidas no movimento de caminhar para se chegar aonde à voz diz que se deve chegar.

O estudioso recorre às figuras de Jeremias, Isaías, Ezequiel, Oséias, Moisés, Elias, Jeremias, Jonas a fim de elucidar a fala profética. Todos esses homens tiveram o peso da profecia sobre suas vidas; Oséias, por exemplo, casou-se com uma prostituta e tomou como filhos seus os de outrem. Muitos recusaram a vocação, dentre eles, o mais rebelde dos profetas: Jonas. Blanchot se ampara na tradição dos profetas não para fazer um compêndio dos oráculos hebreus, e sim para refletir acerca da potência da palavra profética, sobretudo, acerca do fardo que esses homens carregaram em suas vidas para transmitirem-na, portanto, profeta e poeta é uma equação de sabedores da potência da palavra. Ao final de seu ensaio, o crítico evidencia o uso dessa metáfora, ao dizer: "Devemos muito, portanto, ao poeta cuja poesia, traduzida dos profetas, soube nos transmitir o essencial: essa precipitação inicial, essa pressa, essa recusa de se demorar e de se apegar" (BLANCHOT, 2005, p. 124). Ainda, elege Rimbaud como "gênio da impaciência e da pressa, grande gênio profético" (BLANCHOT, 2005, p. 124).

A concepção de Blanchot sobre a condição do literato, chamado de poeta, conduz-nos ao pensamento da poeta brasileira Orides Fontela. Esta compreende o profeta na dimensão do silêncio, menos conhecida, já

que fala e profecia estão uníssonas em nosso imaginário. Orides toma a palavra na busca de sua anterioridade, isto é, de sua origem, o que a leva a olhar constantemente a tradição mítica e colocá-la em diálogo. É o movimento do humano na busca pela origem das coisas anteriores à civilização, no mesmo sentido de Martin Heidegger (1991).

Tomamos de empréstimo o pensamento do crítico Benedito Nunes, o qual pondera: "O poeta é aquele que perfura os mananciais, tomando os vocábulos como palavras dizentes. Seu caminho não vai além das palavras; ele caminha entre elas, de uma a outra, escutando-as e fazendo-as falar" (NUNES, 2012, p. 254). Para ele, o poeta é aquele que em seu silêncio torna as palavras dizentes, o único capaz de escutá-las e fazê-las falar. E é nessa direção que o poema de Fontela envereda, como se pode ver.

O Profeta
O profeta prevê
um extenso
silêncio.

A queda
se deu: na pedra
nenhuma interrogação.

(O profeta sorri
tranquilamente.)
(FONTELA, 2015, p. 278).

O poema acima projeta no oráculo o ser que prevê o acontecimento do silêncio, isto é, da reflexão, da solitude. Todavia, ele se depara com a pedra, a qual remete ao embrutecimento, à dureza, aos obstáculos. Ainda assim não faz perguntas, nem é perguntado por alguém, reserva-se a rir tranquilamente. Para Fontela, o profeta é silêncio longo, profundo, solidão, dureza; alguém que pode rir no margear da serenidade; não ri de desespero, nem de gozo, nem de angústia. Silêncio e condução ao encontro de si mesmo são chaves para a literatura em Blanchot. No entanto, ao

escrever sobre a fala profética, dedica-se ao eco da voz, à sua projeção de fala mais ressoante. Nossa poeta dedica um poema à fala, que diz:

> Fala
> Tudo
> será difícil de dizer:
> a palavra real
> nunca é suave.
>
> Tudo será duro:
> luz impiedosa
> excessiva vivência
> consciência demais do ser.
>
> Tudo será
> capaz de ferir. Será
> agressivamente real.
> tão real que nos despedaça.
>
> Não há piedade nos signos
> e nem no amor: o ser
> é excessivamente lúcido
> e a palavra é densa e nos fere.
>
> (Toda palavra é crueldade.)
> (FONTELA, 2015, p. 49)

A escritora manifesta sua visão sobre a palavra em um poema que é construído sem rimas, uma estética mais direta e objetiva. Isto não deve ser lido como não preocupação com a musicalidade do texto, pois, segundo Andrade (2013, p. 86), a poeta lia Heidegger em voz alta a fim de notar a musicalidade. Essa preocupação com a leitura dos textos respeitando a combinação de sons desagua em seus escritos, que toma o caminho da crueza da palavra como forma de transparecer a crueldade do falar. Essa

capacidade da palavra de ferir é como o amor. Este, tão fundamental para as relações humanas, é também ferimento e dor. Os signos e o amor são unidos pela poeta como sinônimos de agressividade. Falar ou grafar resume-se à maleficência.

Para Blanchot, por sua vez, os signos são entendidos como "Língua de transporte e de arrebatamento" (BLANCHOT, 2005, p. 120). É justamente a capacidade de transportar os andantes no deserto ao futuro, desarraigando-os do presente e do espaço, um verdadeiro arrebatamento poético. Não obstante, assim como Orides Fontela, ele entende a crueldade da palavra profética, visto que foi por causa dela que tantos profetas tiveram suas vidas desgraçadas como símbolo da infidelidade do povo para com Deus. O peso de suas falas respinga em suas vidas e demonstra o quanto dureza e signo são imbricamentos da potência da palavra. Quiçá sem tal amálgama não seria possível chegar ao arrebatamento.

Não se pode esquecer de que o transporte da humanidade por meio da literatura reside num encontro consigo própria. Como vocifera Blanchot: "Fala verdadeira que se pode ouvir ou recusar ouvir, que pede a obediência e a contestação, a submissão e o conhecimento, e no espaço da qual a verdade de um encontro, a surpresa de um enfrentamento, 'como de um homem com outro homem'" (BLANCHOT, 2005, p. 120). Há um jogo entre o arauto e o Deus, semelhantemente o literato e a literatura. À medida que o primeiro se submete e contesta a segunda, abissalmente se tem entrega e revolta.

Blanchot não só conclui sobre esse encontro como também marca a fala profética como diálogo do ser humano com Deus. Assim, "A fala profética é originalmente diálogo. Ela o é de forma espetacular, quando o profeta discute com Deus e quando este 'não lhe confia apenas uma mensagem, mas também sua preocupação'. 'Esconderei a Abraão, diz Deus, o que vou fazer?'" (BLANCHOT, 2005, p. 119). Em meio aos embates entre o profeta e o seu Senhor, mora o diálogo. Como vimos no excerto anterior, há momentos em que Deus revela ao profeta seus questionamentos, ainda que este esteja numa condição de superioridade, do sublime. A literatura desvela-se para quem a experimenta em sua pena, e esse desvelo é diálogo, revolta, entrega e experiência; por outro lado, transporta e arrebata seus leitores como os andantes no deserto.

Profeta ou poeta é aquele "que só torna a arte presente ali onde ela se dissimula e desaparece" (BLANCHOT, 2005, p. 295). Fazer uso da fala profética e guiar o povo por sua voz é uma missão árdua, pois a mensagem ou a arte são do âmbito do não tocável, do alcançado pelo que se escapa; é como tentar segurar a água na mão, ela há de fugir. A arte literária é dissimulação e desaparecimento, cabendo ao literato a missão de dissimular sua captura. Orides Fontela define a poesia como:

> Da poesia
> Um
> gato tenso
> tocaiando o silêncio
> (FONTELA, 2015, p. 398)

Isto é, a literatura é a atividade da escuta, da espreita, da espera pelo silêncio a fim de capturá-lo numa escrita dizente. O poeta toma essa vereda e se mantém como o gato tenso, à espera do inalcançável. A arte está sempre à espreita, nunca o é, nem finda; mantém-se para além dos livros, dos manuais, das telas, do gélido das esculturas, do som ou da dança; esses são lampejos do que ela é em sua profundidade, a qual jamais será atingida ou cerceada. O entendimento de Nunes (2012), ancorado em Martin Heidegger, acerca da poesia como instauração da verdade na linguagem aponta para as relações de pertença da humanidade com o ser e desnuda a sua condição como ser-no-mundo. Seguindo as passadas de Nunes, de Orides e de Blanchot, podemos intuir que a literatura inaugura verdades, liberta a língua e as linguagens e faz do profeta e dos servos seus súditos subversivos.

Nossa poeta possui uma forma inaugural de dizer. Dessa maneira, "sua poética é a da palavra original, desnuda, e ao mesmo tempo em que há uma ruptura com os estereótipos e com o real-acabado, a poeta nos insere no ponto em que a palavra nomeia o constante novo" (ANDRADE, 2013, p.80). Para tanto, vale-se de um amplo diálogo com a filosofia e as mitologias permeando sua obra de reflexões sobre a escrita. Recortamos um de seus poemas no qual a consciência ficcional se dá a ver. Segue-o abaixo:

Poema II
Ser em espelho
fluxo detido
ante si mesmo
lucidez.
(FONTELA, 2015, p. 42)

Escrever é, então, espelhar um fluxo, na tentativa de detê-lo, ante ao próprio escritor ou profeta, um exercício de lucidez ou quem sabe de loucura. O ofício de arauto entre o povo caminhante no deserto deve ser firme, capaz de conduzi-lo por sua voz, por isso é importante a lucidez. Esse arauto se depara com sua imagem feita mensagem concreta do Deus vivo. Ele sente as dores da profecia e busca deter em sua fala o grande fluxo de onde vem a orientação. Por conseguinte, cada obra profética ou literária tem em si uma compreensão de literatura, extrapola os conceitos de gêneros e os limites entre a ficção e as ciências. Dessa maneira, "Não se deve dizer que todo livro pertence apenas à literatura, mas que cada livro decide absolutamente o que ela é" (BLANCHOT, 2005, p. 294). Cada profecia imprime a marca de transporte e arrebatamento na vida de seus ouvintes, leitores; cada obra literária projeta para si e para seus leitores o que é a grande literatura.

Maurice Blanchot e Orides Fontela muito tem em comum acerca da palavra profética. Cada um, olhou-a sob prismas diferentes e chegou a sínteses semelhantes. O primeiro escreve na condição de crítico, a segunda como poeta. Ele debruça-se sobre a prosa, ela sobre a poesia. A profecia está para além do gênero ou da condição crítica ou artística, mostra-se como um fascínio para ambos, levando-os a escrever sobre esse fenômeno da linguagem. No sentido de Agambem, podemos considerá-los contemporâneos, como "aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo" (AGAMBEM, 2009, p. 64). Assim, tanto Blanchot quanto Fontela perceberam as trevas do presente e se lançaram no passado da anterioridade das coisas à vista do futuro arrebatador que a palavra profética proporciona a quem se entrega a ela. Por fim, cumpre dizer que para ambos a palavra profética a potência ao quadrado da lite-

ratura, a salvação do povo e a perdição profeta, a alegria das promessas concretizadas e a solidão de quem a transmite, transporte e arrebatamento, diluição do tempo e do espaço, junção da voz que ecoa no silêncio que transmuta, força e fraqueza, sedução e recusa, em suma: consciência da finitude humana frente à potência da literatura e razão de ser da humanidade no mundo.

Considerações finais

A comparação do ensaio de Blanchot com os poemas de Fontela mostra a fala profética nas dimensões do ato de fala a qual ecoa no deserto e é capaz de transportar e de arrebatar os ouvintes para uma condição nômade, desarraigando-os do presente e projetando-os no futuro. Além da presença do silêncio, matéria-prima para a poesia de Fontela e os escritos de Blanchot, pois, para este, a literatura deve nos conduzir ao silêncio, a capacidade de escuta.

Em consonância com o pensamento de Nunes (2012), o poeta é aquele que em seu silêncio torna as palavras dizentes, o único capaz de escutá-las e de fazê-las falar. Orides, nas palavras de Andrade (2013), "com sua poética inaugural", busca retomar a origem das coisas na tentativa de capturar o não captável: a literatura. E segundo Blanchot, é dessa dissimulação de captura que a literatura se vale.

Como os profetas, que aguentam o peso da palavra que carregam, Orides e Blanchot se põem como arautos e transportam para o não lugar, o não tempo, o futuro que a palavra poética reserva para seus profetas e ouvintes. É a potência da literatura elevada com afinco.

Referências

BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir.* Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FONTELA, Orides. *Poesia completa*. Organização de Luis Dolhnikoff. São Paulo: Hedra, 2015.

NUNES, Benedito. *Passagem para o poético:* filosofia e poesia em Heidegger. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo. In: AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios.* Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. pp. 56–73.

ANDRADE, Alexandre de Melo. Construção destrutiva e destruição construtiva: a poesia de Orides Fontela. *Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos*, v. 4, n. 1, p. 77–89, jan–jun, 2013.

FONTELA, Orides. *Poesia completa*. Organização de Luís Dolhnikoff. São Paulo: Hedra, 2015.

HEIDEGGER, Martin. *A Origem da Obra de Arte*. Trad. Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 1991.

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE