

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 21 – Nº 61
Janeiro/Abril – 2015**

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 21, Nº 61, (jan./abr.2015) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 166 p. il.

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

**1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

CDU 801 (05)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL)

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ

pereira@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e <http://www.filologia.org.br/revista>

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Primeira Secretária:	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
Segunda Secretária:	Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes
Diretor de Publicações	Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos
Vice-Diretor de Publicações	Profa. Me. Naira de Almeida Vellozo

Equipe de Apoio Editorial

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta *Revista*.

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Alicia Duhá Lose	Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Angela Correa Ferreira Baalbaki	Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues
João Antonio de Santana Neto	José Mario Botelho
José Pereira da Silva	Maria Lucia Leitão de Almeida
Maria Lúcia Mexias Simon	Mário Eduardo Viaro
Nataniel dos Santos Gomes	Regina Céli Alves da Silva
Ricardo Joseh Lima	Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica	Silvia Avelar Silva
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL

www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

Editorial	6
1. As interferências subjetivas do processo de aquisição de outra língua em mulheres em situação de cárcere – <i>Natália Luiza Carneiro Lopes</i>	9
2. Breve análise do conto “A Salga”, de Peregrino Júnior – <i>Darlan Machado Dorneles e Ewerton Luis Faverzani Figueiredo</i>	23
3. Encurtamentos de vocábulos em mensagens de texto compostas por usuários cearenses através de telefones celulares – <i>Júlio César Ferreira Firmino, Iúta Lerche Vieira e Brena de Lima Reis</i>	28
4. Gêneros da esfera do argumentar em livros didáticos de língua portuguesa da eja: desafios à vista – <i>Bárbara Olímpia Ramos de Melo e Letícia Queiroz Pereira</i>	43
5. Guimarães Rosa e Mia Couto: a reinvenção da linguagem – <i>Cecil Jeanine Albert Zinani</i>	64
6. Inquietações epistemológicas no rol das atividades filológicas – <i>Gérsica Alves Sanches</i>	72
7. Los géneros textuales en la escuela de enseñanza media: una experiencia de pasantía de alumnas del curso de licenciatura en letras-español – <i>Christiane da Cunha Santiago, Francemilda Lopes do Nascimento e Ana Paula Bastos Carvalho</i>	84
8. O currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro e as aulas de língua estrangeira: a voz do professor – <i>Katia Celeste Dias Henriques e Antonio Ferreira da Silva Júnior</i>	96
9. O desenvolvimento da quinta competência do EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO em redações de alunos da rede pública e particular de Campo Grande – MS – <i>Rosângela Aparecida Rombi e Aline Saddi Chaves</i>	110
10. O papel da hibridização de gêneros na publicidade – <i>Juliely Veiga Gomes e Dayane Sávia Monteiro</i>	126

- 11.** Os excessos da pausa sintática longa na interação verbal: uma análise conversacional de caráter enunciativo – *Silvio Nunes da Silva Júnior* 136
- 12.** Uso dos marcadores discursivos na modalidade oral uma abordagem da semântica da enunciação – *Sivanilde Rodrigues da Silva e Luzineth Rodrigues Martins* 149

RESENHAS

- 1.** Provérbios latinos da Idade Média – *José Pereira da Silva* 159
- 2.** Adriano da Gama Kury aos oitenta anos – *José Pereira da Silva* 162

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe o número 61 da *Revista Philologus*, com doze artigos e duas resenhas, dos seguintes vinte e três autores: Aline Saddi Chaves (110-125), Ana Paula Bastos Carvalho (83-94), Antonio Ferreira da Silva Júnior (95-109), Bárbara Olímpia Ramos de Melo (41-61), Brena de Lima Reis (26-40), Cecil Jeanine Albert Zinani (62-69), Christiane da Cunha Santiago (83-94), Darlan Machado Dorneles (21-25), Dayane Sávia Monteiro (126-135), Ewerton Luis Faverezani Figueiredo (21-25), Francemilda Lopes do Nascimento (83-94), Gérsica Alves Sanches (70-82), Iúta Lerche Vieira (26-40), José Pereira da Silva (160-163 e 164-166), Juliely Veiga Gomes (126-135), Júlio César Ferreira Firmino (26-40), Katia Celeste Dias Henriques (95-109), Letícia Queiroz Pereira (41-61), Luzineth Rodrigues Martins (149-159), Natália Luiza Carneiro Lopes (7-20), Rosângela Aparecida Rombi (110-125), Silvio Nunes da Silva Júnior (136-148) e Sivanilde Rodrigues da Silva (149-159).

No primeiro artigo, Natália Luiza Carneiro Lopes investiga alguns efeitos subjetivos da aquisição de uma língua estrangeira em mulheres em situação de cárcere e os laços desses efeitos com a língua materna

Darlan e Ewerton Luis fazem uma breve análise do conto “A Salga”, de Peregrino Júnior, com o objetivo de analisar e apontar nele as características do imaginário amazônico.

Analisando encurtamentos de vocábulos de um *corpus* de 114 torpedos disponibilizadas por graduandos de letras em Fortaleza e Limoeiro do Norte, Júlio, Iúta Lerche e Brena ratificam que procedimentos similares acontecem no português, mesmo fora deste contexto, verificando as variações na forma de abreviar entre usuários de várias regiões do Ceará.

No quarto artigo, Bárbara e Letícia analisam o gênero argumentativo em livros didáticos de português da EJA, demonstrando que apenas a metade deles é satisfatória em relação à quantidade e diversidade dos gêneros estudados, suas condições e/ou mecanismos de textualização.

Cecil Jeanine, no quinto artigo, coloca em destaque aspectos coincidentes da linguagem literária de Guimarães Rosa e Mia Couto.

No sexto artigo, Gérsica desencadeia discussões sobre o fazer filológico, sua inserção no rol das ciências interpretativas, sua relação com os estudos humanísticos e o seu trabalho com a memória.

Christiane, Francemilda e Ana Paula, no sétimo artigo, apresentam resultados e narram a experiência de estágio do curso de licenciatura em letras (espanhol) da UFAC (*campus* Rio Branco), refletindo sobre possíveis propostas de atividades e de recursos didáticos para melhorar a aquisição e aprendizagem de língua espanhola.

Ainda sobre o ensino de línguas estrangeiras, Katia e Antonio apresentam os dados e levantados a partir de uma pesquisa de TCC de Pós-Graduação, identificando a necessidade de orientações ao professor e/ou de cursos de formação continuada, principalmente quando lhe forem apresentadas novas propostas de ensino, exigindo seu cumprimento.

Rosângela e Aline, no nono artigo, apresentam os resultados de uma pesquisa qualitativa voltada para o desenvolvimento da produção escrita em contexto de ensino/aprendizagem da língua materna realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio.

O décimo artigo (de Juliely e Dayane) investiga a manifestação do fenômeno da hibridização em dois informes publicitários da marca “H2OH”, em que se percebe a mescla dos gêneros receita, informe, depoimento e cartão para constituírem um gênero maior – a publicidade.

No penúltimo artigo, Silvio trata dos excessos da pausa sintética longa na interação verbal, embasando a discussão no sistema de transcrição oral REDIP e constatando que sua hipótese de pesquisa foi satisfatória, pois as ocorrências desse tipo de pausa foram constantes no *corpus*.

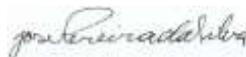
O último artigo verifica a presença de marcadores discursivos, identifica e define as unidades de conversação encontradas no *corpus*, constatando que seu uso ocorre de maneira espontânea durante uma interação oral.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Por fim, duas resenhas: uma sobre a fraseologia latina na Idade Média e outra sobre o Professor Adriano da Gama Kury aos oitenta anos.

Concluindo, o CiFEFiL solicita a sua crítica sincera, ajudando-nos a produzir um periódico melhor para a interação entre os profissionais de linguística e letras e, especialmente, entre os que atuam com a filologia.

Rio de Janeiro, abril de 2015.



**AS INTERFERÊNCIAS SUBJETIVAS
DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE OUTRA LÍNGUA
EM MULHERES EM SITUAÇÃO DE CÁRCERE**

*Natália Luiza Carneiro Lopes (UNICAP)
lopes.natalia.lopes@gmail.com*

RESUMO

Aprender uma língua estrangeira é complexo porque solicita, ao mesmo tempo, nossa relação com o saber, com o corpo e com nós mesmos enquanto sujeitos falantes. Além disso, como propõe Revuz (2002), é um processo que convoca as bases de nossa estruturação psíquica e, com elas, aquilo que é, ao mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação, ou seja, a língua chamada materna. Portanto, toda tentativa para aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Ancorando-se em conceitos da linguística estrutural, aqui representados por Saussure e pelos conceitos freudolacanianos direcionados à questão da linguagem, este trabalho pretende investigar efeitos subjetivos da aquisição de uma língua estrangeira em mulheres em situação de cárcere, e seus laços com a língua materna.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Língua materna. Psicanálise. Cárcere.

1. Introdução

O aumento da violência constitui, hoje, um dos maiores males da nossa sociedade, gerando por problemas diversos: desigualdade, abuso de poder, revolta. Uma das áreas mais atingidas e ao mesmo tempo responsável por esse quadro é o sistema penitenciário. De acordo com Foucault, a prisão se fundamenta pelo papel de “aparelho para transformar os indivíduos” (1999, p. 196), servindo desde os primórdios como uma “detenção legal” encarregada de um suplemento corretivo, ou, ainda, uma empresa de modificação dos indivíduos que a privação de liberdade permite fazer funcionar no sistema legal.

Assim, os presídios brasileiros, inicialmente idealizados como espaços ressocializadores, estão longe de cumprir essa função. Pelo contrário, em função de seus graves problemas estruturais, levam, muitas vezes, o prisioneiro a uma carreira na criminalidade. Ao contrário do que se previra, o(a) condenado(a) que deveria estar recuperado quando saísse da prisão, apto a se reinserir na sociedade, sem transgredir à lei acaba, geralmente, retornando à marginalidade, perpetuando sua situação de excluído social. Tal fato pode ser atestado pelas altas taxas de fugas e rebeliões

que hoje existem no Brasil, bem como as taxas de reincidência dos presos brasileiros.

Essa realidade é agravada quando se remete à situação das mulheres encarceradas. Para O'Connor (2004, p. 2), "(...) pouca atenção tem sido dada às diferentes necessidades e problemas das mulheres presas em relação aos homens." Segundo essa autora, as mulheres constituem uma porcentagem relativamente pequena da população carcerária no mundo, mas, em alguns estados brasileiros, esse percentual é crescente. Vale assinalar que uma porcentagem substancial de mulheres presas também são mães. Não existem políticas públicas para um tratamento adequado para essas mulheres que se aglomeram cada vez mais, visto que há um aumento do aprisionamento feminino, não por delitos violentos, mas por envolvimento com entorpecentes, com o tráfico de drogas, sendo usadas, geralmente, como "mulas" transportadoras. O encarceramento, nesses casos, não afeta apenas a pessoa detida, mas atinge também o núcleo familiar, comunitário e social. Afeta principalmente os filhos das presas. Assim, a questão da mulher presa é uma preocupação internacional. A Assembleia Geral da ONU, pela Resolução 58/183, recomendou que se desse maior atenção às questões referentes à mulher encarcerada.

Durante passagens pelo presídio feminino, como voluntária de uma organização social, deparei-me não apenas com mulheres que perderam sua liberdade, mas com pessoas que perderam sua autoestima e dignidade. Mulheres que se sentem intimidadas, resultando em seu isolamento.

Com intenção de minimizar esses efeitos, vêm sendo desenvolvidos programas voltados para a educação dentro do sistema penitenciário, que são realizados através de escolas estaduais, a exemplo do ensino de língua inglesa. De acordo com o sociólogo Fernando Salla (1999, p. 67), "[...] por mais que a prisão seja incapaz de ressocializar, um grande número de detentos deixa o sistema penitenciário e abandona a marginalidade porque teve a oportunidade de estudar".

A língua inglesa é um idioma de fundamental importância no mundo globalizado. Vale ressaltar que dentre as línguas estrangeira, é dada maior importância ao inglês, em função de ser a língua oficial das trocas diplomáticas entre os países. A importância de se conhecer a língua inglesa encontra-se, também, destacada no seguinte trecho dos PCN de língua estrangeira:

No âmbito da LDB [Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional], as línguas estrangeiras modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de línguas, códigos e suas tecnologias, as línguas estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (BRASIL, 2000, p. 25)

2. Referências teóricas

Nesse sentido, Gasparini (2010) afirma que a aprendizagem de uma língua envolve diferentes aspectos que extrapolam os elementos cognitivos e conscientes, que são normalmente realçados pela pedagogia do ensino de línguas como fatores essenciais para toda aprendizagem.

De maneira que, para além de fornecer objetivamente um conhecimento que contribui para a reinserção das detentas na esfera social, a aquisição de uma outra língua tem efeitos subjetivos, provocando modificações a ponto de conferir ao sujeito um outro lugar, conforme mostram os estudos que vêm sendo realizados tanto no campo da psicanálise, como no campo da linguística afetada pela psicanálise, especificamente freudo-lacaniana.

Como propõe Revuz:

[...] o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado por solicitar as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. O aprendiz já traz consigo uma longa história com sua língua. Essa história interferirá sempre em sua maneira de abordar a língua estrangeira. (2002, p. 217)

Revuz (2002) assinala ainda que “o estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (...), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade” (p. 224). Dentro da mesma ótica, Melman (1992, p. 57) acrescenta que a aquisição de uma língua outra cogitaria, para alguns, “a aspiração de sair do exílio que é próprio ao sujeito. A aspiração de encontrar a terra onde ele poderia dar a escutar esta língua na qual finalmente se exprimiria, se articula-

ria claramente o desejo”.

Esses autores recorrem aos trabalhos realizados no campo da linguística estrutural, aqui representada pelos trabalhos de Saussure, que têm a preocupação de considerar a ordem própria da língua. Além do *Curso de Linguística Geral*, a publicação dos *Escritos de Linguística Geral*, bem como o mapa das anotações de aula dos discípulos do Curso de Linguística Geral (como Robert Godel e Émile Constantin) e as publicações de Starobinsky concernente aos estudos saussurianos sobre os anagramas e as lendas germânicas, entre outros, têm atraído cada vez mais autores preocupados em dar conta da complexidade da obra de Saussure. As teses saussurianas ultrapassam fronteiras e ainda hoje se revelam como importantes contribuições para a linguística.

3. *Saussure*

O mestre genebrino foi o instaurador, de fato, da linguística enquanto ciência. A linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências que tanto lhe tomam emprestado, como lhe fornecem dados. O fenômeno linguístico apresenta perpetuamente duas faces que lhe correspondem, e das quais uma não vale sem a outra. O som é um instrumento da linguagem. O lado individual é a fala (*parole*). O lado social é a língua (*langue*). E o lado individual e social é a linguagem, que por sua vez é multiforme e heteróclita. Ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica. Para achar no conjunto da linguagem a esfera que corresponde à língua, é necessário reconstituir o circuito da fala.

Saussure foi o precursor de um grupo de epistemólogos que provocariam uma reviravolta na ideologia acadêmica, isso quando tratamos sobre o estruturalismo francês que foi regido pelo caráter estrutural que o mestre permeia a linguagem e a língua.

Os pontos tratados acerca da língua(gem) o incentivavam a estudar a história dos povos e as leituras da etimologia.

A ideia de ser possível, com a ajuda de uma ou mais sílabas sânscritas – pois essa era a ideia do livro e de toda a linguística da época, – recuperar a vida dos povos desaparecidos me inflamava com entusiasmo sem igual em sua ingenuidade; e não tenho lembranças mais deliciosas ou mais verdadeiras de prazer linguístico do que aquelas que me vêm até hoje em lufadas dessa leitura da infância. (SAUSSURE, *apud* BOUQUET, 1997, p. 58)

Retornando a Genebra, Saussure realizou sua análise sobre os

anagramas e também elaborou três cursos sobre a linguística geral na Universidade de Genebra. O brilhante mestre morreu sem ter finalizado suas opiniões e sem ter publicado suas teorias. Anos mais tarde, Charles Bally e Albert Sechehaye (que nunca foram alunos de Saussure, mas tiveram a colaboração de um ex-aluno, Albert Riedlinger), querendo homenagear o linguista que partiu prematuramente, publicam em 1916, a partir de notas dos alunos, o livro que se tornou o divisor de águas entre a gramática comparativa e a linguística do século XX, o *Curso de Linguística Geral*. Alguns estudiosos arriscam-se a dizer que o nome de Saussure se confunde com o *Curso de Linguística Geral*, devido à propagação do pensamento saussuriano através do *Curso de Linguística Geral*. Mas isso também não é regra, pois se assim pensássemos, esqueceríamos daquele Saussure vislumbrado ao estudo belíssimo dos anagramas. Por outro lado, seria impossível deixar de lado esse Saussure visionário, também presente no *Curso de Linguística Geral*. Penso que talvez este gênio necessitasse se enquadrar na epistemologia, pois se assim não fosse, será que teríamos hoje a instauração da linguística na ciência, e não mais como adjunta a outras ciências?

Saussure não vem para esclarecer as interrogações, mas para instigá-las às suas últimas consequências, fazendo do seu texto e do seu curso um clássico que ultrapassará um século.

O mais interessante de tudo isso, é que eu, enquanto graduanda em letras que fui, de 2005 até 2008, não conseguia enxergar Saussure dessa forma. Eu o via um “velho” que para mais nada servia a não ser, ter instaurado suas dicotomias e signos. As novidades pragmáticas eram o auge, ao meu ver. Ledo engano. Sem Saussure talvez também não houvesse nem a pragmática. Meu intuito, há quase dois anos, desde quando iniciei o mestrado e conheci minha admirável orientadora, é o de me ocupar com um recorte na teoria saussuriana, visto a partir do olhar da picanálise.

Saussure carregava a retidão de um pensador de seu tempo, marcado pelo positivismo que dominava o panorama científico daquele tempo. O *Curso de Linguística Geral* foi, para a época, uma experiência de fundar um novo estatuto epistemológico para a ciência linguística, porque a comparação chegava a muitas hipóteses e regras gramaticais, mas faltava algo que desse “solidez” a estas teorias. Então, Saussure sugere a postulação estrutural do que seria uma língua, e tal estrutura estaria situada num plano em que não se encontrariam os fatos da empiria da língua. Ele tenta chegar, na verdade, a um conceito, uma estrutura teórica e não a

um objeto empírico como as demais ciências. O que Saussure faz é a invenção de um postulado teórico, por isso dizemos que é impossível haver língua, vista por este prisma, antes de Saussure.

4. Psicanálise e linguagem

Assim também Freud inaugurou o conceito do inconsciente em psicanálise. Ele esboçou um sistema de funcionamento do aparelho psíquico. Também podemos dizer que não existia inconsciente anterior a Freud nessa perspectiva, porque, antes dele, havia outras teorias de inconsciente, e de causas da histeria. Inclusive, antes de Freud, houve a época da invenção do vibrador sexual feminino, pois existia uma teoria que postulava que a histeria das mulheres poderia apenas ser curada por meio de orgasmos.

O inconsciente, assim, também não é uma realidade empírica, é um conceito. Desse modo, a concepção saussuriana equipara-se à freudiana, nas seguintes dimensões: conserva simetria com o real, tem um caráter estrutural e conceitual, e é constante e universal, ao mesmo tempo em que é singular e particular em cada sujeito. Saussure inventou uma hipótese, um conceito que traceja uma estrutura de língua; ou seja, uma invenção simbólica, que tem como uma das implicações estimular um registro do real.

As descobertas da psicanálise, principalmente no que diz respeito à constituição do sujeito do inconsciente, consistirão em outra base teórica para este trabalho. Aliás, devemos observar que a elaboração desse conceito também é tributária do pensamento de Saussure e de Jakobson sobre a linguagem. Mais uma vez comprovamos a extrema relevância dos trabalhos de Saussure para os estudos de aquisição de língua na Psicanálise e na linguística afetada pela Psicanálise:

O linguista genebrino serviu, assim, de fonte de inspiração para algumas das mais marcantes investidas lacanianas, (...), no qual o psicanalista francês recorreu à teoria saussuriana do significante para especular sobre este elemento e estabeleceu-o como presença impreterível no funcionamento do aparelho psíquico, causa da função subjetiva por seus deslizamentos no inconsciente, e ponto fundamental para a constituição de toda e qualquer significação ou efeito de sentido, *a posteriori*, no ser de linguagem. (GASPARINI, 2010, p. 25-26)

É preciso ressaltar que, para elaborar o conceito de sujeito, o ponto de partida e fundamento mais básico para Lacan foi a obra de Freud. Foi este autor que postulou que o ser humano não é senhor de si mesmo e

de seus atos, devendo ficar satisfeito com informações insuficientes sobre o que ocorre inconscientemente em sua mente. E Moraes (1999) afirma, ainda, serem a linguagem e suas leis que oferecem, de maneira forte em Freud, sua instituição ao inconsciente.

E define também que:

[...] este aparelho [psíquico] não está aí colocado como um instrumento preexistente à linguagem, mas sim, para articular, numa relação de causa e efeito, a função da linguagem na formação desse aparelho: a linguagem não é só efeito desse funcionamento, mas é também aquilo que o funda. Dessa forma o outro e o mundo vão se constituir objetos, a partir do que a linguagem constrói (MORAES, 1999, p. 10).

Faz-se necessário lembrar com Porge o conceito de sujeito de inconsciente:

[...] está aí para tornar possível operar com a hipótese do inconsciente sem aniquilar sua dimensão fundamental de não sabido. [...] Ele não é sujeito no inconsciente, imaginado como um reservatório das pulsões, ele é a própria pulsação, é a fenda onde algo de não sabido – de inconsciente – se abre e se fecha assim que é apreendido pela consciência. O sujeito não é substancial, ele é o momento de eclipse que se manifesta no equívoco. (PORGE, 1993, p. 502)

Sujeito do inconsciente é algo que se produz num intervalo entre um significante e outro. Um sujeito é sempre representado por um significante, e da mesma forma que ele surge, ele desaparece, é evanescente. O sujeito laciano é fruto do seu dizer, não é uma substância, não tem qualidades que possam caracterizá-lo, não possui características, não tem atributo. As relações que cada um estabelece com os significantes são diferentes, pois tem ligação com a posição do sujeito, e o sujeito se relaciona com sua própria história. Na medida em que o sujeito se posiciona de um determinado modo em relação a determinados significantes que o constituíram, e que para ele, assumem uma determinada significação inconsciente.

5. Metodologia e análises

Nossa pesquisa propôs trabalhar com reeducandas do presídio feminino de Recife – PE, através de entrevistas (gravações e transcrições) que teve como principal objetivo investigar efeitos subjetivos da aquisição de uma língua estrangeira.

Ainda estou em fase de coleta já que, mesmo que seja para investigação científica, não é fácil a entrada em unidades prisionais. Mas ana-

lisarei aqui uma amostra da entrevista de uma detenta, gravada em áudio. Esta que vamos colocar em pequena análise, tem 27 anos, é trabalhadora e estudante de escola regular, com língua inglesa inclusa no currículo do colégio (dentro da unidade prisional).

Ela diz sobre a língua estrangeira: “*Acho bonita e acho difícil*”.

De maneira inevitável, os aprendizes convivem com bloqueamentos no momento de ser um outro, de ver como veria o olho de um outro, de experimentar uma outra forma de nomear o mundo pela tomada de palavra em uma língua estrangeira (SERRANI-INFANTE, 1998). Segundo os fundamentos de Christine Revuz (2002), o difícil da aquisição de língua estrangeira pode ser entendido se considerarmos ela solicita uma conexão de dimensões do sujeito que nem sempre convivem em concórdância: afirmação do eu, trabalho de corpo e dimensão cognitiva. O corpo se mostra de uma forma em língua materna e se mostra de uma forma bem diferente em língua estrangeira, pois o aparelho fonador precisa se adequar (novamente) a uma outra articulação. A mesma articulação pode ser regada a tragédias para alguns e de beleza para outros, dificuldade para uns e facilidade para outros, prazer para uns e desgosto para outros.

Tentar pronunciar o “r” francês, o “j” espanhol, o som de “th” do inglês, é proporcionar uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, explorar movimentos de contração, relaxamento, abertura, fechamento, vibração que produzem, ao mesmo tempo que os sons, muitas sensações surpreendentes no plano dessa região bucal, tão importante no corpo erógeno. (REVUZ, 2002, p. 221)

Para dar-se a aquisição da segunda língua, requerem-se também “as bases mesmas de nossa estruturação psíquica e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna” (REVUZ, 2002, p. 217). Por força desses fundamentos, mencionamos Lacan (1985, p. 27), que já afirmava que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”.

Quando falamos sobre o sujeito na aquisição de língua estrangeira, Revuz diz que o estar-já-aí da primeira língua “é tão onipresente na vida do sujeito, que tem a sensação de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova” (1998, p. 215). Essa passagem nos remete a refletir que normalmente não damos valor ao vínculo afetivo que temos com a língua-mãe, exceto nas situações em que estamos “de frente” a outra língua.

Para isso, é imprescindível modificar o corpo, articular de outra maneira a que estamos habituados e que muitas vezes, para nós, falantes

de língua materna parece ser a forma singular de falar ou escrever. É preciso refletir e dar nome (de novo) aos substantivos, aos verbos, aos adjetivos, entre outras classes, e compreender as não semelhanças dos “significados”, inclusive de expressões que não habitam na língua-mãe. Logo, é olhar o mundo com outros olhos, sob um prisma diferente. É ‘mudar de casa’, inserir-se numa nova identidade.

Tão bem escreve Christine Revuz ao dizer que “o sujeito deve pôr a serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas” (1998, p. 217). Ou seja, inserir-se na língua estrangeira é movimentar com uma identidade aparentemente constante, mas que na verdade ela é repleta de divergências, bem próprias dos sujeitos humanos.

Julia Kristeva diz que “estranhamente, o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade [...] o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando nos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades” (1994, p. 9). Para Kristeva, a única liberdade do estrangeiro como peregrino que se aparta de suas raízes, é exatamente a própria liberdade. Acabado o laço que o liga a sua língua materna, sente-se “completamente livre”.

[...]o caráter cercador dessa língua (*materna*), responsável pela subjetividade e, portanto, pela inserção do sujeito no mundo simbólico da linguagem, mas, [...] aponta para a possibilidade – e não a contingência – de que a língua possa se transformar, de materna (lugar de repouso, de segurança, de realização do desejo fundamental de completude), em madrastra (com todas as conotações que a palavra carrega: interditos, censura, punição, desconforto, angústia, castração, mal-estar...). (CORACINI, 2007, p. 137, *grifo nosso*)

A adjetivação “materna” traz à tona a característica sitiada desta língua, patrocinadora primeira da constituição do sujeito em sua subjetividade. Em nossa pesquisa sondaremos as possibilidades de este lugar de conforto, comodidade, tranquilidade que subjazem a língua mãe passar a ser um lugar de punição, angústia e desconforto. E o sujeito chega a se sentir estrangeiro em sua própria casa. Freud já discutia essa função da linguagem chamando-a de *Unheimlich* (1919): o estranhamento do familiar ou o familiar estranho.

É considerável lembrar aqui que acompanharemos o pressuposto que o sujeito se constitui na e pela linguagem, por via da perspectiva laciana. Trataremos aqui sobre sujeito psicanalítico, clivado, barrado,

que segue em conformidade às normas impostas sociais. E que precisa delas para viver com alguma harmonia em seu meio. Este sujeito “[...] transita num espaço em que as fronteiras do consciente e o inconsciente são tênues e movediças, em que a possibilidade de (auto)controle esbarra a todo momento com a sua impossibilidade”. (CORACINI, 2007, p. 135)

O que se busca, na verdade, é uma língua libertadora, que traga ao sujeito a completude tão procurada. Derrida (1996) diz que esse prisma da busca incessante do homem por uma língua una, que lhe complete, na verdade é sempre desejada (como se deseje também o outro, em nossa ilusão de preenchimento da falta de nos constitui) mas é sempre uma promessa. Se é promessa nota-se que “ela falta”, “pois ela não existe”. Todo sujeito é constituído na e pela linguagem, e toda linguagem falta, é insuficiente. Mas uma língua tida como estranha/estrangeira pode trazer a esse mesmo sujeito permissões, ou inferências nunca antes possíveis na língua materna.

Apesar do vácuo próprio do sujeito, já que ele é constituído pelo desejo do Outro/outro, que também é sujeito barrado, que é constituído por Outros que também são clivados, a aquisição de uma segunda língua pode remeter a concessões libertárias próprias do novo, do que não mais o acorrenta por obrigatoriedade imposta pelo primeiro desejo Outro.

Foi o caso do francês para Samuel Beckett, do inglês para Fernando Pessoa e para Anna O. Da mesma forma Beckett e Pessoa, ambos escritores, utilizaram-se de sua língua mãe para escrever belos contos/prosas/poesias, mas após alguma maturação levaram seu dom a línguas estrangeiras. “A tarefa de um escritor – não de um artista, mas de um escritor – é a de traduzir” (BECKETT, 1990, p. 97). Já para Pessoa, o inglês lhe permitiu a escrita de poemas eróticos que antes pareciam-lhe inatingíveis em tabu de primeira língua. Anna O., paciente de Freud e Breuer, utilizava o inglês ao invés do alemão, devido a problemáticas com o pai (que falava inglês).

A estudante continua:

É uma sensação boa. Às vezes você diz, o professor, explica aí você vê que tá errado, mas aí você diz de novo e “tá errado”. Aí quando você acerta, que ele (o professor) diz: “Tá certo!” Aí você diz: “Poxa, consegui!” Às vezes você não presta nem atenção na tradução, mas só de você conseguir falar aquela frase perfeita, você já se sente e diz: “Poxa, consegui!” (...) É como se dissesse assim: “Chegou o alvará”.

Ou seja, quando falamos em aquisição de segunda língua, cremos

que o desejo de liberdade que nos compõe nos faz querer adquirir uma outra língua. “O desejo de falar a língua do outro, de ser um outro, parece uma tentativa de evocar o eu estrangeiro, o próprio estranhamento” (CAVALHEIRO, 2008, p. 492). A esse desejo, Revuz (2002) se refere como uma vivência de retomada ao *infans*, já que volta mais uma vez a liberdade do aparelho fonador.

Como disse Serrani-Infante (1998), a aquisição de uma segunda língua “talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras das questões identitárias do sujeito” (p. 256). Em seu material, a autora procura adentrar questões de cunho não cognitivo. Para ela, a incidência com uma segunda língua abrange um processo vasto e essencial que é de ‘tomada de palavra’. Mas não pensando a língua como mero objeto de comunicação entre emissor e receptor. “Quando se toma a palavra, sabemos, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente, ‘toma-se’ a língua, que tem um real específico, uma ordem própria”.

E mais, “ao tomar a palavra somos tomados pela língua” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 256). Refletindo sobre isso, “vestidos” pela língua estrangeira, é preciso ser sujeito também em outra língua, ou seja, sujeito que instala significados e confere sentidos ao universo.

Compreendemos que, de maneira inevitável, se é abstraído a alguns valores (como afeto) que estão inseridos nos significantes na língua que se está aprendendo. E isto talvez seja um dos pontos principais, que conservam a língua estrangeira em seu *status* de “estrangeira” ao sujeito. É possível entoar a segunda língua por completo em fluência, musicalidade, encontrá-la em sua gramática com excelência, porém algo remetente à memória histórica de uma língua que não vem de berço ainda ficará distante, talvez até impossível de adquirir. Por isso, por mais íntima que nos pareça, daremos sempre o título de: língua estrangeira.

A detenta diz que a alegria de poder falar é tamanha, que é como se ele tivesse conseguido naquele momento um “alvará” de soltura. Uma liberdade que não se encontra mais em língua primeira, mas nos remete a uma soltura daquela zona de conforto da língua materna, ainda que isso faça parte do impossível ao sujeito, pois a liberdade é sempre uma ilusão, já que o eu não é o senhor de sua própria casa, de acordo com Freud, mas uma “(...) sensação de totalidade que nutre o imaginário do sujeito, o tranqüiliza”. (CORACINI, 2007, p. 153)

6. Considerações finais

Conseguimos encontrar, na estranheira, a identidade que nos causa renovação, reboliço, e outra maneira de vislumbrar o mundo e o outro. E por que não dizer, sentir de novo, o sentimento libertário na/pela língua inscrita pela segunda, terceira...décima vez em nós. Ou seja, quantas línguas queira o sujeito aprender, a busca não para.

“Saber uma língua é ser falado por ela” (MELMAN, 1992, p. 18), ou seja, deixar que o inconsciente encontre frechas por onde posso colocar para fora o verdadeiro desejo do sujeito (desejo também clivado, mas novo),

(...) permitindo, assim, a constituição de uma identidade híbrida, heterogênea, em constante movimento, identidade que, cada vez mais híbrida, só poderá trazer benefícios para uma sociedade como a nossa, que precisa se afirmar como povo que pensa e que é capaz de encontrar soluções “criativas” para seus problemas complexos...Se pensarmos que não se cria do nada, mas da articulação singular do que já existe à nossa disposição, então, criar significa construir o novo a partir do velho, do já-dito(...). (CORACINI, 2007, p. 158-159)

Apontamos aqui para uma sociedade que abafa cada vez mais esse sujeito desejante, cada vez menos subjetivo, subjetividade esta constituída pelo Outro/outro. Num universo que cada vez mais afoga os homens num contexto visual, econômico e material, o que sobressai é o sujeito do imaginário. A problemática secular está aí: o sujeito inconsciente continua desejante, em busca de sua completude, e parece encontrá-la nos bens materiais. Vale-se o que se tem.

Por isso, em se tratando da ganância e da desigualdade social, vivemos um dos grandes males do século, já tratados na introdução desde trabalho, que haverá de ter menores índices quando nossos valores, instituídos socialmente forem invertidos de preconceito para auxílio, de dinheiro para pessoas, de individualidade para dignidade coletiva, de ter para SER, afinal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKETT, S. *Proust*. Trad.: Edith Fournier (do inglês), Paris: De Minuit, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias*.

Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 30-05-2013.

BOUQUET, S. *Introdução à leitura de Saussure*. Trad.: Carlos A. L. Salum; Ana Lúcia Franco. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

CAVALHEIRO, A. P. Que exílio é este, “o da língua estrangeira”? *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 11, n. 2, p. 487-503, jul./dez. 2008. Disponível em:

<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/123/92>>.

Acesso em: 25-06-2013.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GASPARINI, Denise Souza Rodrigues. *Reflexões sobre língua materna e língua estrangeira a partir da incidência de lalange*. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MELMAN, C. *Imigrantes*: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. Trad.: Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

MORAES, M. R. S. *Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua*. 1999. 137 f. Tese (Doutorado em Linguística). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (ONU). *Administration of justice, rule of law and democracy*: Working Paper by Florizelle O'Connor. EUA. Biblioteca Eletrônica dos Direitos Humanos, 2004. Disponível em: <<http://www.refworld.org/docid/4152eea14.html>>. Acesso em: 25-05-2014.

PORGE, E. Sujeito do inconsciente. In: KAUFMANN, P. (Org.). *Dicionário enciclopédico de psicanálise*. O legado de Freud a Lacan. Trad.: Vera Ribeiro e Maria Luisa de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 501-510.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002, p. 213-230.

SALLA, F. *As prisões em São Paulo: 1822-1940*. São Paulo: Annablume /Fapesp, 1999.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002, p. 231-261.

**BREVE ANÁLISE DO CONTO “A SALGA”,
DE PEREGRINO JÚNIOR**

Darlan Machado Dorneles (UFAC)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Ewerton Luis Faverzani Figueiredo (UFAC)

ewertonfaverzani@gmail.com

RESUMO

Através da literatura somos levados a conhecer, de forma prazerosa, as mais diversas possibilidades e modos de vida. A literatura amazônica, por exemplo, mostrou-se, no decorrer dos anos, ser uma produção na qual, majoritariamente, vem sendo descrita sob a ótica dos mais variados escritores, ou seja, criam suas obras literárias registrando e revelando o imaginário, a história, a cultura e a identidade desta região do Brasil. Desta forma, no presente estudo, à luz da teoria da literatura, faz-se uma breve análise do conto “A Salga”, de Peregrino Júnior. De modo geral, o objetivo é analisar e mostrar as características do imaginário amazônico presente na narrativa.

Palavras-chave: Literatura. Cultura. Identidade. Amazônia.

1. Introdução

A literatura reflete-se na capacidade do ser humano em se expressar através das palavras, ou seja, por meio desta primorosa arte somos levados, de forma inexplicável, a mundos distintos, conhecemos e acompanhamos a trajetória de personagens fictícios, em uma determinada época, na qual, diante da visão do narrador, vamos nos envolvendo e conhecendo uma nova história. Diante disso, neste estudo, apresenta-se, de modo geral, uma breve análise do conto “A Salga”, de Peregrino Júnior. Objetiva-se, com isso, analisar e mostrar as características do imaginário amazônico presente na narrativa.

2. Breve análise

O conto se desenrola em uma região rica em cultura, histórias e identidades, ou seja, essa primorosa narrativa acontece no imaginário da Amazônia brasileira. Por tratar-se de um conto amazônico, a maioria dos nomes dos personagens, por sua vez, é de origem indígena, a saber: *Canutu*, *Cabocla*, *Cunhatã*, *Possidônio*.

Logo, temos a partir da visão heterodiegética do narrador, a des-

crição das peculiaridades do homem da Amazônia, que vai se articulando em uma trama que revela, sobretudo, a forma como é a vida, imaginário, costumes e o léxico desta região do Brasil.

O narrador, especificamente, é heterodiegético, isto é, narra a história não sendo dela personagem, ao passo que, os personagens, elementos indispensáveis na obra literária, são os seguintes: *Canuto* (pai), *Raimunda Conceição* (mãe), *Conceição* (filha), pajé *Possidônio* (avô), *boto*, *Totonho* (Antônio Condeixa), *Miguel Jorge* (organizador da festa do Divino) e o coronel *Borborema* (sujeito muito respeitado e dono das terras à margem do rio).

A narrativa possui uma sequência linear e se encontra dividida, estruturalmente, em dez subtítulos, são eles: 1º) *Um cabra disposto*; 2º) *A Cunhatã*; 3º) *Totonho cheira-sovaco-de-moça*; 4º) *O mocó*; 5º) *A canoa do divino*; 6º) *O boto*; 7º) *O tempo da salga*; 8º) *Batendo o lago*; 9º) *A ronda dos jacarés* e, por fim, 10º) *Confissão e castigo*.

No plano da história, mais precisamente, temos inicialmente a apresentação de Canuto, “homem de poucas palavras, mas sabia dar seu recado” (PEREGRINO JÚNIOR, 1975, p. 84). Casa-se, na sequência, com *Raimunda Conceição* (Cabocla), com quem tem a filha *Conceição* (Cunhatã). *Canuto*, personagem principal, passa a viver para sua esposa e filha.

O tempo é cronológico, constata-se a descrição de vários dias, ou seja, a história ocorre tanto de dia como de noite. O espaço, já destacado inicialmente, é a região Amazônica. O conflito, de modo geral, é a gravidez de *Conceição*, que alegou ter sido obra do *boto*, porém, seu pai, *Canuto*, não acreditou, investigou e puniu o culpado. Tem-se, portanto, nesse sentido, um fato comum e muito utilizado pelas moças que engravidavam sem estarem casadas na região Amazônica.

Em alguns casos, ou melhor, na maioria, a família acreditava; no entanto, nessa história, isso não vigorou, pois como diz *Canuto*: “– Boto nada, mulher besta! Deixa estar, que eu vou caçar o condenado que fez mal à cunhatã, e quando topa com o miserável, dou cabo na vida dele!” (PEREGRINO JÚNIOR, 1975, p. 98). Dito e feito, *Canuto* já desconfiado, passou a investigar. No momento da descoberta, *Condeixa*, acovardado, diz o seguinte: “– Não me mate não, Seu Canuto, que não fui eu que fiz mal a ela! Jurou pela alma de minha mãe: sua filha me levantou um falso! Não fui eu não, Seu Canuto!” (PEREGRINO JÚNIOR, 1975, p. 105).

Canuto, neste momento, “[...] rangeu os dentes com ódio. Estava ali, diante dele, o miserável que desgraçara sua filha, confessando tudo, mesmo sem ele perguntar” (PEREGRINO JÚNIOR, 1975, p. 105). Em seguida, *Canuto* mata *Condeixa* e: “Na luz calma do luar, ficou boiando, em volta do regatão, a garatuja vermelha de uma nódoa de sangue”. (PEREGRINO JÚNIOR, 1975, p. 105).

O conto possui diversos elementos da oralidade, o “pra”, por exemplo, muito utilizado na fala, é escrito tal qual, como podemos observar, a seguir, na frase: “- Ô coisa ruim pra eu achar boa!” (PEREGRINO JÚNIOR, 1975, p. 83). Essa e várias outras palavras, além do léxico local, estão registradas na narrativa. Desta forma, temos palavras utilizadas na oralidade em textos de cunho literário. Tal fato corrobora para o enriquecimento da obra, pois, a literatura é a descrição, reflexão e questionamento do ser humano em sua completude e complexidade, enquanto ser participante de uma ficção que pode ou não ser real.

Por conseguinte, o modo como os personagens falam e interagem nos leva a uma descrição da Amazônia como local diferente, embora, neste conto, não haja a descrição da floresta, rios e sim do homem. O *bototo*, como já destacado acima, é um elemento do imaginário amazônico, as moças engravidavam e, conseqüentemente, atribuíam a culpa a esse animal.

Explorando mais um pouco os traços da oralidade no texto, temos: “- Gom sua lizença... fou ali, já folto!” (PEREGRINO JÚNIOR, 1975, p. 104). A Amazônia é um local em que transitam pessoas das mais variadas partes do mundo, a fala acima, talvez, seja de um personagem que carrega em sua fala resquícios de outra língua, embora, esteja se habituando à língua portuguesa.

Enfim, esse e outros traços aproximam o texto do leitor, pois mostram como, de fato, são os diálogos humanos. A oralidade é muito rica, constitui-se um elemento da identidade do sujeito (RUI, 1987, p. 53); esse elemento na literatura vem a enriquecer, ainda mais, o texto literário, mostrando a dinamicidade e conflitos presentes nas relações humanas.

Canuto, a exemplo de outros pais, resolveu o problema de uma forma diferente, ou seja, assassinou o pai do seu futuro neto. Fatos iguais a esses, são uma constante em várias partes do mundo, um pai não aceita a desonra de uma filha, principalmente, quando ela engravida.

O regatão, sujeito mercador que negociava produtos e especiarias com os seringueiros, é participante da história. Esses mercadores viaja-

vam nos rios amazônicos, negociando, seja vendendo, seja trocando produtos, em uma época em que não havia estradas, isto é, a região não tinha ainda sido tão explorada.

Outro aspecto cultural e interessante de ser destacado é a festa do Divino Espírito Santo, procissão e festa católica organizada por *Miguel Jorge* no conto. Trata-se, contudo, de mais um elemento que revela a devoção e fé do povo amazônico. Desse modo,

Dois tambores, nas canoas, anunciavam a passagem do cortejo no silêncio verde dos igarapés e paranás, dos furos e rios, dos paranás-mirins e igapós.

Bum... Bum... Quitibum... Bum...

As barraquinhas das margens se abriam, contentes, à passagem das “monetárias do Divino”, e das pontes de atracação, repletas de homens, mulheres e crianças, que lhes acenavam com bandeiras e gestos de alegrias, recebiam elas homenagens e esmolas. (PEREGRINO JÚNIOR, 1975, p. 92).

De acordo com o *Dicionário Aulete online* (s./d.) *Salga* “é o ato de salgar o peixe ou carne”; trata-se, em outras palavras, de uma técnica de conservação dos alimentos utilizando o sal.

Não obstante, o nome do conto é, provavelmente, *Salga* porque *Canuto* queria, como a maioria dos pais, conservar e, sobretudo, proteger sua filha, pois ele a amava muito, tanto que não aceitou a sua desonra e, diante da covardia do responsável em não assumir a culpa, ceifou a sua vida.

Por outro lado, ressalta-se que a obra literária permite outras interpretações, pois, trata-se de um texto profundo, do ponto de vista da linguagem, e que revela, sobretudo, o mais profundo e inexpressivo dos seres e da vida humana.

Com base em Glissant (1928, p. 42), pode-se inferir que a literatura é ampla, primeiro porque é produzida em um determinado local e, segundo, porque de algum modo aborda temas universais que perpassam as gerações, estando o tempo todo atual para os mais diversos momentos e contextos da vida.

No caso específico do conto em tela, trata-se de uma literatura produzida em um local tido como “exótico”, “distinto” e, principalmente, com uma “diversidade” e “complexidade” que, aos poucos, vai sendo registrada a partir do imaginário dos escritores desta e de outras regiões do Brasil.

Nesse sentido, percebe-se, por parte do autor, um retrato da Amazônia como local em que os conflitos são resolvidos de forma violenta, assim como as lendas, mais especificamente a do *boto*, e a fé, festa do Divino Espírito Santo, são elementos fortes e que identificam esse local rico em culturas, ao passo que a figura do coronel simboliza a autoridade que, nos áureos tempos da borracha, influenciou a vida de muitas pessoas que migraram para a Amazônia em busca de riquezas e, de algum modo, a fim de melhorar as suas vidas.

3. *Considerações finais*

Destaca-se, por fim, que a literatura Amazônica tem-se mostrado nos últimos anos operante, pois seus textos revelam e descrevem a partir dos mais variados autores o imaginário e as peculiaridades desta região brasileira. A literatura amazônica, ao descrever a cultura desse local rico em etnias e identidades, tem contribuído para a literatura brasileira, embora deva ser mais bem explorada e valorizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DICIONÁRIO Aulete on-line. Disponível em:

<<http://www.aulete.com.br/salga>>. Acesso em: 18-07-2014.

GLISSANT, Édouard. *Introdução à poética da diversidade*. Trad.: Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

PEREGRINO JÚNIOR [João Peregrino da Rocha Fagundes Júnior]. A Salga. In: _____. *Sombra e luz na Amazônia*. São Paulo: Clube do Livro, 1979.

RUI, Manoel. Eu e o outro – O invasor ou em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto. In: MEDINA, Cremilda. *Sonha mamana África*. São Paulo: Epopéia, 1967.

**ENCURTAMENTOS DE VOCÁBULOS
EM MENSAGENS DE TEXTO
COMPOSTAS POR USUÁRIOS CEARENSES
ATRAVÉS DE TELEFONES CELULARES**

Júlio César Ferreira Firmino (UECE)

juliofirmino@yahoo.com.br

Iúta Lerche Vieira (UECE)

iutalerche@gmail.com

Brena de Lima Reis (UECE)

RESUMO

Dentre as funções disponíveis em quase todos os telefones móveis, as mensagens curtas de texto, SMS (*Short Message Service*) ou “torpedos”, vêm ganhando mais espaço na vida dos seus usuários. A adoção maciça do serviço repercutiu nos usos da linguagem escrita, visto que tais telefones possuem limitações técnicas (e.g. tamanho do teclado, compartilhamento de teclas, telas de pequena dimensão, além da própria limitação das mensagens a 160 caracteres) as quais impactam a forma pela qual os usuários interagem. Um dos traços mais marcantes desta utilização é o processo de encurtamento vocabular. Neste trabalho, investigamos se as categorias de encurtamento inventariadas por Bieswanger (2006) em SMS compostos em inglês e alemão poderiam também ser verificadas em língua portuguesa. Analisando um *corpus* de 114 mensagens disponibilizadas por graduandos de letras em Fortaleza e Limoeiro do Norte ratificamos que procedimentos similares acontecem no Português. Verificamos as seis categorias arroladas por Bieswanger, *i.e.*, inicialismos (alfabetismos e acrônimos), *clippings* (nos quais as palavras são encurtadas sem alteração de seus significados), contrações, homófonos entre letras e números, aproximação fonológica e caracteres com valor de palavras. Dentre as categorias, a mais frequente foi de *clippings*, sobretudo *clippings* finais, em geral desprovidos de quaisquer sinais específicos de truncamento. A pesquisa permitiu apresentar um pequeno recorte de como alguns usuários cearenses fazem uso desses encurtamentos em seus torpedos. Os achados preliminares podem contribuir para que estudos futuros aprofundem as investigações sobre os SMS, verificando a possibilidade de variações na forma de abreviar entre usuários de diversas regiões do Ceará.

Palavras-chave: SMS. Mensagens de celular. Abreviaturas.

1. Introdução

A comunicação humana ganhou, sobretudo a partir da última metade do século passado, importantes ferramentas auxiliares que tornaram mais célere a interação entre os usuários destes dispositivos eletrônicos, muitos dos quais vêm se tornando indispensáveis à vida moderna (MANTE, 2004, p. 115), especialmente aqueles baseados em tecnologias

sem fio (*wireless*).

Exemplo prototípico é o telefone celular cuja designação reflete a filosofia de um sistema no qual a conexão de seus usuários com as estações de radiobase realiza-se através do gerenciamento das chamadas pelas diversas células que compõem sua área de cobertura.

Do amplo portfólio de serviços disponibilizados aos assinantes da telefonia celular, os SMS (*Short Message Service* – Serviço de Mensagens Curtas), também conhecidos como *torpedos*, vêm alcançando altas taxas de penetração, resultando em cifras que atingiram, só no segundo trimestre de 2013, a marca de 1,18 bilhão (MAVAM, 2013, p. 3).

Os usuários perceberam, desde muito cedo, que as mensagens poderiam servir como eficientes canais de comunicação e empregados para diferentes propósitos, quer pela impossibilidade momentânea do contato com os interlocutores, quer pelo baixo nível de intrusão dos SMS¹. Vantagens estas aliadas ao baixo custo unitário das mensagens, relativamente às chamadas de voz.

Entretanto, os SMS (compostos a partir de telefones celulares) ainda possuem sérias restrições técnicas que acabam por impactar a forma pela qual seus usuários interagem. Os teclados minúsculos, o compartilhamento de teclas para a geração de diversos caracteres, as telas de pequena dimensão e a própria limitação das mensagens a 160 caracteres geram efeitos na expressão escrita destes usuários.

Um dos traços mais visíveis destas restrições é o uso de formas abreviadas² em mensagens de texto. Palavras com muitos caracteres são de difícil inserção através de teclados comuns, pois podem requerer o acionamento de teclas repetidas vezes. O encurtamento de vocábulos, nestes casos, reduziria o tempo, o esforço e, muitas vezes, os custos atrelados à composição e ao envio destes SMS.

Nesse trabalho, procuramos, a partir das categorias apresentadas

¹ Esta “aparente privacidade” dista, entretanto, de ser absoluta, pois as mensagens, em princípio, estão disponíveis às operadoras ou a outras partes, seja pela interceptação da polícia ou do próprio provedor do serviço, seja pela perda ou roubo do aparelho (GIBBON & KUL, 2008, p. 77).

² Araújo (2002, p. 62-63) afirma que abreviação, encurtamento ou truncamento “é o processo pelo qual uma palavra é reduzida sem perda de valor semântico”, ou seja, é “a mutilação de uma palavra existente, sem alteração de significado”.

por Bieswanger (2006) para SMS compostos em inglês e em alemão, investigar se semelhantes ocorrências também se apresentam em língua portuguesa, utilizando como base investigativa um *corpus* formado por 114 mensagens coletadas em 2012 com alunos do curso de letras, da Universidade Estadual do Ceará, nos municípios de Fortaleza e Limoeiro do Norte.

2. *Short Message Service (SMS)*

Um telefone móvel, atualmente, é muito mais que um simples equipamento apto a receber e executar chamadas de voz. Há embutido no dispositivo um sem número de facilidades (*e.g.*, calendário, calculadora, agenda telefônica e de compromissos), além de um serviço que vem sendo amplamente adotado pelos usuários da telefonia celular, desde o final da década de 1990, as mensagens de texto ou SMS (ZHENG & NI, 2006, p. 5).

Contrariamente ao previsto, a tecnologia dos SMS, com seu limitado número de caracteres (até recentemente restrito a 160 por mensagem) e com a maneira incômoda pela qual as mensagens deveriam ser escritas parecia ser, em determinada época, um poderoso inibidor na escolha deste canal de comunicação, crença logo desfeita pela criatividade dos usuários que superaram tais limitações (GREEN & HADDON, 2009, p. 38).

Os SMS começaram, então, a desempenhar diversos e importantes papéis junto às sociedades que os incorporaram, sendo a coordenação de ações entre os interlocutores (também denominada microcoordenação ou hipercoordenação) um dos que mais se destacam (LING & YTTRI, 2004). Portanto, os SMS são um meio vivo, ativo e contemporâneo, ocupando a cena em muitos países e, ao que tudo indica, vieram para ficar³ (LING, 2004, p. 148).

Há, decerto, inúmeras questões linguísticas a serem investigadas nesta recente prática discursiva. Uma das mais salientes, sem dúvida, é o problema das abreviaturas. Por que abreviar-se tanto nos SMS? Crystal (2008a, p. 81), embora relativizando a visão exagerada do número de

³ Aplicativos como *WhatsApp* não apresentam risco momentâneo de canibalizar os SMS posto que demandam condições estruturais e técnicas muito mais complexas do que as requeridas pelas mensagens de texto.

truncamentos, afirma que existe um valor ergonômico nas abreviaturas, dado que o número de toques poupados tem relação direta com a energia e o tempo desperdiçados, bem como com o eventual tamanho da conta telefônica.

Na próxima seção, detalharemos as principais características dos encurtamentos de vocábulos em SMS escritos em inglês e alemão, potencialmente presentes em mensagens de texto compostas em português.

3. Encurtamentos de vocábulos

Independente do meio que se utilize para veicular a linguagem humana, as abreviaturas⁴ são tentativas de se alcançar a brevidade em todos os sentidos (KUMAR, 2012, p. 274), uma vez que poupam tempo e esforço do autor, bem como economizam (pelo menos nos SMS) o exíguo espaço para a composição da mensagem, enquanto expressam informalidade e intimidade entre seus usuários (HÅRD af SEGERSTAD, 2002, p. 232).

No caso das mensagens curtas compostas através de telefones móveis, tais traços são ainda mais salientes em virtude da tecnologia utilizada para a transmissão destas comunicações, pois, embora operando em um ambiente assíncrono, têm-se a impressão, muitas das vezes, que os interlocutores agem como se não estivessem em tempo diferido em razão da demanda por respostas cada vez mais urgentes⁵.

A urgência no trato entre os interlocutores e a conseqüente sintetização vocabular antecede, contudo, as práticas linguísticas próprias da tecnologia móvel (GIBBON & KUL, 2008, p. 77). Tal imediatismo, calcado no fato de mensagens serem regidas pelo tempo, esperando e exigindo respostas imediatas, transientes por natureza pelo fato de serem

⁴ Gonçalves (2004), ao tratar do truncamento, afirma que: "redução vocabular (ALVES, 1990), abreviação (SANDMANN, 1990), braquissmia (MONTEIRO, 1987) e retroformação (SÁNDALO, 2001) são variações terminológicas usadas para descrever esse processo de formação de palavras que, ao contrário da prefixação e da sufixação, consiste na diminuição do corpo fônico da palavra derivante".

⁵ Battestini *et al.* (2010, p. 232) afirmam que o tempo médio para se responder a uma mensagem ou para se receber uma resposta a uma mensagem enviada foi de, aproximadamente, 6 minutos, entre estudantes universitários norte-americanos pesquisados num universo de 600 SMS. Kasesniemi & Rautiainen (2004, p. 186), por sua vez, relatam que o tempo médio aceitável para uma resposta varia entre 15 e 30 minutos.

excluídas ou por não conseguirem captar a atenção do interlocutor pretendido (CRYSTAL, 2001, p. 29), também vem sendo responsável por transformações na linguagem em uso na *web*, denominada de *netspeak*, tendo como contraparte na telefonia celular o termo *textspeak* (CRYSTAL, 2008a).

Bieswanger (2006, p. 3), ao apresentar os encurtamentos para SMS compostos em inglês e alemão, argumenta que tais truncamentos referem-se a todas as formas lexicais construídas com um número menor de caracteres do que a forma plena de uma palavra ou da combinação de palavras.

As motivações subjacentes para aplicação de estratégias de síntese e o conseqüente encurtamento de palavras apontam para diversas razões, dentre as quais podemos destacar:

a) Poupar tempo com a digitação de abreviaturas

Motivo intimamente relacionado às características técnicas dos aparelhos, sobretudo, dos telefones convencionais (*feature phones*) que possuem teclados do tipo *standard* de 12 teclas (anteriores aos modelos *QWERTY*). Nestes dispositivos, a inserção textual é dificultada pela coincidência entre as teclas que servem, simultaneamente, a diversos caracteres, sendo necessária a pressionamento de uma mesma tecla repetidas vezes para a seleção do caractere pretendido.

b) Poupar esforço com a digitação de abreviaturas

Este motivo é consequência direta do anterior, uma vez que ao economizar no número de toques necessários para o registro da palavra por extenso, além do tempo ganho pelo usuário, este também estará poupando suas energias, já que pode alocar tal esforço mecânico para a execução de outras tarefas ou ainda para a composição de outros vocábulos, sejam eles abreviados ou não.

c) Mostrar a personalidade do usuário

O remetente pode optar por encurtar palavras para demonstrar aos interlocutores alguns de seus traços linguísticos peculiares, podendo brincar com a língua e com a comunicação, contestar os padrões pré-estabelecidos, expressar a solidariedade com o grupo ao qual pertença,

além de manifestar adesão à contracultura, especialmente no caso dos usuários mais jovens (ANIS, 2007, p. 90).

Para os SMS compostos em língua inglesa e alemã, Bieswanger (2006, p. 3-5) arrola seis categorias de encurtamento vocabular⁶, cuja classificação pode ser vista no Quadro 01 a seguir.

i) Inicialismos	Os <i>inicialismos</i> são truncamentos que consistem na utilização da(s) primeira(s) letra(s) de uma combinação superior a uma palavra, <i>i.e.</i> , uma locução. Os inicialismos podem ser divididos em acrônimos e alfabetismos. <i>Acrônimos</i> são os inicialismos pronunciados como uma única palavra. Ex.: <i>OTAN</i> por Organização do Tratado do Atlântico Norte; <i>ONU</i> por Organização das Nações Unidas; <i>FAB</i> por Força Aérea Brasileira. <i>Alfabetismos</i> são os inicialismos pronunciados letra por letra. Ex.: <i>INSS</i> por Instituto Nacional de Seguridade Social; <i>S.A.</i> por Sociedade Anônima; <i>FMI</i> por Fundo Monetário Internacional.
ii) Clippings	Os <i>clippings</i> referem-se a todas as formas de truncamento através das quais partes de uma palavra são suprimidas. Desta forma, não são considerados <i>clippings</i> apenas aqueles casos em que há o apagamento de letras no final de um vocábulo (<i>clipping</i> final – apócope), mas também aqueles que acontecem no início (<i>clipping</i> inicial – aférese), no meio (<i>clipping</i> medial – síncope) ou em várias partes simultâneas da palavra (<i>mixed</i> ou <i>complex clipping</i>). São considerados <i>clippings</i> todas as formas mais curtas do que a palavra original e que preservem algumas das letras originais sem, contudo, acrescentar nenhuma que não pertença à palavra primitiva. Ex.: <i>Está</i> por <i>Estar</i> (<i>clipping</i> final - apócope); <i>Ranhar</i> por <i>Arranhar</i> (<i>clipping</i> inicial – aférese); <i>Parlar</i> por <i>Parolar</i> (<i>clipping</i> medial – síncope); <i>Bó</i> por <i>Embora</i> (<i>mixed clipping</i>).
iii) Contrações	As <i>contrações</i> são combinações entre duas palavras que conduzem a um número menor de caracteres que a ortografia de ambas quando realizadas separadamente. As contrações são muito semelhantes aos <i>clippings</i> mediais em que letras são suprimidas no meio da nova combinação. Ex.: <i>Pro</i> por <i>Para o</i> ; <i>Dacolá</i> por <i>De acolá</i> ; <i>Daqui</i> por <i>De aqui</i> .

⁶ Sempre que possível, adaptamos os exemplos em inglês e em alemão para vocábulos em língua portuguesa. Mantivemos, entretanto, inalteradas algumas designações em língua inglesa, em virtude de já serem cristalizadas na literatura estrangeira.

<p>iv) Homófonos entre letras e números</p>	<p>Os <i>homófonos entre letras e números</i> estão entre os traços mais salientes das mensagens de texto. Letras e números cuja pronúncia seja idêntica à palavra ou parte dela são utilizados para substituir palavras ou seqüências de letras. Crystal (2001, p. 229) denomina esta estratégia como “escrita baseada em rébus”. Tojal (2013, p. 170) afirma que “em linguística, o princípio do rébus consiste em usar símbolos existentes, tais como desenhos de objetos ou pictogramas, exclusivamente pelos seus sons, independentemente do seu significado, para representar novas palavras”.</p> <p>Ex.: <i>VO6</i> por <i>Vocês</i>; $\frac{1}{2}$ por <i>Um meio</i>; <i>Q4trilho</i> por <i>Quatrilho</i>.</p>
<p>v) Aproximação fonológica</p>	<p>A <i>aproximação fonológica</i> neste contexto é toda forma mais curta do que a palavra original, representando e retornando à pronúncia da respectiva palavra, ou seja, aproxima-se de uma escrita à feição de uma representação fonética. Estas grafias diferem dos <i>clippings</i> por contemrem ao menos um caractere que não faz parte do padrão ortográfico da palavra em questão.</p> <p>Ex.: <i>KD</i> por <i>Cadê</i>; <i>Xapa</i> por <i>Chapa</i>; <i>Fikei</i> por <i>Fiquei</i>.</p>
<p>vi) Caracteres com valor de palavras</p>	<p>Os <i>caracteres com valor de palavras</i> são uma categoria especial constituída por caracteres ou pela combinação de até três caracteres equivalentes a palavras inteiras, mas que não apresentam homofonia. Ex.: <i>X</i> por <i>Beijo</i> (Kiss); & por <i>E</i>.</p>

Quadro 01 – Categorias de encurtamento vocabular verificadas em inglês e alemão (adaptado de BIESWANGER, 2006, p. 3-5).

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos da investigação a fim de verificar se os traços já relatados em inglês e alemão também podem ser aplicados em língua portuguesa, mesmo com a utilização de um *corpus* reduzido.

4. Metodologia

Em virtude do fenômeno SMS ainda ser bastante recente (final da década de 1990), especialmente no Brasil, as pesquisas envolvendo as mensagens curtas somente agora começam a surgir no âmbito acadêmico, devido, sobretudo, à crescente demanda por estes canais de comunicação. Em razão dessa escassez de trabalhos locais, optamos por abordar o tema através de uma pesquisa de caráter exploratório.

O *corpus* basilar para a presente análise foi fruto de duas atividades acadêmicas conduzidas por um dos autores no semestre de 2012-2. A primeira ocorreu durante uma disciplina ofertada pelo curso de graduação em letras da UECE, em Fortaleza, no período de 8 de agosto a 5 de dezembro. Essa iniciativa gerou uma amostra com sessenta e três (63) mensagens, coletadas em formulário específico e disponibilizadas pelos

cinco alunos participantes da disciplina que forneceram os SMS armazenados na memória de seus aparelhos.

A segunda atividade acadêmica ocorreu durante a VII Semana de Letras da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, no município de Limoeiro do Norte. Uma oficina sobre comunicação móvel e formação de *corpus* de mensagens escritas em língua portuguesa foi realizada em 07 de novembro de 2012 nas dependências da FAFIDAM. Esta iniciativa gerou outras 51 (cinquenta e uma) mensagens disponibilizadas pelos dezessete (17) alunos participantes da oficina, coletadas em formulário específico. Todos os registros manuscritos foram, então, digitados pelo pesquisador responsável pela condução da oficina.

A seguir, utilizando as categorias arroladas por Bieswanger (2006), procuraremos verificar de forma quantitativa e qualitativa se traços apontados nas línguas inglesa e alemã para os SMS também podem ser encontrados em português, especialmente junto a alguns usuários, estudantes do curso de letras das cidades de Fortaleza e de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará.

5. *Análise*

De posse das mensagens disponibilizadas nas duas atividades acadêmicas já descritas, selecionamos e organizamos as ocorrências de encurtamento de vocábulos identificáveis no *corpus* em forma de tabelas.

De um total de mil setecentas e onze (1711) palavras do *corpus*, foram relacionadas trezentas e quarenta e quatro (344) ocorrências de encurtamentos de vocábulos, muitos dos quais largamente utilizados em língua portuguesa, sobretudo na linguagem oral (*e.g.*: *pra*, *tá*, *pro*).

Vemos, pois, que em apenas 20% do total de palavras que compõem nosso *corpus* foi verificado algum tipo de truncamento, o que se adapta ao relatado por Crystal (2010, p. 191), quando afirma que apenas uma pequena porção de um inventário de SMS (entre 10% e 20%) possui características de *textism*, ou seja, abreviações próprias das mensagens de texto, também encontradas em outras formas de comunicação eletrônica (CRYSTAL, 2008b, p. 187).

A fim de verificar quais as palavras ou expressões que mais sofreram encurtamento vocabular no *corpus* analisado, arrolamos e agrupamos todas as ocorrências.

Notamos, inicialmente, que há uma falta de padronização dos encurtamentos de alguns vocábulos, pois para uma mesma palavra, existem diversas formas abreviadas. Crystal (2008b, p. 48) chega a apontar oito (8) diferentes variantes ortográficas para a palavra “*tonight*” em inglês. Em nosso *corpus*, as palavras com o maior número de variações foram “*beijos*” [bjs; bjus; bjos; bjsss] e “*que*” [q; c; ki; ke], ambas com quatro (4) grafias distintas, seguidas das palavras “*aquí*” [aki; aq; aqi], “*beijo*” [bjo; bj; bju], “*para*” [p; pra; pr] e “*mas*” [m; ms; +], todas com três (3) variantes cada. Em alguns casos, como em “bjsss” o princípio da economia parece ter dado lugar à necessidade de mostrar a personalidade do usuário. Em outros casos, porém, o que se constata é uma aproximação fonológica do registro escrito com a linguagem oral.

Por outro lado, há ocorrências idênticas a representar palavras distintas (KUMAR, 2012, p. 274), ao que Anis denomina “*polivalência*” (2007, p. 109), verificado, por exemplo, em nosso *corpus* com a forma “*pr*” por “*para*” e “*por que*”, dubiedades esclarecidas através do contexto (KOCH, 2003, p. 23) das mensagens.

De posse das ocorrências, passamos a agrupar os encurtamentos de vocábulos de acordo com a classificação proposta por Bieswanger (2006), para o inglês e alemão (*vide* Quadro 01), verificando, agora, os registros em língua portuguesa, conforme os tipos das diversas categorias de encurtamento, cujos resultados são apresentados a seguir.

Tipo de encurtamento		Ocorrências
i) Inicialismos	Acrônimos	<i>prolin</i> (projeto de inclusão de línguas)
	Alfabetismos	<i>Apdd</i> (a paz de deus); <i>ca</i> (centro acadêmico); <i>ch</i> (centro de humanidades); <i>fds</i> (fim de semana); <i>ru</i> (restaurante universitário); <i>bnt</i> (boa noite); <i>bnte</i> (boa noite); <i>pq</i> (por que)

Dentre os inicialismos, destacamos um número bastante expressivo de alfabetismos, pois foram oito (8) ocorrências contra apenas uma (1) de acrônimo. A forma abreviada representada por alguns destes alfabetismos é utilizada oralmente, com frequência, pelos universitários, que parecem preferir “*ca*”, “*ch*” e “*ru*” a seus correspondentes por extenso, acarretando na forma escrita uma significativa economia de vinte e dois caracteres no caso de “*ru*”. Outros, no entanto, não são usuais na linguagem oral sendo sua recuperação realizada através dos contextos linguísticos, como no caso de “*bnt*” (ou de sua forma alternativa “*bnte*”) por “*boa noite*”, mesclando o alfabetismo com outro tipo de encurtamento, o *mixed* ou *complex clipping*.

Tagg (2009, p. 17) julga que, pelo fato de os interlocutores serem íntimos e de se inter-relacionarem através de outros meios de comunicação (inclusa a interação face a face), o entendimento do código empregado lhes é assegurado, contrariamente ao dos que estivessem fora do grupo, como no caso de “*apdd*” cuja recuperação (*A paz de Deus*) só é possível, *a priori*, pelo pertencimento do interlocutor a um determinado grupo social, ou seja, a uma esfera religiosa que faz uso da supracitada expressão. Neste caso específico, houve uma economia de 60% no número de caracteres digitados [estratégia de economia] (GIBBON & KUL, 2008), além de marcar nitidamente o usuário a uma dada comunidade. (WEBER, 2002, p. 72)

Tipo de encurtamento		Ocorrências
ii) <i>Clippings</i>	Iniciais	<i>bora</i> ; <i>ta</i> (está ou estar); <i>tava</i> ; <i>tou</i>
	Mediais	<i>abs</i> ; <i>agradcer</i> ; <i>amr</i> ; <i>aqi</i> ; <i>baxar</i> ; <i>bjo</i> ; <i>bjs bjos</i> ; <i>gnt</i> ; <i>gt</i> (gente); <i>hrs</i> ; <i>ms</i> (mas); <i>mina</i> (menina); <i>msmo</i> ; <i>mia</i> (minha); <i>mta</i> ; <i>mtos</i> ; <i>mhr</i> (mulher); <i>nda</i> (<i>nada</i>); <i>pra</i> ; <i>passano</i> ; <i>qdo</i> (quando); <i>qndo</i> ; <i>qero</i> ; <i>rs</i> (risos); <i>tbn</i> ; <i>vcs</i> (<i>vocês</i>)
	Finais	<i>amig</i> ; <i>aq</i> ; <i>ass</i> ; <i>by by</i> ; <i>c</i> ; <i>d</i> (da/de); <i>da</i> ; <i>desb</i> (desbloqueado); <i>face</i> ; <i>gargant</i> ; <i>h</i> (horas); <i>hoj</i> ; <i>lit</i> (literatura); <i>manda</i> (<i>mandar</i>); <i>m</i> (mas ou me); <i>min</i> (minuto); <i>muít</i> ; <i>n</i> (não); <i>novi</i> (novidade); <i>nume</i> (número); <i>p</i> (para); <i>podend</i> ; <i>pro</i> (problema); <i>prof</i> (professor); <i>sai</i> (<i>sair</i>); <i>saudad</i> ; <i>t</i> (te); <i>tec</i> (teclado); <i>term</i> (terminal); tu (<i>tua</i>); <i>v</i> (<i>você</i>); <i>vo</i> (<i>vou</i>); <i>ve</i> (<i>ver</i>)
	Mixed ou complex	<i>agr</i> ; <i>amg</i> ; <i>niver</i> (aniversário); <i>bj</i> ; <i>blz</i> ; <i>cmg</i> ; <i>ctg</i> ; <i>to</i> (estou); <i>hj</i> ; <i>msg</i> ; <i>obg</i> ; <i>otm</i> ; <i>pr</i> (para); <i>pr</i> (por que); <i>tc</i> (tecla); <i>td</i> (tudo); <i>vrdad</i> (verdade); <i>vc</i> (<i>você</i>); <i>mah</i> (macho)

Das oitenta e três (83) ocorrências de *clippings*, a mais frequente é a que envolve a supressão de letras no final do vocábulo com trinta e três (33) registros, muitas das quais sem a utilização de sinal específico de truncamento, como um ponto (CAPPELLI, 1982, p. 1). Por vezes acontece apenas o apagamento da letra final da palavra (quer da vogal final: “*amig*” por “*amiga*”; “*t*” por “*te*”; “*muít*” por “*muíto*”, quer da consoante final: “*sai*” por “*sair*”, “*ve*” por “*ver*”). Em outras oportunidades, porém, há a supressão das sílabas finais do vocábulo (“*desb*” por “*desbloqueado*”; “*lit*” por “*literatura*”; “*pro*” por “*problema*”), cuja recuperação se dá pelo contexto linguístico da mensagem. Em algumas ocorrências, a economia com estes encurtamentos foi superior a 66%, como no caso de “*desb*” por “*desbloqueado*”.

O vocativo “*mah*”, redução de “*macho*” é bastante utilizado pelos jovens cearenses a substituir outras formas como “*cara*”, “*amigo*”, “*irmão*”, “*compadre*”, *etc.* Figura aqui como *mixed* ou *complex clipping*

(por este “h” estar presente na palavra original), embora este “h” final possa também ser explicado como substituto de um acento agudo já que o vocábulo é pronunciado como monossílabo tônico.

Curiosa, ainda, a forma abreviada “face” por “Facebook” (presente em cinco oportunidades). Em nenhum SMS foi observado sua forma por extenso. Os quatro usuários que registraram o termo são moradores tanto da capital quanto do interior, apontando para uma disseminação do uso da forma reduzida do termo. Esta e outras preferências podem incentivar estudos futuros acerca das variações diatópicas dos SMS dentro do Estado do Ceará, já que os jovens usuários pertencem a uma mesma faixa etária.

Tipo de encurtamento	Ocorrências
iii) Contrações	<i>ne</i> (não é); <i>prai</i> (para aí); <i>pro</i> (para o)

Das três (3) ocorrências de contrações verificadas no *corpus*, as mais frequentes foram “*ne*” (sem acento) e “*pro*” a substituir, respectivamente, “*não é*” e “*para o*”. O marcador do discurso “*ne*”, bastante comum nas interações orais face a face, aparece nas mensagens escritas desempenhando papéis análogos daqueles próprios da conversação, especialmente, com relação à função interpessoal, posto atuar “como elemento de contato entre os interlocutores, pedindo a aquiescência do ouvinte e/ou mantendo o fluxo conversacional” (MACEDO; SILVA, 1996 *apud* FREITAG, 2007, p. 24).

Tipo de encurtamento	Ocorrências
iv) Homófonos entre letras e números	<i>v6</i> (vocês); <i>11</i> (hum hum); <i>1</i> (um); <i>1a</i> (uma)

Na categoria de homófonos entre letras e números, tivemos quatro (4) ocorrências. A mais inusitada nos pareceu a interjeição “*hum hum*” que “denota dúvida, impaciência contra o outrem, desconfiança, reticência” (AULETE & VALENTE, 2009), grafada com o numeral “11”, o que trouxe uma economia de quatro caracteres para o remetente do SMS, representando uma cifra superior a 66%. A compreensão exata do significado pretendido foi somente possível graças à consulta direta que fizemos ao autor da mensagem.

Tipo de encurtamento	Exemplos
v) Aproximação fonológica	<i>aki</i> ; <i>bju</i> ; <i>bjokas</i> ; <i>bjus</i> ; <i>c</i> (que); <i>eskecer</i> ; <i>flw</i> (falou); <i>kd</i> (cadê); <i>ke</i> (que); <i>ki</i> (que); <i>kra</i> (cara); <i>krinho</i> (carinho); <i>ksa</i> (casa); <i>prak</i> (para cá); <i>q</i> (que); <i>qria</i> (queria); <i>tah</i> (estar); <i>trankila</i> ; <i>xau</i> (tchau); <i>xega</i> (chega); <i>xerim</i> (cheirinho); <i>xiero</i> (cheiro)

Foram vinte e duas (22) as ocorrências relativas à aproximação fonológica. Em geral, o grafema “k” serviu para substituir dois outros grafemas “qu” (dígrafo) e “ca” (sílabo). O grafema “q” foi utilizado para substituir a palavra inteira “que” (ora também permutada simplesmente pela letra “c”), ou partes de uma palavra, como em “qria”. Já o grafema “x” foi usado para substituir o dígrafo “ch”, como em “xega”, ou para sequência “tch”, como em “xau”. Nestes casos, a economia do autor das mensagens foi equivalente a dois (2) caracteres. Outro exemplo curioso foi “xerim” por “cheirinho” expressão típica nossa a substituir a fórmula carinhosa de despedida “beijo”.

Tipo de encurtamento	Exemplos
vi) Caracteres com valor de palavras	+ (mais ou mas); r\$ (reais); 3 (terceiro); 3a (terça-feira); 4a (quarta-feira)

Finalmente temos os caracteres com valor de palavras. Das cinco (5) ocorrências verificadas no *corpus*, a que mais chamou nossa atenção foi o símbolo “+” tendo sido utilizado para duas palavras parônimas “mais” e “mas”, as quais ainda causam bastante confusão entre os alunos, pois muitos hesitam no momento de utilizá-las.

6. Considerações finais

Com limitações técnicas a restringir o tamanho dos SMS a 160 caracteres, muitos usuários se veem compelidos a sintetizar o conteúdo de suas mensagens a fim de conseguir veicular o que pretendem no escasso espaço disponível, bem como economizar tempo e esforço nos laboriosos teclados de alguns dispositivos móveis.

Dentre as estratégias de encurtamento vocabular, chamou nossa atenção a classificação proposta por Bieswanger (2006) o qual arrola seis categorias para truncamentos encontrados nos SMS em inglês e alemão: inicialismos, *clippings*, contrações, homófonos entre letras e números, aproximação fonológica e caracteres com valor de palavras.

Após a coleta de 114 mensagens nas cidades de Fortaleza e Limoeiro do Norte (ambas no Estado do Ceará), aplicamos as categorias propostas por Bieswanger (2006) no intuito de verificar se ocorrências simi-

⁷ Tanto o advérbio *mais* quanto a conjunção *mas* provém do advérbio latino *magis* (SAID ALI, 1964, p. 220).

lares aconteciam em língua portuguesa e quais eram os truncamentos mais frequentes.

A análise revelou que o tipo de encurtamento de vocábulos mais frequente do *corpus* coletado (com 88 ocorrências) foi o *clipping*, isto é, quando há a supressão de grafemas no início, no meio, no final ou em várias partes da palavra simultaneamente, sendo os *clippings* finais os que mais ocorreram (com 33 registros). Nas ocorrências de *clippings* finais, em geral, não há marcas de um sinal específico de truncamento, como, um ponto, por exemplo.

Por fim podemos relatar que a pesquisa permitiu apresentar, a partir de um pequeno recorte, como alguns jovens usuários cearenses fazem uso dos encurtamentos vocabulares quando estão utilizando as mensagens de texto.

Os achados preliminares podem auxiliar os estudos futuros que tentenem aprofundar as investigações sobre os SMS, inclusive na tentativa de verificar a existência de sensíveis contrastes entre usuários de diversas regiões do Ceará.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANIS, Jaques. Neography: unconventional spelling in French SMS text messages. In: DANET, Brenda; HERRING, Susan. (Eds.). *The multilingual internet language, culture, and communication online*. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 87-115.

ARAÚJO, Gabriel. Truncamento e reduplicação no português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, vol. 10, n. 1, p. 61-90, 2012.

AULETE, Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. *Dicionário Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

BATTESTINI, Agathe; SETLUR, Vidya; SOHN, Timothy. A large scale study of text-messaging use. In: ____; ____; _____. *Proceedings of the 12th international conference on Human computer interaction with mobile devices and services*, ACM, 2010, p. 229-238.

BIESWANGER, Markus. 2 abbrevi8 or not 2 abbrevi8: A contrastive analysis of different shortening strategies in English and German text messages. *Proceedings of Salsa 2006*, Austin, Texas.

CAPPELLI, Adriano. *The elements of abbreviation in medieval Latin paleography*. Trad.: David Heimann e Richard Kay, Lawrence Kansas: University of Kansas Libraries, 1982.

CRYSTAL, David. *A little book of language*. Sydney: University of New South Wales Press, 2010.

_____. Text messages: texting. *ELT Journal*, vol. 62, n. 1, p. 77-83, 2008a.

_____. *Txtmg: The Gr8 Db8*. New York: Oxford University Press, 2008b.

_____. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Marcadores discursivos não são vícios de linguagem! *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, vol. 4, n. 4, p. 22-43, jul./dez. 2007.

GIBBON, Dafydd; KUL, Malgorzata. Economy strategies in restricted communication channels: A study of polish short text messages. In: ____; _____. *Proceedings of 5th Internationale Tagung Perspektiven der Jugendspracheforschung*, 2008, p. 75-98.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Processos morfológicos não concatenativos do português brasileiro: formato morfoprosódico e latitude funcional. *ALFA: Revista de Linguística*, vol. 48, n. 1, p. 9-28, 2004.

GREEN, Nicola; HADDON, Leslie. *Mobile communications: an introduction to new media*. Oxford: Berg, 2009.

HÅRD af SEGERSTAD, Ylva. *Use and adaptation of written language to the conditions of computer-mediated communication*. Dissertação de PhD. Götterborg University, Suécia, 2002. Disponível em: <http://www.ling.gu.se/~ylvah/dokument/ylva_diss.pdf>. Acesso em: 03-10-2012.

KASESNIEMI, Eija-Liisa; RAUTIAINEN, Pirjo. Mobile culture of children and teenagers in Finland. In: KATZ, James E.; AAKHUS, Mark (Eds.). *Perpetual contact: mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 170-192.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUMAR, Naveen. A linguistic study of abbreviations in SMS. *Language in India*, vol. 12, n. 6, 2012.

LING, Rich. *The mobile connection: the cell phone's impact on society*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers, 2004.

_____; YTTRI, Birgitte. Hyper-coordination via mobile phones in Norway. In: KATZ, James E.; AAKHUS, Mark (Eds.). *Perpetual contact: mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 139-169.

MANTE, Enid. The Netherlands and the USA compared. In: KATZ, James E.; AAKHUS, Mark (Eds.). *Perpetual contact: mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 110-125.

MAVAM. *Monitor Acision de valor adicionado móvel*. 11. ed. 2013. Disponível em:

<<http://www.slideshare.net/24x7COMUNICACAO/mavam-brasil-2013-monitor-acision-de-vas-mvel-portugus>>. Acesso em: 13-11-2013.

SAID ALI, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

TAGG, Caroline. *A corpus linguistics study of SMS text messaging*. 2009. Tese (de Doutorado). – The University of Birmingham, Birmingham.

TOJAL, Manuel Diamantino. Comunicação Digital: novos usos da escrita e sua projeção no texto publicitário. *Revista Intercâmbio*, vol. XXVII, p. 164-187, 2013. São Paulo: LAEL/PUCSP.

WEBER, Max. *Conceitos básicos de sociologia*. Trad.: Rubens Eduardo Ferreira Frias; Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Centauro, 2002.

ZHENG, Pei; NI, Lionel. *Smart phone and next-generation mobile computing*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers, 2006.

**GÊNEROS DA ESFERA DO ARGUMENTAR
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EJA:
DESAFIOS À VISTA**

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)

barbaraolimpiam@yahoo.com.br

Letícia Queiroz Pereira (UESPI)

lekalqp@hotmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva analisar os gêneros do argumentar em livros didáticos de língua portuguesa da educação de jovens e adultos. Para tanto, tem-se como *corpus* seis livros advindos da pesquisa de Pereira & Melo (2011), coletados em escolas públicas de Teresina – PI. A metodologia é bibliográfica, com base, sobretudo, em Ribeiro (2001), Soares (2000), Bezerra (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2002; 2008), Guimarães (2007), Melo (2009) e Dolz e Schneuwly (2004). O resultado da análise mostra que apenas três livros são satisfatórios em relação à quantidade e diversidade dos gêneros do argumentar; às condições desses gêneros; ou aos mecanismos de textualização. Assim, tais dados demonstram os muitos desafios existentes na educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Argumentar. Livro didático. Língua portuguesa. EJA.

1. Introdução

O presente artigo pretende discorrer sobre os gêneros da ordem do argumentar e sua ligação com o ensino escolar através do livro didático de língua portuguesa da educação de jovens e adultos, pois se crê na extrema importância da argumentação e do livro didático de língua portuguesa para o sucesso do ensino no contexto escolar. Desse modo, objetiva-se especificamente analisar as propostas de produção textual desse material relativo à quantidade e diversidade de gêneros do argumentar; às condições de produção; e aos mecanismos de textualização.

Para tanto, serão analisados seis livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental da educação de jovens e adultos advindos da pesquisa de Pereira e Melo (2011), coletados em escolas públicas de Teresina – PI.

O referencial teórico tem como base principal os seguintes autores: Ribeiro (2001), Soares (2000), Bezerra (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2002; 2008), Guimarães (2007), Melo (2009), Dolz e Schneuwly

(2004), apresentando o retrato histórico da educação de jovens e adultos; algumas considerações sobre o livro didático de português; e sobre os gêneros da esfera do argumentar.

Importa ressaltar que trabalhar a argumentação no ambiente escolar é de fato necessário, visto que quase não se ensina textos da esfera argumentativa no ensino fundamental da educação de jovens e adultos, como tipo de discurso a ser utilizado nas atividades de produção textual, como constata Melo (2009). Apesar da pouca atenção pelo tipo argumentativo, deve-se lembrar que a argumentação permeia toda a linguagem, conforme assegura Koch (2004). Dessa forma, pretende-se contribuir com os demais estudos sobre o ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos.

2. Fundamentação teórica

2.1. Retrato histórico da educação de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos começou a ganhar destaque quando o Brasil passou pelo processo de redemocratização, em 1945, com o fim da ditadura Vargas, e também porque a ONU “alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e à democracia” (RIBEIRO, 2001, p. 19), exigindo a participação dessa modalidade na escola pública.

Assim, para se ter noção de como a educação de jovens e adultos vem ocorrendo no Brasil, faz-se necessário um retrospecto dos principais programas das últimas décadas da ação do Estado neste campo, sendo estes: Fundação Mobral (1967-1985); Fundação Educar (1986-1990); e Programa Brasil Alfabetizado (2003-atual). Se por um lado, essa série de programas destinada a essa modalidade de ensino demonstra a preocupação em melhorá-la, por outro lado, evidencia que tais projetos não foram criados com o principal intuito de educar, mas de apresentar dados que não correspondem exatamente ao resultado de ensino.

Sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação Mobral – lembra-se que foi o início dessa modalidade, criado em 1967, no período da ditadura militar, para responder às necessidades do Estado autoritário. Assim, o Mobral surgiu com muitos recursos, mas a exigência em relação aos alfabetizadores era mínima, pois não havia preocupação com o fazer e o saber docente. Aqui, qualquer um que sabia ler e escrever poderia também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa, segundo Galvão e Soares (2004). Desse momento, por-

tanto, emana um grande problema do Brasil, a desvalorização do professor, embora seja um profissional essencial na construção do conhecimento e da cidadania.

Nos anos posteriores ao Mobral, houve a instauração da campanha de educação de adultos – um movimento de educação em massa, visando à redução do *déficit* da grande quantidade de analfabetos existentes na sociedade brasileira –, que gerou reflexão e debate sobre o analfabetismo e a educação de jovens e adultos. Dessa forma, surgiram sinais de mudança em relação ao pensamento preconceituoso sobre a capacidade cognitiva dos adultos não alfabetizados na infância. Entretanto, os problemas continuaram, uma vez que, na campanha, existiam deficiências administrativas, financeiras e de orientação pedagógica, pois havia, na verdade, um caráter superficial do aprendizado, como aconteceu com outros projetos.

Com todas essas percepções, surgiram novas propostas para se alfabetizar os adultos, como a pedagogia de Freire (1992), o qual enfatiza a leitura da palavra como decorrente da leitura de mundo. Segundo ele, as atividades vividas em nossa primeira vivência com o mundo deveriam ser o universo de todas as pessoas, procurando expressar a realidade de cada um através de sua linguagem e, com isso, tudo teria significação por meio da escrita. Desse modo, é importante que, ao ensinar, sobretudo na educação de jovens e adultos, o professor esteja atento à ligação existente entre as leituras de mundo e da palavra, pois é através desse elo que o processo de aquisição da escrita será eficaz. Esta ligação corresponde também à teoria do letramento defendida, dentre outros, por Soares (2000) e Rojo (2009).

Nesse sentido, a *Proposta Curricular* para o 2º segmento da educação de jovens e adultos (2001) reforça a crença de progressão no tema, pois tem como eixo condutor a formação para o exercício da cidadania. No tocante à língua portuguesa, a *Proposta* enfatiza “a importância de um curso que permita ao aluno da educação de jovens e adultos ter uma experiência ativa na elaboração de textos” (p. 302). Para tanto, a formação docente deve corresponder aos anseios desse grupo escolar, ou seja, em qualquer nível de formação, é preciso haver conexões entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o mundo de valores e modos de vida dos alunos (BRASIL, 2000).

Dessa forma, várias foram as tentativas de se buscar uma melhoria da educação de jovens e adultos, com a ampliação das experiências ao

longo dos demais anos. Porém, chegou-se aos anos 90 ainda com a necessidade de reformulação pedagógica dessa modalidade de ensino, como cita o texto da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988, p. 04 e 05) sobre a educação de jovens e adultos:

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Melhoria da qualidade do ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – Promoção humanística, científica, e tecnológica do país.

Assim, apesar da melhoria do livro didático e da formação e remuneração dos professores, pode-se afirmar que a prática das ações estabelecidas pela Lei acima ainda não é uma regra, embora se viva hoje numa sociedade em que as exigências educativas são bastante amplas e estão relacionadas a diferentes dimensões, das quais os alunos da educação de jovens e adultos não poderiam ser excluídos, a saber: a preparação para o trabalho, a participação social e política, a vida familiar e as oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural, conforme afirma Ribeiro (2001, p. 36).

Não obstante, Oliveira (2002), citado por Innocêncio (2006, p. 04) adverte que, na escola, “há de se considerar não apenas a questão de especificidade etária, mas, principalmente, a de especificidade cultural” e prossegue afirmando que os alunos de educação de jovens e adultos em geral “apresentam uma trajetória de exclusão da escola, trajetória esta muitas vezes marcada por reprovações, evasões, ou seja, podem ser considerados como produtos do fracasso do sistema escolar”. Logo, é visível que ainda é necessário muito avanço na educação de jovens e adultos, o qual é possível, se almejado.

2.2. O livro didático de português: algumas considerações

O uso do livro didático é um dos aspectos de grande relevância para a educação, pelo fato de, muitas vezes, ser o único material impresso utilizado nas aulas de língua portuguesa. Assim, é fundamental analisá-lo.

Todavia, é necessário lembrar que, segundo Bezerra (2002), o livro didático surgiu para atender à demanda de alunos e professores das classes populares. Nesse sentido, porém com dados mais recentes, Rojo (2009, p. 28) afirma que “acompanhado por outros programas [...], a universalização do acesso a livros [...] veio minorar os processos de exclusão e fracasso escolar”, ou seja, o livro didático pode, de fato, ser um auxiliar do ensino, e não um instrumento maléfico como tem sido apontado algumas vezes.

Ademais, a avaliação do livro didático de português, que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), conforme Batista (2003), objetiva examinar e propor cada vez mais qualidade a esse livro, sendo que o principal problema encontrado nele é sua difícil correspondência às propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), pois, muitas vezes, apresenta-se bastante restrito em relação ao ensino da linguagem.

Diante disso, é imprescindível que o professor tenha atitude crítica em relação ao livro didático de português e, logo, faça interferências durante a construção do conhecimento, sobretudo, para que os gêneros do argumentar sejam alvos das propostas de produção textual solicitadas pelos livros didáticos de português, porque, embora passem por processos de avaliação e renovação metodológica, segundo Bezerra (2002), não são perfeitos e podem ser melhorados por quem os utiliza como guia de ensino. Afinal, apesar de conter diversos problemas, como a falta de clareza nos exercícios de compreensão textual, conforme afirma Marcuschi (2008), o livro didático de português continua sendo vital no processo de ensino-aprendizagem.

Já em relação ao ensino da argumentação no livro didático de português, conforme defende Breton (1999), citado por Guimarães (2007, p. 63-64),

[...] a única maneira de se minar a manipulação seria um ensino-aprendizado voltado para a capacidade de defender ideias e opiniões e, principalmente, saber verificar a veracidade e a legitimidade dos argumentos de outrem, enfraquecendo quaisquer espécies de tendências ao autoritarismo e a violência.

Por isso, o livro didático de português é tão importante no tocante ao desenvolvimento da argumentação. Além de apresentar as características de cada gênero, é preciso dar ao aluno a oportunidade de exercitar seus conhecimentos e construir o próprio texto. Para comprovar isto, recorre-se à citação de Antunes (2003, p. 61): “a produção de textos escri-

tos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer”. Assim, o livro didático não deve abordar apenas o gênero e suas especificidades, mas também fazer com que o aluno possa praticá-los e compreender sua função social. Nessa perspectiva, Rothery (1996, p. 98) citado por Bunzen (2004, p. 226) afirma que o aluno deve aprender a argumentar, pois “é importante para várias áreas do currículo escolar, como também para participar das práticas de letramento presentes na comunidade”.

Já sobre as estratégias argumentativas apresentadas pelo livro didático de português nas propostas de produção textual, tem-se como fundamental a exploração das condições de produção e dos mecanismos de textualização dos gêneros do argumentar solicitados.

Em relação às condições de produção, consoante Geraldí (1993), acredita-se que o aluno só será motivado a produzir se ele souber, por exemplo, “para quê?” escrever, o que torna o texto muito mais significativo para o produtor. Dessa maneira, o contexto histórico, a finalidade e o destinatário são aspectos que o livro didático de português deve especificar quando apresenta e quando solicita uma produção textual com gêneros da esfera argumentativa.

Além disso, é importante que o livro didático de português apresente os mecanismos de textualização, uma vez que esses garantem que as produções textuais dos alunos se tornem mais adequadas. Nesse sentido, a afirmação de Antunes (2003, p. 54) sobre a escrita de textos confirma que:

[esta] supõe (...) várias etapas, interdependentes e inter-complementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Guimarães (2007) corrobora que esses mecanismos são importantes recursos do processo de construção da textualidade e necessários a quem pretende escrever para realmente persuadir alguém, por isso, devem ser presentes no livro didático de português da educação de jovens e adultos. Lembra-se, pois, que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo (KOCH, 2004), isto é, tenta-se persuadir sempre que se comunica, sendo que o papel do livro didático de português é facilitar esse processo, o que pode ocorrer quando o livro apresenta as estratégias argumentativas acima.

Ademais, tem-se o estudo de Dolz e Schneuwly (2004), que, pensando os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, num interacionismo sociodiscursivo, sugere que os gêneros, inclusive os da ordem do argumentar, sejam trabalhados em sequências didáticas, as quais contêm sempre as atividades de planejamento, revisão e reelaboração dos textos. Desse modo, as etapas de escrita de um gênero indicadas por Guimarães (2007), Melo (2009) e Antunes (2003) seguidas nesta pesquisa para analisar o livro didático de português são correspondentes às sugeridas por Dolz e Schneuwly (2004).

Para finalizar, une-se a Bakhtin (1981, p. 123) para afirmar que o livro didático é um

objeto de discussões [...] feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal [...].

Portanto, está claro que o livro didático de português precisa ser avaliado e discutido, pois somente dessa forma há mais chances de contemplar as necessidades do aluno relativas à língua para, então, fazer uso adequado dessa, independente da situação de comunicação.

2.3. Gêneros da esfera do argumentar

Um gênero textual é usado em momentos específicos de interação, de acordo com a sua função social. Escrever um e-mail, por exemplo, direcionado a um amigo não é o mesmo que escrever um e-mail para uma universidade pedindo informação a respeito de um processo. Desse modo, existem os domínios discursivos, os quais são as esferas onde os textos são motivados e produzidos. Conforme Marcuschi (2002), nestas esferas, tem-se cinco tipos textuais nos gêneros: a narração, a descrição, a injunção, a exposição e a argumentação. Em cada gênero, há predominância de um desses tipos.

Assim, as diferentes manifestações verbais são fundamentais para o ser humano, para a interação social, que se dará por meio também do ato de argumentar. Por esse motivo, considera-se importante o ensino dos gêneros textuais nas escolas, em especial, o da tipologia argumentativa para que haja o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno a partir da educação básica.

Como afirma Marcuschi (2002; 2008), diversos são os textos pre-

dominantemente argumentativos. Por exemplo, tem-se o artigo de opinião, o abaixo-assinado, a carta de solicitação e a de reclamação e o diálogo argumentativo. A seguir, discute-se um pouco sobre esses gêneros a fim de conhecer suas características, semelhanças, diferenças e importância para o ensino escolar.

O *artigo de opinião* é um gênero no qual são discutidos problemas sociais de grande relevância; tem como objetivo o convencimento do leitor. Tais textos possuem marcas linguísticas como a posição do articulista – *penso que, do nosso ponto de vista*; introduzem a argumentação – *porque, pois*; trazem para o texto diversas vozes – *alguns dizem que*; introduzem a conclusão a que o ‘dono da opinião’ chega sobre o assunto – *portanto, logo*.

Já a *carta de reclamação* e de *solicitação* geralmente é escrita por alguém que se sente lesado, obtendo o direito de reclamar; pode ser publicada em jornal, revistas ou o reclamante a remete para a empresa/órgão reclamado. Enquanto a primeira visa exatamente a reclamar, a segunda se baseia num pedido, aumento de salário ou cargo, por exemplo.

No *diálogo argumentativo*, porém, necessariamente são introduzidos elementos articuladores (posição do autor): *do meu ponto de vista, na minha opinião*; certeza ou probabilidade: *é indiscutível, me parece que*. Como consequência, introduzem argumentos com: *porque, pois, mas*. Aqui se deve planejar a organização dos argumentos, justificar e sustentar sua posição, e, por fim, concluir o diálogo reforçando a posição que defende.

Já o *abaixo-assinado* é um gênero sempre identificado pelos autores, no qual pessoas insatisfeitas em determinadas situações ocorridas na vida social e particular unem suas assinaturas e entregam à pessoa/instituição competente. É usado para exercer a cidadania, mas há também aqueles que prestam solidariedade ou apoio a pessoas necessitadas. No entanto, o principal uso desse gênero demonstra que o ser humano opta por reivindicar seus direitos na esfera social de forma a vencer não apenas pelos argumentos, mas também pelo número de assinaturas alcançadas, sendo que esta é uma característica muito forte do abaixo-assinado.

Como se pode conferir, os gêneros acima têm semelhanças e diferenças notáveis. Assemelham-se porque pretendem persuadir o interlocutor, apresentar uma tese e tê-la aceita, utilizando-se de um conjunto de argumentos logicamente encadeados, sustentados em provas e, normal-

mente, ilustrados e credibilizados por exemplos; adaptam o texto ao objetivo e ao destinatário; tem a estrutura textual parecida, já que contém introdução, desenvolvimento e conclusão, no entanto, a temática pode variar muito; devem ser coesos e coerentes, com a articulação e progressão do discurso encaminhada pelos operadores argumentativos. Ademais, podem estar presentes em diversos espaços dentro da esfera argumentativa, porém alguns se mostram mais constantes no trabalho, outros no exercício da cidadania, na escola etc.

Nesse sentido, concorda-se com Innocêncio (2006) em sua afirmação de que o estudo dos gêneros do argumentar se faz relevante pela necessidade de compreensão e domínio de produção dos modos de produção e significação dos discursos que permeiam parte das relações sociais, principalmente, na educação de jovens e adultos.

3. Metodologia

A metodologia empregada neste artigo constitui-se de pesquisa bibliográfica, pois os dados advêm da pesquisa de Pereira e Melo (2011), com a coleta de livros didáticos em escolas públicas de ensino fundamental da educação de jovens e adultos, de Teresina – PI.

Em relação ao *corpus*, este é composto por seis livros didáticos, quais sejam: *Educação de Jovens e Adultos: Piauí* (livro-texto); *Educação de Jovens e Adultos: Piauí* (livro de exercícios); *EJA Suplegraf; Tempo de Aprender* (8º ano); *Tempo de Aprender* (9º ano); *Telecurso de Língua Portuguesa*. A seguir, tem-se a análise quantitativa e qualitativa desses livros.

4. Análise e discussão dos resultados

4.1. Livro didático *Educação de Jovens e Adultos: Piauí* (livro-texto)

O livro didático *Educação de Jovens e Adultos: Piauí* se compõe, na verdade, de dois livros: um para os textos de leitura, explicações e gramática, e outro com exercícios para o aluno. Em relação ao livro de textos e explicações, além de todas as unidades serem restritas em termos de conteúdo, somente duas unidades dispõem de gêneros do argumentar. Portanto, não se considera esse livro como um facilitador do ensino, como afirma Bezerra (2002) sobre a função primeira desse material.

4.2. Livro didático *Educação de Jovens e Adultos: Piauí* (livro de exercícios)

A partir do quadro 1, nota-se que foram encontrados no livro didático de português em questão apenas dois gêneros do argumentar, apesar de nenhum fazer parte de uma produção textual específica, somente servirem como atividade de interpretação para a resolução de exercício, confirmando que o ensino na educação de jovens e adultos dificilmente tem o argumentar como tipo de discurso a ser utilizado nas atividades de produção textual, como afirma Melo (2009).

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
Não há.	Não há.	Não há.
1 Texto opinativo (p. 46)	Não há.	Não há.
Não há.	Não há.	Não há.
1 debate (p. 119)	Não há.	Não há.

Quadro 1. Análise quantitativa do livro didático *Educação de Jovens e Adultos: Piauí* (exercícios). Fonte: Pereira e Melo (2011).

Há, assim, um bloqueio no desenvolvimento do aluno, pois, como assevera Demo (2000), *apud* Guimarães (2007, p. 69):

Aprender a argumentar é a pedagogia mais profunda da vida do estudante, por que constitui-se, ao mesmo tempo, pesquisador e cidadão. Enquanto constrói principalmente sua autonomia, como sujeito capaz de história própria. (...) Conhecimento sem cidadania é apenas arma de guerra e colonização.

Dessa forma, o ensino dos gêneros do argumentar é de suma relevância para o aluno, já que permite que este interfira de modo mais ativo na sociedade. Para tanto, seria necessário que o livro didático de português proporcionasse ao aluno o contato com diversos gêneros e explicitasse como o discurso é criado, suas condições, intenções e técnicas argumentativas. Assim, o aluno teria mais habilidade na construção da própria argumentação.

Portanto, o presente livro didático de português não propicia o ensino-aprendizagem de língua materna de forma eficaz, haja vista que a presença da argumentação é bastante deficitária, não havendo nenhum gênero dessa esfera na parte de produção textual, o que confirma o histórico de exclusão e despreocupação sofridas pela educação de jovens e adultos, consoante Galvão e Soares (2004). É evidente, então, que o desenvolvimento da argumentação discente não é um dos objetivos do ensino-aprendizagem de língua deste material, o qual se distancia muito das

recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998).

Porém, recorda-se que a inserção dos gêneros do argumentar nos livros didáticos pode originar no alunado um progressivo crescimento da sua capacidade de se posicionar conscientemente em um dado contexto sociocomunicacional, analisando-o de forma crítica.

4.3. Livro didático *EJA Suplegraf*

O livro em análise neste item compõe-se de doze unidades, nas quais o ensino da argumentação dificilmente é o foco, pois todas as unidades são focadas na gramática, conforme se observa no quadro abaixo.

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
1 debate (p.43)	Destinatário: turma	Planejamento
1 requerimento (p.106)	Destinatário: presidente da República	Planejamento

**Quadro 2. Análise quantitativa do livro didático *EJA Suplegraf*.
Fonte: Pereira e Melo (2011).**

O quadro 2 mostra que os gêneros da esfera do argumentar no livro didático *EJA Suplegraf* são poucos, somente dois gêneros (debate e requerimento). O debate já é bastante enfatizado nos livros didáticos de português, apesar de nem sempre se apresentar de forma completa. Ademais, somente dois gêneros do argumentar não são suficientes para se ter um eficiente desenvolvimento da capacidade argumentativa, dada a enorme variedade de gêneros existentes no meio social, causando, inclusive, uma provável falta de correspondência entre os diversos letramentos do aluno, embora seja essencial para um ensino significativo (SOARES, 2000). Isso demonstra a necessidade de maior rigor na avaliação, revisão, atualização e inovação pela qual devem passar os livros didáticos de português destinados à educação de jovens e adultos. Não obstante,

[...] numa óptica puramente comercial, os editores sabem que o livro aceitável é o livro que não inova: de fato, o professor não tem habitualmente condições de formação e de trabalho para atuar como agente de inovação; aceita a dependência do livro que ele possa dominar completamente, o que implica habitualmente restringir seus objetivos e suas estratégias a um mínimo. (ILARI, 1993, p. 106, *apud* GUIMARÃES, 2007, p. 70-71)

Como se nota acima, muitas vezes, o livro didático de português preferido pelo professor é o que não inova nem aprofunda o conteúdo para ter continuidade no trabalho superficial com o ensino-aprendizagem da

língua, tornando-o ultrapassado e impertinente, pois se repetem as mesmas práticas de ensino e os mesmos conteúdos, como no caso da produção textual, em que o livro didático de português aborda série após série o gênero debate. Para que haja um desenvolvimento consubstancial da argumentação do aluno, Guimarães (2007) afirma que é preciso diversificar os gêneros do argumentar solicitados. Como visto, é imensa a quantidade de gêneros dessa esfera que podem ser trabalhados, a saber, texto de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, deliberação informal, debate regrado, discurso de defesa e o discurso de acusação, cada um com sua função social. (MARCUSCHI, 2002)

De acordo com Guimarães (2007), o estudo do gênero argumentativo possibilita o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, direcionando o alunado a uma reflexão sobre sua realidade social e, consequentemente, a intervir nela. Isso não significa que ele deva excluir os outros tipos textuais, mas buscar um equilíbrio entre o conhecimento prático-social, no qual estão inseridos os gêneros do argumentar. Nesse sentido, o livro didático precisa trazer mais gêneros dessa esfera que estejam associados a condições de produção e aos mecanismos de textualização, como no caso dos gêneros debate e requerimento, que trazem uma condição de produção (o destinatário) e um mecanismo de textualização (o planejamento).

Assim, esse livro didático de português torna-se um material didático ainda bastante problemático devido à quantidade de gêneros e à não explicitação de toda a situação comunicativa de produção e recepção do texto, além da incompleta apresentação dos mecanismos de textualização.

4.4. Livro didático *Tempo de Aprender*, 8º ano

Quanto aos gêneros do argumentar, percebe-se, no quadro abaixo, que o livro didático de português *Tempo de Aprender*, 8º ano, apresenta somente os gêneros debate, texto de opinião e carta aberta – uma diversidade mínima explorada.

Contudo, destaca-se a quantidade de vezes em que esse livro possibilita o contato do aluno da educação de jovens e adultos com tais gêneros, os quais permitirão desenvolver, com o ensino adequado por parte do professor, sua capacidade argumentativa e tornarem-se, mais ainda, cidadãos capazes de defender suas ideias, valores e opiniões. A inclusão dos gêneros do argumentar, mesmo que não seja da forma almejada, é

um apontamento de progressão na educação de jovens e adultos. Dessa maneira, está-se mais perto de realizar o ensino de língua materna como exigem as leis, diretrizes e propostas (BRASIL, 1988, 2000, 2001) para essa área.

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
7 debates (p. 7, 8, 12, 25, 27, 73, 84)	Destinatários: colegas de sala e educador.	Algumas propostas de discussão aparecem por meio de questionamentos – (planejamento)
9 textos de opinião (p. 10, 11, 15, 19, 22, 34, 36, 67, 78)	Não apresenta.	Algumas propostas de discussão aparecem por meio de questionamentos ou reflexões – (planejamento)
1 texto de opinião (p. 63)	Não apresenta.	Planejamento. Revisão. Reelaboração (opção do aluno).
1 carta aberta (p. 82)	Destinatário: a cargo do aluno.	Planejamento. Revisão. Reelaboração.

Quadro 3. Análise quantitativa do livro didático *Tempo de Aprender*, 8º ano.

Fonte: Pereira e Melo (2011).

Cabe ressaltar que, apesar de ser positivo o fato de o livro didático de português supracitado solicitar, muitas vezes, alguns gêneros do argumentar, é evidente que precisa melhorar, posto que tais gêneros raramente são alvo das propostas específicas de produção textual desse material, com a exceção apenas da carta aberta e do artigo de opinião. Porém, segundo Antunes (2003), os alunos devem conhecer o gênero e suas especificidades, mas também praticá-los e compreender sua função social. Nesse sentido, o livro didático de português em análise deixa a desejar quando a questão é produção textual de gêneros argumentativos, embora as pessoas sempre tentem persuadir ou convencer as outras com quem interagem, ou nas palavras de Koch (2004, p. 29), "pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões [...]" e, por essa razão, o ensino da argumentação na escola é tão importante.

Já sobre as condições de produção e dos mecanismos de textualização, esse livro didático de português nem sempre explora tais aspectos.

Destaca-se que o livro especifica apenas a condição de produção do gênero debate e carta aberta através de um único elemento: o destinatário. Entretanto, na produção de um texto, principalmente o argumentativo, é relevante apresentar toda a situação discursiva para a construção do discurso persuasivo. Assim, o livro didático de português que não especifica as condições de produção dos gêneros é muito preocupante, visto que o aluno só será motivado a produzir se ele souber, por exemplo, o

porquê de fazer o texto (GERALDI, 1993), o qual torna esse texto muito mais significativo para o produtor.

Em relação aos mecanismos de textualização apresentados nas propostas de produção textual dos gêneros do argumentar nesse livro didático de português, consideram-se positivas as propostas referentes ao artigo de opinião e à carta aberta, pois nestas aparecem explícitos todos os mecanismos de textualização, ou seja, o planejamento, a revisão e a reelaboração. Contudo, somente o planejamento aparece nas propostas de todos os gêneros, embora seja essencial o livro expor todos os mecanismos, afinal, o processo de escrita contém várias etapas, consoante Antunes (2003) e Dolz e Schneuwly (2004).

Portanto, esse livro didático de português possui alguns impasses, mas caminha em direção a uma nova era na história da educação de jovens e adultos – a que considera as implicações filosóficas, psicológicas, históricas, sociais e culturais do ensino-aprendizagem para o fomento da capacidade comunicativa e reflexiva dos aprendizes, como abordam Camps e Dolz (1995) *apud* Guimarães (2007).

4.5. Livro didático *Tempo de Aprender*, 9º ano

No que concerne aos gêneros do argumentar no livro didático de português *Tempo de Aprender 9º ano*, como mostra o quadro 4, há apenas o debate e o texto de opinião, fato merecedor de atenção, pois são gêneros excessivamente presentes no livro didático de português da educação de jovens e adultos. É claro que se admite o valor do ensino desses gêneros, porque, apesar de serem do conhecimento empírico do aluno, muitas vezes ainda não são dominados por ele. Por isso, vale acrescentar que, embora se tenha o pensamento de que já se domina os gêneros textuais, inclusive os gêneros do argumentar, muito ainda precisa ser aprendido quanto à sistematização desses gêneros, uma vez que, segundo Bakhtin (1997), os gêneros são caracterizados por conteúdo temático, estrutura composicional e estilo que apresentam. Com base nisso, pode-se afirmar que o ensino dos gêneros do argumentar nesse livro didático de português se torna uma característica parcialmente positiva para o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno.

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
2 – Debate (p. 6, 53)	Destinatário: colegas da classe.	A proposta de discussão aparece por meio de ques-

		tionamentos – (planejamento)
1 – Debate regrado (p. 35)	Destinatários: turma e professor. Finalidade ou objetivo: expor e discutir a produção textual realizada na etapa anterior. Contexto histórico: pede para que o tema debatido seja trazido para a realidade brasileira.	Mostra ao aluno os procedimentos adequados e a organização correta de um debate – (planejamento)
9 – textos de opinião (p. 13, 14, 29, 32, 40, 42, 47, 71, 87)	Não há.	Questionamentos.

**Quadro 4. Análise quantitativa do livro didático *Tempo de Aprender 9º ano*.
Fonte: Pereira e Melo (2011).**

Entretanto, a falta de diversidade e de aprofundamento dos gêneros nesse livro didático de português age no sentido contrário. Assim, é muito pouco apresentar somente os referidos gêneros, tendo em vista a imensa quantidade de gêneros da esfera do argumentar que servem para o exercício da cidadania. Ratifica-se, então, o valor do ensino da argumentação no livro didático de português para que os alunos da educação de jovens e adultos tenham instrumentos de mudança social e de empoderamento em suas práticas sociais, consoante afirmam Bunzen (2004) e Rojo (2009) sobre o ensino de língua materna.

Deve-se acrescentar também que, em se tratando das condições de produção, esse livro didático de português as apresenta por meio de finalidades, objetivos, contexto histórico e destinatário, mas somente em uma das propostas de produção, fato positivo por representar um grande progresso do livro na educação de jovens e adultos, mas negativo ao lembrar que nenhum gênero acontece no vazio. É preciso também criar e explicitar situações que provoquem o posicionamento do aluno com base nas suas leituras, para que sua escrita não corra o risco de dizer nada a ninguém. Como afirma Geraldi (1993), é preciso que o aluno tenha um “para quê” escrever.

Lembra-se, nesse sentido, conforme Bakhtin (1997), que atendendo às condições de produção, os gêneros apresentam conteúdo temático específico da área em que o texto é produzido. Assim, o tema varia conforme o gênero, bem como pelo suporte, conforme Marcuschi (2002; 2008). Por esse motivo, o aluno precisa saber quais são as condições em que criará o seu texto.

Já sobre os mecanismos de textualização, tem-se um ponto positivo no que diz respeito ao planejamento, pois no debate regrado, por exemplo, são feitas várias discussões, indagações e reflexões sobre determinadas temáticas. Apesar disso, esse livro didático de português deixa a desejar, porque não há em nenhuma das propostas os mecanismos de textualização *revisão* e *reelaboração*, apesar de serem essenciais para toda produção textual (ANTUNES, 2003).

Diante disso, pode-se afirmar que, embora o livro didático de português apresente alguns pontos positivos, ainda tem muito a melhorar, visto que não possibilita o desenvolvimento pleno da competência argumentativa dos alunos da educação de jovens e adultos.

4.6. Livro didático *Telecurso de Língua Portuguesa*

Em relação à quantidade de gêneros da esfera do argumentar encontrados no livro didático de português *Telecurso*, pode-se perceber no quadro 5 uma quantidade bastante grande, pois esse livro didático de português trouxe os gêneros debate, discurso de defesa, diálogo argumentativo, texto de opinião, cartas de reclamação e requerimento. Embora a maioria dos gêneros tenha sido apresentada fora da seção específica de produção textual, tem-se um avanço significativo desse material.

QUANTIDADE DE GÊNEROS	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO
11 Debates (p. 44, 47, 94, 101, 124, 141, 215, 250, 256, 274, 292)	Destinatários: os amigos	A proposta de discussão aparece por meio de questionamentos – (planejamento)
1 Discurso de defesa (p. 53)	Destinatário: personagem da narrativa que abre a unidade	Indica apenas como o aluno deverá fazer o texto: continuar o discurso do texto já discutido – (planejamento)
1 Diálogo argumentativo (p. 76)	Não há.	A proposta é apenas reescrever em forma de diálogo as opiniões e argumentos dos personagens da narrativa que inicia a unidade – (planejamento)
6 Textos de opinião (p. 101, 124, 203, 285, 292, 297)	Destinatários: os amigos. Apenas para 1 texto há o esclarecimento do objetivo.	A proposta aparece por meio de questionamentos, reflexões e ensino da estrutura do texto – (planejamento)
2 Cartas de reclamação (p. 93, 100)	Destinatário: personagem da narrativa que abre a unidade.	Indica apenas como o aluno deverá fazer o texto – (planejamento)

I Requerimento (p.190)	Destinatário: pers- nagem da narrativa que abre a unidade.	Inicialmente é apresen- tada a estru- tura do gênero, logo em seguida é feita uma proposta de produção, levando em conta o contexto do destinatário – (planejamento)
---------------------------	--	---

**Quadro 5. Análise qualitativa do livro didático *Telecurso de Língua Portuguesa*
Fonte: Pereira e Melo (2011)**

Lembra-se que, com base em Marcuschi (2002), os gêneros textuais circulam no meio social e têm características sociocomunicativas definidas por características próprias, por isso são inúmeros. Então, parece que esse livro didático de português considera tal fato, já que expõe diversos gêneros textuais, inclusive os do argumentar, o que possibilita um amplo desenvolvimento dos seus usuários no tocante à língua. Acredita-se que, mesmo quando o livro não solicita os gêneros do argumentar na seção da produção textual, esses colaboram para o desenvolvimento discursivo do falante. Entretanto, é claro que, quando tais gêneros são solicitados especificamente na produção textual, o resultado tende a ser muito mais produtivo.

No tocante às condições de produção dos gêneros do argumentar, este livro didático de português não é satisfatório, já que trouxe apenas a condição *destinatário* e ainda de forma restrita, pois somente os colegas de turma ou as personagens do texto da unidade foram os interlocutores dos alunos. Essa atitude mostra que esse livro didático de português não está sabendo direcionar as condições de produção e, assim, a produção de texto na escola foge do foco da língua, que é o uso. Dessa maneira, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998, p. 106) afirmam:

A importância de se considerar tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada e, naturalmente, a partir dessa proposta teórica, convoca-se a noção de gêneros textuais como um instrumento melhor que o conceito de “redação” para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos.

É, pois, de suma importância que o professor trabalhe gêneros do argumentar a partir de experiências ocorridas socialmente na vida dos alunos, em que serão encontradas condições de produção de textos que, de fato, são significativas e, para isso, o livro didático de português precisa ser condizente com a realidade da educação de jovens e adultos. (INNOCÊNCIO, 2006)

Ademais, esse livro didático de português não dispôs de todos os

mecanismos de textualização quando o gênero a ser produzido é da esfera do argumentar, trouxe apenas o *planejamento*. Apesar disso, lembra-se que escrever é um processo de alta complexidade, sendo imperativo que o livro contenha as etapas de construção de um discurso claro e eficiente (planejamento, revisão, refacção), assim como sugerem Antunes (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Melo (2009) e vários outros estudiosos do tema.

5. Considerações finais

Este artigo pretendeu discutir acerca dos gêneros da esfera do argumentar em livros didáticos de língua portuguesa da educação de jovens e adultos, mais especificamente, investigar a quantidade e diversidade desses gêneros, as condições de produção e os mecanismos de textualização explorados nas propostas de produção textual do mencionado material escolar. Para tanto, foram analisados seis livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental da educação de jovens e adultos advindos da pesquisa de iniciação científica de Pereira e Melo (2011) coletados em escolas públicas de Teresina – PI.

Com base em Ribeiro (2001), Soares (2000), Bezerra (2002), Antunes (2003), Marcuschi (2002; 2008), Guimarães (2007), Melo (2009) e Dolz e Schneuwly (2004), a análise apresentou os seguintes resultados: a) dos seis livros analisados, apenas dois apresentam uma quantidade razoável de gêneros do argumentar (*Tempo de Aprender*, 8º ano, e *Telecurso*); b) só um livro oferece uma diversidade satisfatória desses gêneros (*Telecurso*); c) todas as condições de produção foram explícitas somente num livro (*Tempo de Aprender*, 9º ano); d) todos os mecanismos de textualização foram solicitados apenas num livro (*Tempo de Aprender*, 8º ano).

Além disso, em se tratando de metodologia no processo de ensino/aprendizagem, merece destaque a maneira como os gêneros do argumentar são expostos no livro didático de português, pois, muitas vezes, não há uma proposta de produção textual, o gênero é abordado simplesmente como atividade interpretativa do texto de abertura da unidade. Desse modo, o estudo dos supracitados gêneros dificilmente irá instigar o interesse do aluno na prática da escrita.

Nesse sentido, crê-se na importância deste estudo por ter constatado que o livro didático de português da educação de jovens e adultos apresenta algumas proporções favoráveis ao ensino de gêneros da esfera

do argumentar. Contudo, destaca-se a deficiência desse material, uma vez que ainda não orienta a uma eficiente produção textual, pois muitas vezes não dispõe de todas as condições de produção nem dos mecanismos de textualização.

Dessa maneira, a escola deve considerar em seu currículo, bem como em sua prática, os gêneros do argumentar como necessários ao conhecimento pessoal e social do aluno devido à argumentatividade que há no uso da língua, sendo esta a razão que deveria levar os produtores dos livros didáticos de português a incluírem nestes tais gêneros nas propostas de produção textual.

Felizmente, há sempre uma luz no fim do túnel: os estudos sobre o ensino de língua portuguesa na educação de jovens e adultos através do livro didático vêm crescendo na tentativa de encontrar as falhas e aprimorá-las. Esse é o desafio-mor compreendido aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-289.

BATISTA, M. A. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *O livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos*. Resolução nº 01/2000, Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000.

_____. Ministério da Educação. *Proposta curricular para o 2º segmen-*

to de EJA. Brasília, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. S. O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: _____. *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. 1. ed. São Carlos: GECE, 2004, vol. 1, p. 221-258.

BYLAARDT, C. O.; ACURCIO, M. R. B.; PORTUGAL, S. *Telecurso: língua portuguesa, vol. 2, ensino fundamental*. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: ROJO, R.; CORDEIRO, G. L. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EJA, 8º ano, vol. 3. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Vários autores (Coleção “Tempo de Aprender”).

EJA, 8º ano, vol. 4. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. Vários autores (Coleção “Tempo de Aprender”).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GUIMARÃES, Nilma. *A abordagem dos gêneros argumentativos no livro didático de língua materna: diretrizes e perspectivas*. 2007. – Dissertação (de Mestrado em Educação). Feusp, São Paulo.

INNOCÊNCIO, M. T. Ensino de língua portuguesa na EJA: os gêneros argumentativos. In: *29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. GT: Educação de pessoas jovens e adultas, n. 18. Caxambu, 2006.

KOCH, I. G. V. *A interação pela linguagem*. 9. ed. São Paulo: Contexto

to, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. *Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos*. 2009. – Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MURICY, R. C.; ORMUNDO, W. S. *EJA Suplegraf: língua portuguesa. Ensino fundamental, 6ª série*. [São Paulo]: Suplegraf, [s./d.].

OGG, C. T. T. et al. *EJA: Educação de jovens e adultos: Piauí: segundo segmento do ensino fundamental, integrado, 4ª etapa: caderno de atividades: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, inglês, literatura do Piauí*. Curitiba: Base, 2008.

_____. *EJA: educação de jovens e adultos: Piauí: segundo segmento do ensino fundamental, integrado, 4ª etapa: livro texto: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, inglês, literatura do Piauí*. Curitiba: Base, 2008.

RIBEIRO, Vera Maria Massagão. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta – 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

**GUIMARÃES ROSA E MIA COUTO:
A REINVENÇÃO DA LINGUAGEM**

Cecil Jeanine Albert Zinani (UCS)
cezini@terra.com.br

RESUMO

Dois escritores muito significativos, situados em espaços bastante diferenciados, Guimarães Rosa, no Brasil da metade do século XX, e Mia Couto, no Moçambique atual, são detentores de uma produção literária muito destacada no contexto contemporâneo. Autores de romances e contos, os escritores apresentam, como elemento primordial de sua literatura, uma maneira peculiar de utilização da palavra, tomada em sua materialidade como um feixe de relações. Com o emprego não apenas do referente semântico, mas do aspecto sonoro, são criadas novas afinidades entre significante e significado, promovendo um efeito estético inusitado. Nessa perspectiva, pretende-se destacar aspectos da linguagem de Guimarães Rosa e de Mia Couto.

Palavras-chave: Guimarães Rosa. Mia Couto. Narrativa. Linguagem.

A linguagem, mais especificamente o léxico, tem sido um tema muito significativo para a literatura brasileira desde a sua formação. O Romantismo, movimento literário contemporâneo à Independência, tinha, como um de seus objetivos maiores, a fundação da nacionalidade brasileira, na qual a língua desempenhava um papel deveras importante. Para tanto, a transformação da língua literária com a absorção de termos utilizados na fala cotidiana tornou-se símbolo de nacionalidade e de originalidade. Esse aspecto já aparece no prefácio ao livro *Suspiros Poéticos e Saudades*, de Gonçalves de Magalhães, obra inaugural do Romantismo brasileiro, publicado em Paris, em 1836. Nesse prefácio, inteligentemente denominado Lede, Gonçalves de Magalhães afirma: “Algumas palavras acharão neste livro que nos Dicionários Portugueses se não encontram; mas as línguas vivas se enriquecem com o progresso da civilização, e das ciências, e uma nova ideia pede um novo termo” (CASTELLO & CANDIDO, 1991, p. 171).

Ainda no Romantismo, outro nome muito significativo fez a defesa de uma nova linguagem, José de Alencar. Alencar foi um dos mais qualificados autores desse período, com vasta produção literária e, também, um bom número de polêmicas. Entre elas, a de Pinheiro Chagas e José Feliciano de Castilhos que criticavam, também, a linguagem do autor. Em resposta a essas críticas, Alencar escreve o prefácio chamado

“Bênção Paterna” ao romance *Sonhos d’Ouro*. Nessa obra, o autor afirma: “O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspera?” (ALENCAR, [s./d.], p. 11). Nos romances indianistas de Alencar, encontram-se muitos termos de origem indígena, o mesmo ocorre nos poemas de Gonçalves Dias, para citar apenas os escritores mais relevantes da primeira geração romântica.

No Modernismo, especialmente na fase heroica, a questão da linguagem volta à pauta com os movimentos Pau Brasil e Antropofagia, destacando-se, por sua produção, Mário de Andrade e Oswald de Andrade. Em seu “Prefácio Interessantíssimo”, que acompanha os poemas de *Pauliceia Desvairada*, Mário de Andrade afirma: “A língua brasileira é das mais ricas e sonoras. E possui o admirabilíssimo ‘ão’” (TELES, 1983, p. 301). Mais adiante, segue destacando a relevância da linguagem, quando se refere à teoria de Marinetti, criador do futurismo: “Marinetti foi grande quando redescobriu o poder sugestivo, associativo, simbólico, universal, musical da palavra em liberdade”. Por palavras em liberdade entende-se a possibilidade de criação de palavras.

Bons exemplos de uso do léxico em Mário de Andrade podem ser encontrados na obra *Macunaíma*: “Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava pra ganhar vintém” (ANDRADE, 1993, p. 9).

Outro modernista da primeira hora, Oswald de Andrade utilizava as palavras comuns emprestando-lhes significados incomuns, ótimos exemplos são encontrados nas obras *Memórias Sentimentais de João Miramar* e *Serafim Ponte-Grande*. Raul Bopp, modernista, em *Cobra Norato*, também contribuiu para o caráter inovador da linguagem. Após a fase heroica do Modernismo brasileiro, esse ímpeto esmoreceu, ressurgindo com vigor em torno da metade do século XX, com a prosa original e desafiadora de Guimarães Rosa.

“Nonada” (ROSA, 1967, p. 9). Com essa expressão não dicionarizada, João Guimarães Rosa inicia uma obra monumental que iria consolidar uma nova modalidade de utilização da palavra poética com a criação de uma “linguagem roseana”. Nascido na pequena cidade de Cordisburgo, Minas Gerais, em 1908, Guimarães Rosa se formou em medicina, clinicando por algum tempo. Posteriormente, ingressou na carreira diplomática, servindo na Alemanha, Colômbia e França, além de desempenhar funções no Itamarati. Sua estreia na literatura ocorreu com *Sagara-*

na, livro de contos, de 1946, obtendo grande sucesso. *Grande Sertão: Veredas* foi publicado em 1956, seguindo outras obras: *Corpo de Baile* (1956), *Primeiras Estórias* (1962), *Tutameia: Terceiras Estórias* (1967), *Estas Estórias* (1969), *Ave, Palavra* (1970). Eleito para a Academia Brasileira de Letras em 1963, adia por quatro anos sua posse. Em 16 de novembro de 1967, decide, finalmente, tomar posse. No discurso em que homenageia seu antecessor, diz o seguinte: “As pessoas não morrem, ficam encantadas” (BRAIT, 1982, p. 6). Guimarães Rosa morre três dias depois, aliás, não morreu: “encantou-se”.

A vida de médico do interior de Guimarães Rosa e suas andanças pelo sertão de Minas conferiram ao autor duas modalidades de conhecimento que serão fundamentais para o desenvolvimento de sua obra: primeiro, a região agreste do interior, espaço privilegiado onde estão ambientadas as personagens que constituem o universo narrativo de Rosa; segundo, a fala dos caipiras da região, cuidadosamente anotada em cadernetas que o médico levava em suas viagens no lombo de burro, quando ia atender seus pacientes. Essas anotações somadas a um profundo conhecimento de línguas, inclusive de latim e grego, vão constituir o núcleo da invenção da linguagem do autor. Linguagem esta que transita do erudito ao popular, que subverte categorias gramaticais, que vai do arcaísmo ao neologismo, produzindo associações raras, metáforas insólitas, metonímias bizarras, resgatando a oralidade.

Exemplo notável de domínio da palavra poética, com toda a sua musicalidade, já está presente em sua primeira obra, *Sagarana*, no conto “Burrinho pedrês”, em que o autor utiliza aliterações, assonâncias, nasalizações, rimas, alternância de sílabas fortes e fracas, de maneira a transformar sua prosa em poesia:

As ancas balançam e as vagas de dorsos, das vacas e touros, batendo com as caudas, mugindo no meio, na massa embolada, com atritos de couros, estalos de guampas, estrondos de baques, e o berro queixoso do gado Junqueira, de chifres imensos, com muita tristeza, saudade dos campos, querência dos pastos, de lá do sertão. [...] Boi bem bravo bate baixo, bota baba, boi berrando... Dança doído, dá de duro, dá de dentro, dá direito... Vai, vem, volta vem na vara, vai não volta, vai varando... (ROSA, 1984, p. 50-51).

A criação de palavras ou expressões por meio da transformação de categorias gramaticais chama a atenção, especialmente, em *Grande Sertão: Veredas* (1967, p. 12, 13, 14):

Eh, pois, empós, o resto o senhor prove: vem o pão, vem a mão, vem o são, vem o cão... [...] Pois essezinho, essezim, desde que algum entendimento alumiou nele, feito mostrou o que é: pedido madraсто, azedo queimador, gos-

toso de ruim de dentro do fundo das espécies de sua natureza.” [...] A gente sabe, espia, fica gasturado. O menino já rebaixou da magreza, os olhos entrando, carinha de ossos escaveirada, e entisicou, o tempo todo tosse, tossura que puxa secos peitos. [...] Acho que esse menino não dura, já está no blimbilibim, não chega para a quaresma que vem.

O livro *Tutameia: Terceiras Estórias* foi a última obra publicada em vida por Guimarães Rosa, em 1967. Reúne contos curtos, originalmente destinados a serem publicados em revistas, é considerado como o “livro-chave” para a decifração da obra do autor. Em artigo publicado originalmente no jornal *Estado de São Paulo* e posteriormente como posfácio (intitulado “Os Prefácios de Tutameia”) da obra *Tutameia*, Paulo Rónai questiona a linguagem do autor ao discutir o título da obra. Pesquisando no *Dicionário Aurélio*, o crítico aponta o termo tuta-e-meia significando “ninharia, quase-nada, pouco dinheiro”, já como uma modalidade de invenção da linguagem. Prossegue Rónai (1985, p. 215): “Atribuiria ele [Guimarães Rosa] realmente tão pouco valor ao volume? Ou terá dotado a fórmula como antífrase carinhosa e, talvez, supersticiosa?” Rónai acredita nessa segunda hipótese, pois Guimarães Rosa lhe havia confidenciado que valorizava muito esse livro, vendo-o “como um todo perfeito não obstante o que os contos necessariamente tivessem de fragmentário” (*Idem, Ibidem*). Prossegue o crítico:

Entre estes [contos] havia inter-relações as mais substanciais, as palavras todas eram medidas e pesadas, postas no seu exato lugar, não se podendo suprimir ou alterar mais de duas ou três em todo o livro sem desequilibrar o conjunto. A essa confissão verbal acresce outra, impressa no fim da lista dos equivalentes do título, como mais uma equação: *mea omnia*. (RÓNAI, 1985, p. 216)

Com essas observações, Rónai conclui que tutameia é uma palavra mágica, em tudo adequada ao vocabulário de Guimarães Rosa.

Um aspecto que chama a atenção é o subtítulo: Terceiras estórias, já que existe a obra *Primeiras Estórias*, mas não as segundas. O crítico atribui o fato, talvez, a alguma superstição roseana, enquanto que o autor, simplesmente, não diz nada. A obra apresenta, no início, um Sumário, com uma curiosa epígrafe de Shopenhauer com os seguintes dizeres: “Daí, pois, como já se disse, exigir a primeira leitura paciência, fundada em certeza de que, na segunda, muita coisa, ou tudo, se entenderá sob luz inteiramente outra.” O Sumário apresenta o título de 40 contos mais 4 prefácios. Os contos estão em ordem alfabética, que é quebrada por dois que estão fora de ordem – “Grande Gedeão” e “Reminiscção” – que se encontram entre “João Porém, o criador de perus” e “Lá nas campinas”.

Outro detalhe: a obra apresenta, na página final, segundo o autor, um “Índice de releitura”, também com epígrafe de Shopenhauer: “Já a construção, orgânica e não emendada, do conjunto, terá feito necessário por vezes ler-se duas vezes a mesma passagem.” Nesse índice de releitura, os prefácios estão separados dos contos, o restante permanece o mesmo. Pela proposta do autor, somente na releitura acontece a construção do sentido. Na realidade, procurou-se destacar apenas alguns exemplos muito rápidos, para dar uma rápida visão a respeito da linguagem, aspecto da obra de Guimarães Rosa que chama bastante a atenção do leitor.

Leitor de Guimarães Rosa, Mia Couto escreve uma literatura na qual são percebidos alguns aspectos que remetem aos processos de criação de uma linguagem peculiar que se aproxima de realizações de Guimarães Rosa, por isso a ideia de tentar um esboço de aproximação entre os dois autores.

Antonio Ermírio Leite Couto (Mia Couto) nasceu em Beira, Moçambique, em 1955. Estudou medicina, abandonando o curso no terceiro ano, dedicou-se ao jornalismo, foi correspondente de guerra, durante as lutas pela libertação. Formou-se em biologia, trabalhando com questões relacionadas ao meio ambiente, inclusive em universidades. É sócio correspondente da Academia Brasileira de Letras. Sua produção literária é muito variada, escreve poemas, contos, crônicas, romances e livros infantis. Foi distinguido com inúmeros prêmios, entre eles, o Prêmio Camões. Algumas obras: *Terra Sonâmbula*, *A Varanda do Frangipani*, *Antes de Nascer o Mundo (Jerusalém)*, *E se Obama Fosse Africano? O Fio das Missangas*.

Estudiosa da obra de Mia Couto, Fernanda Cavacas organizou, entre outros trabalhos, um dicionário com expressões inventadas pelo autor denominado *Mia Couto: brinciação vocabular* (1999), no qual tenta explicitar os significados dos termos. Entre as modalidades de criação, a estudiosa aponta para aspectos relacionados à oralidade tais como, a organização sintática; os recursos estilísticos; o léxico, entre outros, em que ocorrem transgressões das categorias gramaticais, ou, através dos processos de formação de palavras, tais como utilização de sufixos e prefixos, mesmo a invenção de um léxico particular. Para realizar essas transformações, é imprescindível um profundo conhecimento da língua portuguesa e suas possibilidades, bem como de dialetos utilizados oralmente em diferentes comunidades moçambicanas. De imediato, ocorre um exemplo da obra *Antes de Nascer o Mundo* (denominada, originalmente, *Jerusalém*) (COUTO, 2009), na nomeação de personagens: Mwanito,

“mwana” é termo dialetal que significa rapaz e “ito” é sufixo indicador de diminutivo de língua portuguesa. Outros nomes curiosos são Ntunzi, Tio Aproximado (porque não era irmão direto), Dordalma, a mãe dos meninos, cujo nome é indicativo de seu destino trágico e da infelicidade que se abate sobre a família.

A desconstrução da tradição cristã pode ser encontrada na mesma obra em expressões tais como “Aquela era a terra em que Jesus haveria de se descruificar. E pronto, final” (COUTO, 2009, p. 11). Como essa expressão, Silvestre Vitalício, renomeação XXX Ventura, repudia a civilização que considera extinta, desaparecida da face da terra. A incomunicabilidade entre as personagens e as dificuldades que perpassam as relações familiares constituem outro aspecto que será evidenciado por uma linguagem peculiar a qual, através do trabalho sobre o significante, transborda os níveis de significação. Assim, a fala de Mwanito se converte em poesia quando afirma “Todo o silêncio é música em estado de gravidez.” (COUTO, 2009, p. 13) ou: “Quando me viam, parado e recatado, no meu invisível recanto, eu não estava pasmado. Estava desempenhado, de alma e corpo ocupados: tecia os delicados fios com que se fabrica a quietude. Eu era um afinador de silêncios” (COUTO, 2009, p. 14). Também é poética a expressão: “E nas estiagens desfalecia de mentira o nosso rio sem nome.” Ou, ainda, referindo-se ao pai: “Tossicava e a tosse rouca dele, essa, era uma oculta fala, sem palavras nem gramática.” A ausência da mãe, suprida pelo cuidado paterno, é referida pelo narrador, também de forma inusitada, como: “Silvestre Vitalício sempre se cumpriu pai materno, antepassado presente”.

A utilização tanto de termos criados por meio de possibilidades de língua quanto pela utilização de palavras em combinações inusitadas que remetem à oralidade conferem ao texto de Mia Couto uma dimensão lúdica.

Em seu estudo a respeito da linguagem de Mia Couto, Moraes [2008] destaca alguns elementos pertencentes às crônicas do autor, entre eles, “administrador” em que uma aproximação sonora provoca um efeito de sentido de paródia, ou “abençoadas”, em que se encontra a soma de abençoadas + sonhadas. Em “Oralidade e Tradição: Mia Couto e Guimarães Rosa”, Regina Costa da Silveira (2009) destaca um trecho significativo da crônica de Mia Couto, “Sangue da avó, manchando a alcatifa”, em que o autor subverte, num pequeno trecho, uma série de provérbios: “Siga-se o improvérbio: dá-se o braço e logo querem a mão. Afinal, quem tudo perde, tudo quer. Contarei o episódio, evitando juntar

o inútil ao desagradável. Veremos, no final sem contas, que o último a melhorar é aquele que ri” (COUTO, 1999, *apud* COSTA, 2009, p. 251).

Percebe-se, nesse rápido exame da linguagem de Mía Couto, elementos que dialogam com a prosa roseana. Ambos os autores dedicam um cuidado especial em criar uma linguagem particular, inventiva, diferente, lúdica. As possibilidades de invenção lexical exploradas pelos autores remetem à construção de novos sentidos, ampliando, significativamente, as possibilidades de fruição do texto literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. Bênção paterna (Prefácio). In: _____. *Sonhos d'ouro*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, [s./d.].

BRAIT, Beth. A magia de uma vida feita de estórias. In: ROSA, Guimarães. *Guimarães Rosa: seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios* por Beth Brait. São Paulo: Abril Educação, 1982.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, J. Aderaldo. *Presença da literatura brasileira: história e antologia – 1. Das origens ao realismo*. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

CAVACAS, Fernanda. *Mia Couto: brincadeira vocabular*. Lisboa: Mar Além, 1999.

COSTA, Regina da Costa da Silveira. Oralidade e tradição: Mía Couto e Guimarães Rosa. In: REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel; SILVEIRA, Regina da Costa da (Org). *Redes & capulanas: identidade, cultura e história nas literaturas lusófonas*. Porto Alegre: Eduniritter, 2009.

COUTO, Mía. *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

_____. *O fio das missangas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

MORAES, Anita Martins Rodrigues de. Estrear caminhos; reflexões acerca do uso livre da língua em Mía Couto. In: MACEDO, Tânia; CHAVES, Rita; CAVACAS, Fernanda (Coords.). *As literaturas africanas: impasses e separação na contemporaneidade escrita em língua portuguesa*, [2008]. Disponível em:

<<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slt31/05.pdf>>. Acesso em: 15-11-

2014.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

_____. *Tutameia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. *Sagarana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

RÓNAI, Paulo. Os prefácios de *Tutameia*. In: ROSA, João Guimarães. *Tutameia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

**INQUIETAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS
NO ROL DAS ATIVIDADES FILOLÓGICAS⁸**

Gérsica Alves Sanches (UFBA/FSSBA/FVC)
gersicasanches@gmail.com

RESUMO

O trabalho editorial para a filologia percorre caminhos múltiplos no emaranhado dos textos. Por isso, pretende-se desencadear discussões sobre o fazer filológico, sobre a sua inserção no rol das ciências interpretativas, sua relação com os estudos humanísticos e, a partir disto, o seu trabalho com a memória. Há ainda uma tentativa de mobilizar as noções de edição que se engessam em definições, ao tentar tipificar e qualificar um texto editado. Esta tentativa justifica-se pelo fato de que uma edição – enquanto proposta leitura – só pode ser provisoriamente e parcialmente compreendida em algumas das noções de edição. Ainda reflete-se sobre o modo como uma atividade de leitura filológica lança esteio para um novo ou mais distenso projeto político-científico das ciências interpretativas, diante da revolução informacional e de uma mudança de paradigma científico.

Palavras-chave: Epistemologia filológica. Edição. Hipertexto.

1. Introdução

A maré de ditaduras da década de setenta não levou pela frente apenas escritores perigosos, teatrólogos subversivos, músicos respondões, cartunistas desobedientes e os professores que entendiam o ensino como criação de homens livres. Também avançaram contra os projetos científicos libertadores. E com razão, no seu ponto de vista: as vítimas do sistema costumam se enganar; os donos, não. O monopólio da tecnologia é uma chave de domínio no mundo contemporâneo e as ditaduras latino-americanas – partido político das corporações multinacionais – cumprem sua função: arrasam os escassos centros de investigação científica de vocação nacional, para que nossos países continuem condenados da tecnologia estrangeira, controlada pelo amo. Como os escritores, os cientistas nunca são inocentes: existe um meio de fazer ciência que, só pelo fato de existir, acusa os donos de um sistema inimigo do país e do povo. (GALEANO, 1990, p. 24)

Em muitas das práticas científicas de hoje, visualizamos o esquecimento do político, o esvaziamento do ideológico nas análises, a perda da noção do sujeito dividido, descentrado, “ou mais geralmente, a falta de ligação da linguagem com a exterioridade, enquanto ligação constitu-

⁸ Este trabalho é fruto das reflexões empreendidas ao longo do trabalho de pesquisa desenvolvido pela autora em sua dissertação de Mestrado.

tiva” (ORLANDI, 2011, p. 9). Entretanto, chamamos a atenção para o fato de que no Brasil, em razão da atual conjuntura sócio-histórica, política e científica, o político, o ideológico e o sujeito dividido assumem uma importância preponderante para tais práticas – mesmo ciente de que a autora se refere mais detidamente à prática dos analistas do discurso, trazemos esta observação para as nossas reflexões.

É inquietante pensar em como se dão as práticas científicas e suas formulações na “periferia do mundo”. Colocando a discussão num território mais próximo, como pensar o desenvolvimento das práticas filológicas em um país de agudas e violentas distorções sociais? Que caminhos epistemológicos as práticas filológicas têm tomado no Brasil? A materialidade com a qual lida a filologia (documentos/monumentos⁹) é abundante em possibilidades de análise que apontam para sua exterioridade, que ecoa (ou ao menos deveria encontrar eco) nas reformulações constantes do fazer filológico. O objeto sobre o qual se debruça a filologia leva o exercício filológico a se reformular constantemente, resultando na sua amorfia e na impossibilidade de condensá-la em manuais e compêndios.

É um equívoco acreditar que a filologia como se conhece hoje é a mesma que foi praticada e definida pelos classicistas, ou aquela filologia oitocentista, que se deteve ao estudo histórico das línguas; passa-se continuamente, como diversas ciências, por mudanças e reformulações teóricas e epistemológicas. Como reflexo desse equívoco, muitos filólogos são tentados a definir, no começo de seus trabalhos, o que é filologia, levados a isto provavelmente pelo aparente desconhecimento de outros estudiosos da linguagem em relação ao desenvolvimento das práticas filológicas. Ou, pelo contrário, são tentados a isso em razão de os estudos linguísticos, os estudos literários, os estudos do discurso e, agora, os estudos culturais terem nela um inimigo comum; como se dela partissem (como salto, atribuindo a ela o status de arte e de diletantismo) em estado embrionário para atingir plenitude com a construção de teorias, métodos, objetos e objetivos próprios. Um discurso que tende a desterritorializar a prática filológica, para dar espaço ao turbilhão de estudos que surgem, antes de mais nada, como práticas, mais do que como ciência.

⁹ Adota-se a noção utilizada por Foucault (2009), em *Arqueologia do Saber*, que compreende o documento como elemento que traz vestígios de um tempo, de uma cultura, que só existe em relação, requerendo que se ponham à luz as condições de produção e de recepção, constituindo-se como um instrumento de poder.

Nessa medida, vale evocar aqui Marquilhas (2010), em “Filologia oitocentista e crítica textual”, para enunciar que os estudos de crítica genética, de sociologia dos textos, ao lado de outras práticas filológicas, viriam atestar a face transdisciplinar, líquida e, por isso, amórfica da filologia. Assim, afirmam Borges et al (2012, p. 11) que a filologia teria sobre a sua guarda atividades distintas que se aproximam, que convergem pelo

[...] tratamento da palavra-texto, enquanto materialidade histórica, produzida e transmitida nas vias de cultura e da sociedade, pela mediação dos sujeitos – também históricos – que constroem, consomem, leem e, por isso, modificam-na.

O que temos hoje parece ser uma disputa por instâncias legitimadoras de saberes, e isto para as práticas científicas é fulcral. Na contração da sociedade líquida¹⁰, queremos, a todo custo, demarcar as linhas limítrofes entre as ciências da linguagem, pondo um cercado no terreno que se pretende arar e fertilizar com saberes vindouros. Enquanto tantas práticas academicistas tentam apartar tais práticas acima referidas (e não apenas elas entre si), a filologia se coloca como prática de convergência que não tenciona impor linhas engessadas que impossibilitem o seu trabalho com o texto, muito mais, ela quer é distender essas linhas para poder promover o trânsito entre essas áreas, porque se sabe que são os germes que vêm no vento de terras vizinhas que fertilizam e fazem brotar nas próprias terras.

É interessante notar que, mesmo com tantos discursos integradores e convergentes, como de Boaventura Sousa Santos, ainda haja tantos outros que, com sua força centrífuga, dispersam contribuições significativas capazes de trazer ganho intelectual. Ao pensar no surgimento de outro paradigma científico, Santos (1987) o compreende a partir de sua própria idiosincrasia, assumindo contornos políticos, sociais, culturais, subjetivos, atividade que

[...] não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica. Na fase de transição em que nos encontramos são já visíveis fortes sinais deste processo de fusão de estilos, de interpenetrações entre cânones de escrita (SANTOS, 1987, p. 39).

¹⁰ Evocamos os sentidos acionados por esta expressão em *Modernidade Líquida*, de Zygmunt Bauman (2001), quando se indica que a noção de liquidez é acionada para evidenciar a amorfia dos fluidos que se movem, transbordam, vazam.

Pensando sobre o lugar cada vez mais reduzido ao qual são relegados os estudos filológicos nos cursos de graduação e pós-graduação em letras, torna-se relevante o fato de que, com a fragmentação que sofreu o antigo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia, a filologia figura como linha de pesquisa não apenas no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, mas também no Programa de Pós-Graduação de Literatura e Cultura. Indo mais longe, podemos perceber ainda que a filologia dá nome a alguns Programas de Pós-Graduação país afora, como o Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, isto é indicativo de que, embora haja uma tentativa de desterritorializar ou até mesmo solapar a filologia enquanto prática científica, é mais provável que ela ganhe cara nova, se reformule e se mantenha como uma das práticas representativas das ciências da linguagem.

A antiguidade, a diversidade, a multiplicidade e a amorfia características dos estudos filológicos não depõem contra a relevância e significativa contribuição que essa área pode prover, ao contrário, a filologia delinea-se, justamente por esses aspectos, como um campo fértil para as tais práticas de convergência relativas ao novo paradigma científico.

Conforme diz Orlandi (2012) em relação à sua própria prática, as interrogações teóricas e os questionamentos sobre métodos e procedimentos são necessários pelas análises, pelas leituras a que nos propomos. E “*é em nossa escrita que a teoria aparece em seu lugar e o método se mostra com seus efeitos*. Sem o que, não há compreensão e interpretação e não nos tornamos silenciosos, deixando as portas abertas” (ORLANDI, 2012, p. 12, grifo nosso). Então, é eivado de tais reflexões que surge o questionamento que se segue, no intuito de ponderar de que modo se configura a prática filológica.

2. A filologia para além da crítica textual

Antes da invenção da imprensa, um texto muito divulgado e muito lido é, necessariamente, um texto que foi copiado muitas e muitas vezes. E, a cada cópia, o texto é sujeito ao risco de ser alterado, de maneira mais ou menos grave, no que diz respeito à sua versão original. Transcrever um texto qualquer sem cometer erros, ou sem introduzir alterações, é tarefa quase impossível. Uma cópia representa a versão necessariamente alterada do original que intende transmitir. Por isso, foi criada uma disciplina, a crítica textual (ou ecdótica), que tem por fim o exame exaustivo de toda a tradição

manuscrita, para verificação de seu grau de autenticidade, e no intento de estabelecer o texto original perdido. (SPAGGIARI; PERUGI, 2004, p. 18-19)

Seria o estabelecimento do texto um elemento definidor do trabalho filológico? Existe uma grande confusão quando se fala em edição de texto: por vezes, a filologia é tomada como sinônimo para a crítica textual, codicologia, paleografia, diplomática e hermenêutica. Não raro, esta confusão se instaura por um desconhecimento do objeto de estudo de cada uma dessas áreas que lidam com o texto, tendo, no entanto, objetivos bastante distintos. E isto não significa asseverar que estas áreas não se tangenciam e nem que, por vezes, se atravessam. Pelo contrário, é justamente por compartilharem alguns objetivos e um objeto, que se faz emergente validar essas relações transdisciplinares que elas promovem em suas práticas.

Edward Said (2007), em *Humanismo e Crítica Democrática*, dedica um capítulo do seu livro para pensar sobre a filologia no quadro das Ciências Humanas. Fazendo um retrospecto do que esta ciência historicamente representa, ele já de saída extirpa qualquer compreensão desavisada que encare a prática filológica como puro diletantismo. Longe disto, Said (2007) evoca os trabalhos de dois grandes filólogos bastante lidos na atualidade para conferir outro lugar à Filologia, Auerbach e Nietzsche.

É das discussões propostas por esses filólogos que Said (2007) partirá para tentar definir o que seria o labor filológico. Para este autor, a filologia pertence ao campo das ciências interpretativas que estudam atenta e detalhadamente a linguagem nas suas mais distintas formas de manifestação. Poeticamente, afirmará que, por ser uma ciência interpretativa, a filologia tem como material

[...] “um exército móvel de metáforas e metonímias”, cujo significado deve ser incessantemente decodificado por atos de leitura e interpretação fundamentados nas formas das palavras como detentoras da realidade, uma realidade oculta, desorientadora, resistente e difícil. (SAID, 2007, p. 81-82)

Por isso, “[...] a ciência da leitura, em outras palavras, é primordial para o conhecimento humanista” (SAID, 2007, p. 82). Seria este o objetivo principal da filologia: oferecer propostas de leitura das manifestações de linguagem, encarada em seu caráter *humano*? Que leitura seria esta, normalmente classificada como atenta, crítica e detalhada?

Nietzsche (2005, p. 74) dirá:

Eu entendo aqui por filologia, em sentido geral, a arte de ler bem, de sa-

ber distinguir os fatos, sem falsear com interpretações, “sem” delicadeza; a filologia como *ephexis* na interpretação: trate-se de livros ou de notícias de jornais, de destinos ou fatos meteorológicos, para não falar na “salvação da alma”.

Ao tratar do estudo de textos e discursos de instituições e autoridades concernentes ao âmbito religioso, pensando no trabalho do teólogo e comparando-o ao do filólogo, Nietzsche (2005), em *O Anticristo*, delinea uma concepção de filologia a partir dessas características que ele considera nodais: o rigor e o critério.

Então, até agora temos esses qualificadores atribuídos à prática filológica: atenta, crítica, criteriosa, detalhada e rigorosa. Para adensar a leitura de um texto, na perspectiva filológica, faz-se forçoso recorrer, inicialmente, a sua tradição direta, que seria o equivalente a buscar todo o processo de constituição e transmissão do texto. Seria importante também recorrer a sua tradição indireta, que permitiria acessar a outras leituras produzidas a respeito do texto analisado. Ao lado disso, verificamos a autenticidade do texto, a origem, o suporte, o material, os elementos endógenos e exógenos que o compõem e que são testemunhos da matéria em se forja. Tudo isto não para engessá-lo em uma forma, mas para localizá-lo no emaranhado de textos (discursos) em que se encontra e se movimenta.

Outra indagação que surge é a respeito de quanto e de que modo se diferenciam as ciências da leitura. Os métodos e recortes das ciências de leitura diferem-se pelos seus objetivos que, mesmo próximos, são diversos. Comungando de uma mesma base, a filologia, “[...] é ativa; implica adentrar no sucesso da linguagem em funcionamento nas palavras e fazer com que se revele o que pode estar oculto, incompleto, mascarado ou distorcido em qualquer texto que possamos ter diante de nós”. (SAID, 2007, p. 82)

E não é tudo: penetram na filologia conceitos e métodos provenientes de ciências e correntes não filológicas – da sociologia, da psicologia, de várias correntes filosóficas e do âmbito da crítica literária contemporânea. Tudo isso deve ser levado em consideração, ainda que fosse para poder pronunciar-se, com a consciência tranquila, a respeito da eventual inutilidade de um dado método para fins filológicos. Quem não se limita coerentemente a um campo restrito e ao universo conceitual de um pequeno círculo de colegas, vive num turbilhão de exigências e perspectivas a que é quase impossível atender. E, todavia, a especialização em um só campo é cada vez mais insatisfatória: por exemplo, quem hoje quisesse ser um provençalista e só se ocupasse de setores correspondentes da linguística, da paleografia e da história não seria um bom provençalista. Por outro lado, há campos que se ramificam de tal maneira que se exige uma vida inteira para dominá-los [...]. (AUERBACH, 2007, p. 364)

É claro que na prática as coisas nem sempre progredem de um objetivo ou problema geral para a descoberta de um ponto de partida concreto. Por vezes ocorre que se descubra um fenômeno inicial singular que permite por si só a compreensão e a formulação do problema geral – o que, entretanto, só pode ocorrer quando já existe alguma abertura prévia para o problema. Mas o essencial é compreender que um objetivo geral de caráter sintético ou um problema geral não basta. É necessário um fenômeno tão circunscrito, concreto e passível de ser descrito por técnicas filológicas quanto seja possível encontrar, a partir do qual problemas se exibam e a execução se torne possível. É possível que, algumas vezes, um único fenômeno inicial não seja suficiente, e outros mais se façam necessários; mas, uma vez encontrado o primeiro, os outros se apresentarão mais facilmente, até porque esses outros devem ser de espécie tal que não somente se encaixem com os primeiros, mas também converjam para a meta comum. Trata-se portanto de uma especialização que, sem seguir as divisões tradicionais da matéria, e sim o que convém ao objeto, deve por isso mesmo ser sempre reformulada. (AUERBACH, 2007, p. 364-370)

Esta percepção tão lúcida de Auerbach (2007) para as nossas reflexões demonstra que toda atividade de leitura crítica não se realiza somente a partir da ânsia do estudioso, mas a partir das potencialidades e peculiaridades que cada texto apresenta. Ademais, as concepções de língua/linguagem, texto e edição parecem determinar o modo como se desenvolvem as práticas de leitura filológica. E a edição seria uma parte deste processo de localização, de leitura do texto. Sendo atentos, cuidadosos, receptivos e resistentes, os atos de leitura “[...] podem propiciar ao humanismo um exercício adequado de seu valor essencial” (SAID, 2007, p. 84). “Assim, com efeito, uma leitura minuciosa [...] localizará gradativamente o texto no seu tempo como parte de toda uma rede de relações, cujos contornos e influência desempenham um papel formador *no* texto”. (SAID, 2007, p. 85)

3. O hipertexto: texto de malhas expostas

Sendo o texto o objeto de estudo da filologia, que desenvolve práticas diversas de abordagem e de procedimentos teórico-metodológicos para estudá-lo, pensaremos aqui a respeito do trabalho editorial tão comumente realizado pelas atividades filológicas no Brasil.

Interessa-nos aqui discutir, especialmente, sobre a noção de edição hipertextual ao lado do que se convencionou designar de edição comentada, por considerar que elas alçam para a superfície textual as malhas com as quais se coseu um texto, assumindo que ele se constitui num emaranhado de tramas, sem começo, nem fim, como se fosse mesmo um rizoma. A percepção de que qualquer texto é potencialmente um hiper-

texto é uma grande questão para as ciências interpretativas, pois são os gestos de leitura que evidenciarão tal hipertextualidade.

Por isso, o estabelecimento de tipos de edição não pode ser algo pacífico e nem definitivo, é preciso considerar que uma edição, independente do tipo, é sempre uma proposta de leitura, que se realiza atentando para um determinado suporte, meio, estrutura e características composicionais que potencializem os gestos de leitura que se quer salientar, problematizar, discutir, reforçar...

Uma edição hipertextual e uma edição comentada apresentam um aparato que, mesmo se realizando de maneira diferente – seja num ambiente virtual, seja num ambiente impresso – podem apontar, por meio de comentários ou hiperlinks, para um *interdiscurso*, ao mesmo tempo em que chama a atenção para um *intradiscurso*.

O *interdiscurso* se refere à dimensão vertical de um Enunciado (no sentido foucaultiano que corresponde a uma posição sujeito), entendido como uma rede de formulações. “É nessas redes que se estabiliza a referência dos elementos do saber: os objetos do discurso aí se formam como pré-construídos, os [E] aí se articulam” (COURTINE, 1982, *apud* ORLANDI, 2008, p. 11), formando uma rede de formulações. Já o *intradiscurso* seria esta horizontalização da dimensão vertical da constituição do enunciado, no nível sintagmático, “[...] contemporânea da apropriação do sujeito, [que] organiza a repetição e também provoca, eventualmente, o apagamento, o esquecimento, e mesmo a denegação” (COURTINE, 1982, *apud* ORLANDI, 2008, p. 11).

Sendo assim, é preciso debater em que medida uma edição comentada também pode ser entendida como uma edição hipertextual. Norteados pelas formulações desta nova revolução informacional e tecnológica, muitos filólogos e editores consideram como edição hipertextual aquela que se dá em ambiente virtual e que apresenta hiperlinks, conectando o texto editado a outros textos, materializando, assim uma parte das conexões que este texto estabelece.

Por esta lógica, percebe-se que sustenta esta crença o entendimento de que o hipertexto surgiu com o aparecimento do ambiente virtual. Sobre isto, manifestam-se Jean-Louis Lebrave (2002) e Roberto Zular (2002):

[...] foi sobretudo o desenvolvimento espetacular da informática que causou o maior prejuízo ao texto que nos legou o século XIX. Primeiramente, o correlato material do conceito de texto desaparece: o computador transforma o es-

crita em um objeto volátil e imaterial tanto por suas formas de estocagem, que escapam à nossa percepção direta, quanto pelos procedimentos de visualização na tela. Nossos hábitos de apreensão do escrito são profundamente perturbados: fragmentação do espaço de consulta, apenas uma ínfima janela sendo aberta sobre o texto, quase impossibilidade de uma leitura cursiva, fragilidade da conservação submetida às eventualidades da alimentação elétrica da máquina... (LEBRAVE, 2002, p. 115).

Não deixa de ser curioso que a crítica genética tenha surgido simultaneamente à chamada era da informática. É que, ao contrário do que possa parecer, o uso dos manuscritos tem muito a ensinar sobre o alargamento das possibilidades de texto (hipertextualidade, uso de imagens, de diferentes fontes, etc.), bem como sobre os procedimentos, hoje já quase banalizados, de operação sobre o texto (cortar, colar, buscar etc.) (ZULAR, 2002, p. 16-17)

Com base nestes estudiosos, o surgimento do ambiente virtual promoveu uma revolução no modo como produzimos e lemos um texto, como se a chamada “revolução informacional” empreendesse nas atividades de leitura realizada pelas ciências interpretativas uma ruptura ou um salto qualitativo. Mas chamamos a atenção para as compreensões de língua/linguagem e texto que subjazem nestas reflexões, elas encaram o texto como algo estático e pronto, um produto acabado. Ocorre que, em paralelo a esta compreensão, há a noção de texto como processo e como algo inacabado, lembrando aqui Umberto Eco (2005). E esta compreensão não está atrelada ao meio em que o texto é veiculado, mas, antes, ao modo como este é lido. A apresentação de uma edição hipertextual não pode ser classificada como tal por conta do ambiente que a hospeda ou do suporte que a recebe, mas sim pelo modo como ela foi gestada, pela leitura filológica empreendida. Sendo assim, não se pode tomar por sinônimo hipertexto e edição digital (ou em suporte digital).

Nessa medida, podemos recorrer ainda a Deleuze e Guattari (1995), para falarmos do pensamento rizomático que se materializa, ao menos em parte, em um hipertexto, sem que para isto se necessite recorrer ao ambiente virtual.

Não há diferença entre aquilo de que um livro fala e a maneira como é feito. Um livro tampouco tem objeto. Considerado como agenciamento, ele está somente em conexão com outros agenciamentos, em relação com outros corpos sem órgãos. Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em que conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe apenas *pele fora e no fora*. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12, grifos nossos)

Com isto, a *web* (rede) são os próprios textos, eles se realizam

nessas redes de conexões que podem, a partir de uma *leitura hipertextual*, vir à tona através de comentários (que seriam os próprios *hiperlinks*, já que materializam a(s) conexão(ões)).

Exposto isto, pode-se considerar que:

O hipertexto se organiza em um modo “fractal”, ou seja, qualquer nó ou conexão, quando analisado, pode revelar-se como sendo composto por toda uma rede, e assim por diante, indefinidamente, ao longa da escala dos graus de precisão. Em algumas circunstâncias críticas, há efeitos que podem propagar-se de uma escala a outra: a interpretação de uma vírgula em um texto (elemento de uma microrrede de documentos), caso se trate de um tratado internacional, pode repercutir na vida de milhões de pessoas (na escala da macrorrede social). (LÉVY, 1993, p. 25-26)

O hipertexto requer uma escrita e leitura colaborativa. Se tomamos como válida a indicação de Deleuze e Guattari (1995) sobre o livro (texto) que existe apenas *pele* fora e *no* fora, a leitura filológica em uma dimensão hipertextual seria possível quando se conta com um hiperleitor que consiga perceber o texto e deslindá-lo em sua rede de conexões.

Ainda é preciso admitir que o ambiente virtual permite, com muito mais fluidez e eficácia, materializar essas relações interdiscursivas que figuram num texto. Mas também há que se considerar que o texto não é algo pronto e acabado, está sempre em processo, em constante *fazimento*, não é unidade, não é linear, nem estático. Desse modo, é preciso um hiperleitor que saiba identificar e ler esses rastros do *interdiscurso* que atravessam o *intradiscurso*.

Assim, propomos que, em certa medida, um estudo filológico teria um caráter hipertextual, por tentar desvelar os *intradiscursos* e alguns desses rastros *interdiscursivos*.

Ao acionar o *fora* de que fala Deleuze e Guattari (1995), recorremos ao contexto, que designa, portanto, a configuração de ativação de uma grande rede semântica em um dado momento (LÉVY, 1993, p. 23).

4. Considerações finais

Toda essa discussão que se empreendeu aqui são inflexões diante da continuidade de um discurso acadêmico e científico que se mantém, pelo menos às vezes, alheio às contribuições teórico-científicas que a atividade filológica pode oferecer, através do seu *fazer* rente ao texto e à linguagem de uma maneira geral. Os estudos filológicos mantêm-se ati-

vos e produtivos, sendo, por vezes, esteio para um novo ou mais distenso projeto político-científico das ciências interpretativas, diante da revolução informacional e de uma mudança de paradigma científico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUERBACH, Erich. *Ensaio de literatura ocidental: filologia e crítica*. Trad.: Samuel Titan Jr. e José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2007.

AUERBACH, Erich. *Filologia da literatura mundial*. Ensaio de literatura ocidental. Davi Arrigucci Jr. e Samuel Titan Jr. (Org.). Trad.: Samuel Titan Jr. e José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2007.

BASSETO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad.: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BORGES, Rosa et al. *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad.: Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERRARI, Pollyana (Org.). *Hipertexto hipermídia: as novas fronteiras da comunicação digital*. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2012.

GALEANO, Eduardo. *A descoberta da América* (que ainda não houve). 2. ed. Porto Alegre: Universidade, 1990.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo:

Editora 34, 2000.

_____. *O que é o virtual?* Trad.: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

MARQUILHAS, Rita. Filologia oitocentista e crítica textual. In: ALVES, Fernanda Mota et al. (Orgs.). *Filologia, memória e esquecimento*, Act. 20. Lisboa: Húmus, p. 355-367, 2010. Disponível em: <http://www.clul.ul.pt/files/rita_marquilhas/Marquilhas-Memoria-Esquecimento.pdf>.

NIETZSCHE, Friedrich. *O Anticristo*. 12. ed. Trad.: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

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

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2006.

SAID, Edward W. *Humanismo e crítica democrática*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, Elmo. O local da leitura: novos enunciados no semiárido. In: *Anais do Congresso Internacional Lectura 2011: para leer el XXI se ha de conocer las fuerzas del mundo para ponerlas a trabajar*. Havana (Cuba), 25-30/11/2011.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. São Paulo: Ars Poética/Edusp, 1994.

WANDELLI, Raquel. *Leituras do hipertexto: viagem ao dicionário de Kazar*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

**LOS GÉNEROS TEXTUALES
EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA:
UNA EXPERIENCIA DE PASANTÍA DE ALUMNAS
DEL CURSO DE LICENCIATURA EN LETRAS-ESPAÑOL**

Christiane da Cunha Santiago (UFAC)

chris.iory.vida@hotmail.com

Francemilda Lopes do Nascimento (UFAC)

franlopes@gmail.com

Ana Paula Bastos Carvalho (UFAC)

Paula_xp@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados e narra a experiência de nosso terceiro estágio do curso de licenciatura plena em letras – espanhol da Universidade Federal do Acre – UFAC, que ocorreu no primeiro semestre do ano de 2014 no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, com turmas de 1º ano do ensino médio, composto por uma turma de 33 alunos e outra com 35 alunos. Para a fundamentação teórica contamos com Almeida Filho (2013) e Giovannini (1996) para tratarmos do método comunicativo e da competência comunicativa; Bakhtin (1992) e Antunes (2009) para a discussão dos gêneros textuais; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a discussão da sequência didática, bem como os documentos oficiais dirigidos ao ensino médio. O estágio está baseado na inserção de gêneros textuais em sala de aula e a sua utilização, assim como a experiência que se pode observar em relação a sua aplicabilidade, contendo pontos positivos e negativos. Podemos perceber na prática como se pode inserir os gêneros textuais nas atividades e o que é necessário para que essa inserção seja eficaz. Esta experiência nos permitiu refletir e desenvolver melhores propostas de atividades, de recursos didáticos que se possa utilizar no momento do estágio como mecanismos para uma melhor aquisição e aprendizagem de língua estrangeira.

Palavras chave: Gênero textual. Estágio supervisionado. Língua estrangeira.

1. Introducción

Empezamos nuestro relato describiendo los puntos principales de la pasantía. Nuestra pasantía ocurrió en el Colegio Estadual Barão do Rio Branco, que es una escuela de enseñanza media, nos dividimos en dos salas de aula, trabajamos con los primeros años “G y B”, una sala con 33 alumnos y la otra con 35 alumnos. En estos días de regencia estaban en las clases las profesoras pasantes Ana Paula Bastos Carvalho y Christiane da Cunha Santiago, como profesor titular de la clase el profesor Julio Jen Marques Ramírez, juntamente con la profesora orientadora France-

milda Lopes do Nascimento.

El profesor titular del Colegio es formado en lengua española y en sus clases asume un comportamiento bien tranquilo, así nos transmitió una buena seguridad cuanto al respeto de los alumnos con nosotras. El profesor Julio nos indicó los contenidos para trabajarnos. Empezamos nuestra experiencia en la busca del material didáctico a ser utilizado para que la inserción de los géneros textuales fuese bien comprendida y que llamara la atención de los alumnos para que hubiese una mayor interacción entre las partes.

Los contenidos repasados fueron los pronombres personales y de tratamiento, la nacionalidad y los signos de puntuación. La utilización de géneros textuales dentro de estos contenidos fue una afortunada experiencia, insertar algo diferente de lo que estás acostumbrado a utilizar, y cuando utilizado poco explorado. Con el abordaje encima de esos preceptos fuimos seleccionando una mejor forma de insertar los contenidos en un género textual que pudiésemos tener una mejor forma de explicar y abordar los contenidos y que los alumnos pudiesen comprender de forma clara y eficaz.

Fue perceptible una dificultad cuanto a insertar géneros textuales a los contenidos propuestos para las clases, pues en la lengua extranjera siempre pretendemos enseñar el habla y la interpretación, cuanto a eso, se imagina que se va insertar géneros apenas a contenidos textuales de interpretación, y la verdad es otra bien diferente, con esa experiencia percibimos que la inserción de géneros textuales no se resume a apenas un o dos recursos didácticos, pero diversas posibilidades de exploración de acuerdo con el género seleccionado.

Ser profesor en los días actuales no es muy fácil (tal vez la mayoría no piense así), la verdad es que para ser un formador de carácter y opinión es necesario mucho conocimiento por parte del profesor, pues la profesión engloba todos los aspectos de formación para atingir al alumnado, todo lo que se va a ofrecer a ese ciudadano es una responsabilidad de quien lo está formando.

Si pensamos que esos alumnos dependen del conocimiento que van a tener para desarrollar sus capacidades y habilidades percibimos que la responsabilidad queda mayor, si un profesor quiere ser un buen profesor, y que sus alumnos sean buenos profesionales en el futuro deben siempre estar actualizados, siempre en constante aprendizaje, pero sabemos que eso no es así tan sencillo, claro que delante de todo conocimien-

to y eficacia es muy necesario que el otro también quiera ser y estar insertado en ese aprendizaje.

En el sistema de enseñanza la asignatura de lengua española asume una carga horaria reducida por bimestre. De este modo, las asignaturas prácticas de la universidad son perjudicadas, pues tenemos un corto espacio de tiempo para desarrollar con mayor eficacia la pasantía. Eso se refleja, por supuesto, en los contenidos y en su abordaje siendo que los contenidos son pasados de forma rápida, dificultando la aplicación de lo que es propuesto en los parámetros curriculares.

2. *Fundamentación teórica*

Empezamos nuestra fundamentación haciendo un énfasis a respecto de la práctica social en la educación. Según el texto “La Educación, un fenómeno social complejo” entendemos que la educación es un fenómeno y que construye un espacio mediante una transmisión de conceptos de persona a persona para así entender el mundo que cada uno asumió para sí. La educación es la única herramienta que puede reproducir el de forma organizada los valores y estímulos que se reflejan en el lenguaje dando formas a la construcción del social, cultural, del ambiente escolar.

La educación es un compromiso social del educador, por eso debemos nos reevaluar, teniendo siempre acciones como agente que promueve el proceso educativo delante del individuo, para que la educación y el educador puedan tener una relación que indique todos los procesos de ciudadanía y conocimientos que se debe adquirir en el proceso de enseñanza, desde de la enseñanza fundamental hasta la media.

La Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) clasifica la enseñanza media como una etapa final de la educación básica con duración de tres años, presentando algunas finalidades como: consolidar y profundizar los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida del alumno; prepararlo para la ciudadanía, la formación ética, y el desarrollo de autonomía intelectual así como el pensamiento crítico para que exista una comprensión de los fundamentos científicos-tecnológicos para el desarrollo de los procesos productivos entre teoría y práctica en la enseñanza.

La Lei de Diretrizes e Bases (LDB) también trata del currículo y destaca que este debe insertar la educación tecnológica para una mejor comprensión a respecto de lo que trata las ciencias de las letras y de las

artes. Enfoca el proceso histórico de la sociedad en transformación y de la cultura que vive en constante modificación para que el alumno pueda reflexionar y tener la visión crítica, a fin de que comprenda la importancia de su participación en la sociedad en que está inserido.

Otra consideración importante resulta en el uso de la lengua materna en las clases de lengua extranjera, evidenciando como la lengua portuguesa debe expandir el conocimiento de acceso a ciudadanía y comunicación, adoptando métodos de enseñanza y aprendizaje que sirvan para estimular la independencia de iniciativas de ese estudiante.

En la lengua extranjera no es diferente, el conocimiento viene para ser expandido con el mismo intuito al acceso a la ciudadanía y la comunicación, o sea, buscando que el alumno se desarrolle como sujeto discursivo en una nueva lengua, actuando en diferentes situaciones que evidencie la importancia de la lengua extranjera en su contexto de vida, propiciando así como en la lengua materna un desenvolvimiento crítico-reflexivo como ciudadano.

De ese modo, para la formación del individuo en la enseñanza media son utilizadas algunas estrategias para que el individuo reflexione y construya su autonomía. Mediante esa enseñanza son inseridos contenidos para influenciar el alumno a reflexión sobre la política, la educación, el social, los deportes, informaciones, lenguas y lenguajes entre otras, con objetivo de siempre incluir el medio social respetando el conocimiento previo que el alumno ya tiene a lo largo de su vida estudiantil y particular de visión de mundo.

Con los métodos comunicativos abordamos la enseñanza de lengua en el aspecto del significado, en la interacción entre hablantes y en funciones lingüísticas. En la clase se espera que el profesor sea facilitador para ese aprendizaje, siempre llevando métodos y materiales que pueda hacer con que el alumno crie una interacción a través de la práctica, pues como sugiere el método comunicativo aborda con más fervor la lengua extranjera en el sentido de que el alumno pueda comunicarse y transmitir sus ideas.

El desarrollo de la autonomía exige un proceso de aprendizaje donde el alumno es el protagonista de este proceso. Es necesario que sea despertado en el alumno la voluntad y la capacidad de tomar decisiones asumiendo sus responsabilidades en cuanto a sus decisiones. Es importante promover la autonomía del aprendizaje para que los alumnos se tornen independientes cuanto a lo que están aprendiendo y como están

aprendiendo.

Pero la autonomía debe ser desarrollada de acuerdo con la vivencia de ese alumno en el proceso de aprendizaje solo con esfuerzo y empeño de ambas las partes es que esa autonomía podrá tener un buen resultado. Todo resultado proveniente de las tomadas de decisiones autónomas de los alumnos son resultados de un largo proceso de reflexión en todo el periodo de aprendizaje por lo cual el alumno viene pasando a lo largo de su desarrollo estudiantil.

La autonomía podrá ser evidenciada por medio del uso adecuado que el alumno hace del lenguaje. Llevando en consideración los Parámetros Curriculares para la Enseñanza Media, el lenguaje será la capacidad que el individuo tendrá para articular los significados, producir y compartir sus conocimientos. Y el mayor ejemplo de ese lenguaje es la interacción y comunicación entre los hablantes, sea de forma oral o escrita.

En la perspectiva interdisciplinar es presentado algunos objetivos prácticos como entender, hablar, leer y escribir para que los alumnos puedan comprender y producir enunciados, estas producciones están siempre relacionadas a la gramática normativa, es por eso que debemos dar oportunidades para que los alumnos desarrollen una lengua extranjera, siempre utilizando estrategias verbales y no verbales para corregir las fallas en la comunicación esperando así que se consiga una comunicación con efecto pretendido.

Se debe llevar en cuenta las formas de reflexión en la forma de pensar, ser, reaccionar, y sentir de quien está produciendo una información, englobando la cohesión y coherencia que en cualquier idioma requiere. Se espera que estas competencias sean alcanzadas a lo largo de los tres años de la enseñanza media, pues la comunicación es algo de suma importancia para la comprensión y producción de los enunciados en diferentes situaciones reales de uso de una lengua.

Un aspecto de gran relevancia para el aprendizaje del alumno es aprender a reconocer la utilización de los géneros textuales. Cuando hablamos en géneros textuales queremos decir que todo lo que hablamos o escribimos siempre es en forma de textos, pero esos textos tienen características diferentes y que deben ser reconocidas por el alumno, y para que exista una mejor comprensión los géneros fueron clasificados de diferentes formas para que la identificación y comprensión sean más específicas.

Los géneros textuales se caracterizan en dominios discursivos en

la escrita y en la oralidad, en dominios de instrucción en el ámbito científico, académico y educacional. En esas características es que se puede definir cuál es el género que se está utilizando o enseñando, resultando en una mejor comprensión y adquisición del conocimiento.

Según el texto “Textualidade e gêneros textuais: referencia para o ensino de línguas”, la enseñanza de lengua extranjera no es diferente, pero hay que focalizar en el dominio del texto en relación con los desdoblamientos cognitivos, lingüísticos, discursivos y pragmáticos. Es necesario relacionar recursos, estrategias y operaciones para promover la construcción del desarrollo temático, informativo, contextual, cohesión, coherencia.

Para que el individuo pueda desarrollar sus competencias con relación a la interpretación, comprensión y habla es necesario que el profesor pueda utilizar de recursos diversos para que el idioma sea asimilado de una mejor forma, y para que la lengua materna no interfiera de forma errónea en esa nueva adquisición, llevando en cuenta los factores que existen en el español como la fonética y fonología que engloba toda la diferencia dentro de los diversos modos de habla de la lengua española.

Todavía la lengua materna, como dicho anteriormente, permite que el alumno pueda de modo general constituirse como sujeto con respecto a exposición con otro, reconociendo que la proximidad entre la lengua materna y el español se manifiestan de formas diferentes. Sabemos que el papel de la lengua materna es la base, la estructura para una adquisición de otra lengua, sobre todo con cuestiones de identidad.

Cuanto a la cuestión de la evaluación en lengua española, destacamos que siempre deberá ser de forma continuada, de modo que el profesor pueda fornecer recursos para que los alumnos produzcan y corrijan los propios errores, también que el alumno pueda tener una conducta autónoma para el uso y atribuciones de su propia aprendizaje, siempre llevando en cuenta, el habla, el que se habla, con quien se habla, cuando y para quien se habla. Una buena evaluación debe hacer uso de diversos instrumentos para el proceso de mensuración de los resultados.

Es importante que la evaluación resulte del proceso de enseñanza y aprendizaje que el alumno desarrolló en el periodo en el cual él estaba adquiriendo el idioma. Para la corrección de los errores hay un instrumento de suma importancia que es la utilización de la gramática de una forma continua sea la normativa, la prescriptiva siempre llevando en cuenta que la norma culta no debe ser la única en una sala de aula.

La utilización gramatical es necesario para el estudiante, con eso debemos explorar muchas otras capacidades, e insertar los desempeños de capacidades, de relaciones interpersonales y discursivas, formar actitudes, insertar el conocimiento de ese extranjero, todo siempre focalizando en la ciudadanía del individuo. De manera directa la enseñanza del español es un conjunto de valores y relaciones interculturales donde su objetivo mayor es la formación del individuo.

El español como disciplina en las escuelas siempre viene marcada por los aspectos culturales, políticos y económicos. Pero la lengua puede ser insertada por medio de otras posibilidades, los objetivos pueden ir más adelante como tener una relación entre los países hispanohablantes, insertar conocimientos de los países que se encuentran en el Mercosur, entre otros. Formar el individuo como ciudadano en lengua extranjera significa reflexionar sobre cuál es el papel que esa lengua va a influenciar en esa comunidad, que visión general de mundo se va adquirir.

3. *Material y método*

Según el texto “Secuencias didácticas para u oral y la escrita: presentación de un procedimiento” los autores consideran que la secuencia didáctica es un conjunto de actividades escolares organizadas, de manera sistemática, en torno de un género textual oral o escrito. Podemos comprender entonces que la secuencia consiste en los procedimientos que se van ejecutar en una clase, pero de forma organizada, a través de la utilización de los géneros, sean textuales, orales, o escritos.

Sabemos que la secuencia didáctica nos ayuda a planear el paso a paso de lo que será desarrollado en clase, facilitando las reflexiones de cómo y porqué debemos utilizar algunos de los géneros textuales, y además de todo poder producirlos. A partir de ahí se percibe los usos que se puede hacer con los más diversos géneros. Posibilitando activar y explorar el conocimiento previo de los alumnos y a partir de ahí tener una ligación entre contenidos anteriores, entre la visión que cada uno tiene de respectivo tema y así observar cómo se debe abordar el contenido propuesto.

Para la creación de nuestra secuencia didáctica primero discutimos con respecto al contenido que sería utilizado. En la primera clase quedamos con el asunto de pronombres personales y de tratamiento, acordamos en hacer la utilización del género textual tira cómica para

aplicar el contenido propuesto. El objetivo fue la comprensión escrita a partir de la interpretación de la tira e introducción del contenido, identificando los pronombres personales dentro de la tira, a fin de hacer un contrapunto para el contenido propuesto.

Para la segunda clase seleccionamos el género canción para tratar de las nacionalidades que era el contenido propuesto por el profesor titular. Abordamos el contenido de forma gramatical, con ejercicios de fijación y luego introducimos la canción, así fue abordado también la comunicación oral de habla y comprensión. La canción vino al final de la clase para que siguiera la secuencia planeada y que también estuviera dentro del contenido, siendo seleccionada por contener nombres de países de la América latina.

Los materiales utilizados para nuestras clases desde el comienzo de nuestras regencias fueron libros didácticos utilizados para ayudar en la elaboración de nuestra apostilla, como también algunos sitios de internet. Para las clases fueron utilizados pinceles de cuadro blanco, el cuadro, un aparato de sonido, pen drive con la canción, apostillas. Para los alumnos fue entregado apenas las apostillas, pero los demás recursos fueron utilizados para mejor aprendizaje y conocimiento de los alumnos.

En la primera clase sobre pronombres personales y de tratamiento utilizamos en la primera etapa preguntas de reflexión para abordar el conocimiento previo de los alumnos, luego en la segunda etapa inserimos la tira cómica con cuatro preguntas para una interpretación previa del contenido y para reflexión. En la tercera etapa inserimos la parte gramatical, introduciendo todo el contenido acerca del tema propuesto – los pronombres personales y de tratamiento. Y para la cuarta etapa inserimos ejercicios de fijación.

Para la segunda clase empezamos en la primera etapa con preguntas sobre el tema nacionalidad para una reflexión de conocimiento previo, luego en la segunda etapa inserimos un gráfico con puntos de la clase anterior para que los alumnos pudiesen hacer una reflexión sobre este con el tema actual haciendo una comparación y relación entre los dos contenidos.

Para la tercera etapa inserimos los contenidos gramaticales sobre la nacionalidad, y los verbos que hacen ligación entre el contenido: verbos ser, vivir y llamarse. También una breve explicación sobre los pronombres átonos que se utilizan en el caso del verbo llamar, luego dos signos de puntuación: exclamación e interrogación. Para la cuarta etapa

fue propuesto ejercicios de fijación y la canción sobre las nacionalidades.

4. Resultado y discusión

Los objetivos planeados para abordar en nuestra pasantía fue inserir los géneros textuales de forma que los alumnos pudiesen comprender de lo que se trata un género, para qué utilizamos, cómo utilizamos. Además, para nosotras la propuesta era hacer una clase que saliera de lo común de lo que el profesor titular utilizaba.

Sabemos que la regencia supervisada es fundamental para el proceso de conocimiento y mejoramiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues tiene diversos factores de suma importancia para el crecimiento académico y profesional, por lo tanto, toda práctica tiene más puntos positivos que puntos negativos.

Tenemos más puntos positivos porque aunque tengamos puntos negativos, esos negativos nos influyen a mejorar nuestro trabajo, a inserir lo que faltó, a adaptar medios para que la comprensión del alumno sea mejor, así hacemos con que todo lo que pudo no haber salido con 100% de eficacia se torne por lo menos 80% para aprovechamiento del contenido.

Gracias a la práctica del “Estágio Supervisionado” podemos percibir lo que puede perjudicar las próximas clases, y lo que debe permanecer, pues, solo con la práctica y la experiencia se puede sacar conclusiones. Además, entre teoría y práctica es bien posible percibir la diferencia que existen entre las dos, pero una no sirve sin la otra. Solo con los resultados podemos conocer la realidad que vive el profesor titular, los alumnos, en todo el sentido del desarrollo entre teoría y práctica educacional.

Verificamos que podríamos obtener mejores resultados si a lo largo de clase tuviésemos nos dedicado mucho más a las dos primeras etapas de la clase, donde aborda los conocimientos previos del individuo, a pesar de saber que los alumnos no percibían si se debe explorar de forma intensa o no los conocimientos previos, nosotras sabemos que con la práctica es que, en otras experiencias vamos mejorar en ese aspecto y dedicar mucho más atención a las dos primeras etapas que podríamos haber sacado mucho más provecho del conocimiento previo de los alumnos.

Es también en la práctica que podemos diversificar el aprendizaje, en esa pasantía estamos conviviendo con la enseñanza media, y esto nos

muestra diferencias entre la enseñanza fundamental y media, bien perceptible es que la enseñanza media no basta solo tener contenido, hay que tener una inserción de valores, para contribuir con la realización personal de cada individuo, intentando intermediar problemas, inserir técnicas para tratar cada situación y evitar que el alumno tenga un desinterés por la clase dado que en ese periodo es más difícil hacer que los adolescentes tomen atención solamente en la clase.

Para concluir nuestra experiencia de pasantía en la enseñanza media, podemos destacar algunos aspectos que no fueron 100% esperados de acuerdo a nuestra profesora orientadora. Un aspecto fue que el género textual no fue completamente interpretado como se debería en el caso de la tira cómica que presentamos en la primera clase.

A pesar de esta visión en nuestra evaluación previa de que el género no fue completamente utilizado de forma esperada, nosotras creemos que cuanto a la canción en nuestra segunda clase el género fue mucho mejor que en la primera, y que dentro de nuestras posibilidades la clase fue un suceso, si comparar con el apoyo didáctico, incentivo, y otras dificultades que los pasantes enfrentan para realización de un buen trabajo.

5. Consideraciones finales

Para nuestras consideraciones, retomamos nuestro objetivo mayor en esa pasantía, que era la inserción de los géneros textuales en una clase para que fuera más productiva, que abordara diferentes aspectos de exploración de un género textual. El objetivo se dio desde la preparación de la clase, las apostillas y la secuencia didáctica con el intuito de abordar de la mejor forma el contenido propuesto.

Con esa experiencia pudimos percibir que la utilización de un género requiere mucho más que hablar sobre él, o explicar el contenido propuesto. Pudimos percibir que el género requiere todo un conocimiento de sus aspectos, y que en una clase se debe siempre elaborarla en etapas para que la misma pueda reflexionar en todos los campos de conocimiento del alumno, permitiendo una progresión de estos conocimientos.

La verdad es que todo ese proceso de formación que nosotras como profesoras pasamos, es algo siempre que nos prueba que la teoría es muy diferente de la práctica. En cuanto se espera poner en práctica todo que se oye hablar y que se lee, es que creamos expectativas falsas para

los resultados de nuestro trabajo. También debemos destacar que ni siempre lo propuesto por un profesor titular y la investigación que se hace para ver como es el trabajo del profesor, es en verdad lo que debemos hacer en el momento de la regencia.

Es muy complejo verificar como actúan algunos profesores, acreditando que se debe seguir aquel comportamiento y forma de ministrar su clase, cuando estamos tan acostumbrados con el común, que cuando nos es propuesto algo diferente quedamos aprendiendo como novatos a ese respeto. E insertir géneros textuales de la forma como nos fue propuesto fue un gran desafío.

Claro que no llegamos a un 100% en esa inserción de género textual, pero fue gratificante percibir que al sernos desafiadas a descubrir un nuevo método de trabajo intentamos hacer nuestro mejor, y la experiencia nos trajo reflexiones a respecto de lo que se debe mantener en las clases y lo que se debe primorear como en cualquier nuevo aprendizaje. Uno de los factores que más nos llamó la atención fue como abordar el contenido. La tomada de contenido debe ser la forma que más debe impresionar al alumno.

Nos queda como aprendizaje las ansias de mejorar a cada día y perfeccionar aún más nuestro trabajo como futuras formadoras de opinión, en ese largo proceso de la educación que pasa por la vida de nuestros alumnos, siempre recordándonos que vamos tener como reflejo lo que nosotros mismos enseñamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Caderno 1 – Língua espanhola. Série Cadernos de Orientação Curricular. Rio Branco, 2010.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Edição comemorativa – 20 anos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.

ANTUNES, Irandé. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. In: _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da*

criação verbal. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev. da trad.: Maria Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

CABRERA GUERRA, I., VÁZQUEZ ROSABAL, J. A. La Educación, un fenómeno social complejo. *Revista Digital Sociedad de la Información*, n. 38, 2012. Disponível em:

<<http://www.sociedadelainformacion.com/38/complejo.pdf>>. Acesso em: 24-03-2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GIOVANNINI, Arno et al. Autonomía y competencia comunicativa. In: _____. *Profesor en acción*. Edelsa: Madrid, 1996.

**O CURRÍCULO MÍNIMO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
E AS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
A VOZ DO PROFESSOR**

Katia Celeste Dias Henriques (UFF; CEFET/RJ)
katiahenriques@hotmail.com

Antonio Ferreira da Silva Júnior (UFRJ)
afjrespanhol@gmail.com

RESUMO

Este trabalho visa apresentar os dados e resultados levantados a partir da minha pesquisa de monografia do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras realizado no CEFET-RJ. Em 2012, foi implementado pelo governo do estado do Rio de Janeiro o currículo mínimo, documento que objetiva nortear o trabalho dos profissionais da rede estadual de educação. A partir de minha participação como professora elaboradora do referido documento e com o desenvolvimento da pesquisa, constatei, em relação aos professores de línguas estrangeiras das escolas estaduais, que poucos utilizam o currículo mínimo. Contudo, atualmente, alguns professores já optam por adequá-lo a sua prática pedagógica, considerando que o trabalho com gêneros textuais propicia ao aluno prazer pelo aprendizado, possibilitando que (re)conheça os gêneros trabalhados presentes na sociedade. A pesquisa de caráter quantitativo e qualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008) adotou o questionário com professores de línguas estrangeiras da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro para o levantamento de dados, além da investigação bibliográfica e documental. A análise do *corpus* apontou para a necessidade de se oferecerem orientações e/ou cursos de formação continuada ao professor, quando se lhe apresenta uma nova proposta de ensino, exigindo seu cumprimento, apesar das contradições em relação a sua formação e prática docente. Para alcançar nossos objetivos, recorreremos aos estudos teóricos de Celani (2001, 2002), Daher (2010), Sant’Anna (2010), bem como à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998, 1999), *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2006) e o *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira e de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro* (2011, 2012).

Palavras-chave: Currículo mínimo. Língua estrangeira. Professor.

1. Introdução

Este artigo visa apresentar algumas considerações a partir da pesquisa de monografia do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras, realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ.

No ano de 2012, foi implementado pelo Governo do Estado do

Rio de Janeiro o *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira*¹¹, um documento que objetiva nortear o trabalho dos professores da rede estadual de ensino.

A partir de minha participação como uma das professoras elaboradoras do referido documento e com base nos desafios constantes do fazer docente, me propus a elaborar este trabalho como fruto de questionamentos e reflexões que foram surgindo no decorrer de minha atuação como educadora.

Para compor este trabalho, foi realizada uma busca exploratória bibliográfica e documental para, na primeira seção, apresentar um pouco sobre a presença da língua espanhola no currículo da educação básica das escolas estaduais do Rio de Janeiro e refletir sobre como o ensino do espanhol está sendo desenvolvido atualmente, especialmente, após a implementação do *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira*.

Na segunda seção, apresentaremos algumas considerações quanto ao ensino de língua estrangeira a partir da leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998, 1999), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira* (2012) da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

A equipe de elaboração do *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira* contou com a participação de cinco professoras da rede estadual de ensino, sendo três de inglês e duas de espanhol e foi coordenada por duas professoras do ensino público superior do Rio de Janeiro.

Finalmente, na terceira e última seção, após análise da fala dos professores participantes, em relação às dificuldades e possibilidades de sua implantação na educação básica, serão apresentadas algumas reflexões sobre a importância do ensino de língua estrangeira, bem como tem sido realizada a implementação do *Currículo Mínimo* nas escolas estaduais do Rio de Janeiro.

2. A presença da língua espanhola no currículo da educação básica das escolas estaduais do Rio de Janeiro

O ensino do espanhol no Brasil começou em 1919 e, durante todo

¹¹ Para mais informações, o documento está disponível em:

<<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo.asp>>. Acesso em: 29-09-2014

o processo de implantação, passou por diversas fases, como será relatado a seguir. Nesta seção, vamos apresentar, de forma sucinta, como se deu esse processo nas escolas do Rio de Janeiro.

Segundo pesquisadores (DAHER, 2006; COSTA, FREITAS, RODRIGUES, 2009; PARAQUETT, 2009), o espanhol foi introduzido no Brasil em 1919, no Colégio Pedro II, tradicional instituição de ensino pública federal, localizada no Rio de Janeiro, como língua optativa, e se manteve assim até 1925. Atualmente, a língua espanhola encontra-se, mais uma vez, como língua optativa nas escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Em abril de 1942, por determinação do Governo do Presidente Getúlio Vargas, o ensino da língua alemã é substituído pelo ensino da língua espanhola, no mesmo ano em que é assinado o Decreto-Lei nº 4244/42, reconhecendo o espanhol com uma das línguas estrangeiras que deveria integrar o currículo do ensino médio. Pela primeira vez, o espanhol parece ganhar importância e passa a ser reconhecido como língua estrangeira (DAHER, 2006).

Na primeira metade da década de 60, a língua espanhola tinha pouco prestígio e quase nenhuma atenção lhe era dada. Com as leis de diretrizes e bases da educação (LDB, 1961 e 1971) passa a ser obrigatório o oferecimento de uma língua estrangeira moderna, contudo, caberia às escolas e sua comunidade escolar escolher que língua seria essa. Em nenhum momento foi estabelecido (por nenhuma lei e/ou política de ensino) que o inglês deveria ser a língua oferecida, contudo, “[...] após a segunda guerra mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos e a necessidade ou desejo de aprender inglês é cada vez maior” (PAIVA, 2003). Assim, o espanhol acaba perdendo espaço e o ensino de inglês e francês predomina (DAHER, 2006).

Em 1981, foi criada a Associação de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro (APEERJ), primeira associação de professores de espanhol do Brasil, que lutava para que o espanhol voltasse a ser ensinado nas escolas do Rio de Janeiro. Em 1984 a câmara de deputados do Rio de Janeiro aprova a inclusão do espanhol, ainda como língua optativa, no antigo segundo grau (atual ensino médio), como resultado de um documento organizado pela APEERJ. Em 1985 é realizado o primeiro concurso público da rede estadual de ensino para seleção de professores de espanhol.

Em 1988, fica determinado através do artigo 317, parágrafo 3º da Constituição Estadual¹² que as escolas públicas seriam obrigadas a oferecer o espanhol (DAHER, 2006), mas os alunos escolheriam entre francês, inglês e espanhol qual seria a língua estrangeira a ser estudada no ensino médio. Segundo Paraquett (2009), tal obrigatoriedade não foi cumprida uma vez que houve resistência por parte de alguns gestores e da comunidade escolar, pois não entendiam por que os brasileiros deveriam aprender espanhol e qual era a importância de seu aprendizado.

Na década de 90, com a implementação do MERCOSUL¹³, o ensino de espanhol no Brasil apresentou um crescimento expressivo e houve aumento na oferta e procura pelo idioma, especialmente, nos cursos livres de línguas. Aparentemente, o espanhol passa a ter valor, devido à possibilidade de se estabelecer acordos econômicos e políticos entre alguns países da América do Sul.

Em 1996, é assinada a atual LDB (Lei nº 9.394/96) que torna obrigatório o ensino de uma língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental (atual sexto ano). No ensino médio, recomenda-se a inclusão de uma língua estrangeira que deveria ser escolhida pela comunidade escolar e uma segunda língua estrangeira optativa. No entanto, na rede estadual de ensino, nem sempre a escolha da língua estrangeira obrigatória acontece da forma como se recomenda na LDB (1996).

¹² Art. 317 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino de 1º e 2º graus, em complementação regional àqueles a serem fixados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de modo a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e latino-americanos.

§ 3º - A língua espanhola passa a constar do núcleo obrigatório de disciplinas de todas as séries do 2º grau da rede estadual de ensino, tendo em vista, primordialmente, o que estabelece a Constituição da República em seu artigo 4º, parágrafo único. (DAHER, 2006)

¹³ "O MERCOSUL tem por objetivo consolidar a integração política, econômica e social entre os países que o integram, fortalecer os vínculos entre os cidadãos do bloco e contribuir para melhorar sua qualidade de vida. Estados Partes: Argentina, Brasil, Paraguai (encontra-se suspenso o direito do Paraguai de participar dos órgãos do MERCOSUL e das deliberações, nos termos da "Decisão sobre a Suspensão do Paraguai do MERCOSUL em aplicação do Protocolo de Ushuaia sobre Compromisso Democrático", adotada em 29/06/12), Uruguai (desde 26 de março de 1991) e Venezuela (desde 12 de agosto de 2012). Estado Parte em Processo de Adesão: Bolívia (desde 7 de dezembro de 2012). Estados Associados: Bolívia (desde 1996), Chile (desde 1996), Peru (desde 2003), Colômbia e Equador (desde 2004). Estados com direito de participação em reuniões: Guiana e o Suriname (desde 2012)." Mais informações em Página Brasileira do MERCOSUL. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br>>. Acesso em: 21-09-2014.

O interesse pelo aprendizado do espanhol “teve reflexos na política linguística brasileira com o projeto de lei 3987/00 de dezembro de 2000 de autoria do deputado Átila Lira, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola” (LISBOA, 2009). Tal projeto desencadeou as discussões da Lei 11.161/05.

Em 2005, se inicia o processo de implementação da Lei 11.161/05, que dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta da disciplina “língua espanhola” no ensino médio de todas as escolas do país. A Lei determina que a escola deve ofertar o espanhol para as turmas do ensino médio, mas a matrícula é optativa para os alunos. Já para os alunos do ensino fundamental a oferta é facultativa. A oferta de cursos de espanhol aumentou, pois se esperava que a busca pela aprendizagem do idioma também crescesse. Contudo, apesar da lei de obrigatoriedade da oferta do espanhol, era a gestão escolar quem decidia se a língua seria incluída ou não na grade curricular dos alunos. Havia escolas que não incluíam o espanhol em seu currículo, alegando que a língua trabalhada naquela instituição era o inglês.

Se existiu uma época em que o espanhol se apresentava como uma disciplina de prestígio e valor, tal situação, atualmente, é diferente. A valorização que antes parecia existir não se manteve por muito tempo e as políticas de ensino da Rede Estadual do Rio de Janeiro modificaram o *status* da língua espanhola de obrigatória para optativa.

Em outubro de 2009, a SEEDUC publica a Resolução Nº 4359¹⁴ que fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares da rede pública. O artigo 15 da Resolução determina que parte diversificada do ensino médio seja composta por:

- I - uma língua estrangeira moderna, de acordo com recursos humanos existentes na instituição, de matrícula obrigatória;
 - II - uma segunda língua estrangeira moderna, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno (...).
- § 1º - Nas unidades escolares onde a língua espanhola é a língua escolhida pela comunidade escolar, esta será a língua estrangeira obrigatória, sendo a segunda língua estrangeira de matrícula facultativa ao aluno.

¹⁴ A Resolução Nº 4359 completa está disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/485574/DLFE-33307.pdf/RESOLUCAON435909DE19DEOUTUBRODE2009.pdf>. Acesso em: 21-09-2014.

§ 2º - A língua espanhola deverá constar entre as opções de língua estrangeira moderna, de matrícula obrigatória ou facultativa.

No ato de sua matrícula ou renovação para o ano seguinte, o aluno opta por cursar ou não a disciplina optativa. Quando o aluno opta por cursá-la, ele deve frequentar as aulas e realizar as atividades propostas pelo professor, como acontece nas outras disciplinas da grade curricular, no entanto, independente do número de aulas frequentadas e/ou médias bimestrais o aluno não pode ser reprovado.

A carga horária das aulas foi reduzida o que dificulta o processo ensino-aprendizagem. Atualmente, as aulas de espanhol como língua optativa acontecem em apenas um tempo semanal de quarenta minutos (para turmas do ensino regular noturno) e cinquenta minutos (para turmas do ensino regular diurno).

São vários os problemas que interferem e prejudicam o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no Brasil: as precárias condições de trabalho; a falta de assessoria aos professores; as constantes exigências do Governo em relação ao cumprimento de metas e a redução do índice de reprovação; os baixos salários dos professores que, consequentemente, geram uma diminuição na qualidade das aulas, visto que o professor se mostra desestimulado e desinteressado por não se sentir valorizado como profissional e cidadão; a praticamente nula participação das famílias dos alunos que acabam por influenciar negativamente seu aprendizado; o currículo proposto que não desperta o interesse do aprendiz, entre outros; tudo interfere no ensino-aprendizagem, dificultando a realização de um trabalho que possibilite uma educação verdadeiramente de qualidade. Contudo, tais problemas não atingem somente aos professores de espanhol da rede estadual; são comuns aos profissionais de todas as disciplinas.

Para criticar, sugerir melhorias e implementar novas práticas, objetivando inclusive, eliminar alguns problemas presentes na prática dos profissionais da educação que dificultam que os alunos tenham uma educação de qualidade é preciso ter consciência de que soluções devem ser buscadas e um dos caminhos é conhecer as leis e os documentos oficiais prescritivos da educação – LDB (1996), PCN (1998, 1999), *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2006) e *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras* da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2011, 2012), por exemplo. A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras levando-se em conta os documentos mencionados.

3. PCN, Orientações Curriculares do Ensino Médio, Currículo Mínimo de Língua Estrangeira e o ensino de línguas estrangeiras

Os PCN de língua estrangeira, em sua publicação, objetivam uma transformação no papel da língua estrangeira nas escolas, que se encontra deslocada e desprestigiada. Segundo o documento, cabe à escola o ensino das línguas estrangeiras permitindo que o aluno se envolva e aprenda a atuar como sujeito do discurso no mundo através da palavra (BRASIL, 1998, p. 19). Os PCN orientam que se ensine a língua estrangeira enfatizando a natureza sociointeracional da linguagem, através dos três conhecimentos: o de mundo ou prévio, o sistêmico e o da organização textual. Ter consciência desses conhecimentos e de seus usos é fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira uma vez que será possível desenvolver “a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos” (BRASIL, 1998, p. 15).

Antes da última reformulação da LDB, as línguas estrangeiras faziam parte do currículo apenas como atividades extras. Tal condição acabou por gerar falta de interesse nos alunos e desatenção por parte da direção das escolas que não lhes dava a devida importância. Segundo os PCN (2000), as línguas estrangeiras:

[...] como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida (BRASIL, 2000, p. 26).

Em 2006, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) apresentou um novo documento: as *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, direcionado ao ensino médio, cujo objetivo é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre sua prática docente. Apresenta um capítulo dedicado aos “Conhecimentos de Língua Estrangeira” e outro especificamente aos “Conhecimentos de Espanhol”. Acreditamos que as *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, aparentemente, deram um maior destaque às línguas estrangeiras, que adquiriram, neste documento, a mesma importância que as outras disciplinas do currículo. Contudo, ainda não foi o suficiente para contribuir para a valorização do ensino de língua estrangeira.

Assim como os PCN, a proposta das *Orientações Curriculares do Ensino Médio* era que o ensino das línguas estrangeiras pudesse promover a inclusão social e eliminar as fronteiras. Além disso, deveria propi-

ciar conhecimento e autoconhecimento, deixando de ser importante apenas para a compreensão dos termos tecnológicos ou para a inserção no mercado de trabalho e para a realização de provas para ingresso em instituições de ensino superior.

Ensinar uma língua estrangeira é transformar a sala de aula em local de troca, interação e construção de experiências e identidades, além de propiciar o diálogo entre diferentes culturas e sujeitos. Concordamos com Paraquett (2008, p. 2976) quando destaca que “[...] esses documentos brasileiros são uma forte arma para nós, professores de espanhol, na tarefa de realizarmos nossa prática pedagógica de maneira política e engajada socialmente”, objetivando melhorias e transformação social.

Acreditamos que o *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira* de língua estrangeira também seja um documento importante para a reflexão e construção da atuação pedagógica dos professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro (RJ). No ano de 2012, foi implementado pelo Governo do Estado do RJ o *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira*, elaborado por um grupo de professoras de línguas estrangeiras vinculadas à rede estadual de ensino do RJ e selecionadas por duas professoras universitárias (não atuantes em salas de aula da rede estadual), convidadas pela Secretaria de Educação para atuar como coordenadoras da equipe.

O *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira* tem como base o trabalho com gêneros discursivos, pois o objetivo era ter como referência o *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa*, cuja primeira versão fora apresentada em 2011. Três eixos compõem o *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira*: “Compreensão escrita e oral”, “A língua em uso” e “Produção escrita e oral”. Para cada eixo são definidas habilidades e competências que devem ser “alcançadas” durante o processo de ensino-aprendizagem com o gênero proposto.

As reuniões da equipe de elaboração do *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira* começaram em setembro de 2011 e eram realizadas semanalmente. Em fevereiro de 2012, o documento estava finalizado e foi enviado às escolas para que os professores o conhecessem e o colocassem em prática no decorrer do ano letivo. O *Currículo Mínimo* foi divulgado aos professores e à comunidade escolar por meio da página na

Internet “Conexão Professor”¹⁵ e por meio de material impresso distribuído às escolas.

Os professores deveriam ter como base de suas aulas o *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira*. O documento divide opiniões e, por esse motivo, nos propusemos a desenvolver um estudo de cunho qualitativo, analisando a fala dos professores informantes quanto ao ensino de língua estrangeira nas escolas estaduais e à implementação do *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira*. Alguns professores ainda optam por não basear suas aulas no *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira*, alegando problemas como discrepância entre o documento e a realidade dos alunos, falta de interesse e conhecimento prévio dos alunos para que o trabalho com gêneros discursivos possa ser desenvolvido, preferência pelo trabalho com a gramática, entre outros.

Na próxima seção apresentaremos algumas reflexões sobre a importância do ensino de língua estrangeira e a implementação do *Currículo Mínimo* nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, após análise da fala dos professores participantes, quanto às dificuldades e possibilidades de sua implantação na educação básica.

4. Implementação do Currículo Mínimo de Língua Estrangeira: uma ação possível?

Questionamentos referentes ao *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira* e sua implementação surgem nas conversas diárias entre professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Alguns dizem implementá-lo em suas aulas, outros não o aceitam e preferem continuar dando suas aulas da forma como sempre realizaram. As dúvidas referentes à implementação desse documento em sala de aula são constantes e a resistência é ainda maior.

Defendemos uma revisão e reelaboração do documento, visto que, durante o período de “aplicação prática” do *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira*, os professores de língua estrangeira puderam constatar quais gêneros se apresentavam mais próximos à realidade dos alunos. Uma sugestão seria a organização, pela SEEDUC, de encontros locais entre os professores de cada disciplina, em cada município ou região, pa-

¹⁵ O link para acesso ao Currículo Mínimo completo consta na nota 3 deste artigo.

ra trocas de experiências, ações e práticas bem sucedidas após a implementação do *Currículo Mínimo*. Assim, seria possível identificar quais gêneros melhor se adéquam à realidade dos alunos de cada região, possibilitando que o trabalho desenvolvido seja repensado e ressignificado, atendendo às necessidades e os interesses dos alunos.

Acreditamos que a reflexão e a reconstrução devem permear o trabalho do professor para que haja não só reconstrução da prática docente, mas também uma transformação social. Como destaca Celani (2002, p. 26):

[...] É necessário que programas em formação contínua criem espaços que possibilitem a professores refletir sobre a heterogeneidade de sentidos que compõem as representações, os valores, as intenções em agir e a própria ação. Em outras palavras, em entender as necessidades dos alunos, os saberes que estão enfocando, o currículo (oculto) que realmente está sendo enfatizado e o tipo de profissionais que estão formando. O processo reflexivo não acontece sozinho. É, na verdade, um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso.

Refletir e repensar a própria prática pedagógica é uma forma de levar os professores a reconstruir e redirecionar suas aulas, desconstruindo visões e pensamentos que não propiciem o desenvolvimento de novas ideias, concepções e crenças. Horários destinados a planejamento e a troca de experiências em grupos, além do oferecimento de cursos de formação continuada também para os professores de língua estrangeira seria uma forma de o governo oferecer condições para que o processo de reformulação e transformação pudesse acontecer.

É necessário melhorar, transformar e não apenas apresentar resultados à sociedade. Os verdadeiros resultados são alcançados quando os alunos realmente aprendem, refletem, são críticos e pensam transformar sua realidade a partir de seu conhecimento. Somente implementando práticas que possibilitem uma aprendizagem de qualidade é que será possível alcançar uma melhoria na educação básica do estado do Rio de Janeiro.

Para o levantamento dos dados analisados foi realizada a aplicação de um questionário aberto¹⁶, cuja finalidade era analisar o que pensa o professor sobre o ensino de língua estrangeira, como avalia o *Currículo Mínimo* e se o coloca em prática em sua sala de aula. Enviamos um total de quinze questionários a professores de língua estrangeira (inglês e es-

¹⁶ Segundo Barcelos (2006), os “itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes”.

panhol), via e-mail e/ou redes sociais, contudo, apenas sete professores retornaram o questionário respondido, sendo cinco de inglês e dois de espanhol. Os professores que responderam o questionário estão lotados em distintas regiões do estado do Rio de Janeiro, o que possibilita perceber a variedade de opiniões e de atuação dos profissionais.

Com base nos dados levantados e avaliados, foi possível perceber que todos os professores informantes conhecem o *Currículo Mínimo de Língua Estrangeira*. O documento foi definido por alguns professores como um norteador do trabalho em sala de aula, além de ser importante para a unificação do conteúdo na rede estadual de ensino. Outros docentes declararam que é um documento pouco coerente e difícil para ser colocado em prática devido ao grande número de alunos nas turmas.

Assim, somente um professor afirmou utilizá-lo sempre como base para suas aulas. Os outros professores disseram utilizá-lo somente quando possível, ressaltando que o documento propõe gêneros fora da realidade dos alunos e que estes “não possuem base suficiente para acompanhá-lo”.

Quanto à proposta do *Currículo Mínimo* que pauta o trabalho com variados gêneros textuais todos os professores avaliaram como excelente tal proposta. Alguns dizem que já trabalhavam com gêneros antes do *Currículo Mínimo* e a minoria afirma que só passou a basear suas aulas em gêneros discursivos após a implementação do documento. Para isso, os professores utilizam em suas aulas materiais variados como filmes, músicas, jogos, textos retirados da Internet, jornais e os livros selecionados através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

5. Conclusão

Apesar de ser cada vez mais necessário o aprendizado de uma língua estrangeira, muitas coisas ainda precisam ser repensadas. Refletir e analisar a atual situação das línguas estrangeiras nas escolas estaduais do Rio de Janeiro pode ser um primeiro passo para modificar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando ao discente uma educação de qualidade, justa e igualitária, que o impulse a conquistar seus objetivos, não apenas em sala de aula ou no mercado de trabalho, mas, principalmente, como cidadão consciente, crítico e reflexivo.

A situação da educação no Estado do Rio de Janeiro é preocupante, contudo, não podemos dizer que existem culpados. Cabe à comunidade de escolar contribuir analisando os problemas e propondo melhorias.

O governo tem sua parcela de responsabilidade. Acreditamos que poderiam ser oferecidos cursos de formação continuada para os docentes de língua estrangeira. O professor precisa ser um profissional autocrítico, reflexivo e consciente de sua prática em sala de aula. Assim, proporcionar momentos de interação e diálogo entre professores pode possibilitar a troca de experiências e ações, levando-os a refletir, repensar e ressignificar suas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 20-01-2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/ SEMT, 1999.

_____. Ministério das Relações Exteriores. *Página Brasileira do MERCOSUL*. Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br>>. Acesso em: 10-01-2014.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens código e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>

>. Acesso em: 10-01-2014.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ ensino médio: Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Currículo mínimo de língua estrangeira*. Rio de Janeiro: 2012a.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Currículo mínimo de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: 2012b.

CELANI, M. A. A. (Org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo das origens*. São Paulo: Educ, 1997.

_____. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 19-33.

COSTA, E. G. M.; RODRIGUES, F. C.; FREITAS, L. M. A. Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. *Linguagem* (São Paulo), v. 10, p. 1, 2009. Disponível em:

<<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/espanholnaescbr.php>

>. Acesso em: 10-01-2014.

DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas linguísticas no Brasil. *Revista Hispanista*, Niterói, n. 27, 2006. Disponível em:

<<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>>. Acesso em: 28-01-2012.

HENRIQUES, K. C. D. Ensino de espanhol/língua estrangeira e o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro: dificuldades e possibilidades. *Cadernos do CNLF*, Vol. XVII, Nº 10, p. 48-65. Rio de Janeiro: CIFE-FIL, 2013.

_____. *A presença do espanhol na matriz curricular do Estado do Rio de Janeiro: avanços e contradições*. 2014. Monografia (Lato Sensu). – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

LISBOA, M. F. G. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. *Síntesis*, 2009. Disponível em:

<<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/viewFile/1>

227/911>. Acesso em: 28-04-2012.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

_____. Em defesa de uma abordagem própria à realidade brasileira. *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas*. I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas. UFMG, 2008. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%202502-3078/Em%20defesa%20de.pdf>. Acesso em: 18-03-2014.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESpecialist*, vol. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

**O DESENVOLVIMENTO
DA QUINTA COMPETÊNCIA DO ENEM
EM REDAÇÕES DE ALUNOS
DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE CAMPO GRANDE-MS**

Rosângela Aparecida Rombi (UEMS)

rosangelarombi@hotmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa qualiquantitativa voltada para o desenvolvimento da produção escrita em contexto de ensino e aprendizagem da língua materna. A concepção teórico-metodológica da pesquisa baseia-se no interacionismo sociodiscursivo, a partir dos trabalhos de Dolz e Schneuwly, entre outros, bem como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que preconizam o texto como unidade e finalidade do trabalho da leitura e da escrita em contexto didático. A experiência foi realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio de duas instituições escolares – uma da rede pública e outra da rede privada –, ambas situadas na cidade de Campo Grande – MS. A intervenção foi planejada com base na noção de sequência didática, de modo que, antes de produzirem o texto, os alunos realizaram etapas prévias para se familiarizarem com o tema, proposto a partir dos textos motivadores selecionados. Deste modo, puderam refletir sobre uma das etapas do texto dissertativo-argumentativo, a saber, a proposta de intervenção social, em conformidade com a quinta competência da Matriz de Competências para a Redação do Exame Nacional do Ensino Médio. No tratamento do *corpus*, composto por quarenta e duas redações, buscamos analisar os dados com base na proporcionalidade de alunos que elaboram propostas de intervenção ao problema abordado, respeitando os direitos humanos, e, ainda, o tipo de proposta realizado para a intervenção. Os resultados revelam visões de mundo diferentes acerca do tipo de proposta.

Palavras-chave: Quinta competência do ENEM.

Texto dissertativo-argumentativo. Interacionismo sociodiscursivo.

1. Introdução

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo descrever e analisar redações de alunos da terceira série do ensino médio quanto à capacidade de apresentar uma proposta de intervenção social ao tema proposto. A experiência foi realizada com uma turma da rede pública e outra da rede particular de ensino de Campo Grande – MS. Os resultados trazem a quantificação das propostas de intervenção, bem como de sua ausência. Além disso, propomos também

qualificar a natureza da proposta realizada por cada aluno.

A justificativa da pesquisa encontra respaldo na Matriz de Competências para a Redação do Exame Nacional do Ensino Médio, mais especificamente a quinta competência, considerando-se que os alunos da terceira série do ensino médio são candidatos potenciais para prestar as provas desse Exame, como forma de concorrer a uma vaga para ingresso em uma universidade no Brasil.

Deve-se observar que o Exame Nacional do Ensino Médio surgiu em 1998, tendo como proposta avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil, mediante a aplicação de uma prova anual padronizada. Diferentemente da maioria dos vestibulares, onde se avalia o conteúdo das disciplinas separadamente, o Exame Nacional do Ensino Médio prioriza a interdisciplinaridade e a avaliação das competências necessárias ao domínio de cada área de conhecimento. Outra diferença com relação às antigas modalidades de ingresso nas universidades do Brasil é que a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio é considerada por várias instituições de ensino superior em todo o Brasil, bem como pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), o que propicia a continuidade dos estudos.

No que diz respeito à atividade de produção textual, isto é, a Prova de Redação, o Exame Nacional do Ensino Médio estabelece que o candidato redija um texto dissertativo-argumentativo, respeitando as cinco competências da Matriz. A quinta competência, objeto de nossa pesquisa, está relacionada à apresentação de proposta de intervenção para o tema abordado, respeitando-se os direitos humanos. Na correção da redação, são examinados seis níveis de pontuação, que variam de zero (0) a cinco (5), resumidamente, os conceitos nulo, precário, insuficiente, mediano, bom e excelente.

Para obter os dados da pesquisa, que foram posteriormente descritos e analisados, fundamentamo-nos na abordagem teórica do interacionismo sociodiscursivo e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Com esse referencial teórico-metodológico, consideramos o texto, unidade do ensino, como a manifestação concreta de um dado gênero textual, isto é, uma prática discursiva sócio-histórica. Tal concepção confere ao ensino e à aprendizagem uma perspectiva real sobre os usos efetivos da linguagem, o que problematiza o poder simbólico da língua em uso e atribui ao aprendiz a responsabilidade necessária para exercer seu papel de cidadão para além dos muros da escola.

Os resultados da pesquisa indicam, efetivamente, que as propostas de intervenção dos alunos, para além do conhecimento que estes possuem acerca de mecanismos linguísticos e textuais, atualizam seus saberes e competências sobre uma visão de mundo, o que os torna protagonistas de seu próprio texto, e não meros reprodutores de saberes transmitidos.

2. A evolução das concepções de ensino e aprendizagem dos textos: rumo ao interacionismo sociodiscursivo

A fim de situar a concepção vigente nos referenciais de ensino e aprendizagem de línguas, qual seja o interacionismo sociodiscursivo, faremos um breve retorno às concepções anteriores.

Na década de 50 do século XX, o estruturalismo linguístico passou a nortear o estudo da língua, a partir de um vasto campo de pesquisas iniciado após a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, em 1917. Nascia uma disciplina, a linguística, cujo objeto de estudo é a língua, compreendida como sistema de signos articulado em unidades mínimas que se combinam (fonemas e morfemas).

As teorias linguísticas de vertente saussuriana são de grande importância para se compreender como as línguas funcionam. No entanto, elas não estudam a relação entre a língua e seus usos efetivos, isso porque Saussure operou uma distinção entre *língua* e *fala*, compreendida como o emprego individual da língua por um sujeito, em um dado contexto.

Na década de 60, surgem as primeiras pesquisas sobre a relação entre a língua-sistema e a fala. A linguagem passa, então, a ser vista como fator social e surgem as abordagens mais contextuais, como a sociolinguística e a pragmática. Entretanto, apesar de sua grande repercussão nos meios acadêmicos, tais estudos não exerceram influência direta sobre o ensino e aprendizagem das línguas, o que só ocorreria décadas mais tarde.

Na virada dos anos 70, os estudos da linguística textual e da análise do discurso de linha francesa tiveram grande relevância para as ciências que investigam a linguagem e seu funcionamento, em particular porque abordavam a língua em unidades superiores, isto é, o texto, além de questionarem a influência do contexto histórico e ideológico sobre a produção e a recepção dos textos.

A partir dos anos 80, e até a atualidade, a concepção de língua como fortemente determinada pelo contexto vai aos poucos se impondo no contexto do ensino e aprendizagem da língua materna. É um processo lento, que ainda encontra a barreira das abordagens tradicionais dos textos, estes servindo, muitas vezes, de pretexto para se trabalhar a gramática.

Ainda que lento, esse processo culminou, em 1998, na elaboração e publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pelo Ministério da Educação do Brasil. Este documento oficial, apesar de não ser normativo, mas apenas um referencial curricular, traz em sua concepção as contribuições das teorias linguísticas do texto e do discurso, que investigam a língua em seus usos efetivos, com especial atenção para a questão do sentido. Isso fica claro nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), publicados em 2000, pelo esforço em abordar, em sala de aula, a relação entre língua, linguagem e comunicação, como nesta citação:

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais. A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. (PCNEM, 2000, p. 17)

Esta citação manifesta, ainda, a influência marcante dos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003) sobre o princípio dialógico da linguagem. Transposta para o contexto didático, as ideias centrais da teoria do dialogismo fomentaram o surgimento do interacionismo sociodiscursivo, outra vertente predominante na esfera do ensino e aprendizagem de línguas. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (2000), a perspectiva sociointeracionista é assim explicada:

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de uma determinada comunidade linguística. (PCNEM, 2000, p. 5)

Iniciado, sobretudo, por Jean-Paul Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, na Suíça, dentre os quais Schneuwly e Dolz (2011), a abordagem do interacionismo sociodiscursivo começou a ser difundida a partir de 1980. Essa abordagem baseia-se na linguagem como um fenômeno social e histórico, e tem como base

três princípios, a saber:

Primeiramente, a construção do pensamento humano consciente, tratado paralelamente à construção do mundo, dos fatos sociais e obras culturais. Em segundo lugar, tem como apoio a filosofia, na relação com questões práticas. O terceiro princípio diz respeito à ciência do humano, acreditando nas relações de interdependência entre aos aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos e nos processos evolutivos e históricos (BRONCKART, 1999, p. 353)

No Brasil, são bastante influentes as obras de Dolz e Schneuwly (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011). Para estes pesquisadores, o gênero do discurso, conceito emprestado a Bakhtin, é o objeto e o instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Os autores (re)definem os gêneros como “(mega)instrumentos para agir em situações de linguagem” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 44).

O que os autores apresentam de inovador é, em especial, a articulação dos elementos linguísticos aos discursivos no trabalho do texto em contexto didático. O texto, porém, é percebido como pertencente a um dado gênero textual, ou seja, estes constituem práticas discursivas que se materializam em textos. Daí a necessidade, pela ótica sociointeracionista, de se trabalhar a língua no complexo maior que envolve a(s) atividade(s) ou prática(s) de linguagem, e não somente a língua como sistema ou como norma gramatical.

Para atingir esse propósito, os autores preconizam o trabalho com os gêneros textuais condicionado às capacidades de linguagem dos aprendizes. Recomendam, ainda, que esse trabalho seja feito com base na noção de “sequência didática”, que constituem um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de um ou mais gêneros textuais, necessárias à apropriação progressiva, pelos aprendizes, de uma determinada prática discursiva, veiculada pelo gênero textual.

Partindo do princípio de que “aprender uma língua é aprender a comunicar” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 42), os autores explicam, então, as finalidades de uma aprendizagem voltada para o funcionamento comunicativo dos aprendizes:

- prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação;

- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 42)

Em conformidade com estas propostas, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* de um modo geral – ensino fundamental e médio – também preconizam o texto como “unidade do ensino” (PCN, 1998, p. 27), enfatizando seu pertencimento a um gênero textual que, por sua vez, está sócio-historicamente circunscrito, sendo este o seu modo de significar. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, o “sentido do aprendizado na área” (PCNEM, 2000, p. 5) centra-se na linguagem como ponto de partida para se pensar uma mudança qualitativa no ensino e aprendizagem em todos os eixos disciplinares. Segundo os autores do documento:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas abstratos de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (PCNEM, 2000, p. 5)

Ainda segundo essa ótica, o aluno deixa de ser mero receptor de conteúdos gramaticais ou de modelos textuais. Ele se torna protagonista do próprio texto, trazendo para sua escrita as capacidades de linguagem das quais já se apropriou, antes mesmo de ingressar na escola. Além disso, seu texto manifesta sua própria visão de mundo, as experiências vividas, as leituras efetuadas, em resumo, a intensa interação verbal que o constitui enquanto sujeito. A próxima citação expressa com clareza o novo lugar do aluno na sala de aula:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (...). Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. (PCNEM, 2000, p. 18)

É com base nesses pressupostos teóricos e metodológicos que concebemos a presente pesquisa, e, em particular, a experiência realizada junto a duas turmas do terceiro ano do ensino médio de duas escolas do município de Campo Grande – MS, sendo uma pública e outra particular. A seguir, descrevemos esta experiência e analisamos os dados levantados.

3. Relato da experiência

Esclarecemos, inicialmente, que a pesquisa fazia parte do Projeto de Ensino “Leitura e Produção de Gêneros Textuais”, desenvolvido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, *campus* de Campo Grande, e organizado pelos professores doutores da área de linguística da referida instituição. O projeto tem como objetivo promover a reflexão, entre os acadêmicos de letras, sobre a articulação entre teoria e prática, necessária para seu desempenho futuro como professores de língua. Como seu nome indica, trata-se de investigar as teorias e referenciais pedagógicos voltados para o ensino/aprendizagem dos gêneros textuais, como ponto de partida para a observação do desenvolvimento da leitura e da produção escrita em textos de alunos do ensino formal (fundamental e médio).

Em nossa pesquisa, especificamente, além da participação no projeto, estava prevista a orientação por um professor do projeto. Assim sendo, realizamos as etapas estabelecidas pela professora orientadora, que compreendiam: (i) elaboração de um pré-projeto de pesquisa (ii) leitura e discussão dos textos teóricos e dos referenciais pedagógicos; (iii) planejamento da experiência didática; (iv) aplicação da experiência em duas escolas e coleta do *corpus*, composto pelas redações dos alunos; (v) tratamento dos dados obtidos; (vi) redação de artigo científico.

Relataremos, de forma concisa, o planejamento da experiência e sua aplicação. Em seguida, apresentaremos os resultados obtidos.

A experiência foi planejada com base na noção de sequência didática. Dessa forma, antes de pedir aos alunos que produzissem um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema proposto, trabalhamos previamente com eles alguns textos selecionados.

O tema proposto referia-se ao projeto de lei para a redução da maioria penal, de dezoito para dezesseis anos, para jovens infratores no Brasil. Esse é um assunto que divide opiniões no país e, a nosso ver, poderia constituir um tema de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, dado seu caráter polêmico e, além do mais, relacionado ao universo juvenil de que fazem parte os alunos pesquisados.

Os textos apresentados para a leitura situavam-se na esfera temática da redução da maioria penal. Buscamos, com esta atividade prévia à redação, simular, tal como ocorre no Exame Nacional do Ensino Médio, a leitura de textos motivadores, isto é, textos que estimulam a re-

flexão do aluno/candidato acerca de um tema atual. Em nossa experiência, os textos escolhidos pertenciam a dois gêneros textuais: o artigo jornalístico e um trecho do Estatuto da Criança e do Adolescente. No primeiro caso, tratava-se de dois artigos com opiniões divergentes sobre o tema, de autoria de dois promotores da Vara da Infância e da Juventude, em que um deles apoia a redução da maioridade penal, enquanto o outro apoia a disciplina dos jovens no seio familiar.

Estes textos não foram apenas lidos, mas também comentados sob a forma de um debate mediado, de modo a promover a interação em sala de aula. Um dos objetivos dessa exploração era sensibilizar os alunos sobre o tema abordado, despertando neles uma conscientização sobre os saberes que eles já detinham sobre o assunto polêmico. O outro objetivo, menos explícito, era expô-los a diferentes formas de emitir uma opinião, segundo as visões de mundo e a própria estrutura dos gêneros selecionados – artigo jornalístico e Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os detalhes da experiência foram reunidos em um plano de aula, que foi entregue à coordenação de cada escola, bem como ao professor responsável pela turma. Transcrevemo-lo a seguir, para tornar explícitos os dados da intervenção.

PLANO DE AULA
Unidade Universitária de Campo Grande
<i>Curso: 4º. Ano da Licenciatura em Letras: Português/Espanhol</i>
Título da pesquisa: O desenvolvimento da quinta competência do Exame Nacional do Ensino Médio em textos de alunos da rede particular e pública do município de Campo Grande-MS
Orientadora: Profa. Dra. Aline Saddi Chaves
Carga horária: 02 horas/aula Data da aula: 22/08/2014
Acadêmica: Rosângela Aparecida Rombi
Escola parceira:
Unidade de Estudo: Texto Dissertativo-Argumentativo
Objetivos: Geral: Quantificar, na produção textual dos alunos participantes da experiência, o desenvolvimento da V Competência do Exame Nacional do Ensino Médio. Específicos: 1. Sensibilizar os participantes sobre o tema da redução da maioridade penal, mediante a leitura e exploração de três textos motivadores. 2. Descrever a estrutura do texto dissertativo-argumentativo; 3. Aplicar atividade de produção textual do gênero trabalhado.
Conteúdos trabalhados: ❖ Leitura e exploração de três (3) textos motivadores, a serem entregues aos alunos; ❖ Exposição breve sobre a estrutura do texto dissertativo-argumentativo; ❖ Aplicação da atividade de produção textual de uma redação pertencente ao texto dissertativo-argumentativo.

Descrição das estratégias de ensino adotadas:

- ❖ Apresentação da acadêmica, bem como do objeto da pesquisa.
- ❖ Entrega dos Textos Motivadores.
- ❖ Discussão dos textos.
- ❖ Aplicação da atividade de produção textual: redação pertencente ao texto dissertativo-argumentativo.

Bibliografia Básica:

ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE LEI 8069/90

JORNAL DA NOVA – MS 14/09/2011 07h00 -

UOL NOTÍCIAS-COTIDIANO – Da Agência Brasil, 22/04/2013, 13h05

A primeira instituição escolar onde a experiência foi aplicada pertence à rede de ensino particular de Campo Grande – MS. Trata-se de uma escola de renome da capital. A série escolhida foi a terceira do ensino médio, em conformidade com o público-alvo da pesquisa, composto por candidatos potenciais para a realização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Ao todo, participaram desta experiência vinte e oito (28) alunos.

Previamente à intervenção, solicitamos à instituição de ensino a oportunidade para realizar a experiência, sendo prontamente atendidos, na medida em que a professora da disciplina de língua portuguesa estava trabalhando com este tema no mesmo período.

Ao entrar na sala de aula, apresentamo-nos aos alunos e expusemos a finalidade daquela experiência, apesar de termos optado por não revelar que iríamos avaliar a quinta competência do Exame Nacional do Ensino Médio em suas redações. Pedimos a colaboração dos alunos, haja vista que não era obrigatório participar da pesquisa. Neste momento, fomos surpreendidos pela participação maciça dos alunos presentes.

Distribuímos, então, os textos motivadores, previamente selecionados, de acordo com o tema da redução da maioria penal, lemos e debatemos a respeito do assunto. Os alunos se mostraram bastante curiosos e participativos, fizeram perguntas e argumentaram, tendo em vista que o tema é bastante polêmico e atual. Essa etapa permitiu-lhes fazer uma reflexão antes de começarem a escrever.

Em seguida, distribuímos as folhas de redação, em formato e enunciado semelhante ao da folha de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Fizemos questão de seguir este procedimento para deixar claras as instruções sobre o texto que iriam redigir.

Com relação ao tempo da aplicação da sequência didática, a professora da série sugeriu que o tempo para o debate fosse de cinquenta

minutos, e de mais cinquenta minutos para a produção da redação, perfazendo-se, assim, um total de duas horas-aula para a intervenção.

Todos os alunos produziram as redações no tempo previsto e foi perceptível a participação e o interesse que demonstraram em saber o resultado da pesquisa, pois desejavam conhecer os pontos que poderiam ser melhorados em seus textos.

Dentre as observações gerais sobre os alunos investigados nesta instituição particular de ensino, notamos que eles possuíam conhecimentos prévios sobre as competências do Exame Nacional do Ensino Médio. Ainda foi notado na pesquisa que os jovens estão interessados em alcançar uma boa nota no Exame Nacional do Ensino Médio, e que se esforçaram para colocar em prática os conhecimentos que possuem. Enfim, pudemos observar que os alunos se sentem preparados para enfrentar essa etapa significativa de suas vidas, que é o ingresso na vida acadêmica.

Ao término da experiência, agradecemos aos alunos e à professora, e recolhemos as redações, com o consentimento de seus autores, a fim de proceder à análise qualitativa dos dados.

A segunda instituição onde a experiência foi aplicada pertence à rede de ensino público de Campo Grande-MS. Trata-se de uma escola que obteve uma boa nota de avaliação no Ministério da Educação.

Assim como na instituição anterior, a série pesquisada era a terceira do ensino médio, em conformidade com o público-alvo da pesquisa, e também o público potencial para a realização das provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Ao todo, participaram 14 alunos.

Primeiramente, fizemos contato com a coordenadora da instituição, e solicitamos a oportunidade de realizar a pesquisa. Ela nos atendeu com presteza após esclarecermos o objetivo da pesquisa acadêmica.

Ao adentrarmos a sala de aula, apresentamo-nos e expusemos as finalidades daquela experiência, sem mencionar aos alunos que seria analisada, em especial, a quinta competência da redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Fizemos uma explanação sobre a importância da pesquisa acadêmica para a comunidade escolar, por entendermos que um estudo científico pretende descrever e explicar as necessidades e dificuldades dos alunos da forma mais neutra e imparcial possível.

Pedimos, então, aos alunos presentes na sala de aula, sua colaboração para participar da experiência, a qual não era obrigatória. Alguns

alunos recusaram-se a participar e retiraram-se da sala.

Iniciamos distribuindo três textos motivadores, já escolhidos de acordo com o tema da redução da maioria penal. Os alunos fizeram a leitura silenciosamente e, na sequência, promovemos um debate guiado, isto é, mediado pelo pesquisador, no intuito maior de despertar nos discentes seus saberes prévios sobre o tema, amplamente debatidos na opinião pública atualmente. Pedimos aos alunos que refletissem sobre a questão, e eles fizeram algumas perguntas que tentamos explicar, de acordo com o nosso conhecimento e de acordo com a literatura que envolve o tema.

Assim como ocorreu com a instituição da rede particular de ensino, distribuimos as folhas de redação, contendo as instruções sobre o texto a ser redigido. O mesmo se deu com relação ao tempo: foram dispendidas duas horas-aula no total com a experiência.

Todos os alunos se disponibilizaram a participar da pesquisa, demonstrando interesse em conhecer seus resultados, pois querem aperfeiçoar seu desempenho e avaliar suas habilidades.

Como comentários gerais, pudemos notar que os alunos desta instituição (pública) não conheciam as cinco competências que norteiam a produção e a correção das redações do Exame Nacional do Ensino Médio. Desse modo, tiveram dificuldades em abordá-las no texto de forma mais ou menos consciente.

Observamos, ainda, que os alunos participantes da pesquisa demonstraram interesse em alcançar boa nota na redação do Exame Nacional do Ensino Médio, mas, segundo eles mesmos nos relataram, as competências do Exame Nacional do Ensino Médio não haviam sido suficientemente abordadas até aquele momento.

Ao término da experiência, agradecemos aos alunos e à professora, e recolhemos os textos, com a aceitação dos alunos, para realizar a análise quali-quantitativa.

4. Resultados obtidos

De posse das produções escritas dos alunos, isto é, das redações, procedemos ao tratamento do *corpus*, o qual se deu em duas etapas. Primeiramente, lemos todas as redações, de modo a observar se havia ou

não proposta de intervenção social ao tema proposto.

Essa etapa inicial foi importante para observar se os participantes haviam compreendido a proposta da experiência didática, atendendo à estrutura do texto dissertativo-argumentativo no tocante à proposta de intervenção social atenta aos direitos humanos. Assim, na rede particular de ensino, vinte e sete alunos realizaram propostas, ao passo que, na rede pública de ensino, foram dez propostas.

Nas figuras a seguir, apresentamos o percentual de alunos que realizaram proposta de intervenção social ao tema proposto, em cada instituição escolar.



Fig. 1:

Percentual de alunos que apresentaram, ou não, propostas na instituição particular



Fig. 2:

Percentual de alunos que apresentaram, ou não, propostas na instituição pública

Como se pode notar, estes percentuais referiam-se, essencialmente, ao atendimento de um dos quesitos da estrutura do texto dissertativo-argumentativo: a apresentação de uma proposta de intervenção social. A ausência de proposta, neste sentido, não atende a uma das competências requisitadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio para a produção de uma redação.

Feito este primeiro levantamento, releamos as redações de modo a observar o tipo de proposta de intervenção social. Esta etapa, mais qualitativa, visava a observar de que modo os alunos da rede de ensino particular e os da rede pública de ensino concebem suas propostas de intervenção para a problemática levantada pelo tema.

As figuras a seguir dão conta dos tipos de propostas em índices percentuais, e por instituição escolar.



Fig. 3: Teor das propostas emitidas pelos alunos da instituição particular

Na instituição de ensino particular, mais de 50% dos alunos apontaram educação como proposta, seguida de políticas públicas (em torno de 30%), valores familiares (em torno de 30%) e, finalmente, aproximadamente 10% propuseram tratamento psicológico como proposta.

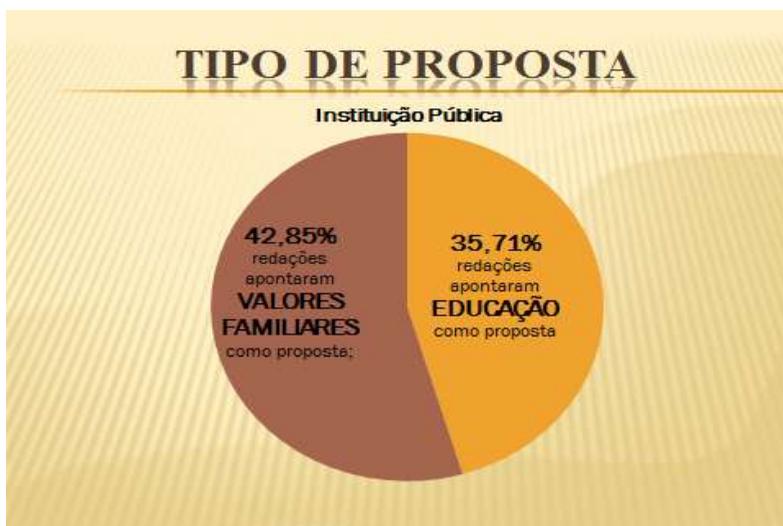


Fig. 4: Teor das propostas emitidas pelos alunos da instituição pública

Na instituição pública, 43% dos alunos, ou seja, a maioria, elegeram valores familiares como proposta de intervenção social, vindo em seguida a proposta de educação para 36% dos alunos pesquisados.

Nesta etapa de análise qualitativa dos dados da pesquisa, os resultados obtidos em índices percentuais quanto ao teor das propostas de intervenção social convergem para um consenso, entre os alunos, no que se refere à decisão de se instituir, ou não, a redução da maioria penal. Assim, nenhuma das propostas mostrou-se favorável à instituição de uma lei que puna jovens, no Brasil, a partir dos dezesseis anos de idade, que tenham cometido algum crime.

Uma das razões pode residir no fato de que os próprios alunos pesquisados são menores de idade, não se identificando, portanto, como criminosos. Por outro lado, as propostas contrárias podem ter relação com o modo como a questão foi abordada durante a intervenção didática. A exploração prévia do tema, por meio da leitura dos textos motivadores e do debate mediado, mostrou-se proveitosa para despertar nos alunos a reflexão sobre as causas e consequências de atos inconsequentes praticados por jovens na sociedade.

Essas observações dão indícios da capacidade dos alunos de construir sentidos próprios, agindo (escrevendo) e interagindo de forma

incessante: com o professor, com os colegas, com o texto, com o que já ouviu ou leu sobre o assunto. Nesse sentido, seu texto reflete essa interlocução permanente.

Para além dessa primeira análise, pusemo-nos a observar o teor das propostas na relação com o tipo de instituição escolar. Para os alunos da instituição particular pesquisada, as propostas estão relacionadas, em grau crescente, a educação > política pública > família > tratamento psicológico. Para estes alunos, portanto, o grau de responsabilidade do Estado é tido como superior ao grau de responsabilidade da família, o que poderia ser explicado pelo fato de esses alunos possuírem uma estrutura familiar organizada. Para os alunos da instituição pública, a família aparece em primeiro lugar, ocupando quase 50% das propostas, e, ainda, sobrepondo-se ao papel do Estado (educação), o que também indica que esses alunos atribuem um grau de responsabilidade maior à família, e ligeiramente menor ao Estado.

Com estas breves análises, faremos algumas considerações finais.

5. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos as etapas e os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio de duas instituições escolares situadas em Campo Grande – MS, sendo uma pública e a outra, particular.

Guiando-nos pela concepção teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo, bem como dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998; 2000), concebemos uma intervenção didática baseada na noção de sequência didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011), o que nos permitiu instaurar, no ambiente didático da sala de aula, algumas reflexões que despertassem nos alunos seus conhecimentos prévios sobre o tema abordado, antes de iniciarem suas redações.

Como resultado, suas produções escritas, as redações nos moldes do texto dissertativo-argumentativo do Exame Nacional do Ensino Médio, revelam não apenas a capacidade de realizar uma proposta de intervenção social, mas, além disso, mostram que a proposta realizada dialoga com outros textos. A redação torna-se, assim, um “sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos” (PCNEM, 2000, p. 5).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. *Matriz de competências para o ENEM 2011*. Ministério da Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

_____. *ENEM: documento básico 2000*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2000.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

**O PAPEL DA HIBRIDIZAÇÃO DE GÊNEROS
NA PUBLICIDADE**

Juliely Veiga Gomes (UFV)

julielyveiga@gmail.com

Dayane Sávia Monteiro (UFV)

dayanesavia@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho visa investigar a manifestação do fenômeno da hibridização em dois informes publicitários da marca H2OH. O hibridismo está associado com as transformações genéricas que ocorrem especialmente nos gêneros pertencentes à esfera da publicidade, tendo em vista a necessidade de as empresas inovarem a fim de conquistar novos públicos para consumir os produtos que estão sendo divulgados. A partir da análise, percebeu-se claramente que há mescla dos gêneros *receita*, *informe*, *depoimento* e *cartão*, a fim de constituir um gênero maior que, no caso, refere-se à publicidade. Desse modo, pode-se dizer que ocorre *mescla por gêneros casualmente ocorrentes* nas duas publicidades estudadas, pois se percebe o limite entre os gêneros misturados.

Palavras-chave: Hibridização. Mescla de gêneros. Publicidade.

1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar um informe publicitário da marca H2OH, que é um refrigerante de baixa caloria levemente gasificado. Dessa forma, buscamos compreender melhor a ocorrência do fenômeno da hibridização no gênero mencionado. A partir desse estudo, portanto, será possível entender como acontecem as transformações genéricas, lembrando que elas são sempre motivadas pelas reais necessidades enunciativas do falante. Dell'Isola (2006) acredita que as tecnologias desempenham um papel relevante nas relações sociais e, por isso, influenciam também no processo de hibridização dos gêneros. Nesse sentido, a autora reforça o fato de as informações carecerem de uma instantaneidade que leva os gêneros a se misturarem para se adequarem a essas novas necessidades, a fim de cumprirem eficazmente seu papel social.

Torna-se relevante destacar que nosso intuito não é simplesmente buscar uma classificação rígida e fechada para o gênero analisado, pois a maior preocupação desse estudo é entender o funcionamento dinâmico da língua, já que os gêneros estão sujeitos a sofrer influências das transformações sociais.

2. Gêneros textuais

De acordo com Marcuschi (2007), os gêneros textuais estão atrelados à cultura e à sociedade, pois sua função básica é organizar os eventos comunicativos realizados pelos indivíduos dos diversos grupos sociais. Considerando a forte relação entre os gêneros e as práticas sociais, Miller (2009) define gênero como sendo ações retóricas tipificadas que são baseadas em situações recorrentes. Isso significa que, através dos gêneros, os falantes agem constantemente sobre o outro em situações que fazem parte de uma determinada sociedade e cultura. Nesse sentido, a autora reforça o fato de o gênero ser fundamental para a manifestação e concretização das práticas sociais, pois ele fornece estratégias que nos auxiliam nas diversas interações comunicativas.

Marcuschi (2007) chama a atenção para a dinamicidade dos gêneros textuais devido a sua forte ligação com o contexto social e cultural. Isso permite que novos gêneros surjam de acordo com as necessidades de comunicação dos falantes, fato que comprova o caráter flexível dos mesmos.

Devemos ressaltar que esse autor se baseia nos pressupostos da teoria de Bakhtin (2003). O filósofo da linguagem trouxe a importante noção de que os gêneros são *enunciados relativamente estáveis* devido a sua plasticidade e a sua capacidade de se modificar a partir das necessidades comunicativas dos indivíduos. Para exemplificar essa dinamicidade genérica, Marcuschi (2007) cita o gênero textual *e-mail*, tendo em vista que ele surgiu somente a partir do momento no qual a internet passou a existir e a fazer parte da vida de um número significativo de pessoas.

Além disso, Marcuschi (2007) acredita na ideia de que os gêneros que surgem são baseados naqueles já existentes e, portanto, eles não nascem do nada. Desse modo, os novos gêneros textuais apresentam algumas particularidades daquele no qual se basearam. O autor ressalta que os recursos tecnológicos colaboram para o surgimento de gêneros modernos. Além disso, ele chama a atenção para o fato de que o suporte pode determinar a classificação do gênero textual e, portanto, não se pode dizer que um “mesmo texto” e “um mesmo gênero” se correspondem sempre, pois sua categorização pode depender do suporte em que o mesmo está inserido.

3. Hibridismo de gêneros

De acordo com Marcuschi (2007), o estudo genérico é complexo, pois “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” (p. 29). Dessa forma, podemos dizer que determinados domínios sociais exigem, de forma mais intensa, o emprego de novas estratégias na elaboração dos gêneros, a fim de alcançarem efetivamente suas metas comunicativas.

Assim, Vieira (2012) destaca que o campo publicitário possibilita maior utilização de recursos criativos, já que as empresas precisam se inovar constantemente com o intuito de produzirem sentidos capazes de chamar a atenção dos consumidores. Levando em consideração tal particularidade, a autora menciona que, nessa esfera social, há um maior espaço para a recriação dos gêneros. Entretanto, vale destacar que tais inovações só se tornam possíveis a partir do amplo conhecimento e domínio do gênero, lembrando que essa noção foi primeiramente discutida por Bathia (2009). O linguista enfatiza o fato de essas estratégias inovadoras só poderem ser realizadas através de membros experientes da comunidade publicitária.

Bathia (2009) se dedica ao estudo do discurso promocional, que se caracteriza por corresponder a um nível mais geral no qual são inseridos diferentes gêneros com o propósito comunicativo de promover um produto ou um serviço. Assim, forma-se uma constelação de gêneros inter-relacionados que utilizam diferentes recursos estilísticos, a fim de atingir seu objetivo, lembrando que, nesse caso, ainda é possível fazer uma análise detalhada para identificar propósitos mais específicos de cada gênero de acordo com as estratégias linguísticas ou imagéticas utilizadas pelo seu produtor.

Além disso, o autor também menciona que os gêneros promocionais correspondem a um campo fértil para a ocorrência da hibridização, pois ela diz respeito a um exemplo de estratégia capaz de potencializar a efetivação das finalidades publicitárias que se tornam cada dia mais complexas. Entretanto, Bathia (2009) deixa claro que as estratégias utilizadas não são absolutamente novas, pois se baseiam em recursos que já foram ou que são empregados pela publicidade. Assim, os profissionais já estão familiarizados com esses recursos, de modo que isso é essencial para não haver o enfraquecimento da inovação. Bathia (2009) também destaca que o conhecimento daquilo que já é convencionalizado na esfera

publicitária é fundamental para o público alvo conseguir compreender os propósitos socialmente estabelecidos para os gêneros típicos desse domínio e também para que seja possível perceber os objetivos individuais do profissional que os elaborou.

Nesse sentido, podemos mencionar que um dos recursos linguísticos utilizados pelos usuários da língua com o intuito de trazer maior originalidade em relação ao uso do gênero corresponde ao hibridismo genérico, que se caracteriza pela mistura entre dois ou mais gêneros. Marcuschi (2007) utiliza o termo *intertextualidade intergêneros* para se referir a “uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero (...)” (p. 31). Deve-se destacar ainda que o autor privilegia o propósito comunicativo, ou seja, a intenção do interlocutor como sendo o principal aspecto capaz de definir e classificar um gênero. Entretanto, o linguista deixa claro que não abandona os aspectos formais quando realiza uma análise de gêneros, mas apenas prioriza a relação do gênero com as questões sociais e culturais.

Por outro lado, Lima-Neto e Araújo (2012) consideram a visão de Marcuschi (2007) sobre a hibridização de gêneros um pouco restrita. Por isso, eles propõem a expansão e a problematização desse fenômeno a partir da elaboração de categorias capazes de mostrar que a hibridização não se limita a apenas um tipo de mescla de gêneros. Dessa forma, os linguistas sugerem três possíveis tipos de misturas genéricas denominadas de *mescla por intergenericidade prototípica*, *mescla por gêneros casualmente ocorrentes* e *mescla por gêneros intercalados*.

A primeira delas corresponde à união de características de gêneros diferentes que podem estar relacionadas, por exemplo, à forma, à função comunicativa, ao suporte e ao estilo. No entanto, os autores reforçam que apenas um desses aspectos se destacará para a classificação do gênero, fato que tende a dificultar a identificação das fronteiras entre os gêneros mesclados.

Por outro lado, a *mescla por gêneros casualmente ocorrentes* caracteriza-se pela fácil identificação dos limites entre os gêneros que foram combinados. Nesse caso, existirá um gênero A que estará a serviço de outro e, portanto, ele assumirá a função de complementar o último. Entretanto, caso o gênero A seja retirado, isso não acarretará, ao segundo, grandes prejuízos capazes de impossibilitar a sua interpretação, pois um não ocupa o espaço do outro.

Para finalizar, a *mescla por gêneros intercalados* ocorre quando

existe uma mistura entre gêneros que estão em cenas enunciativas diferentes. Nesse caso, pode-se dizer que há um gênero mais amplo que traz em si outros que não fazem parte obrigatoriamente de sua natureza retórica. No entanto, destaca-se que, apesar de serem identificados, eles não estão desempenhando sua verdadeira função social, pois se deslocam da esfera à qual pertencem e passam a se inserir no domínio do gênero mais amplo. Assim, suas particularidades são reelaboradas de acordo com a nova situação enunciativa em que se encontram. Deve-se deixar claro que tais gêneros influenciam diretamente no formato e na construção de sentido do gênero no qual eles estão inseridos.

4. Análise e discussão dos dados

O objeto de estudo deste trabalho corresponde a duas publicidades que fazem parte de uma campanha da marca H2OH que foi veiculada na revista *Contigo*. Elas foram protagonizadas pela modelo Gianne Albertoni e pela atriz Fernanda Machado. As imagens escolhidas para a análise são as seguintes:

Um brinde com H2OH! a 2008

A modelo Gianne Albertoni já sabe como vai comemorar a chegada do Ano Novo: com uma bebida refrescante que leva H2OH Límpido. Água de coco e seu sabor. Gianne, em cartaz no Rio, com a peça 'Você Está Aqui, no Teatro Cândido Mendes, pronto como prepará-la. Feliz Ano Novo!

"Com H2OH, você entra em 2008 com o pé direito"
Gianne Albertoni

RECEITA DA BEBIDA:
ÁGUA DE COCO
+ LIMA FALSA
+ H2OH LÍMPIDO

Molho:
+ 7 pedras de gelo
+ 1 litro de água de coco
+ H2OH LÍMPIDO
+ Gelo

Como fazer a bebida:
1. Coloque a água de coco, o limão falso e o H2OH LÍMPIDO em um copo.
2. Adicione o molho e mexa bem.
3. Coloque as pedras de gelo e sirva.

Como fazer a bebida:
1. Coloque a água de coco, o limão falso e o H2OH LÍMPIDO em um copo.
2. Adicione o molho e mexa bem.
3. Coloque as pedras de gelo e sirva.

Fig. 1: Publicidade da marca H2OH com Gianne Albertoni



Fig. 2: Publicidade da marca H2OH com Fernanda Machado

As duas publicidades apresentam um formato que faz lembrar um cartão de felicitações de Ano Novo. As cores utilizadas na sua confecção são o branco e o verde, lembrando que o branco refere-se à celebração de *Réveillon* e o verde, à embalagem do produto. O uso da palavra *brinde* também remete às festividades, embora ela esteja fortemente relacionada com a bebida H2OH, tendo em vista que o produto é o centro da publicidade. Além disso, destacamos que as duas publicidades trazem a foto de celebridades, sendo que, na primeira, temos a imagem da modelo Giane Albertoni e, na segunda, da atriz Fernanda Machado.

A publicidade analisada foi composta a partir da mescla de três outros gêneros que, no caso, correspondem à nota informativa, à receita e ao depoimento. O primeiro se caracteriza por apresentar um pequeno informativo que traz dados ligados à carreira da atriz e da modelo, já que se divulga a participação de Fernanda Machado em uma nova novela e a estreia de Giane Albertoni na peça *Você está aqui*, que acontecerá no teatro Candido Mendes. O segundo gênero presente na publicidade diz respeito a uma receita cujo ingrediente principal é o H2OH, isto é, o produto que está sendo anunciado. Por fim, o depoimento é utilizado como forma de enfatizar as qualidades do produto que está sendo divulgado, já que a atriz e a modelo mencionadas aprovam o refrigerante, destacam suas qualidades e mostram possíveis vantagens de se consumi-lo no Ano Novo.

Percebemos que a forma como o anunciante traz a receita permite evidenciar as fronteiras entre os demais gêneros ali presentes, pois há um espaço na publicidade destinado à menção dos ingredientes necessários para a realização da bebida com H₂O_H. Além disso, existe um espaço significativo na publicidade no qual as famosas mostram passo-a-passo o modo de fazer a bebida, lembrando que esta é uma das principais características do gênero receita. Entretanto, o produtor da publicidade não elenca simplesmente as etapas necessárias à elaboração da bebida através de recursos linguísticos. Isso se evidencia porque ele explora imagens nas quais as celebridades citadas aparecem realizando cada fase exigida para a preparação da bebida. Nesse sentido, torna-se importante destacar que a maneira como a modelo e a atriz executam esses passos evoca certa sensualidade devido ao modo como elas sorriem e olham de forma provocativa, trazendo também movimentos sensuais como, por exemplo, a presença da mão na cintura. Além disso, as roupas escolhidas são ousadas e valorizam o corpo das duas celebridades, lembrando que a cor branca foi utilizada em função de a temática da publicidade ser a comemoração do Ano Novo.

Percebemos também que a escolha dos ingredientes da receita parece ter sido feita a partir de uma preocupação em convencer o consumidor de que tais bebidas são, de fato, adequadas para o momento que será festejado e, por isso, os ingredientes de ambas são leves: frutas, água de coco e gelo. Assim, observamos que o produtor do anúncio deseja levar o possível comprador a associar as bebidas, que levam H₂O_H, a uma sensação de leveza e prazer. Isso é reforçado com o uso do diminutivo da palavra *bebida*.

Além disso, analisamos que as escolhas linguísticas adotadas pelo produtor das publicidades estudadas sempre direcionam o leitor aos atrativos da bebida H₂O_H. Isso pode ser percebido, inclusive, pelo fato de o produtor do gênero levar o consumidor a pensar que a receita pode ser elaborada apenas com o refrigerante da marca mencionada, sendo que tal aspecto é evidenciado a partir da expressão “Receita exclusiva de H₂O_H” presente na **Fig. 2**. O nome da marca também aparece escrito em caixa alta, a fim de destacar que o H₂O_H corresponde a um ingrediente essencial para a realização da receita.

Vale lembrar que a opção por selecionar mulheres famosas para protagonizar a publicidade não foi gratuita. Esse posicionamento se justifica quando pensamos que o consumidor, ao ver uma modelo e uma atriz consumindo o produto, tende a acreditar que a bebida é boa. Isso ocorre

porque elas são figuras públicas, famosas e bonitas, fato capaz de levar o público-alvo a associá-las com uma bebida sofisticada e de qualidade. Objetivando-se destacar a relação do produto com as famosas, a empresa utiliza como estratégia o emprego do gênero *depoimento*. Esse recurso destaca também as qualidades do produto, tendo em vista que as próprias famosas relatam as possíveis experiências positivas que o leitor poderá vivenciar ao adquirir o produto com o qual fará bebidas para a virada de ano. Desse modo, Gianne Albertoni associa o uso do H2OH a superstições típicas dessa data que podem levar o leitor a acreditar que a bebida poderá lhe ajudar a começar bem o novo ano, já que ela diz *Com H2OH você entra em 2008 com o pé direito*. Na **Fig. 2**, a atriz Fernanda Machado também incentiva a compra ao enfatizar os benefícios que a bebida pode proporcionar durante a comemoração da virada do ano. Nesse sentido, ela afirma que *Esta bebidinha deixa a gente alto-astral e é uma ótima maneira de receber de 2009*. Esse aspecto aumenta a credibilidade do produto diante do consumidor e, portanto, faz com que ele se convença mais facilmente de que estará fazendo uma boa escolha ao comprá-lo.

A partir dos aspectos mencionados, percebemos claramente que há mescla dos gêneros *receita*, *informe*, *depoimento* e *cartão* a fim de constituir um gênero maior que, no caso, refere-se à publicidade. Nesse sentido, a análise das duas publicidades estudadas nos permite dizer que nelas ocorre uma *mescla por gêneros casualmente ocorrentes*. Isso se justifica pelo fato de conseguirmos identificar facilmente os limites entre os gêneros combinados. Dessa forma, avaliamos que os gêneros mesclados estão a serviço de um gênero mais amplo que, no caso, diz respeito à publicidade. Assim, esses gêneros menores assumem um papel complementar na constituição do maior, pois ele poderia ser construído sem o uso de tais gêneros e, portanto, caso algum deles seja retirado, não haveria grandes danos à compreensão da publicidade. Entretanto, observamos que, embora o *informe*, a *receita* e o *depoimento* constituam a publicidade, o gênero *receita* parece ser a principal estratégia utilizada, já que o refrigerante H2OH é divulgado especialmente por meio da receita de uma bebida que só pode ser feita com o uso deste produto. Desse modo, a retirada do gênero *receita* poderia acarretar prejuízos ao entendimento da publicidade. Por outro lado, acreditamos que o *depoimento* e o *informe*, caso fossem retirados, não trariam muita dificuldade de interpretação nem problemas para a constituição da publicidade, pois ambos simplesmente reforçam a qualidade da bebida para o Ano Novo feita com H2OH.

5. Considerações finais

A partir desse trabalho, tivemos a oportunidade de compreender melhor sobre o fenômeno linguístico do hibridismo que diz respeito às possibilidades de mesclas dos gêneros. Percebemos, também, a complexidade dessa temática, tendo em vista que os linguistas a abordam baseando-se em posicionamentos teóricos que, muitas vezes, diferem-se uns dos outros.

Além disso, constatamos o caráter flexível e criativo da esfera publicitária devido à grande abertura que ela propicia aos profissionais dessa área. A publicidade torna-se, portanto, um solo fértil para a manifestação da hibridização. Avaliamos, também, que esse recurso demonstra ser uma estratégia eficaz de *marketing*, pois a marca analisada parece ter obtido sucesso de vendas ao utilizar uma publicidade construída a partir da mescla de gêneros. Isso pode ser notado devido ao fato de a empresa ter adotado, por dois anos (2008 e 2009) consecutivos, o mesmo estilo para a divulgação do seu produto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-334.
- BATHIA, Vijay K. Análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Gêneros e seqüências textuais*. Recife: Edupe, 2009, p. 159-193.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Gêneros híbridos: contornos difusos. In: *Anais PG-Letras 30 Anos UFPE*, 2006. Recife: UFPE, 2006, p. 66-80.
- LIMA-NETO, Vicente de; ARAÚJO, Júlio César. Por uma rediscussão do conceito de intergenericidade. In: *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, vol. 12, n. 1, p. 273-297, jan./abr. 2012.
- MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MILLER, Carolyn R. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambiss. (Orgs.). *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia* de Carolyn R. Miller. Trad. e adapt.: Judith Chambiss Hoffnagel et al. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

VIEIRA, Maria Lourdilene. Os fenômenos de intergenericidade e hibridização em gêneros promocionais. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012, p. 91-101.

**OS EXCESSOS DA PAUSA SINTÁTICA LONGA
NA INTERAÇÃO VERBAL:
UMA ANÁLISE CONVERSACIONAL
DE CARÁTER ENUNCIATIVO**

Silvio Nunes da Silva Júnior (UNREAL)
junnyornunes@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir acerca da análise da conversação, mais precisamente, dos excessos da pausa sintética longa na interação verbal, embasando a discussão no sistema de transcrição oral REDIP, adaptado por Ramilo & Freitas (2002). Nesse sentido, propõe-se, em primeiro plano, refletir sobre a linguística da enunciação, sendo esta a área expansiva da linguística que se detém em estudar a interação. Diante disso, voltam-se os sentidos para a análise da conversação, que, particularmente, utilizando suas origens etnometodológicas e linguísticas, propõe-se a analisar dados de fala a partir do método de transcrições conversacionais. Entretanto, destaca os excessos da pausa conversacional na interação verbal por meio de entrevistas realizadas com indivíduos aleatoriamente. Foi possível constatar que o sentido da pesquisa de destacar os excessos das pausas acabou sendo satisfatório, pois as ocorrências foram constantes na análise do *corpus*.

Palavras-chave: Conversação. Interação verbal. Linguística da enunciação.

1. Introdução

[...] a análise da conversação é uma tentativa de responder a questões do tipo: como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais? (MARCUSCHI, 2007, p. 7)

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva discutir e responder de forma generalizada os questionamentos apresentados por Marcuschi sobre os estudos da conversação, partindo do princípio da linguística da enunciação, como área linguística responsável pelo estudo interacional. Posteriormente, uma reflexão sobre a análise da conversação.

A linguística da enunciação faz parte dos estudos linguísticos há alguns anos. Esta área engaja-se particularmente na semântica argumentativa, na pragmática, na análise e teoria do discurso, e na análise da conversação, sendo a última, norteadora do presente estudo.

Nesse sentido, como afirma Cunha (1999, p. 45), a linguística da enunciação “abrange as correntes de estudo da língua que adotam a concepção de linguagem como processo de interação”. Por isso, atua com tanta importância na análise da conversação, que tem como objetivo analisar e transcrever dados de fala das conversações.

A análise da conversação, encaixando-se na linguística da enunciação, possui outras origens. Para Rosa (1992, p. 15),

os primeiros trabalhos da análise da conversação se inspiraram na etnometodologia proposta por Garfinkel (década de 60) e na antropologia e sociologias cognitivas, que buscavam descobrir no exame do comportamento diário, o conhecimento comum que embasa toda a interação social.

Com isso, vê-se que o estudo das conversações, surgiu a partir de uma inquietação, que, até então, não tinha origens na linguística, e, a partir a etnometodologia, começou a surgir às ligações que hoje fazem parte da linguística, de cunho enunciativo.

Contudo, pretende-se destacar, no que diz respeito ao aparato metodológico, as ocorrências de pausa sintática longa nas conversações de colaboradores aleatórios, destacando, assim, um estudo acerca da interação verbal, visto a partir daí uma pesquisa da análise da conversação, com grande ênfase da linguística da enunciação.

Esse trabalho ancora-se em teóricos atuantes na linguística da enunciação e, de modo particular, na análise da conversação, que são eles: Marcuschi (1997), Goffman (1981), Kerbrat-Orecchioni (2006) Ramilo & Freitas (2002), Binet (2012), Schiffirin (1994), Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), Rosa (1992), dentre outros.

2. *Linguística da enunciação: algumas reflexões*

Nos primórdios linguísticos, partindo do princípio do *Curso de Linguística Geral*, no ponto de vista estrutural de Saussure, percebe-se que os estudos linguísticos ficaram presos por anos na noção Saussuriana de que a língua e a fala são dadas como sistema.

Mesmo diante da grande e expansiva largada dada pelo gerativismo de Chomsky, prometendo revolucionar o estudo linguístico, diferindo da concepção saussuriana de língua e fala, percebe-se que os resultados alcançados, devido a essa expansão, não foram tão favoráveis ao que pensava Chomsky diante da sua teoria gerativa. Tal situação fez com

que, depois dos estudos avançados de Chomsky, a dicotomia Saussuriana ainda prevalecesse, de modo que ainda permanece na linguística como objeto, através da divisão competência/desempenho.

A partir desse dinamismo que surge a partir do dado objeto da ciência linguística, percebe-se que, como a linguística não é, nem foi a primeira ciência a ser concretizada, devido a isto, teve que contar com o conceito de estabilidade já existente. Já em sentido opositivo, tem-se a tendência de ciência contemporânea, contemplando o estudo das instabilidades, desse modo, criando um esquema entre forças coesivas e dispersivas, que, ao comparar-se com a concepção de Fiorin, torna-se mais compreensível em forma de jogo, visto que, “quando a instabilidade gera o risco de incompreensão ocorre à estabilização e quando esta produz uma ossificação acontece um processo de instabilização” (FIORIN, 2002, p. 20).

Visto isso, vale ressaltar que Fiorin, ao tempo em que vê a ciência linguística como um jogo, procura estabelecer uma explicação sistemática para com o desenvolvimento dessa ciência no mundo, contribuindo, assim, com novas pesquisas que surgiram através das diversas concepções no estudo linguístico.

A linguística como ciência ampla, que abrange as discussões mais diversas acerca dos fenômenos da língua, possui vários dimensionamentos, que quando expostos, acabam complementando uns aos outros. Dessa maneira, ressalta-se a teoria enunciativa, que como afirma (GIACOMELLI, 2005, p. 833) “[...] abriga-se uma variedade de correntes e teorias que, tratando do fenômeno enunciação, recebem denominações diferentes de acordo com o modo como tratam tal objeto”. Nesse sentido, a teoria da enunciação aborda desde seu princípio as linhas que estudam a interação, assim como a análise e a teoria do discurso, a linguística textual, a semântica, no que tange ao contexto argumentativo, como, também, a pragmática e a análise da conversação.

Em outra conceituação, pode-se dizer que a linguística da enunciação opõe-se à concepção formalista da linguagem, pois, como a abordagem formalista, vê a linguagem como um conjunto de frases, expressando o pensamento e descrevendo as frases sem depender do contexto no qual as mesmas estão situadas, o que tange a teoria da enunciação difere dessa concepção, em que a linguística da enunciação, como área de estudo da interação, defende uma visão de organização em suas pesquisas científicas, onde tudo deve ser organizado em seus respectivos conceitos

de estudos. Em outras palavras, a linguística da enunciação adota uma perspectiva funcionalista, e não formalista.

Quando se voltam os olhares para o estudo da interação, é válido ressaltar as contribuições Bakhtinianas para o estudo linguístico da enunciação, devido à grande expansão que as concepções de Bakhtin tomaram nessa área. Dessa maneira, o autor define uma ordem que deve ser seguida no decorrer dos estudos da linguagem; elas são apontadas por (BAKHTIN, 1977, p. 137)

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas onde esta se realiza.
2. As formas das enunciações distintas, os atos de fala, em ligação estreita com a interação da qual eles constituem os elementos /.../
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

Tomando como base o que foi citado, vê-se que a concepção bakhtiniana está de acordo com o que foi falado anteriormente, quando foi visto que os estudos da enunciação seguem uma organização, por isso, não condiz com a perspectiva formalista. Desse modo, tanto a análise do discurso, como a linguística textual, a análise da conversação, a semântica e a pragmática devem seguir essa ordem, ou seja, essa organização dada por Bakhtin.

Desse modo, como Bakhtin vê a linguística da enunciação como estudo da interação, busca destacar em primeiro plano o objeto de estudo, afirmando que, para estudar a interação, deve-se preocupar primeiramente com as condições nas quais a pesquisa deve estar. Portanto, não se pode estudar a interação, se não souber qual o tipo de interação se busca investigar, o fenômeno investigativo que o pesquisador busca discutir, como também, outras peculiaridades.

O autor também ressalta que as teorias enunciativas que visam, em seu princípio, estudar a interação, e utilizam os dados de fala para a constituição de alguns dos seus aparatos metodológicos, criando, assim, essa ligação estreita que forma os elementos.

Contudo, a concepção bakhtiniana também destaca a hoje denominada “análise” como exame das formas da língua, ou seja, analisar as formas da língua de acordo com a interpretação linguística em que a pesquisa se situa.

Visto a maneira na qual a interação pertence e caracteriza os estu-

dos da linguística da enunciação, voltam-se os olhares, nesse contexto, para a análise da conversação, que aborda e tem como principal objeto de estudo e pesquisa a interação verbal e não verbal, adotando criteriosos métodos de transcrição, com origens influenciadas pela sociologia e os aspectos teóricos e práticos da linguística da enunciação.

3. Análise da conversação

Todo ser humano realiza vários atos em seu dia a dia, como também possui algumas habilidades que são imprescindíveis no convívio social, entre elas está a interação.

As interações verbais e não verbais caracterizam-se pela comunicação por meio da produção de sentidos. Algumas áreas que abordam a fala tratam da produção de sentidos de maneira especificada (linguagem verbal, linguagem não verbal, e linguagem mista). Dessa maneira, voltando os olhares da interação para a linguística de *corpus*, vê-se que a mesma é imprescindível e principal objeto de pesquisa da análise da conversação.

A conversação ocorre no dia a dia das pessoas, em várias formas, seja pela fala entre dois indivíduos, como também pela interação entre dois deficientes auditivos utilizando a linguagem de sinais, dentre outras formas. A análise da conversação busca, em linhas gerais, estudar individualmente a conversação que acontece no dia a dia dos indivíduos, em todos os seus aspectos e peculiaridades.

A análise da conversação começou a ser abordada nos estudos linguísticos nos anos 60, sendo trazida para o Brasil por Marcuschi 20 anos depois de os estudos serem iniciados. De acordo com Pereira (2005), os estudos da conversação foram inicialmente influenciados pela antropologia cognitiva e pela etnometodologia. É viável destacar que, com estas influências, a análise da conversação é vista em uma perspectiva de cognição da linguagem, como, também, aborda um estudo metodológico e transcrito, não se prendendo ao som ou ao movimento presente na conversação.

Em seus primeiros estudos, a análise da conversação visava a uma perspectiva estrutural, como afirma Oliveira, (2008, p. 13): “Os primeiros estudos da análise da conversação estavam preocupados em descrever as estruturas das conversações e seus mecanismos organizadores”.

Com essa concepção, destacam-se os principais e primeiros investigadores da área buscaram definir a tomada de turnos no estudo conversacional, sendo eles Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), que, em seus estudos, definiram a tomada de turno por dois motivos: a) aquelas cujo próximo turno é designado pelo falante atual, selecionando um próximo falante; e b) aquelas cujo próximo turno é determinado por autosseleção.

Nesse contexto, faz-se *mister* destacar o meio em que a análise da conversação denomina para suas pesquisas. Diante das explicações voltadas à conversação expostas anteriormente, complementa-se destacando que, em seus primórdios, os estudos da conversação defendiam uma perspectiva normativa, ou seja, tratava em seus princípios estudar a conversa em norma culta, assim como para Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 16), a análise da conversação “preocupava-se em estudar as regras da ‘arte de bem conversar’”. Em uma visão geral, os primeiros estudos conversacionais preocupavam-se em estudar a interação verbal numa perspectiva culta, normativa e estética.

Visando à concepção de estudo proposta nos primórdios dos estudos conversacionais ao longo dos anos, foi vista a necessidade de expandir o estudo de maneira mais abrangente, destacando principalmente os aspectos linguísticos, como também, paralinguísticos e socioculturais. Com isso, o estudo conversacional começou a tratar também de situações informais, que não se prendem apenas ao estudo normativo e estético.

Atualmente, com a expansão dos estudos conversacionais, essa área linguística estuda e investiga todo fenômeno que ocorre na conversação verbal e não verbal, enfatizando cada particularidade que a interação apresenta.

Tendo em vista o que diz (MARCUSCHI, 1997, p. 6), que no estudo conversacional “o problema passa da organização para a interpretação”, expõe-se nesse sentido uma reflexão acerca dos processos que norteiam o que diz respeito ao estudo conversacional, levantando os questionamentos de: como são interpretados os processos cooperativos que contribuem para o estudo conversacional.

Dessa maneira, compreende-se a análise da conversação como um estudo de alta organização, banindo alguns conceitos de “estudo aleatório”. Assim, percebe-se que o estudo conversacional passa a ser visto como pesquisa científica, pois o estudo científico necessita de uma organização proveniente de uma pesquisa.

Justificando de maneira generalizada o estudo da análise da conversação, destaca-se a importância dada à interação como prática social que pode ser constituída, interpretada e percebida pelo indivíduo no dia a dia. Com isso, vê-se que a conversação é “claramente a categoria prototípica de uso lingüístico, a forma pela qual somos todos primeiramente expostos à linguagem” (LEVINSON, 2007, p. 361-362).

Para que haja a conversação, necessita-se de um ponto de iniciação conversacional, o qual se caracteriza indiretamente pela concepção de Ribeiro & Garcez (1998), que é defendida também por Fávero et al (1999) e Levinson (2007), afirmando que a conversação é permanentemente a troca dos papéis do falante e do ouvinte, ou seja, uma troca de atos de fala entre interlocutores, em um processo de pergunta e resposta, e não, estímulo-resposta, sendo esse o processo tão importante e conceitual do estudo da análise da conversação.

Contudo, o estudo da conversação não só pode ser concretizado pela conversa entre duas pessoas, mas, também, entre várias pessoas ao mesmo tempo. É importantíssima a presença de vários interlocutores no decorrer da conversação, para que, com isso, o estudo seja de maneira mais eficaz, diferenciando esse *corpus* do que caracteriza Goffman (*apud* MARCUSCHI, 1997, p. 15), em que um “simples acompanhamento lingüístico de ações físicas não caracteriza uma conversação”.

3.1. Transcrições conversacionais

Os estudos conversacionais são realizados a partir de coletas de dados de fala, que são coletados por meio da constituição de um *corpus*. O *corpus* se caracteriza pela comprovação da pesquisa conversacional, e é coletado por meio de gravações de áudio e vídeo.

É imprescindível que o analista conversacional seja fiel ao *corpus* por ele coletado, pois o processo de análise de estudos conversacionais enfatiza tudo o que acontece durante a coleta de dados, seja de um movimento barulhento, até uma pausa dada pelo informante durante a conversação.

Para Schifffrin (1994), através da análise da conversação, podemos fazer as mais variadas inferências que sobre seus interlocutores, bem como compreender uma realidade social, sua idade, sexo e formas de produção da oralidade.

Tem-se em vista que a análise da conversação deriva de material empírico, em que são reproduzidas conversações reais, levando em conta principalmente detalhes entonacionais, paralinguísticos e outros. Como afirma (BINET, 2012): “Transcrever, anotar e analisar gravações de interações conversacionais é o terreno iniciático da análise da conversação e da microetnografia. A formação inicial e avançada em análise da conversação assenta na prática da transcrição”.

As transcrições conversacionais são os dados que concretizam o *corpus* dos estudos da análise da conversação. É conceituada por expor tudo o que acontece na conversação, de um leve bocejo a uma pausa dada por um dos interlocutores.

Para o processo de transcrição conversacional, o pesquisador deve centrar-se individualmente no *corpus* coletado, pois é nele que irá conter tudo o que ocorreu durante a conversação, sendo assim, ponto principal no processo de transcrição conversacional.

Como foi colocado acima, as transcrições conversacionais abordam todas as ocorrências da conversação, para isso, são utilizados símbolos que representam as várias realizações presentes na conversação. Na tabela abaixo, tem-se o Sistema de transcrição oral REDIP, adaptado por Ramilo e Freitas (2002).

Sistema de Transcrição Oral REDIP	
Símbolo	Ocorrência
,	Pausa sintática breve
.	Pausa sintática longa
eh (uma vez)	Hesitações e pausas preenchidas
...	Outras pausas, interrupções e reformulações
hum (uma vez)	Acordos
?	Interrogação
!	Exclamação
A	Enunciados simultâneos
(...)	Sequências incompreensíveis
[...]	Cortes, interrupções na gravação e interrupções na transcrição.
L1, L2, L3...	Identificação dos locutores

O projeto REDIP, constituído a partir dos estudos de Ramilo & Freitas (2002), desenvolveu a tabela acima, a fim de nortear os estudos da conversação, pois, como se sabe, o processo de transcrição conversacional necessita da utilização de símbolos, e estes, estão apresentados na tabela, facilitando o trabalho dos pesquisadores da análise da conversação.

4. Descrição e análise de dados

Inicialmente, partindo para a constituição do *corpus*, foram escolhidos aleatoriamente oito colaboradores, levando em conta as variáveis de:

- a) Idade;**
- b) sexo;**
- c) escolaridade.**

Dando continuidade, iniciou-se o processo de coleta dos dados de fala. Para isso, foi elaborado um questionário para ser utilizado pelo P, para fim de ser respondido oralmente pelo L1, L2, L3, e assim sucessivamente.

Após a coleta do *corpus* em forma de gravações de áudio, realizaram-se criteriosas transcrições conversacionais a fim de investigarmos as ocorrências das pausas nas conversações. A análise será apresentada em tópicos e conduzida aos resultados em gráficos, de acordo com o controle das variáveis em estudo.

Para apresentar as variáveis utilizadas nesta pesquisa, voltamos esta análise para o que (GUY; ZILLES, 2007, p. 208) afirmam. “Outra prática comum é o pesquisador apresentar, também, antes da discussão detalhada dos resultados”.

4.1. Sexo

Denominou-se primeiramente a variável sexo, no intuito de apresentar de maneira generalizada as ocorrências das pausas nos dados de fala. Diante mãos, foram escolhidos quatro informantes homens, e quatro informantes mulheres, para que, com isso, seja mais fácil de desenvolver a análise dos dados das demais variáveis.

Dito isto, apresenta-se abaixo a porcentagem correspondente à variável sexo:

- Homens: 70%**
- Mulheres: 30%**

Visto os resultados apontados no gráfico acima, vê-se que os informantes homens acabaram sendo mais responsáveis pelos excessos de ocorrências de pausa sintática longa nas conversações, tendo, então, um resultado de 40% a mais que os resultados das mulheres.

Contudo, percebe-se que as mulheres possuem mais segurança ao responder oralmente os questionamentos apresentados.

A seguir, vejamos os resultados da variável idade, destacando o nível de especificidade da primeira para a segunda variável abordada.

4.2. Idade

A variável idade foi denominada em segundo plano, no intuito de explorar de maneira geral, mas, mais específica no que se compara com a variável sexo. Com isso, apresentam-se abaixo as porcentagens correspondentes às idades dos homens:

33 anos: 17%
23 anos: 58%
32 anos: 2%
42 anos: 23%

Referindo-se aos homens, percebe-se que a idade influenciou bastante nos resultados, pois como tivemos informantes que realizaram um grande número de ocorrências, tivemos outros informantes que tiveram um número razoável de ocorrências, como também um dos informantes cometeu um número minúsculo de ocorrências de pausa sintática longa.

A seguir, serão apresentadas às porcentagens correspondentes às idades das mulheres:

23 anos: 52 %
33 anos: 25%
32 anos: 3%
42 anos: 20%

No que diz respeito às ocorrências realizadas pelas mulheres, viu-se que duas das quatro informantes realizaram um número semelhante de ocorrências, uma das informantes realizou um grande número de ocorrências, como também durante a coleta de dados de fala de uma das informantes, quase não foi possível destacar alguma ocorrência, visto, então, a segurança oral que a informante possui.

4.3. Escolaridade

A variável escolaridade foi escolhida por último, pois, diante dos resultados acima, viu-se a necessidade de especificar mais ainda os motivos pelos quais os informantes cometeram os excessos e as faltas das ocorrências de pausa sintática longa. E, portanto, esclarecer alguns questionamentos que surgiram a partir dos resultados apresentados acima.

As porcentagens a seguir correspondem às ocorrências no ponto de vista da variável escolaridade.

Ensino Superior: 30%
Ensino Fundamental: 70%

Diante do exposto, pode-se ver que houve uma diferença significativa na porcentagem de ocorrências, quando diz respeito à escolaridade.

Como nosso objetivo foi detectar as ocorrências, destacam-se os excessos da pausa sintática longa. É nesse sentido de variável que o norteamento da pesquisa se torna mais visível durante a análise, quando se trabalhou com os níveis fundamental e superior de escolaridade.

5. Conclusão

Coincidindo com o que foi exposto no decorrer desse artigo, é válido ressaltar as seguintes considerações finais:

- a) Quando se pensou em realizar uma pesquisa no âmbito da análise da conversação, partindo do princípio do estudo enunciativo, em que o principal objetivo era destacar as ocorrências da pausa sintática longa, foi desbravar de maneira mais específica uma das características do sistema de transcrição oral – REDIP, sendo assim, a pausa sintática longa.
- b) Destacando a análise da conversação como pertencente à linguística da enunciação por estudar a interação, vê-se que a presente pesquisa de instituiu significativamente em uma característica tão natural quanto à interação verbal que ocorre nas conversações formais e informais no cotidiano diário.
- c) O controle das variáveis serviu como base para a obtenção dos resultados, pois disseminando resultados em relação aos aspectos de sexo, idade e escolaridade, torna a pesquisa mais completa e objetiva, ne-

cessitando da elaboração de gráficos para a apresentação.

- d) Com isso, percebe-se que o método de transcrições conversacionais a partir da interação verbal pode nortear pesquisas de tantas outras áreas que tem como objetivo o estudo da língua em geral, em seus mais variados aspectos e concepções, tendo em vista que os estudos da língua são inacabáveis, e ainda esperam por novas concepções e objetivos de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique. Paris: Minuit, 1977.

BINET, M. *A transcrição como teoria em reconstrução: a indução como prática metodológica*. Documento de Trabalho do GIID n° 37. Lisboa: FCSH-UNL, 2012.

CUNHA, D. A. C. A linguística da enunciação e o ensino de língua portuguesa no Brasil. *Revista do GELNE (UFC)*, Fortaleza, vol. 1, n. 1, p. 45-48, 1999.

FAVERO, L. L. et al. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias da pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIACOMELLI, K. Linguística da enunciação: um campo a ser disciplinarizado. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP)*, Campinas, vol. XXXIV, p. 833-838, 2005.

GIACOMELLI, Kátia. *Ciência, disciplina e manual: É. Benveniste e a lingüística da enunciação*. 2007. 194 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

GOFFMAN, Erving. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GUY, Gregory. R; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Trad.: Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

LEVINSON, Aníbal Mari. *Pragmática*. Trad.: Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

RAMILO, M. C; FREITAS, T. A linguística e a linguagem dos média em Portugal: descrição do projecto REDIP. *Actas do XIII Congresso Internacional da ALFAL*, 2002. Disponível em:

<<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-redip-redip.pdf>>. Acesso em: 27-07-2014.

RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

ROSA, Margaret de Miranda. *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, n. 50, p. 696-735, 1974.

SCHIFFRIN, D. *Approach to discourse*. Cambridge: Blackwell, 1994.

**USO DOS MARCADORES DISCURSIVOS
NA MODALIDADE ORAL
UMA ABORDAGEM DA SEMÂNTICA DA ENUNCIÇÃO**

Sivanilde Rodrigues da Silva (UERR)
rsivanilderodrigues@yahoo.com

Luzineth Rodrigues Martins (UERR)
luzinethmartins@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo verificar a presença de elementos conhecidos na prática linguística como marcadores discursivos. A coleta de dados foi feita a partir do discurso proferido por indivíduos de diferentes níveis de escolaridade, por meio de recursos de áudio e transcrição dos dados coletados. O estudo procura identificar e definir as unidades de conversação encontradas no *corpus*, afirmando que o uso desses marcadores ocorre de maneira espontânea durante uma interação oral. O aporte teórico da pesquisa está ancorado em diversos autores que trabalham com a função interacional, em específico, os marcadores discursivos, tais como: J. Lyons, Michel Bréal, Koch (2002), Macedo, A. (2000), Macedo e Silva (1996), Marcuschi (1986), dentre outros. Percebe-se pelo *corpus* da pesquisa, que todos os turnos foram sucedidos pela presença dos marcadores, independentemente do nível de escolaridade do sujeito. Nota-se, no entanto, que algumas pessoas fizeram o monitoramento da fala, reduzindo de certa forma a ocorrência dos marcadores discursivos. Os dados revelaram que os marcadores com maior índice de ocorrência foram o “né?”, classificado como requisito de apoio, e os marcadores “Ah”, “Hum”, “Bem”, respectivamente caracterizados como iniciadores de turno. Quanto aos demais marcadores, observa-se que suas ocorrências foram dispersas.

Palavras-chave: Semântica da enunciação. Marcadores discursivos. Conversação.

1. Introdução

O homem é um ser que vive em sociedade e está constantemente interagindo com seus semelhantes, com intenções e finalidades variadas. A forma mais eficaz que possui para interagir no meio social é a língua. É por meio do discurso que ele atua sobre o mundo para alcançar os mais diferentes objetivos. Por esse motivo, as pesquisas sobre a linguagem têm gerado interesse em muitos pesquisadores.

Assim, na perspectiva de análise das condutas linguísticas, o presente artigo tem como objetivo verificar a presença de elementos conhecidos na prática linguística como marcadores discursivos, tendo como apoio a semântica, área da linguística que tem por objeto o estudo do

significado, assim descrita por unanimidade pelos manuais contemporâneos.

Os teóricos que ancoram esta pesquisa são: John Lyons, Michel Bréal, Koch (2002), Macedo (2000), Macedo e Silva (1996), Marcuschi (1986), dentre outros. O *corpus* do trabalho é constituído por diálogos, gravados em áudio e posteriormente feita a transcrição da gravação, com a preocupação de manter a fidelidade da conversão. As entrevistas versaram sobre temas atuais como: “A maioria penal” e “Lei da palmada”. Foram entrevistadas sete pessoas, com diferentes níveis de escolaridades.

A proposta do trabalho está assim organizada: na primeira parte, apresenta-se o contexto em que se situa o trabalho; na segunda, trata-se de questões gerais relativas à significação e à categorização teórica dos marcadores discursivos; e na terceira, faz-se o estudo do *corpus* citado acima, de acordo com a teoria apresentada.

2. As múltiplas faces da semântica: um olhar para o contexto de abordagem da semântica da enunciação

Existem diferentes perspectivas teóricas que linguistas e filósofos possuem acerca do elemento de estudo da semântica, além da falta de consenso quanto ao que seja significado. Tal divergência decorre das diferentes fases e perspectivas nas quais esta área vem assumindo ao longo do seu percurso histórico de criação.

Nos finais do século XIX, os estudos semânticos eram dominados pela tendência geral da linguística histórica, de inspiração darwinista, cuja ênfase era a descrição de uma língua ao longo da história com as mudanças que sofreu. Este período teve como principal representante Michel Bréal, que monetizou o termo derivado do grego "semantikós significativo", na obra *Essai de Sémantique* (1897; *Ensaio de Semântica*), cuja obra lançou as bases da nova "ciência das significações", integrada à linguística ou gramática geral, e paralela à fonética.

A partir dessas bases lançadas por Bréal, novos olhares surgiram para esta área, segundo os interesses de cada corrente teórica, tornando assim a semântica uma área de múltiplas faces. Segundo Muller e Viotti (2003), existem diversos tipos de semânticas, variedade que possibilita o estudo do significado de diferentes ângulos. É desta multiplicidade que resultam as diferentes definições da semântica.

Assim, o estudo da semântica pode ser abordado tanto de uma perspectiva lógico filosófica, centrada sobretudo na análise dos vínculos entre as palavras ou signos e seus referentes objetos, e no estabelecimento de conceitos tais como nomenclatura, conotação, denotação e verdade, como do ponto de vista linguístico, que trata de forma geral a problemática das relações entre pensamento, linguagem e significado, e pretende estabelecer o papel da semântica enquanto componente linguístico, além de definir sua relação com outros componentes, tais como a sintaxe e a morfologia.

A base deste trabalho, entretanto, é a semântica da enunciação, também conhecida como argumentativa. Esta contempla uma abordagem em que a intencionalidade do falante denota a significação contida na mensagem. Em outras palavras, considera-se o enunciado como fonte prioritária da informação a ser transmitida.

Koch (2002, p. 22) afirma que a semântica da enunciação “tem por função identificar enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros”. Ou, simplificando, com a pretensão de argumentar. É uma semântica que estuda o sentido produzido pelo sujeito no contexto de sua enunciação

Autores ligados à filosofia da linguagem afirmam que a teoria da enunciação caracteriza-se por considerar o sujeito como centro de reflexão da linguagem, distinguindo enunciado (o já realizado), de enunciação (ato de produzir o enunciado). O que preocupa, portanto, são as marcas do sujeito no discurso.

A importância de formas da língua que se determinam a partir do seu uso pelo sujeito, induziram ao estudo da subjetividade na linguagem, em que o locutor se adapta como (eu) e seu interlocutor como (tu). Em direção distinta, surge a enunciação como elemento social, em vez de individual, na relação entre sujeito e sociedade.

No ato de produção do enunciado, apresentam-se certos signos que são definidos por parte da maioria dos linguistas, como marcas que se modificam segundo a circunstância da fala. Deste modo, ao conceituarem enunciação, os autores priorizam os elementos que pertencem ao código da língua, mas cujo sentido, no entanto, está sujeito a fatores que variam de uma enunciação para outra.

Dessa forma, nos estudos linguísticos que incluem a questão do

sujeito, partem dos postulados de Benveniste, Jakobson, Ducrot, Bakhtin, bem como de autores ligados à filosofia da linguagem, à pragmática e à análise de discurso.

3. Considerações sobre marcadores discursivos

A definição de marcador discursivo apresenta-se de forma polêmica e incerta. Neste trabalho, assume-se que marcadores discursivos são elementos presentes eminentemente na fala, em circunstâncias dialógicas. Os marcadores discursivos repetidas vezes aparecem na fala quando os falantes precisam monitorar a adequação do que é dito a seus pensamentos e intenções, devendo expressar-se de maneira tão bem sucedida quanto possível dentro dos limites de tempo de seu turno na interação. Evidentemente, não é plausível ao falante examinar, apurar e editar sua fala anteriormente à sua recepção, possibilidades disponíveis na escrita.

Dessa forma, os marcadores discursivos constituem-se de elementos sintaticamente independentes, formados por um ou mais itens lexicais, ou ainda por expressões não lexicais, que frequentemente perdem seu valor semântico assumindo inúmeras funções no discurso. Podem aparecer no início, meio ou final da produção oral.

Macedo (2000) define marcador discursivo como sendo um grupo restrito de partículas ou expressões lexicais (expressas por advérbios, conjunções e “agendinhas”. Ex.: *Aí, né? viu? oh*, dentre outros) que passaram por abreviação fonológica e perderam função sintática. Dessa forma, passam a exercer funções de averiguação da interação, de reformulação, de sustentação da concordância entre os interlocutores e de preparar ou proferir o discurso oral.

A proposta de Macedo (1996), partindo de uma análise sociolinguística, trata os marcadores discursivos como partículas variadas que aparecem frequentemente no discurso oral. Considera que a interatividade entre o falante e sua audiência parece ter influência não apenas sobre os aspectos formais de uso da língua, mas também sobre o tipo de função comunicativa tipicamente desempenhada em eventos conversacionais.

Macedo e Silva (1996, p. 14) denominam marcadores discursivos, como “elementos que estão envolvidos em macro funções discursivas, tais como: a organização discursiva interna, a manutenção da interação dialógica e o processamento da fala na memória”.

Martelotta et al. (2004) confirmam tal afirmação demonstrando que no processo de perda de valor semântico e ganho de valor pragmático-discursivo, os elementos assumem as funções típicas dos marcadores discursivos, atuando na sequencialidade do discurso, marcando insegurança, hesitação, reorganizando a fala, entre outras. Penhavel (2005) define marcadores discursivos como mecanismos que atuam exercendo organização textual-interativa entre os interlocutores de diversas formas sem constituir uma classe bem definida.

Atentos com o número e a variedade dos elementos contidos no grupo dos marcadores discursivos, Risso, Silva e Urbano (1996), tomam as palavras de Pottier (1962) para assegurar que a lista de elementos considerados como marcadores discursivos é muito ampla, sendo contidos nela todos os elementos discursivos com os quais não se sabe o que fazer.

Por outro lado, Macedo e Silva (1996, p. 11-12) propõem várias funções para os marcadores discursivos, uma para cada subcategoria de marcador, levando em conta também sua posição no discurso e elementos de natureza suprasegmental, tais como pausas, prolongamentos, etc. São propostos nove subgrupos, caracterizados a seguir:

- Iniciadores: iniciam turnos.
- Requisitos de apoio discursivo: uso interativo para testar a atenção do interlocutor.
- Redutores: modalizam a postura do locutor.
- Esclarecedores: retomam com maior clareza partes do discurso.
- Preenchedores de pausa: preenchem o silêncio, enquanto o falante processa o que será dito.
- Sequenciadores: marcam sequência no discurso.
- Resumidores: encerram uma lista de itens e resumem.
- Argumentadores: iniciam argumentação contrária ao discurso precedente.
- Finalizadores: dão fecho ao turno do falante.

Marcuschi (1986), por sua vez, propõe uma classificação de marcador discursivo, denominando-o de marcador conversacional, seguindo linhas teóricas alemãs. Ressalta as diferenças entre a conversação e a língua escrita, na qual a primeira deve obedecer também a princípios comunicativos (conversacionais), além dos sintáticos, comum às duas modalidades de expressão da linguagem. A partir disso, enumera os recursos presentes na conversação que abarcam tanto funções conversacionais

quanto sintáticas, classificando-os em verbais, não verbais e suprasegmentais. Ele propõe uma divisão dos marcadores conversacionais, caracterizada a seguir:

- Simples – uma só palavra.
- Composto – apresenta um caráter sintagmático.
- Oracional – corresponde pequenas orações que se apresentam nos diversos tempos e formas verbais.
- Prosódico – são elementos que auxiliam no desenvolvimento interacional da atividade discursiva.

Neste trabalho, adotam-se as classificações já sinalizadas, para os marcadores discursivos.

4. O valor semântico-enunciativo dos marcadores utilizados pelos sujeitos pesquisados

Apontar e elucidar a proposta de Macedo e Marcuschi tornou-se opção do presente trabalho por considerá-las como classificações que apresentam com maior clareza os elementos ou expressões linguísticas e funções mais comumente associadas a marcadores discursivos. Será usada ainda os recursos presentes na conversação que abarcam tanto funções conversacionais quanto sintáticas, classificando-os em verbais, não verbais e suprasegmentais.

A coleta para análise foi feita através de gravação de áudio, na qual os indivíduos foram entrevistados, acerca de temas atuais e polêmicos como a lei da palmada e a redução da maioria penal. Foram entrevistadas oito pessoas.

As transcrições das gravações foram feitas de maneira minuciosa, com a intenção de conservar o discurso do indivíduo entrevistado exatamente como foi enunciado, para que dessa forma se pudesse atingir o propósito desejado. Além disso, a identificação do indivíduo foi dispensada, com a finalidade de garantir a disponibilidade de colaboração e atender o princípio ético das pesquisas científicas.

Para a apresentação dos dados, utilizam-se os seguintes códigos: **P** para pesquisador e **SE** para sujeito entrevistado, que recebe uma numeração de 1 a 7.

Entrevista 01- Tema maioria penal

P: Qual a sua opinião sobre a redução da maioria penal?

(01) SE1: Porque é pelo fato da responsabilidade, porque é assim, o jovem com 16 anos já pode tirar o título de eleitor *né?* Eu sou plenamente a favor da redução da maioria penal, daí a violência poderia até diminuir e... como já disse *né?* Quanto mais cedo você atribuir responsabilidade aos jovens, será bem melhor para nós *certo?* Bem, é isso. (**Vendedora – ensino médio**).

No turno (01), os marcadores discursivos “*né?*” e “*certo?*” são caracterizados como requisitos de apoio discursivo, funcionando como elementos interativos servindo para testar a atenção do interlocutor, além de serem classificados como marcadores linguísticos verbais lexicalizados, simples, como busca de apoio. O marcador “*Bem, é isso*” é um finalizador, por dar fecho ao turno e marcador linguístico verbal lexicalizado, composto, finalizador de turno.

(01) SE2: É faz tempo que os parlamentares discutem sobre a questão da redução da maioria penal, mas não resolvem nada. O que acontece é que a cada dia a violência está aumentando, e tudo isso é por causa da impunidade e ... o que percebo é que na maioria dos casos os infratores são menores de idade, *né?* Então, sou a favor da redução. (**Professor – nível superior**)

Neste turno, o marcador discursivo “*né?*”, caracteriza-se como requisito de apoio, pois está funcionando como subsídio interativo, classificado como marcador linguístico verbal lexicalizado, simples.

(01) SE3: ...Ah, acho que esse negócio de diminuir não vai resolver nada. Porque a lei não funciona. (**Motorista – ensino fundamental incompleto**)

Este turno apresenta o marcador “*Ah*”, que se classifica como iniciador de turno, além disso é um marcador linguístico verbal lexicalizado, simples, indicador de hesitação.

(01) SE4: ... Hum! Sou a favor é claro, ia mudar muita coisa *né?* ((*risos*)). ...Deixa eu ver... e... *hãã*, ia diminuir mais a violência e...porque os moleques iam ficar com medo de ir preso, *né?* Daí alguns pais ia ficar menos preocupados, *hãã* ... *Acho que é isso, tudo bem?* (**Dona de casa – ensino fundamental incompleto**)

O elemento “*hum!*” no turno (1), é nomeado como marcador linguístico verbal, simples, não lexicalizado de monitoramento. O “*né?*” é requisito de apoio e marcador simples. Os “((*risos*))” são elementos extralinguísticos que preenchem o silêncio. Também o “*hãã*”, nas duas sinalizações, é caracterizado como preenchedor de pausa, ou seja, preenche o silêncio, enquanto o falante processa o que será dito. A expressão

“*acho que é isso*” é classificada como meio linguístico verbal lexicalizado, oracional, indicador de atenuação, e o elemento “*tudo bem?*”, funciona, neste caso, como finalizador, pois dá fecho ao turno do falante.

Entrevista 2- Tema lei da palmada

P: Qual a sua opinião com relação a lei palmada?

(02) SE4: ...*Hum!* a lei da palmada é...eu sou contra, *né?* porque eu acho que a gente tem que corrigir nosso filho e...senão ele vai acabar é virando pilantra *né?* (**Dona de casa – ensino fundamental incompleto**)

O “*hum!*” é considerado iniciador de (2), já o “*né?*”, como já foi apresentado, é requisito de apoio discursivo, pois é um marcador interativo que serve para testar a atenção do interlocutor. É também um marcador linguístico verbal lexicalizado, simples, com busca de apoio em final de turno.

(01) SE5: ...*Bem*, sobre essa lei é ...tem muito pai que não sabe bater *né?* Eu sou a favor por isso. (**Vigia – ensino fundamental**)

O marcador “*Bem*” é um iniciador, além de ser um marcador linguístico verbal lexicalizado, simples. Já o “*né?*”, é requisito de apoio e elemento linguístico verbal lexicalizado, simples em final de turno.

(01) SE6: ...Já faz algum tempo que essa lei da palmada vem sendo discutida e...o que podemos perceber é que muitas pessoas não entendem verdadeiramente a importância dessa lei para a proteção das nossas crianças, *dá pra entender?* Então, espero que seja aprovada, pois irá evitar que muitas crianças, sejam violentadas, *né?* Seja pelos pais ou por qualquer outra pessoa, *mas* espero que ela não fique só no papel, e sim que seja aplicada com rigor. (**Gestor de escola – nível superior**)

Neste turno, o elemento “*dá pra entender?*” é classificado como marcador linguístico verbal lexicalizado, oracional, de manutenção do tópico, e como requisito de apoio, pois testa a atenção do interlocutor. O “*né?*” é também um requisito de apoio. Já o “*mas*”, é um marcador linguístico verbal lexicalizado, simples, operador argumentativo de contra-junção, ou seja, inicia argumentação contrária ao discurso precedente.

(01) SE7: ...Essa lei é um assunto bem complicado, *deixa eu ver*. Tem os contras e os a favor...*hãã*... eu acredito que ela seja sim aprovada.... *mas*, cumpria, pois assim evita que muitas crianças sejam violentadas. (**Professora de Educação Infantil – nível superior**).

Neste turno, o marcador “*deixa eu ver*” é esclarecedor, pois retoma com maior clareza partes do discurso, o “*hãã*” é preenchedor de pau-

sa, pois preenche o silêncio. O “*mas*” é classificado como marcador linguístico verbal lexicalizado, simples, operador argumentativo de contração, ou seja, inicia argumentação contrária ao discurso precedente.

Segundo a literatura vigente, esses elementos assumem, do ponto de vista da enunciação, o caráter de discursivização, ou seja, o elemento linguístico perde suas restrições gramaticais, e passa a aceitar exceções de modo pragmático e interativo. Como a proposta do presente trabalho é averiguar a presença de elementos conhecidos na prática linguística como marcadores discursivos, com papéis discursivos e interpessoais, relacionando-os à desenvoltura do discurso de indivíduos de diferentes níveis de escolaridade, prioriza-se uma categorização que privilegie tais colocações.

Percebe-se pelo *corpus* da pesquisa, que em todos os turnos sucede a presença dos marcadores, independentemente do nível de escolaridade do sujeito. Mas nota-se que algumas pessoas fazem o monitoramento da fala, reduzindo de certa forma a ocorrência dos marcadores discursivos.

O marcador “*né?*”, classificado como requisito de apoio, foi o de maior índice de ocorrência, dos sete entrevistados ele marcou presença na fala de cinco sujeitos. Os marcadores “*Ah*”, “*Hum*”, “*Bem*”, respectivamente caracterizados como iniciadores de turno, apresentaram-se na fala de três sujeitos. Quanto aos demais marcadores, observa-se que suas ocorrências foram dispersas.

Compreende-se que a presença desses marcadores discursivos realmente se dá pelo fato de que, no ato do enunciado, o sujeito está cara a cara com o interlocutor, no momento da fala, e não tem a possibilidade de rever ou corrigir seu discurso, como ocorre no texto escrito.

5. *Considerações finais*

Sabe-se que os marcadores discursivos funcionam como recurso de interação social, como mecanismos linguísticos utilizados pelos sujeitos, enquanto estratégias interativas, cujo valor recai nos modos como os sujeitos atribuem significado as ações linguísticas. Nessa direção, a presente pesquisa buscou examinar o uso dos marcadores discursivos na fala de indivíduos de diferentes níveis de escolaridade, a fim de identificar e definir as unidades encontrados no *corpus* e o seu significado no discurso.

Na análise dos marcadores discursivos, pode-se notar significados distintos que estruturam os argumentos e assim pode-se compreender que os marcadores discursivos possuem um estilo multifuncional, perceptível na análise dos turnos sinalizados. Também foi possível perceber que a ocorrência do preparo da linha de raciocínio na fala, face a face com o interlocutor, é uma estratégia comunicativa que tem como finalidade reorganizar o discurso com o intuito de atrair a atenção do ouvinte.

Sendo assim, considera-se relevante essa pesquisa, embora, se reconheça a sua limitação e a necessidade de ampliá-la, em razão da importância dos estudos sobre a linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILHO, A. *Gramática do português falado*, vol. 1. Campinas: UNICAMP, 1991.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça et al. Aspectos do processamento do fluxo na informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, A. T. de. (Orgs.). *Gramática do português falado*, vol. 1. Campinas: UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1990.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

LYONS, John. *Lingua(gem) e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1987.

MACEDO, A. Aquisição de marcadores em primeira e em segunda língua. In: RONCARATI, C.; MOLLICA, M. C. *Variação e aquisição*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

MACEDO, A. T. de; SILVA, G. de O. e. *Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2005.

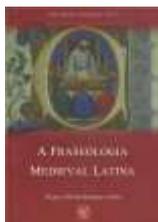
MARTELOTTA, M et al. *Gramaticalização no português do Brasil – uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MULLER, Ana. Semântica formal. In: FIORIM, José Luiz. (Org.). *Introdução à linguística*. II – Princípios de análise. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003, vol. 2, p. 137-159.

RISSO, M. S. et al. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCK, Ingedore Villaça. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. IV. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1996.

PROVÉRBIOS LATINOS DA IDADE MÉDIA

José Pereira da Silva
pereira@filologia.org.br



BRAGANÇA JÚNIOR, Álvaro Alfredo. *A Fraseologia Medieval Latina*. Vitória: DLL-UFES, 2012. 12 + 183 p.

Há décadas, o professor e acadêmico Álvaro Alfredo Bragança Júnior vem demonstrando como poucos, uma dedicação constante aos estudos latinos e medievais, tanto nos estudos linguísticos e filológicos, quando nos estudos históricos.

Este é mais um dos seus brilhantes trabalhos que envolvem os estudos latinos (linguísticos e filológicos), a lexicologia e a mediévia, absolutamente desprovido dos ranços de eruditismo descabido em trabalhos similares.

Em outra oportunidade, eu mesmo já havia dito que esse livro vai nos mostrar o quanto as palavras refletem a vida de uma sociedade, tanto no presente quanto no passado, visto que as frases feitas (ou a fraseologia) são uma espécie de discurso repetido utilizado pela sociedade para abonar as crenças mais generalizadas de uma época ou de uma comunidade, sem necessidade (e sem possibilidade, quase sempre) de indicar a fonte ou autoria.

Isto ocorre porque tais frases ou expressões são tão conhecidas nas comunidades em que são utilizadas que a mera repetição ou alusão basta para abonar um argumento, como uma citação de autoridade da mais alta competência na especialidade em questão.

Outra coisa que reforça a autoridade de um provérbio ou frase feita é a referência à antiguidade de sua utilização, que também costuma ser feita através de outras expressões similares, como “no tempo em que se amarrava cachorro com língua...”, “no tempo do onça...” etc.

Sendo assim, o estudo da fraseologia latina para conhecer as cren-

ças e costumes da Idade Média é uma ideia genial que o Prof. Álvaro desenvolveu brilhantemente nesse livro, que teve origem em sua tese de doutorado, defendida na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Além de uma substanciosa *Introdução* de nove páginas, uma *Conclusão* de seis páginas, e uma *Bibliografia* de oito páginas, desenvolveu seu estudo em seis capítulos: 1) A fraseologia e sua conceituação, 2) A Idade Média, 3) O latim medieval, 4) A rima: criação medieval, 5) O *corpus* paremiológico de Werner e 6) Provérbios latinos medievais rimados: exemplos de temáticas (*Provérbios ligados ao mundo animal, Provérbios referentes à religião católica, provérbios remissivos à Antiguidade greco-romana*).

Uma das formas mais eficazes de fornecer rudimentos culturais aos discípulos consistia na compilação de exercícios escolares que continham uma fundamentação eminentemente teológica presa aos preceitos da Igreja, sempre rimados, para facilitar a memorização, assim como continuou no Brasil até o final do século XVIII, mesmo depois da expulsão dos jesuítas¹⁷.

Na Idade Média, o latim e a rima presentes nos provérbios nos permitem reconhecer os reflexos sociopolíticos e culturais da mensagem da Igreja como guia espiritual, tornando-se o motivo condutor de parte significativa do cristianismo ocidental, visto que o latim continuou, até início do século XX, como a única língua internacional de cultura e, até hoje, língua oficial da Igreja Católica Romana.

O Prof. Álvaro foi extremamente feliz ao descrever a Idade Média, o latim medieval e, mais especificamente, a rima como criação medieval latina, trazendo-nos sínteses da melhor qualidade para esses três fatos da cultura cristã ocidental.

Para avaliar a influência da Igreja em nossa cultura (e do latim, por extensão), é preciso considerar também que em todo o período colonial brasileiro, o governo era também eclesiástico, no qual o rei era intitulado de Fidelíssimo e recebia o tratamento de Sua Majestade Fidelíssi-

¹⁷ Cf. SOARES, José Paulo Monteiro; FERRÃO, Cristina (Orgs.). *Rendas & fiados do Nordeste Brasileiro 1760-1761*: Documentos do Arquivo Histórico Ultramarino – AHU – Rendas e Fiados da Capitania de Pernambuco, Rio Grande e Ceará. Revisão técnica e atualização ortográfica de José Pereira da Silva. [s./l.]: Kapa Editorial, [2009], p. 82-142.

ma, assim como na Espanha era o de Sua Majestade Católica. E isto era tão forte na Península Ibérica que o árbitro do Tratado de Tordesilhas, que dividiu a América do Sul e Central entre os espanhóis e os portugueses foi o papa Alexandre VI, ratificado posteriormente pelo papa Júlio II.

Aliás, como recomenda Dag Norberg, “é bom lembrar que é nesta época que a poesia rítmica começou a desenvolver formas novas, que o emprego da rima se sistematizou e que nasceram as criações mais originais da Idade Média latina, os tropos e as sequências”.¹⁸

Enfim, quem desejar conhecer uma avaliação segura da fraseologia medieval latina e seus reflexos na cultura ocidental moderna não pode deixar de ler esta excelente produção de Bragança Júnior, principalmente em relação aos provérbios rimados.

¹⁸ NORBERG, Dag. *Manual prático de latim medieval: I* – Breve história do latim medieval. Trad.: José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2007, p. 73. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/12sup/suplemento1.pdf>>.

ADRIANO DA GAMA KURY AOS OITENTA ANOS

José Pereira da Silva (UERJ)
pereira@filologia.org.br



SAVELLI, Ivette Maria; CARMO, Laura do (Orgs.). *Miscelânea: 80 anos de Adriano da Gama Kury*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2005, 224 p. il.

Em 2005, por iniciativa de Ivete Maria Savelli e Laura do Carmo, a Casa de Rui Barbosa publicou uma bela miscelânea de estudos e depoimentos na comemoração dos oitenta anos de um de seus maiores colaboradores, o professor e filólogo Adriano da Gama Kury, que aqui se pretende resenhar, fazendo uma breve apreciação dos interessantes depoimentos de Homero Senna, Sérgio Nogueira Duarte da Silva, William Agel de Melo e Ivete Maria Savelli, assim como da rica entrevista que o homenageado concedeu a seus amigos e colegas Rachel Valença, Isabel Lustosa, Dr. Dirceu Bellizzi, Rejane de Almeida Magalhães, Vera Lins, Mário Brockmann Machado, Joëlle Rouchou e Lorelai Kury.

Optaram as organizadoras por iniciar o volume por uma entrevista com o homenageado, forma mais calorosa de conhecer-lhe a vida do que um mero *curriculum*. Segue-se a cronologia de sua extensa obra e depoimentos de pessoas que, tendo convivido com o mestre, tinham algo a testemunhar a respeito de sua maneira de ser e de se relacionar com o mundo. A parte mais substantiva, a dos estudos, reúne, sem divisão rígida, textos sobre filologia, crítica textual, ensino da língua, etimologia e lexicografia, temas caros ao homenageado, que constituíram objeto de seu interesse e dedicação ao longo da existência profícua. Deve-se à generosa colaboração de sua esposa, Wilna Brilhante Kury, e filhos as fotos familiares que ilustram o volume, ao lado daquelas tiradas especialmente para a ocasião. (Orelhas)

Nessa resenha, não se tratará dos interessantes estudos que seus colegas e amigos ofereceram, enriquecendo o volume com excelentes trabalhos que serão apenas mencionados numa relação de títulos, para que os interessados possam tomar conhecimento de sua existência, dando-se o devido destaque aos suprarreferidos depoimentos, visto que neste ano de 2015, quando ele completaria noventa anos, será homenageado pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos através do XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, em agosto.

Os quinze estudos oferecidos nessa miscelânea são os seguintes, relacionados na ordem em que aparecem na publicação, da página 55 à página 223: “Pior ou *peior*?” (por SÉRGIO PACHÁ), “As tarefas da filologia” (por ANTONIO MARTINS DE ARAUJO), “Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade: o poema do periódico ao livro” (por JÚLIO CASTAÑON GUIMARÃES), “O trabalho de reconstrução do texto na obra de Clarice Lispector” (por MARLENE GOMES MENDES), “A norma culta em face da democratização do ensino” (EVANILDO BECHARA), “A narrativa literária nas aulas de português: o estudo da variação linguística” (por CARLOS EDUARDO FALCÃO UCHÔA), “A gramática, sempre a gramática” (WALMIRIO MACEDO), “Discussão de particularidades sintáticas” (de CARLOS LAET DE OLIVEIRA), “Estudos sobre o sujeito” (de JOSÉ AUGUSTO CARVALHO), “Nos íngremes caminhos da etimologia” (de HORÁCIO ROLIM DE FREITAS), “*Cartas Chilenas*: estudos lexicográficos” (de CLÁUDIO MELLO SOBRINHO), “Orar, rezar, fazer preces” (de ROSALVO DO VALLE), “Artimanhas do discurso” (de EDWALDO CAFEZEIRO), “Said Ali: mestre de ontem e de hoje” (de EDMILSON MONTEIRO LOPES) e “Versos a pedido” (de JOSÉ ALMINO DE ALENCAR).

O primeiro e principal depoimento dessa miscelânea é do próprio homenageado, provocado, naturalmente por seus amigos entrevistadores, reunidos pela então Diretora do Centro de Pesquisa da Casa de Rui Barbosa, Rachel Valença, em vinte e duas longas páginas.

Sendo entrevistado por seus amigos, sob a coordenação de Rachel Valença, o Prof. Adriano da Gama Kury fez, inicialmente, uma síntese da história de sua relação com a Casa de Rui Barbosa (p. 14-15).

Depois, respondendo aos amigos, informa que, um ano e pouco antes de seus pais, veio de Sena Madureira (Acre) para Santos (São Paulo) com os irmãos e que, com a morte de seu pai, mudou-se para Natal (Rio Grande do Norte), indo morar na Quinta dos Cajuais, de um parente que havia sido governador. Em 1939 é que veio para o Rio de Janeiro.

Ainda no Acre, de onde guardou muitas lembranças, foi alfabetizado por sua mãe. Lembra que, no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), foi aluno de Celso Cunha e de Aurélio Buarque de Holanda e, na Faculdade Nacional de Filosofia, foi aluno de Alceu Amoroso Lima, Jorge de Lima, Sousa da Silveira e Manoel Bandeira.

Quanto a seu problema de audição, disse que o prejudicou bastante desde os dez anos de idade, levando-o a interromper os estudos e a não frequentar o teatro, interferindo também em sua atividade docente.

Apesar de ser conhecido como professor, seu primeiro concurso público (em 1942) foi para revisor da Imprensa Nacional, no qual foi o primeiro colocado.

Além desses, muitos detalhes biográficos de Adriano da Gama Kury estão referidos nessa importante entrevista, que vale a pena ser lida.

Depois da entrevista, foi incluída na *Miscelânea* uma “Cronologia da vida” do homenageado, que reeditamos e atualizamos em 2012¹⁹.

No depoimento “Modéstia de um Mestre”, Homero Senna exalta a modéstia do homenageado, que recusou a organização de uma prova de concurso para a Fundação Casa de Rui Barbosa porque ele mesmo queria se submeter ao concurso, destacando seus serviços prestados, na chefia do Setor de Filologia, principalmente na organização e direção de edições interpretativas e críticas de obras literárias e não literárias, nas quais teve frequentemente a colaboração de Maximiano de Carvalho e Silva.

Sérgio Nogueira Duarte da Silva reproduz seis textos de sua produção jornalísticas, relativos a questões de regência e crase, demonstrando a utilidade as lições do Mestre Adriano da Gama Kury nesses casos.

Homenageando o *Magister* como seu guia seguro desde o preparatório para o Instituto Rio Branco, o diplomata William Agel destaca seu domínio linguístico sobre o catalão, o galego e o provençal, prognosticando que “ficará na história ao lado de Antenor Nascentes, Said Ali, Celso Cunha e outros representantes ilustres”. (p. 52)

Por fim, a filóloga e colega de trabalho Ivete Maria Savelli (p. 53-54) descreve com simplicidade e carinho a relação de amizade, respeito e colaboração que manteve com Adriano da Gama Kury desde que ele entrou para a Casa de Rui Barbosa, trabalhando sempre juntos no Setor de Filologia, onde já estava quando ele chegou.

Bem selecionados, os estudos que completam as 223 páginas do volume são todos dignos de serem lidos e comentados, mas não o faremos no momento por escaparem ao objetivo específico da elaboração dessa resenha, que é a de destacar a figura do homenageado de 2015 do XIX CNLF²⁰, que será realizado no final de agosto.

¹⁹ Veja em: <http://www.filologia.org.br/v_sinefil/homenageado.pdf>.

²⁰ Veja mais detalhes em <http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/homenageado.htm>.